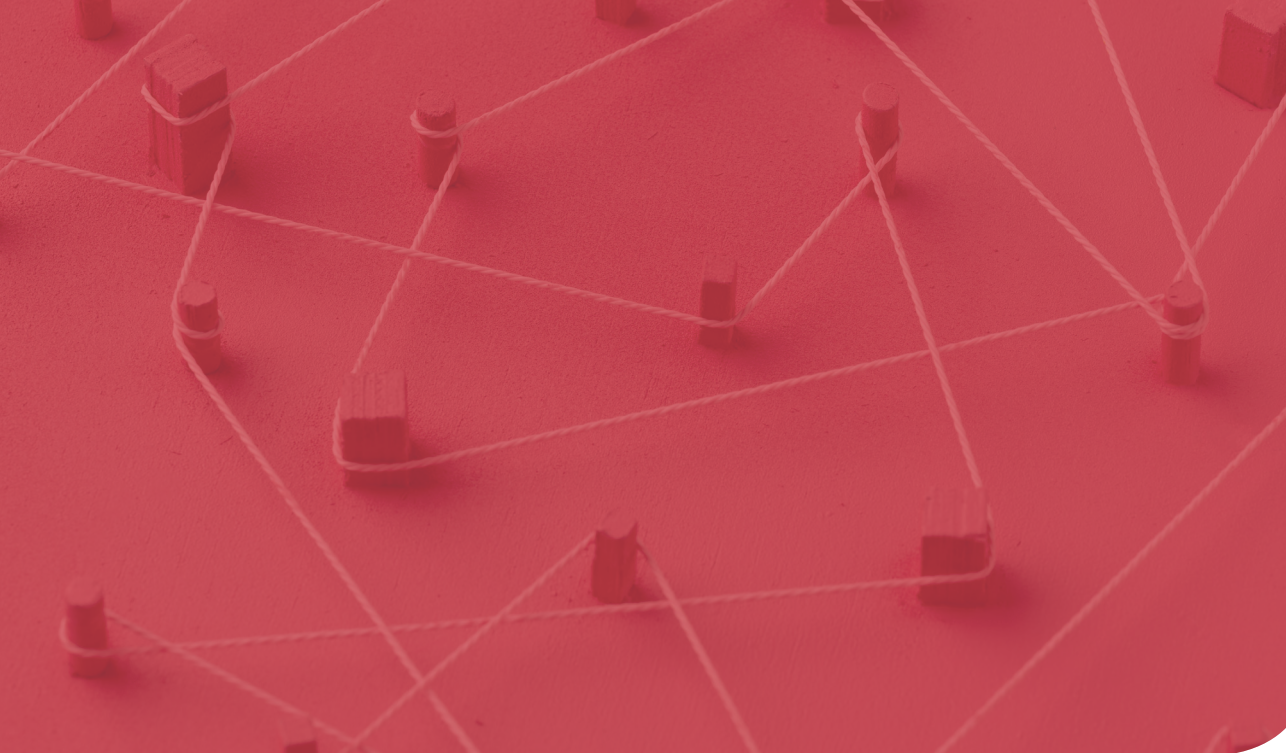




INVESTIGACIÓN ACADÉMICA / CS. SOCIALES Y HUMANIDADES

» Tony E. Adams / Gerardo Moreno

La autoetnografía en la formación y la investigación educativas

Adams, Tony E.

La autoetnografía en la formación y la investigación educativas = Autoethnography in Educational Training and Research / Tony E. Adams; Gerardo Moreno. - 1ª edición bilingüe - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-426-8

1. Etnografía. I. Moreno, Gerardo II. Título

CDD 301

Editorial de la Universidad Nacional del Sur

Santiago del Estero 639 – B8000HZK – Bahía Blanca – Tel.: 54-0291-4595173

www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar

Staff

Directora: Rebeca Canclini

Coordinación editorial: Alejandro Banegas

Administración y venta: Sandra Reeb

Diseño: Fabián Luzi

Imprenta: Mario Díaz



Diagramación interior y tapa: Fabián Luzi

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes 11723 y 25446. Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

Bahía Blanca, Argentina, diciembre de 2025.

© 2025 Ediuns.

■ Sobre la serie formación docente

Directora: Dra. Elda Monetti (Universidad Nacional del Sur)

Codirectora: Dra. María Elena Molina (CONICET – Universidad Nacional del Sur)

Editora: EDIUNS – Editorial de la Universidad Nacional del Sur

La serie *Formación Docente Universitaria* surge con el propósito de contribuir al fortalecimiento de la formación y el desarrollo profesional de docentes de todos los niveles educativos, con especial énfasis en la educación superior y en las carreras de formación docente. En un contexto signado por profundas transformaciones sociales, culturales y educativas, la serie se propone ofrecer marcos teóricos, abordajes metodológicos y experiencias de investigación que permitan problematizar la enseñanza como práctica profesional compleja, situada y en permanente construcción. Desde una perspectiva crítica e interdisciplinaria, los volúmenes que la integran buscan promover la reflexión sistemática sobre las prácticas de enseñanza, la articulación entre docencia e investigación y la producción de conocimiento pedagógico relevante para los desafíos contemporáneos. En consonancia con estos propósitos, la serie tiene como objetivos principales: aportar herramientas conceptuales y analíticas para la mejora de la enseñanza; favorecer la formación continua de docentes e investigadores; y socializar producciones académicas que dialoguen con problemáticas actuales de la educación y la formación docente universitaria. Los libros que la componen reúnen, así, contribuciones de autores y autoras de distintas instituciones nacionales e internacionales, y se orientan tanto a docentes en ejercicio como a estudiantes de profesorado y posgrados interesados en profundizar su comprensión sobre la enseñanza, la formación y la investigación educativas.

Sobre esta obra

La autoetnografía en la formación y la investigación educativas se inscribe en la serie *Formación Docente Universitaria* y aborda la autoetnografía como enfoque de investigación y como herramienta formativa en el campo educativo. A partir de un recorrido conceptual y metodológico riguroso, la obra propone reflexionar sobre las potencialidades de la autoetnografía para comprender las experiencias educativas, problematizar las prácticas docentes y producir conocimiento situado en contextos de formación e investigación. En este sentido, el libro ofrece aportes relevantes tanto para investigadores como para docentes interesados en explorar modos alternativos y reflexivos de investigar la educación y la enseñanza. Esta obra es una traducción al español realizada por la Dra. Elda Monetti y la Dra. María Elena Molina, quienes asumieron además la tarea de adecuar el texto al contexto académico y educativo latinoamericano, a fin de propiciar su circulación y apropiación en el campo regional de la formación docente universitaria.

■ Índice

Descripción general de la autoetnografía	11
El caso de la autoetnografía	12
Hacer autoetnografía	15
Autoetnografía en la investigación educativa	25
Padres, cuidadores y educación	41
Experiencias educativas a lo largo del tiempo	42
Escribir a favor o en contra de la investigación educativa	42
Representaciones (masivas) en medios de comunicación	42
Reflexiones sobre la investigación educativa	42
Reflexiones sobre la autoetnografía en la investigación educativa	43
Recursos adicionales	44
Biografías de los autores	45

■ Index

Overview of Autoethnography	49
The Case for Autoethnography	50
Doing Autoethnography	52
The Auto	52
The Ethno	55
Graphy	57
Ethics	58
Autoethnography in Educational Research	61
Students · Learners	62
Instructors · Staff · Mentors	67
Administrators · Leaders	74
Other Types of Autoethnographic Projects	76
Parents, Caretakers, and Education	76
Educational Experiences Across Time	77
Writing With, or Against, Educational Research	77
(Mass) Mediated Representations	77
Reflections on Doing Educational Research	77
Reflections on Autoethnography in Educational Research	78
Additional Resources	79
Author Biographies	80
Notas al final / Endnotes	81

■ Prólogo

La formación docente atraviesa actualmente desafíos profundos, ya sea si la pensamos en el recorrido que realizan los futuros docentes en las universidades o institutos de educación superior, o en el docente que ya está ejerciendo su profesión en las instituciones educativas de los diversos niveles educativos. Las nuevas exigencias están estrechamente ligadas a las dificultades para impulsar modelos de desarrollo sostenible y, en consecuencia, experiencias escolares significativas que favorezcan trayectorias educativas orientadas a la construcción de una ciudadanía crítica, participativa y propositiva, en consonancia con los propósitos de cada nivel educativo.

En este contexto, desde la bibliografía específica se plantea que la formación docente debe enfocarse en el desarrollo de un profesional reflexivo, capaz no solo de dominar los saberes propios de su disciplina, sino también de analizar su práctica pedagógica y responder a los cambios sociales.

En este sentido, el libro que aquí presentamos, y que es parte integrante de la colección “Formación docente universitaria”, busca brindar a los docentes de todos los niveles educativos recursos y saberes que faciliten la reflexión y el mejoramiento de su labor pedagógica, así como impulsar la incorporación de la investigación autoetnográfica en el ámbito educativo como herramienta para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hace muchos años escuché por primera vez un relato acerca de una investigación autoetnográfica y, de inmediato, me puse a pensar cuál era el sentido de estos trabajos.

En lo personal, me sentía al mismo tiempo decepcionada y atraída por esta forma de investigar. La decepción llegaba al rechazo cuando me posicionaba en los aprendizajes y prácticas reunidos durante mi formación como investigadora, los cuales parecían que se ubicaban en una línea diametralmente opuesta. La atracción se tornaba en fascinación a medida que comenzaba a percibir los efectos sobre la audiencia, en especial, la manera en que inducía a pensar la problemática expuesta.

Hoy después de haber realizado varias investigaciones autoetnográficas en el área educativa estoy convencida de que esta forma de abordar la investigación educativa produce transformaciones en el docente investigador y el lector. Así lo van demostrando a lo largo de la obra Tony y Gerardo, autores de esta obra.

El libro recorre desde las definiciones y la historia de la autoetnografía, las ventajas y desventajas, así como, a partir de la experiencia personal de los autores, delinea posibles temáticas de investigación ancladas en la realidad que habitan.

En el texto se van entretejiendo sus experiencias personales con numerosos ejemplos de investigaciones autoetnográficas que animan al lector a investigar su propia práctica docente.

Podemos afirmar que en este libro se cumple ampliamente lo enunciado por los autores cuando afirman: “Pretendemos que nuestros conocimientos inspiren ideas y

generen nuevos enfoques para hacer autoetnografía en situaciones y entornos educativos” (pág.XXX).

En esta obra estamos en presencia de dos investigadores con mayúscula en el campo de la investigación autoetnográfica. Para América Latina y para Argentina es un libro que habilita a los investigadores y docentes de habla hispana tomar contacto no solamente con la autoetnografía sino de la mano de autoridades en la materia.

Finalmente, no queda más que, por un lado, invitar a los lectores a disfrutar de la lectura de este libro que no abre puertas para reflexionar e investigar en nuestra tarea docente y por el otro, agradecer a los autores por su propuesta.

Elda M. Monetti

Octubre 2025

■ Foreword

Teacher training is currently facing profound challenges, whether we consider the path taken by future teachers in universities or higher education institutions, or teachers who are already working in educational institutions at various levels. The new demands are closely linked to the difficulties in promoting sustainable development models and, consequently, meaningful school experiences that favor educational trajectories aimed at building a critical, participatory, and proactive citizenry, in line with the purposes of each educational level.

In this context, the specific bibliography suggests that teacher training should focus on developing reflective professionals who are not only capable of mastering the knowledge of their discipline, but also of analyzing their teaching practice and responding to social changes.

In this sense, the book presented here, which is part of the “University Teacher Training” collection, seeks to provide teachers at all educational levels with resources and knowledge that facilitate reflection and improvement in their pedagogical work, as well as to promote the incorporation of autoethnographic research in the educational field as a tool for improving teaching and learning processes.

Many years ago, I heard for the first time about autoethnographic research, and I immediately began to wonder what the point of this type of work was.

Personally, I felt both disappointed and attracted to this form of research. My disappointment turned to rejection when I considered the knowledge and practices, I had acquired during my training as a researcher, which seemed to be opposed to this

approach. My attraction turned to fascination as I began to perceive the effects on the audience, especially the way it encouraged them to think about the issues presented.

Today, after having conducted several autoethnographic studies in the field of education, I am convinced that this approach to educational research brings about transformations in both the teacher-researcher and the reader. This is demonstrated throughout the book by Tony and Gerardo, the authors of this work.

The book covers the definitions and history of autoethnography, its advantages and disadvantages, and, based on the authors' personal experience, outlines possible research topics rooted in the reality they inhabit.

The text interweaves their personal experiences with numerous examples of autoethnographic research that encourage readers to investigate their own teaching practice.

We can affirm that this book fully lives up to the authors' statement: "We hope that our knowledge will inspire ideas and generate new approaches to autoethnography in educational situations and environments" (p. XXX).

In this work, we are in the presence of two leading researchers in the field of autoethnographic research. For Latin America and Argentina, this book enables Spanish-speaking researchers and teachers to engage not only with autoethnography but also with authorities in the field.

Finally, all that remains is, on the one hand, to invite readers to enjoy this book, which opens doors for reflection and research in our teaching work and, on the other hand, to thank the authors for their proposal.

Elda M. Monetti

October 2025

La autoetnografía en la formación y la investigación educativas

Tony E. Adams
Gerardo Moreno

Si está leyendo esto, asumimos que la educación, sus expectativas, discursos e instituciones, han dado forma a gran parte de su vida. Tal vez se le alentó o se le exigió que asistiera a la escuela desde una edad temprana; o, tal vez, tuvo que explicar por qué no lo hizo. Es posible que haya avanzado a través de los años, navegado por diferentes formadores y filosofías de la formación, y obtenido títulos. Desde las aulas de primaria hasta los talleres de desarrollo profesional, el discurso educativo es omnipresente, pero no siempre inclusivo. Por ejemplo, ser etiquetado como un estudiante universitario de “primera generación” puede ser un elogio, pero también puede ser un juicio sobre aquellos en la familia que no pudieron o no siguieron la universidad. Ya sea que haya pasado por colegios comunitarios, escuelas de oficios o universidades de investigación, sus experiencias —medidas por calificaciones, puntajes de exámenes, cartas de recomendación y tal vez incluso publicaciones— probablemente reflejen cuán profundamente entrelazada está la educación con la oportunidad, la identidad y el valor social.

Y, sin embargo, ¿cómo estudiamos la omnipresencia de la educación, las situaciones y los espacios en los que se supone que deben ocurrir el crecimiento y el aprendizaje, y donde muchas personas (estudiantes, colegas, instructores, administradores, formuladores de políticas) pueden dar forma o sabotear los propios sueños? ¿Quién puede seguir procesos y entornos de educación formal y quién otorga ese permiso? Estas son las principales preguntas a considerar al pensar en expectativas, situaciones y espacios educativos. Para estudiar estos fenómenos de manera significativa, debemos examinar cuestiones de acceso, ética y poder, reconociendo que los estudiantes, maestros y administradores ocupan roles moldeados por dinámicas y políticas institucionales complejas. Los métodos de investigación, como experimentos, encuestas y entrevistas, pueden ofrecer información valiosa, pero tienen limitaciones, especialmente cuando se estudian temas delicados como el acoso, la falta de respeto o la exclusión *a medida que* ocurren. La vida educativa transcurre en espacios invisibles y no oficiales (salones para el personal, textos privados, pasillos, planificaciones de clases e, incluso, baños) donde las herramientas de investigación formal pueden no llegar. Además, la ética de la recopilación de datos en estos contextos puede ser difícil, especialmente cuando se

considera lo que está permitido preguntar u observar. Si bien los datos cuantitativos pueden proporcionar una imagen amplia, a menudo pasan por alto la inmediatez y la complejidad de la experiencia vivida.

De allí que resulta preciso ingresar a la autoetnografía —un método que utiliza la experiencia personal, la narración y el análisis cultural para proporcionar “conocimiento interno” de las políticas y prácticas educativas. Si nos esforzamos por comprender y posiblemente refinar estas políticas y prácticas, debemos comprender los momentos cotidianos, a menudo invisibles, que las configuran. La autoetnografía ofrece una forma de documentar y representar esos momentos con profundidad y cuidado. Y ese es el ímpetu de este trabajo: mostrar cómo se puede usar la autoetnografía como parte de la formación y la investigación educativas.



Excepto por nuestros primeros años de vida, nunca hemos vivido fuera de los contextos educativos formales en los Estados Unidos. Comenzamos como estudiantes cuando teníamos cuatro años. Nos graduamos de la escuela secundaria y obtuvimos títulos universitarios y de posgrado. Y cada uno de nosotros ha sido profesor universitario durante casi veinte años. Gerardo también ha sido maestro y consejero de educación especial en una escuela primaria, y actualmente es director de un centro de evaluación para niños con discapacidades de aprendizaje y comportamiento. Tony ha sido director de estudios de posgrado y jefe de departamento.

También hemos practicado la investigación cualitativa, especialmente la autoetnografía, durante muchos años. Yo (Tony) llegué por primera vez a la autoetnografía en 2001, cuando comencé un programa de maestría en comunicación en la Universidad del Sur de Illinois en Carbondale (SIUC). Presenté mi primer proyecto autoetnográfico en una convención nacional en 2002, y en 2004, tomé mi primera clase de autoetnografía con Ron Pelias. Después de SIUC, comencé el programa de doctorado en comunicación en la Universidad del Sur de Florida (USF), al mismo tiempo que Andrew Herrmann. Tomé *Narrative Inquiry* con Art Bochner, quien también dirigió mi disertación autoetnográfica. En 2007, tomé mi segunda clase de autoetnografía con Carolyn Ellis, quien formó parte de mi comité de tesis. En la USF, comencé a trabajar con Stacy Holman Jones, miembro de la facultad del departamento. Desde entonces, he colaborado con Andrew, Art, Carolyn y Stacy en numerosos proyectos: Carolyn, Stacy y yo coeditamos ambas ediciones del *Manual de Autoetnografía*; en 2016, me uní a Art y Carolyn como coeditor de su serie de libros *Writing Lives* (Routledge); y en 2020, Andrew y yo lanzamos el *Journal of Autoethnography* con la Prensa de la Universidad de California. En 2020, comencé como director ejecutivo de la Asociación Internacional de Autoetnografía e Investigación Narrativa. De hecho, me importa mucho la autoetnografía; para tomar prestada la frase de Art, ha sido mi “forma de vida” durante más de veinte años.

Yo (Gerardo) comencé mi carrera en 1999 como maestro de educación especial para estudiantes con discapacidades específicas de aprendizaje, aquellos con trastorno del espectro autista y, posteriormente, estudiantes con trastornos emocionales del comportamiento (EBD). Obtuve mi licenciatura de la Universidad de Texas, El Paso, enseñando en entornos de educación especial durante varios años mientras cursaba una maestría en consejería para niños y adolescentes. Aunque equilibrar el trabajo y los estudios presentó desafíos, mis cursos y prácticas durante las noches informaron en gran medida mis prácticas de enseñanza, particularmente cuando trabajaba con estudiantes con EBD.

Después de completar mi maestría, me mudé al área de Dallas/Fort Worth para servir como consejero escolar, brindando asesoramiento individual y grupal, así como lecciones de orientación para toda la clase. Durante este tiempo, comencé estudios de doctorado en psicología educativa bajo la tutoría de Lyndal Bullock en la Universidad del Norte de Texas, una reconocida investigadora en el campo de EBD. Esta experiencia me transformó: aprendí a integrar los fundamentos teóricos con las aplicaciones prácticas, especialmente en el desarrollo de estrategias de intervención para los estudiantes que enfrentan desafíos de aprendizaje y comportamiento antes de la derivación formal a la educación especial.

Durante este tiempo, también obtuve una apreciación más profunda del equilibrio entre los datos cuantitativos y cualitativos — reconociendo la importancia de utilizar conocimientos cualitativos para contextualizar las métricas cuantitativas. En el sistema público de jardín de infantes-grado 12 de EE. UU., a menudo se enfatizan datos cuantitativos como los puntajes de las pruebas, a veces a expensas de una comprensión integral del historial educativo y conductual de un estudiante. Mi experiencia en consejería escolar, combinada con la formación doctoral, subrayó el valor de los datos cualitativos para enriquecer la interpretación de los resultados de instrucción y comportamiento para estudiantes individuales.

La adopción de este enfoque holístico mejora las prácticas escolares, lo que permite una planificación más personalizada, intervenciones efectivas y una colaboración fortalecida con las familias. Lo más importante es que esta perspectiva equilibrada ha dado forma a mi perspectiva profesional, profundizando mi comprensión de vivir con discapacidades y fundamentando mis esfuerzos para asociarme con las familias para apoyar el potencial de cada estudiante.

Proporcionamos esta información biográfica para ofrecer un contexto a este libro. Sin embargo, cabe destacar que esta información no es autoetnográfica—simplemente estamos brindando contexto y nuestras credenciales para discutir y hacer proyectos de investigación y formación autoetnográficas, posicionamiento que aportamos a este trabajo. Si quisiéramos hacer que esta información fuera autoetnográfica, tendríamos que conectarla con los discursos culturales y otros más allá de nosotros mismos. Tendríamos que usar nuestras experiencias para generar ideas y argumentos específicos, y tendríamos que narrarlos mejor. Explicaremos por qué en las siguientes secciones. También compartiremos más de nuestro trabajo autoetnográfico real.

A continuación, proporcionamos una breve descripción de la autoetnografía y discernimos las formas en que podría usarse en la formación y la investigación educativas. Examinamos los componentes clave del método en lo que refiere a la investigación, particularmente, comenzando con el “auto” y los tipos de experiencias personales que uno podría considerar para un proyecto autoetnográfico. Luego discutimos el “etno”, enfatizando las formas de conectar la experiencia personal con los demás y el discurso cultural, así como la “grafía”, destacando las técnicas para representarse a sí mismo en la cultura. También identificamos consideraciones éticas para realizar investigaciones autoetnográficas. En la sección final, exploramos la autoetnografía desde la perspectiva de tres roles educativos, que amplían la mirada sobre esta metodología ya la insertan como una herramienta en contextos de formación: estudiante, docente y administrador, y sugerimos proyectos adicionales que conduzcan a la investigación autoetnográfica. Pretendemos que nuestros conocimientos inspiren ideas y generen nuevos enfoques para hacer autoetnografía en situaciones y entornos educativos. Aunque nos enfocamos en contextos educativos formales en los Estados Unidos, esperamos que pueda traducir y aplicar los conocimientos metodológicos y las técnicas que propugnamos a su trabajo, así como a otros temas y contextos.

Descripción general de la autoetnografía

En las décadas de 1970 y 1980, varios investigadores cualitativos comenzaron a desafiar las insidiosas pretensiones y prácticas de la investigación social. Cuestionaron la lealtad incuestionable al uso de la voz en tercera persona para enmascarar la influencia de un autor (“sesgo”) en una obra. Reconocieron que nosotros-seres volubles, falibles y de libre albedrío- somos el instrumento de investigación: nuestros valores y compromisos informan nuestros proyectos, desde los temas que elegimos (no) estudiar y la terminología que (no) usamos para describir estos temas hasta nuestras decisiones metodológicas sobre cómo estudiar estos temas y las elecciones que hacemos para representarnos a nosotros mismos y a los demás. Reconocieron que las identidades que reclamamos o se perciben que tenemos (nuestras etnias, géneros, nacionalidades, sexualidades, edades y habilidades) informan nuestra comprensión de la vida social. Desafiaron el impulso y el deseo de extraer datos de otros, de investigar sobre—no con—estos otros, y luego crear representaciones que podrían dañar a estos otros mientras avanzaban en la carrera de investigador. Y abogaron por representaciones narrativas de la investigación, reconociendo que, como *homo narrans*, aprendemos sobre nosotros mismos y los demás a través de historias.

El trabajo de estos investigadores cualitativos contribuyó directamente al desarrollo y la realización de la autoetnografía. En lugar de negar el sesgo y temer la voz narrativa en primera persona, los autoetnógrafos reflexionan, celebran y representan nuestra relación con los fenómenos que estudiamos; hacerlo puede promover la transparencia sobre la investigación, así como ofrecer información novedosa y privilegiada sobre cómo la experiencia vivida da forma a nuestro conocimiento sobre nosotros mismos y los demás.

Los autoetnógrafos intentan ser respetuosos y colaborativos con sus prácticas de investigación; la mayoría se preocupa por la ética relacional y no quiere extraer datos de otros únicamente para el avance personal. Y en lugar de usar la fórmula estéril de introducción-revisión de la literatura-método-hallazgos-discusión-conclusión para representar la investigación, la mayoría de los autoetnógrafos usan narrativas para representar su trabajo; para tomar prestada la frase de Kenneth Burke, entienden las historias como “equipo para vivir”, herramientas que podemos usar para comprender y “maniobrar” situaciones sociales.

Aunque el término “autoetnografía” apareció por primera vez en la década de 1970, no ganó mucha atención formal hasta finales de la década de 1980 y 1990, principalmente a través del trabajo de Carolyn Ellis, Art Bochner, Norman Denzin, Laurel Richardson, Bud Goodall, Deborah Reed-Danahay, Ruth Behar y Ron Pelias. Algunos otros también usaron el término para describir su trabajo, y el trabajo de varios escritores anteriores se ha entendido desde entonces como autoetnográfico, incluidos Audre Lorde, Gloria Anzaldúa, Victor Frankl, James Baldwin, Søren Kierkegaard y Zora Neale Hurston. En 2000, Ellis y Bochner publicaron el capítulo fundamental, “Autoetnografía, narrativa personal, reflexividad: el investigador como sujeto”, en la segunda edición del *Manual de investigación cualitativa* de Denzin e Yvonna Lincoln. Este capítulo ofreció la primera descripción extensa de qué es la autoetnografía, cómo surgió y cómo y por qué se puede usar.

Desde entonces, la autoetnografía se ha expandido y florecido en muchos contextos académicos. Estudiantes y académicos de varias disciplinas, que incluyen, entre otras, educación, antropología, asesoramiento, música, marketing, negocios, salud, comunicación, medicina, sociología, psicología, contabilidad, rendimiento, historia, enfermería, han utilizado la autoetnografía. Una simple búsqueda en Google de “autoetnografía” arroja más de dos millones de resultados; una búsqueda en Google Scholar arroja más de 120,000 fuentes. Varias conferencias internacionales ponen en primer plano el trabajo autoetnográfico; innumerables libros y colecciones editadas defienden prácticas autoetnográficas; los textos destacados sobre investigación cualitativa incluyen secciones y capítulos sobre el método; y numerosas revistas dan la bienvenida a las presentaciones autoetnográficas.

La autoetnografía no es un método u orientación nueva para la investigación. Formalmente, ha existido durante décadas; informalmente, ha existido durante siglos. Pero, ¿cuándo se puede usar la autoetnografía, y cómo y por qué se puede usar?

El caso de la autoetnografía

Los métodos de investigación tienen fortalezas y limitaciones, diferentes razones de uso. Por ejemplo, utilizamos encuestas, experimentos, entrevistas en profundidad y análisis textuales para estudiar fenómenos de maneras particulares: encuestas para adquirir información de grandes muestras; experimentos para aislar y manipular variables en

condiciones controladas; entrevistas para adquirir conocimientos profundos sobre un tema; y análisis textuales para discernir patrones de discurso a través de una selección de textos o, de manera similar a los estudios de casos, resaltar supuestos y valores progresivos y regresivos en un texto, por ejemplo, una película, una canción, una novela. Sin embargo, los datos recopilados del uso de cada método y los hallazgos posteriores generados a partir del análisis de estos datos no pueden enseñarnos completamente todo lo que hay que saber sobre los fenómenos designados.

Como método de investigación, la autoetnografía también tiene fortalezas y limitaciones únicas, diferentes razones para su uso. Estas fortalezas y limitaciones nos dirigen hacia por qué querríamos, y no querríamos, usar la autoetnografía para una indagación. En esta sección, identificamos cuatro fortalezas de la autoetnografía, razones que se ofrecen para explicar y justificar un proyecto de investigación autoetnográfico. Estas fortalezas simultáneamente podrían entenderse como limitaciones si un autor no está preocupado por tales prioridades metodológicas.

En primer lugar, los investigadores que utilizan la autoetnografía reconocen y celebran el potencial epistémico de la experiencia vivida; entienden que aprendemos sobre nosotros mismos, los demás y la sociedad, que adquirimos “conocimiento” a través de la interacción y la participación en contextos sociales. Podríamos ilustrar las formas en que las normas culturales y las narrativas infunden nuestras palabras y hechos, por ejemplo, el lenguaje que usamos y cómo lo usamos; lo que significa ser un ciudadano bueno y no tan bueno; el control que (no) tenemos sobre nuestros cuerpos y relaciones; las identidades que reclamamos o se supone que reclamamos; y lo más relevante en educación, cómo el discurso educativo comprende y compromete nuestras vidas.

Los autoetnógrafos excavan, analizan y representan “el conocimiento interno” de sus experiencias. Prestan mucha atención a las percepciones que serían difíciles de adquirir utilizando otros métodos. Por ejemplo, un informe que proporciona el porcentaje de hombres negros que experimentan microagresiones en entornos educativos es muy diferente de un hombre negro que comparte sus experiencias con microagresiones en contextos educativos. Y un niño que se encontró con el acoso en la escuela probablemente pueda describir tales encuentros de maneras que un experimento o una encuesta nunca capturan. Interrogar y transmitir el conocimiento tácito encarnado es una de las fortalezas únicas de la autoetnografía; para tomar prestado el mantra feminista, los autoetnógrafos muestran cómo “lo personal es político”.

En segundo lugar, los investigadores utilizan la autoetnografía para promover la *comprensión* de experiencias designadas como personales / culturales que pueden ser difíciles de transmitir a los profesionales que trabajan en ciertas ocupaciones o disciplinas, por ejemplo, personas que viven con una discapacidad única o comórbida, como una condición de salud física o mental. La comprensión se logra a través de una “descripción densa”, una forma de representar la experiencia que ofrece la sensación de mostrar cómo se siente estar en una situación. La comprensión es una razón primaria y suficiente para usar la autoetnografía; a veces, comprender lo que sucede en un entorno particu-

lar puede ser el único objetivo de un trabajo. Algunos autoetnógrafos incluso usan sus experiencias para ofrecer percepciones longitudinales sobre cómo han experimentado un tema o problema a lo largo del tiempo, por ejemplo, las reflexiones de un investigador sobre una vida de y en la educación.

En tercer lugar, algunos autoetnógrafos quieren hacer más que facilitar la comprensión; quieren inspirar el cambio social. Estos autoetnógrafos-autoetnógrafos “críticos” usan descripciones densas para retratar sus experiencias a fin de facilitar la comprensión, y lo hacen para criticar estas experiencias; identifican creencias y prácticas dañinas tal como las perciben, y muestran cómo y por qué estas creencias y prácticas deben cambiar. Por ejemplo, una autoetnografía sobre microagresiones educativas o malas prácticas en la enseñanza a menudo se realiza con el objetivo de llamar la atención y posteriormente cambiar estos comportamientos. Si el objetivo de uno es promover la comprensión de las experiencias personales / culturales y cambiar estas experiencias, entonces la autoetnografía crítica es un buen método para lograr tales objetivos; hay un trasfondo de justicia personal / social inherente al método.

Los buenos autobiógrafos son buenos narradores; los buenos etnógrafos también son buenos narradores. Como combinación de autobiografía y etnografía, los autoetnógrafos también deben ser buenos narradores. Una vez más, los autoetnógrafos reconocen que, como *homo narrans*-seres narradores- aprendemos sobre nosotros mismos a través de historias, así como usamos historias como equipamiento para vivir. Las buenas historias autoetnográficas son vibrantes y convincentes, llenas de emociones, observaciones y argumentos; transportan a los lectores a escenas personales/culturales de la misma manera que una película o novela favorita. Como tal, una cuarta razón para usar la autoetnografía depende del poder de la historia: uno crea historias autoetnográficas a partir del deseo de que nuestro trabajo sea leído, comprendido, compartido y compartido más que las representaciones estériles de nuestro trabajo. Si un investigador no es un buen narrador o no le importa contar historias, entonces no será un buen autoetnógrafo.

Finalmente, algunos investigadores utilizan la autoetnografía por razones éticas. Históricamente, los etnógrafos han sido terriblemente invasivos y colonialistas: encontraban una comunidad de la que no eran miembros, entraban en la comunidad (a menudo sin ser invitados), observaban cómo se comportan sus miembros de la comunidad, abandonaban la comunidad, escribían sobre ella y nunca más se relacionarían con sus miembros. Los miembros de la comunidad fueron explotados en busca de datos, pero no fueron consultados después del trabajo de campo y, a veces, la representación de la comunidad por parte del etnógrafo podría dañarla. Como señaló Shulamit Reinharz hace décadas, la investigación científica social tradicional, que incluye la etnografía,

se lleva a cabo con frecuencia en el modelo de violación: los investigadores toman, golpean y huyen. Se entrometen en la privacidad de sus sujetos, interrumpen sus percepciones, utilizan falsas pretensiones, manipulan la relación y dan poco o nada a cambio. Cuando se satisfacen las necesidades del investigador, rompen el contacto con el sujeto.

Dado el uso de la experiencia personal, los autoetnógrafos tienen una inversión en la representación que crean y los argumentos que presentan. En lugar de extraer datos de otros de manera inhumana, en lugar de tomar, golpear, correr y dañar a otros con su trabajo, se preocupan por las posibles ramificaciones de sus palabras y acciones, para ellos mismos y para los demás.

Cuando las personas preguntan sobre los propósitos, objetivos, razones para usar la autoetnografía, sobre cómo explicar su uso del método, estas son algunas respuestas iniciales que podrían usar para presentar el caso. Otros métodos de investigación no pueden realizar tales tareas tan fácilmente, si es que alguna vez lo hacen. Por supuesto, estas no son las únicas razones para hacer autoetnografía: nuevamente, hay miles de autores que defienden razones adicionales para hacer ese trabajo. Estas son simplemente las razones que usamos primero, y que enfatizamos en esta sección: por qué alguien podría usar la autoetnografía para su trabajo, qué pueden hacer otros métodos para la investigación social no hacer o hacer bien. Pero, ¿cómo se hace la autoetnografía? Eso es lo que describiremos a continuación.

Hacer autoetnografía

Entendemos la autoetnografía como arte y ciencia (social). Los procesos para hacer arte, la creatividad y el cuidado de la artesanía, se aplican al hacer y realizar autoetnografía, tanto como a los procesos para hacer investigación social, específicamente la recopilación, el análisis y la representación de información. Aquí, ofrecemos una breve descripción de los procesos que utilizamos para hacer autoetnografía. Estructuramos nuestra discusión en términos del “auto”, el “etno” y “la grafía”.

Auto

Cuando se nos introdujo por primera vez en la investigación social, aprendimos sobre la importancia de las “preguntas de investigación”. Las preguntas de investigación nos guían, nos dirigen hacia lo que queremos descubrir y “responder” con nuestro trabajo. Aunque las preguntas de investigación rara vez se incluyen en la redacción formal de la autoetnografía, siempre debe haber un propósito, una meta, una razón para hacer este trabajo. Como mínimo, esa razón puede ser ofrecer una descripción densa de las pruebas y los temas que afectan nuestras vidas, una descripción que pueda ayudar a otros a comprender, sobrellevar y, adhiriéndose a una perspectiva crítica, desafiar las experiencias de estas pruebas y temas.

Los primeros críticos de la autoetnografía señalaron que muchas autoetnografías se centraban en experiencias trágicas y traumáticas. Posiblemente, pero esta no es una crítica válida. Uno de los propósitos de la investigación social es aprender sobre la vida social, adquirir nuevos conocimientos y formas de utilizar este conocimiento. Cuando nos sentimos bien, seguros de nuestra comprensión de un encuentro o situación, es

posible que no tengamos ninguna pregunta (de investigación) al respecto; hay poco que averiguar, no hay nuevos conocimientos que obtener, nada que entender más o de manera diferente. Sin embargo, en momentos difíciles, que nos confunden, nos molestan, nos traumatizan, motivan incertidumbre y dolor, podemos esforzarnos por descubrir qué está pasando, cuestionar por qué nos sentimos y actuamos como lo hicimos, y lo hacemos para comprender mejor estos momentos y tal vez incluso cambiarlos. Recurrimos a la autoetnografía para mostrar este proceso a otros: para describir nuestro viaje a través de circunstancias difíciles; Tratamos de responder a la pregunta: ¿Por qué nos sentimos de la manera en que nos sentimos, por qué actuamos o no actuamos, como nos gustaría, cómo maniobramos ese momento difícil? Los autoetnógrafos pueden centrarse en experiencias trágicas y traumáticas, pero eso a menudo se debe a que tienen preguntas sobre estas experiencias. Buscan comprenderse a sí mismos en y a través de tales pruebas, y al hacerlo, ayudan a otros a aprender formas de (no) vivir, para producir representaciones que pueden, como se mencionó, servir como herramienta para vivir.

Sin embargo, aunque las autoetnografías tienden a ser exploratorias, incluso tristes, también se puede hacer algún trabajo positivo. Los problemas-preguntas- que tratamos de abordar con nuestros proyectos autoetnográficos, lo que podríamos llamar nuestras “preguntas de investigación”, tienden a ser sobre entornos y situaciones que necesitamos resolver, mejorar; tendemos a no tener preguntas sobre los buenos momentos de la vida: celebraciones de cumpleaños, nacimientos y matrimonios preciados, logros y promociones. Así que sí, puede haber una tendencia a explorar entornos y situaciones difíciles y de difícil acceso, pero también podemos compartir buenas experiencias, si queremos entenderlas más o de manera diferente.

Tendemos a comenzar proyectos autoetnográficos considerando experiencias personales que nos han intrigado, confundido, traumatizado, motivado incertidumbre y dolor, y posiblemente han permanecido a lo largo de la vida. Podemos asombrarnos, preguntarnos, cuestionarnos: ¿por qué estamos intrigados, confundidos, traumatizados, inseguros? ¿Por qué lloramos? ¿Por qué persisten nuestros recuerdos de una experiencia, un encuentro? Podemos usar un método, como la autoetnografía, para estudiar estos sentimientos disonantes y, al hacerlo, comprender, afrontar, posiblemente sanar y comportarnos de manera diferente.

Como tal, para pensar en el uso de la autoetnografía para un proyecto, primero se debe considerar qué experiencias personales usar y luego considerar formas de documentar estas experiencias. ¿Las experiencias se extraen de la memoria? ¿Llevaste un diario o tuviste algún texto (por ejemplo, diarios, fotos, publicaciones en redes sociales) relacionado con la experiencia? ¿Quieres hablar con otras personas sobre estas experiencias? La experiencia personal es una fuente principal de datos para la autoetnografía, si no la principal, y uno debe determinar qué experiencias son significativas y relevantes para una indagación autoetnográfica. Estas experiencias deben ofrecer información sobre la vida cultural que a menudo no se encuentra de otras maneras o por medio de otros métodos. Y estas ideas están vinculadas de manera única a usted y sus circunstancias.

Determinar experiencias personales perspicaces y formativas es clave para hacer autoetnografía. Aunque «los datos» y «la recopilación de datos» rara vez se usan en autoetnografía, los autoetnógrafos realizan la recopilación de datos mediante el ensamblaje y el registro de experiencias personales relevantes. Pueden participar en el «trabajo de memoria» reflexionando sobre encuentros, eventos y artefactos significativos, secretos y esperanzas y victorias con el propósito de articular el significado de estos fenómenos para otros. También pueden hablar con otros sobre el pasado y / o volver a visitar artefactos como fotos, diarios u otros documentos privados. Y escriben, escriben, escriben.

Pero, ¿qué tipo de experiencias funcionan mejor para la autoetnografía? Tal vez tengamos momentos formativos en ciertos contextos, momentos que pueden haber cambiado nuestra trayectoria de vida percibida o deseada; «epifanías», como las ha llamado Norman Denzin, eventos repentinos después de los cuales la vida no se siente igual. Tal vez un intercambio formativo con un estudiante o un maestro, o la muerte repentina de un compañero, o un desafío formidable que encontramos en un contexto educativo. Podríamos usar la autoetnografía para describir la experiencia, así como escribir para procesarla, descifrarla y, al representarla, ayudar a otros a gestionar/desempeñarse en situaciones similares.

Tal vez haya patrones de experiencia notables, recurrentes y frustrantes: encuentros incesantes y microagresivos con suposiciones y demandas racistas, sexistas, transfóbicas, discriminatorias por edad y discapacidades y homofóbicas; expectativas agotadoras de nosotros de/por amigos, familiares, compañeros de trabajo y colegas; experiencias con acoso, acecho e intimidación; o por ser tratados como incompetentes. Podríamos usar la autoetnografía para describir estas experiencias y, al hacerlo, alentar a los lectores a desafiar y no perpetuar creencias y prácticas tan insidiosas.

Tal vez ocupemos un papel que pocos otros ocuparán (por ejemplo, superintendente, presidente, decano, gremialista, senador o rector de la universidad) o un funcionario que elabora y/o supervisa las políticas educativas. Podemos usar la autoetnografía para describir el conocimiento interno obtenido de estos roles para promover una comprensión más matizada de las posiciones.

Algunos investigadores evitan la autoetnografía porque temen compartir experiencias personales vulnerables y no se sienten cómodos escribiendo sobre sus vidas. En entornos profesionales, las experiencias personales a menudo se consideran demasiado sesgadas o se aplican a un individuo y no se pueden generalizar (es decir, “N de uno”). Sin embargo, la autoetnografía no tiene por qué ser tan personal. Algunos investigadores utilizan la autoetnografía para ofrecer lecciones metodológicas y reflexionar sobre sus prácticas de investigación, dilemas y errores. Comparten estas lecciones para que otros puedan reflexionar y refinar la práctica de investigación y prepararse mejor para dilemas y errores similares.

Los autoetnógrafos no registran ni representan todas las experiencias posibles; eso es una hazaña imposible. Debe haber un enfoque, un propósito, una razón para pensar

en estas experiencias. ¿Cuáles vale la pena compartir? ¿Cuáles podrían interesar a los lectores? En el contexto de la educación, ¿qué experiencias han sido formativas para nosotros, como estudiantes, docentes y administradores? Una vez que considere posibles experiencias formativas, las que podrían tener relevancia para los lectores, comience a construir el contexto para estas experiencias, elabore la historia y considere quién, qué, cuándo, dónde, por qué y cómo. Al igual que con toda la recopilación de datos, tendrá más material del que necesita, y eso está bien. Una vez que tenga sus datos, una vez que termine de registrar lo que considera experiencias clave, puede editar, formatear, tematizar y analizar (discutiremos estos procesos cuando discutamos la «grafía» de la autoetnografía).

Hasta ahora, hemos descrito los componentes «auto» de la autoetnografía: la importancia de la experiencia personal y qué tipo de experiencia personal debemos y necesitamos usar. El auto de la autoetnografía no es solo contar hechos e ideas de memoria o simplemente compartir experiencias personales sin razón, ni compartir su biografía educativa, eso sería similar a una mera declaración de posicionamiento y una declaración de posicionamiento no es autoetnografía. Las experiencias personales que primero elijas y luego elijas compartir deben hacerse deliberadamente, con razón y propósito. Pon tu experiencia a trabajar, describe y posiblemente desafía las experiencias que has encontrado dentro de los contextos educativos. Abordar una pregunta que podamos tener sobre nuestras experiencias que queramos investigar y luego compartir las lecciones (nuestros hallazgos) con otras personas. Y si bien podemos comenzar un proyecto autoetnográfico con nuestras experiencias, no nos detenemos allí; necesitamos considerar formas de conectar nuestras experiencias con las experiencias de los demás, con normas y prácticas culturales mayores. Necesitamos conectar el auto y el etno.

Lo Etno

Necesitamos incluir la experiencia personal en cualquier autoetnografía. Pero, ¿qué distingue a la autoetnografía de la autobiografía? El «etno» nos empuja fuera de nosotros mismos al conectar nuestras experiencias con los demás y con las prácticas, creencias y discursos culturales. La autoetnografía no se trata solo de uno mismo; se trata de uno mismo en contextos relacionales y culturales.

Los autoetnógrafos pueden involucrar al etno de varias maneras. Pueden explorar lo que otros han dicho o escrito sobre un tema específico, tal vez en investigaciones existentes, fuentes de prensa populares como blogs, publicaciones en redes sociales o noticias, o en informes y / o representaciones del tema. Este proceso es similar a hacer una revisión de la literatura. Pueden optar por reflexionar sobre conversaciones informales y orgánicas que hemos tenido con otros; o entrevistar más formalmente a otros sobre nuestro tema e incluir sus respuestas con nuestras experiencias. (Si un autoetnógrafo elige realizar entrevistas formales, debe seguir las regulaciones de investigación relevantes, por ejemplo, consentimiento informado, aprobación de la junta de revisión). Si

es posible, los autoetnógrafos también pueden realizar observación participante y realizar trabajo de campo en un entorno físico y / o virtual designado; se sumergen, hablan con otros y toman notas de campo sobre el escenario durante un período prolongado.

A menudo, estas decisiones metodológicas están entrelazadas con el enfoque de investigación: si yo (Tony) quisiera compartir recuerdos de haber sido acosado en la escuela en mi juventud, podría tener dificultades para acceder, participar y observar espacios donde los jóvenes se encuentran actualmente y comúnmente con el acoso. Sin embargo, podría consultar investigaciones y representaciones existentes sobre el acoso escolar y conectar esta investigación / estas representaciones con mis experiencias. También puedo entrevistar a otras personas que han experimentado acoso en la escuela. Si yo (Gerardo) quisiera estudiar y compartir mis experiencias internas como profesor de educación especial que supervisa a los estudiantes graduados mientras trabajan con niños de la comunidad, podría entrevistar a otros profesores de educación especial que hacen un trabajo similar. Incluso podría tratar de observar cómo actúan estos profesores en contextos de educación especial, aulas, oficinas y reuniones.

No necesitamos hacer todas estas tareas con cada autoetnografía, pero sugerimos considerar al menos una de ellas para sus proyectos, o de lo contrario el componente etno-etnográfico no se cumple. Tus experiencias y las historias eventuales que cuentas también pueden sostenerse por sí solas —pueden ser suficientes. Pero tu trabajo no debe ser solo sobre ti, debes ofrecer ideas novedosas sobre temas importantes y dar a los lectores una razón para leer y preocuparse por tu vida. ¿Cuál es el propósito de su proyecto, el argumento que espera presentar, las lecciones que ofrece? ¿Por qué deberíamos dedicar nuestro tiempo finito a leer sobre su experiencia? ¿Qué podemos aprender? Puede hacer que estas lecciones sean explícitas en la historia misma o al reflexionar sobre las historias que cuenta.

Como se mencionó, términos como «recopilación de datos», «codificación» y «análisis» no se usan necesariamente, al menos formalmente, en la autoetnografía. ¿Los autobiógrafos usan estos términos? No. ¿Los etnógrafos usan estos términos? A veces, pero rara vez, para comprender la experiencia personal del investigador. (Si usó estos términos en un artículo autoetnográfico, probablemente consideraríamos que su trabajo es deficiente). Para los autoetnógrafos, la recopilación, codificación y análisis de datos son procesos inductivos y deductivos. Podríamos buscar temas (patrones recurrentes) en nuestra experiencia personal (auto) y en la investigación y representación existentes, entrevistas y/o trabajo de campo (etno). Una vez que identifiquemos posibles temas (inducción), podríamos volver a nuestros datos para encontrar evidencia adicional para estos temas (deducción). Por ejemplo, si analizamos nuestras experiencias y las de otros con el acoso escolar, podríamos notar un patrón en el lugar donde ocurre el acoso (por ejemplo, entornos privados como baños) y lo que cuenta como acoso (por ejemplo, un mal encuentro podría no constituir acoso, pero varios malos encuentros sí). Una vez que nos damos cuenta de un tema potencial, volvemos a nuestras experiencias (nues-

tros «datos», aunque nuevamente, no usamos esta palabra) para encontrar evidencia adicional que respalde el tema.

Por el contrario, es posible que no prioricemos temas en nuestras experiencias y las de los demás, sino grandes eventos, formativos y singulares, como epifanías, o “momentos estéticos” mundanos más significativos, encuentros aparentemente insignificantes que, en retrospectiva, se reconocen como significativos. Por ejemplo, podríamos reflexionar sobre un momento transformador que hemos tenido con un docente, es decir, uno que cambió nuestra trayectoria educativa, o momentos más cotidianos en contextos educativos, por ejemplo, un docente que regularmente nos brindó buena atención y elogios. Nuestro propósito al compartir estos encuentros sería describir su significado percibido, discernir lecciones sobre lo que aprendimos de esos momentos y ofrecer observaciones sobre la buena y la mala enseñanza. Y compartimos estas experiencias a través de la escritura, lo que nos lleva a la grafía de la autoetnografía.

Grafía

Una vez que determinamos cómo conectar nuestra experiencia personal (auto) con los demás y el discurso cultural más amplio (etno), debemos considerar formas de representar nuestro trabajo: la grafía. La autoetnografía es uno de los pocos métodos de investigación que enfatiza la representación; no hacemos investigaciones centradas en la *grafía-entrevistas*, la *grafía-experimentos*, la *grafía-análisis de contenido*, o la *grafía-fenomenología*. Los autoetnógrafos también utilizan varios medios (por ejemplo, música, arte, performance) para representar su trabajo, aunque para este proyecto, nos enfocamos en la escritura.

Como método, la autoetnografía utiliza técnicas asociadas con la autobiografía y los géneros afiliados de la escritura de la vida (por ejemplo, memorias, ensayos personales), así como técnicas de etnografía. Para entender cómo escribir autoetnografía, debemos entender qué hace una buena autobiografía y qué hace una buena etnografía.

Las buenas autobiografías suelen ser historias convincentes y bien escritas. Hay muchos recursos sobre cómo escribir sobre la vida, varios de los cuales enfatizan la importancia del oficio y la narración de historias. Las buenas etnografías también suelen ser historias convincentes y bien escritas. En *Tales of the Field*, un libro clásico sobre etnografía, John Van Maanen enfatiza la importancia de la narración para los etnógrafos; Jessica Smartt Gullion ofrece consejos similares en *Writing Ethnography*. En *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*, uno de los primeros y más definitivos libros sobre autoetnografía, Carolyn Ellis incluye el apéndice, “Thinking Like an Ethnographer, Writing Like a Novelist”, instando a los autoetnógrafos a emplear técnicas literarias a medida que crean descripciones densas de la experiencia personal y cultural. Comprender cómo contar una buena historia es esencial para los autobiógrafos y etnógrafos.

Para ser un buen autoetnógrafo, para hacer bien la autoetnografía, uno debe entender cómo contar historias convincentes y bien escritas. La narración de historias no es opcional; es fundamental para el método y debe tomarse en serio. Los autores que descuidan el oficio narrativo rara vez producen autoetnografías sólidas; simplemente conectar la experiencia personal con los discursos y contextos culturales no es suficiente. Hacer autoetnografía requiere la creación de escenas y personajes, el uso del diálogo y la capacidad de describir las experiencias propias y de los demás de manera vívida y concreta. Hacer bien la autoetnografía significa aprender y usar técnicas de narración efectiva: desarrollar tramas y conflictos, escribir diálogos activos y crear momentos vulnerables. Estas herramientas y técnicas narrativas deben practicarse y refinarse como otras habilidades académicas.

Con respecto a la estructura, también considere cómo se organizan las historias. Consulte con su novela o película favorita y luego intente replicar la organización. Pocas buenas autoetnografías siguen un formato de introducción-revisión de la literatura-métodos-hallazgos-discusión, no porque este formato sea intrínsecamente malo, sino porque las buenas historias no están estructuradas de esta manera; nunca hemos leído una novela ni visto una película que siguiera este formato. Si es estudiante, sus asesores e instituciones académicas pueden exigirle que siga este formato para una tesis o disertación. Pero una vez que ya no eres estudiante y decides dedicarte a la publicación, este formato rara vez funciona para la autoetnografía. Por ejemplo, en ambas ediciones del *Manual de Autoetnografía*, hay docenas de ejemplos de trabajos autoetnográficos. Ninguno de ellos sigue el formato de introducción-revisión de la literatura-métodos-hallazgos-discusión.

Los autoetnógrafos reconocen que las historias bien elaboradas no solo hacen que su trabajo sea más atractivo, sino también más comprensible y accesible para los lectores. Las narrativas son mucho más atractivas que la escritura académica densa y cargada de jerga. Una vez más, somos homo narrans, seres narradores. Si no está interesado en contar buenas historias, es posible que la autoetnografía no sea el método adecuado para su trabajo, ya que su fuerza radica en la capacidad de conectar, enseñar y llegar a un público amplio con y a través de la narrativa.

Finalmente, ¿cuándo se termina una autoetnografía? Una respuesta fácil puede ser cuando hemos contado nuestras historias lo mejor que podemos. ¿Cómo terminan las historias? A veces, hay una resolución adecuada y reconfortante, un final feliz; otras veces, el final es más cauteloso e incierto. Una vez que haya trabajado con toda la experiencia personal relevante, haya establecido conexiones entre esta experiencia y los discursos y contextos culturales, y luego haya representado esta experiencia de manera histórica, es probable que haya llegado a un lugar para detenerse, tal vez no un final, pero un momento en el que haya hecho una pausa en la reflexión y haya decidido que es importante compartir su trabajo con otros.

Ética

Las cuestiones éticas deben considerarse a lo largo del proceso autoetnográfico. Aunque reflexionamos y representamos *nuestras* experiencias, a menudo enredamos a otros en nuestros relatos: amigos y familiares, extraños y conocidos, vecinos y compañeros de trabajo, estudiantes y colegas. Somos seres sociales, formados en y a través de nuestras relaciones con los demás. Aunque podamos pensar que solo estamos compartiendo nuestras experiencias, siempre debemos considerar cómo nuestras historias implican a otros, especialmente cuando hacemos referencia a ellos explícitamente en nuestros escritos.

En esta sección, identificamos cuestiones éticas y técnicas a considerar al hacer autoetnografía. Como han demostrado muchos autoetnógrafos (e investigadores cualitativos en general), no se aplican mandatos éticos definitivos y prescriptivos a todas las investigaciones. Aún así, debemos hacer todo lo posible para hacer y actuar lo mejor posible.

La autoetnografía requiere el uso, análisis y representación de la experiencia personal del autor; si la experiencia de un autor no se usa en una investigación, entonces no es autoetnografía. Por lo general, los autoetnógrafos comparten sus experiencias para ofrecer una perspectiva; priorizan la creación de sentido de un tema, encuentro o situación. Cuando se escribe sobre encuentros y eventos mundanos, públicos o fugaces de una sola vez, especialmente con personas que no conocemos o que no pudimos volver a localizar, las preocupaciones éticas son mínimas. Si es poco probable que los lectores identifiquen a los individuos descritos, el autoetnógrafo no debería preocuparse mucho por cómo representan a estos otros.

Si un autoetnógrafo escribe sobre experiencias pasadas que, en ese momento, nunca imaginó usar en un trabajo futuro, es posible que tampoco tenga muchas preocupaciones éticas. Podemos recordar un encuentro formativo, tal vez un comentario cicatrizante de un exalumno o maestro, o un ataque de un acosador, pero no debemos nombrar a esta persona en el manuscrito; nuestra prioridad es ofrecer una perspectiva de la experiencia, no crear un «texto de venganza». Incluso si el autoetnógrafo recuerda el nombre del docente o acosador, es posible que nunca pueda contactarlos. Es posible que ni siquiera quieran contactarlos. Si el docente o el acosador no se nombra en el manuscrito, es probable que los lectores no tengan una idea de quién es la persona. Es posible que el docente o el acosador tampoco se reconozcan, especialmente si el encuentro ocurrió hace mucho tiempo.

Algunos autoetnógrafos entrevistan formalmente a otros con la intención de incluir estas entrevistas en su trabajo. Si planea solicitar deliberadamente información de otros para usar en su trabajo, le sugerimos que al menos obtenga el «consentimiento informado» de estos otros. Si está afiliado a una universidad, es posible que incluso deba realizar una revisión ética formal para su proyecto. También sugerimos aprender más sobre los aspectos éticos de hacer entrevistas; el proceso para solicitar y usar entrevistas para un proyecto autoetnográfico es a menudo el mismo proceso que uno usaría para hacer una investigación de entrevistas.

Si escribimos sobre contextos educativos del pasado, sobre momentos en los que ni siquiera sabíamos qué era o qué hacía la investigación, entonces hay menos preocu-

paciones sobre la obtención de permisos: simplemente hemos vivido estos contextos y es posible que nunca nos hayamos dado cuenta o entendido cómo usaríamos ciertas experiencias en un momento posterior. Por ejemplo, si yo (Tony) recuerdo un comentario que mi madre hizo sobre la educación durante mi juventud, no necesariamente necesito su permiso para usar y compartir este comentario. Habría sido demasiado joven para saber qué era la investigación, demasiado joven para darme cuenta de que podría usar el comentario en un proyecto futuro. A menos que sea realmente condenatorio, lo cual debería considerar, no necesariamente necesito su permiso para usar el comentario, especialmente si mi objetivo es ilustrar el significado del comentario para mí. O si escribo sobre la conducta sexual inapropiada que he experimentado como estudiante, no necesito pedir permiso a los perpetradores, especialmente si no uso sus nombres. En el momento de la mala conducta, no sabía que, décadas después, escribiría sobre las malas palabras y acciones de los demás. Si todavía los recuerdo, podría considerar buscar su permiso, pero ¿qué pasa si no lo conceden? ¿Eso me impediría compartir mi experiencia? No. Si tengo la intención de ofrecer mi perspectiva de acontecimientos pasados, y no sus perspectivas, entonces tiendo a no necesitar permiso. Sin embargo, si busco las perspectivas de otros del pasado para un proyecto, por ejemplo, si quisiera entrevistar a mi madre y/o a los perpetradores con el objetivo de incluir esta información en mi escritura, entonces al menos debería obtener su permiso para ser entrevistado e informarles que dicha información puede aparecer en trabajos futuros.

¿Qué pasa si los otros sobre los que escribimos han muerto y no podemos recibir su permiso, debemos permanecer en silencio? ¿Qué pasa si no podemos encontrar a los otros a los que hacemos referencia? ¿Qué pasaría si establecer contacto con aquellos que nos han hecho daño pudiera provocar un daño adicional? Al escribir sobre otros que están muertos o desconocidos, o a quienes podemos temer volver a acceder, sugerimos tener en cuenta cómo retratamos a estos otros en nuestro trabajo, especialmente porque no pueden responder a lo que decimos sobre ellos. Nuevamente, no cree un «texto de venganza». Trate de ser un narrador fidedigno y confiable: solo compartir desaires que otros han hecho puede hacer que un trabajo sea sospechoso. A veces, puede haber múltiples perspectivas sobre un encuentro e información relevante que no conocíamos en ese momento. Aunque podemos describir agravios imperdonables, la mayoría de los autoetnógrafos agregan contexto y matices a temas y situaciones difíciles.

Cuando hacemos autoetnografía, hacemos todo lo posible por considerar “la regla de oro”: nos preguntamos qué haríamos si otros nos representaran como nosotros los representamos. Si escribimos sobre otros que se comportaron mal, aún tratamos de ser neutrales en nuestra descripción; ninguno de nosotros es puramente inocente o malvado. ¿Cómo nos sentiríamos si alguien escribiera públicamente sobre las formas conocidas y desconocidas en que lo hemos dañado? ¿Cómo esperaríamos ser representados? No estamos abogando por perdonar a los demás o descartar la gravedad de una ofensa, sino más bien reconocer que, en muchos casos, tenemos el privilegio narrativo, el “poder de la pluma”, de publicar historias sobre otros que tal vez nunca puedan responder a los

textos que creamos sobre ellos. ¿Cómo, específicamente, debemos representar a otros ofensivos? Solo tú podrás responder a esta pregunta, a medida que determines las experiencias que quieres compartir. Simplemente sugerimos ser consciente de cuán explícita y agresivamente asigna la responsabilidad y la culpa a los malhechores.

Dado que este libro trata sobre la autoetnografía en contextos educativos y asumimos que muchos de nosotros trabajamos o podemos trabajar en tales contextos, ofrecemos una advertencia: tenga cuidado al escribir sobre pares e instituciones donde todavía trabajan; estos pares e instituciones a menudo son fáciles de identificar. Desafortunadamente, hemos observado directamente reacciones adversas y ramificaciones cuando los autoetnógrafos han escrito sobre sus estudiantes, compañeros e instituciones. Incluso si cree que retrata a la institución y a sus compañeros de manera justa o favorable, es posible que otros no estén de acuerdo y puedan desafiar su capacidad para realizar un trabajo autoetnográfico. Incluso pueden desafiar su futuro en la institución. Además, es posible que tenga dificultades para buscar oportunidades posteriores con sus compañeros o en instituciones educativas; es posible que lean lo que ha escrito sobre sus experiencias educativas pasadas y se preocupen de que algún día pueda escribir sobre ellas. Si escribes sobre compañeros e instituciones, hazlo con atención y delicadeza.

Si implicamos a otros en nuestro trabajo, hay varias técnicas que podemos usar para enmascararlos. Podemos alterar detalles de identificación como tiempo, edad, ubicación, género, raza, sexualidad, etc. Si queremos hacer referencia a situaciones o políticas específicas, podemos priorizar la referencia a relatos públicos de estas situaciones y políticas, por ejemplo, pautas institucionales para sujetos humanos, registros legales, informes de noticias. En lugar de usar la voz narrativa en primera persona (“yo”), podemos usar la voz en segunda persona (“usted”) o la voz en tercera persona (“Gerardo”; “Tony”) para agregar distancia y/o una capa de ambigüedad a la escritura. Podríamos crear personajes compuestos, personajes (falsos) creados a partir de múltiples personas (reales). Podemos agregar un coautor o un autor adicional (falso) a un proyecto (por ejemplo, «Autor X») para desviar la experiencia personal utilizada en un manuscrito. Podemos clasificarlo como trabajo de ficción y adherirnos al descargo de responsabilidad común: «Cualquier parecido con personas, eventos o instituciones reales es pura coincidencia». También podemos publicar de forma anónima o usar un seudónimo.

Aunque, como señala Carolyn Ellis, «no hay un conjunto de reglas [éticas] a seguir» para hacer autoetnografía, la autoetnografía, cuando se hace bien, es uno de los métodos de investigación más éticos. Los autoetnógrafos están profundamente preocupados por cómo implican a otros en su trabajo y, a menudo, priorizan las preocupaciones éticas más allá de los requisitos de los comités de revisión de la investigación. Se esfuerzan por evitar la promulgación de prácticas de investigación invasivas y maliciosas, y muchos se preocupan por la justicia social. Intentan ser transparentes con los lectores con respecto a las opciones éticas, informándoles de las técnicas que usaron y decidieron no usar. Y trabajan para ser lo más conscientes posible cuando se retratan a sí mismos y a los demás.

Finalmente, las cuestiones éticas son más importantes cuando nos preocupamos por compartir nuestro trabajo con los demás. Si no nos importa compartir, entonces las preocupaciones éticas son mínimas; estaríamos escribiendo solo para nosotros mismos, como llevar un diario. Pero si elige compartir su trabajo y hacerlo público, preste atención al consejo de Ellis: «Suponga que todos en su historia lo leerán». Asume que todos leerán su trabajo también, independientemente de si se menciona en él. Una vez que adopte esta perspectiva, decida cómo proceder con su trabajo y cuénteles a los lectores qué hizo, cómo lo hizo y por qué.

Ahora que hemos discutido qué es la autoetnografía, cómo hacerla y varias consideraciones éticas, pasaremos a su uso en la investigación educativa explorando sus posibilidades, formas potenciales y formas de incorporarla a sus investigaciones.

Autoetnografía en la investigación educativa

La autoetnografía ha florecido en la investigación educativa. Algunos investigadores han utilizado la autoetnografía para estudiar sus experiencias con el aprendizaje y el liderazgo en contextos educativos formales. Algunos han explorado sus experiencias como estudiantes en los niveles de educación primaria, secundaria y superior. Algunos exploran visiones y técnicas pedagógicas, así como formas de incorporar la autoetnografía en su enseñanza. Y algunos han identificado políticas y prácticas educativas problemáticas para promover la equidad, el cambio y la justicia.

Usamos la autoetnografía para explorar e interrogar nuestras experiencias con entornos y situaciones educativas específicas, entornos y situaciones a menudo difíciles de acceder utilizando otros métodos. Dependiendo del proyecto, podemos identificar patrones interesantes de discurso y/o comportamiento, y/o resaltar epifanías y valores atípicos perspicaces, momentos únicos, memorables y que cambian la vida que hemos encontrado en contextos educativos. Usamos descripciones densas y principios de narración para representar estos escenarios y situaciones, representaciones que, esperamos, faciliten la comprensión de estos entornos y situaciones y tal vez incluso argumenten por qué deben cambiar.

En esta sección final, presentaremos algunos de los trabajos autoetnográficos que nosotros y otros hemos realizado sobre temas y contextos educativos. Organizamos esta sección desde la perspectiva de tres roles: estudiantes / aprendices, docentes / personal / mentores y administradores / líderes. Estos roles pueden proporcionar una perspectiva única y un conocimiento interno que puede iluminar las complejidades de la vida educativa, tal vez lo que se siente al ser un estudiante que navega por los sistemas institucionales, o cómo un maestro o profesor trata de facilitar el aprendizaje, o las formas en que un administrador aborda los desafíos organizacionales. Al organizar nuestra discusión en torno a estos roles, pretendemos facilitar la comprensión de los tipos de proyectos autoetnográficos que uno podría llevar a cabo en entornos educativos. Concluimos identificando otros proyectos relacionados con la educación que conducen a la investigación autoetnográfica.

Estudiantes • aprendices

¿Has tenido buenos y malos maestros? Si es así, ¿qué hizo que estos maestros fueran buenos y malos? ¿Puedes recordar momentos formativos que hayas tenido con compañeros de escuela o presiones memorables que sentiste como estudiante? ¿Cómo se sintió ser estudiante en un lugar y momento en particular? ¿Tiene experiencias como estudiante que serían difíciles de documentar utilizando otros métodos de investigación?

Podríamos considerar estas preguntas iniciales si queremos utilizar la autoetnografía para estudiar entornos y situaciones educativas. La autoetnografía no se trata solo de transmitir cualquier experiencia como estudiante; requiere hacerlo deliberadamente, con un enfoque, un objetivo para facilitar la comprensión de, y posiblemente incluso cambiar, un contexto o situación. No compartimos ninguna experiencia educativa, solo aquellas que nos intrigan o confunden, o que no han sido documentadas o bien documentadas, o que han motivado preguntas novedosas, una inmensa frustración y posiblemente incluso daño. Ponemos en práctica nuestra experiencia para argumentar sobre lo que hemos encontrado y ofrecer a los lectores ideas para ayudarlos a navegar sus vidas educativas.

Un tipo de proyecto autoetnográfico podría centrarse en contenidos como el discurso (por ejemplo, evaluaciones, comentarios memorables, lecciones formales, planes de estudio) que se encuentran en contextos educativos. El autoetnógrafo no se centraría en ningún contenido, solo en el que le pareciera intrigante y novedoso, o que transmitiera ideas y suposiciones confusas y posiblemente dañinas. Podríamos considerar los sesgos en la evaluación y la atención, qué valores e historias se enseñaron, y quién y qué estuvieron notablemente ausentes.



En gran parte de mi trabajo (Tony), he escrito sobre las formas en que aprendí sobre sexo, género y sexualidad, particularmente sobre actos, deseos y relaciones que eran apropiados y celebrados y, a la inversa, aquellos considerados problemáticos y preocupantes. Aunque mi familia no era religiosa, asistí a una escuela católica desde los 5 hasta los 18 años. Allí, adquirí perspectivas limitadas sobre el sexo, el género y la sexualidad. Aprendí que el único propósito del sexo era la procreación (no el placer); el matrimonio era una institución compuesta por una mujer cisgénero y un hombre cis; todos los métodos anti-conceptivos (condones, píldoras) eran pecaminosos; y el sexo pene-vaginal que ocurría fuera del matrimonio también era pecaminoso. Clases de salud enfocadas en nutrición, ejercicio y funciones corporales básicas; no aprendimos sobre hormonas o genitales, o qué-va-a-dónde y cuándo-debería-ir-allí, y quién-hace-qué y qué-sucede-cuando-tú-lo haces. No recuerdo haber escuchado la palabra «homosexual», y mi mejor amigo fue expulsado a los 16 años por tener dos hijos, con un año de diferencia, fuera del «matrimonio». Una monja preguntó una vez si mi padre era dueño de un motel local con reputación de trabajo sexual; le dije que no, que era dueño de un bar de buceo con un nombre similar al motel;

ella frunció el ceño. Aprendí que la masturbación era pecaminosa, «uno no desperdiciará su semilla», y no aprendí a masturbarme hasta los 22 años.

Estas lecciones sobre sexo, género y sexualidad (sexo solo para la reproducción, sexo solo dentro del matrimonio hombre-mujer y el rechazo del control de la natalidad y las prácticas sexuales seguras) me orientaron hacia las formas en que interactuaba conmigo mismo (p. ej., sin masturbación; reprimiendo los deseos queer) y con los demás (p. ej., buscando matrimonio heterosexual; apreciando el sexo sin protección; rechazando actos supuestamente pecaminosos como el sexo oral y los actos sexuales entre personas del mismo sexo). Estos mensajes eran, y siguen siendo, sexistas, cissexistas y heterosexistas; son limitantes, sofocantes y crueles.

Otro tipo de proyecto autoetnográfico podría centrarse en las experiencias notables de uno como estudiante. Esto no significa centrarse en cualquier experiencia, solo en aquellas experiencias que podrían ofrecer ideas novedosas sobre la vida estudiantil y a las que podría ser difícil acceder utilizando otros métodos de investigación.

Por ejemplo, yo (Tony) podría explorar las formas en que otros me intimidaron en la escuela. Podría describir a los numerosos acosadores que me ridiculizaron por preocuparme por mis clases y ser amable con mis maestros, y que se burlaron de mi tamaño bajo y fornido. Una vez, en la escuela primaria, un acosador me atrapó en un baño, me empujó al suelo y me pateó. Se lo dije a la maestra, pero ella no hizo nada: la madre del acosador era una maestra querida en la misma escuela. Pronto se lo dije a mis padres. Llamaron a los padres del acosador y nunca más me tocó. Sus amigos luego se burlaron de mí por ser débil e incapaz de defenderme.

El acoso no termina ahí. En la escuela secundaria, otro acosador me quitaba el almuerzo, me tiraba comida, me golpeaba la espalda, me llamaba con nombres despectivos. A veces me empujaba contra las paredes y me tiraba de las sillas. A veces robaba mis libros. A veces se burlaba de mí por ser gordo. Con frecuencia lo denuncié a las autoridades escolares, pero nunca intervinieron. (Me negué a contarles a mis padres sobre el acoso; no quería arriesgarme a sufrir más daño). Al comienzo de mi tercer año de secundaria, me sentí aliviado al saber que el acosador dejó la escuela.

He transmitido información sobre desaires que otros cometieron contra mí con la esperanza de reducir tales actos problemáticos. Pero necesito ofrecer más matices: aunque fui intimidado durante toda la escuela, también acosé a otros. Intimidé a la chica que, como yo, también tenía sobrepeso. Intimidé a un niño más joven por ser tímido y afeminado y a otro niño por ser de voz suave y extravagante. Otro chico era objeto de burlas regularmente por ser raro, no por mí, pero nunca lo defendí; se suicidó durante su primer año de secundaria. Yo también fui cómplice de comportamientos que condené.

Art Bochner considera que una “historia de dos yoes” es un componente de la buena escritura autoetnográfica, un “viaje creíble” de quién era el autor a quién es ahora, un yo “reimaginado o transformado por la crisis”. El criterio de Bochner ilustra la esencia de lo que trato de hacer con parte de mi trabajo autoetnográfico: hacer pública mi ingenuidad

y mis fechorías y comprometerme a no volver a actuar de esa manera. Me comprometo a actuar mejor y espero que los lectores también lo hagan.

Otro tipo de proyecto podría implicar reflexionar sobre nuestras experiencias con docentes específicos, aquellos que han afectado nuestro bienestar y permanecen en nuestros recuerdos, ya sea con cariño o no con tanto cariño. Al examinar a los educadores que nos apoyan y no nos apoyan, podemos identificar los hábitos y prácticas que fomentan el aprendizaje, la confianza y el cuidado. Tal reflexión no se trata solo de transmitir historias, sino también de discernir ideas significativas para la instrucción de hoy; podemos describir los tipos de enfoques pedagógicos y entornos de aula que valoramos y esperamos cultivar como educadores.

Podemos comenzar este tipo de proyecto pensando en los docentes a quienes atribuimos el cambio de la trayectoria de nuestras vidas. Yo (Tony) puedo recordar varios momentos buenos y formativos como estudiante. Mi profesor de economía de la universidad estructuró cada clase como una conversación con los estudiantes sobre el material del curso. Era diferente de otros docentes que solo daban conferencias a los estudiantes, les hablaban con desprecio y no buscaban su opinión. Cultivaba discusiones emocionantes, trataba a los estudiantes con amabilidad y parecía preocuparse por el tema. Sentí que valoraba las preguntas y las diferentes perspectivas. Su pasión por el curso también me apasionó. Cuando comencé a enseñar, modelé mi instrucción según este instructor. Casi tres décadas después, todavía lo hago.

Pienso en otros docentes formativos, como mi profesora universitaria de oratoria. Ella no solo me introdujo en la comunicación, mi principal área de estudio, sino que también me enseñó habilidades clave para la vida. Ella me enseñó a apoyarme en el nerviosismo y las formas de adaptar los mensajes a las audiencias. Ella me enseñó a tener un plan de respaldo para cada presentación: múltiples cables de alimentación y dispositivos de escritura, folletos impresos de discursos y diapositivas, y una computadora, un micrófono y un altavoz de sonido adicionales; y otra computadora, micrófono y altavoz si los extras fallan. A pesar de que han pasado casi 30 años desde su clase, vivo según estas lecciones.

Soy quien soy y puedo hacer lo que hago gracias a mis docentes. Muchos me desafiaron, me felicitaron y cultivaron mi deseo de aprender. Hice mi mejor trabajo cuando me sentí apoyado por mis docentes. Si su apoyo no hubiera existido—si hubieran sido distantes y apáticos—, entonces no me importaría mucho mi aprendizaje o mi trabajo. Art Bochner y Carolyn Ellis, mis profesores y mentores de la escuela de posgrado, son colaboradores queridos y padres adoptivos. (Varios colaboradores de *Avances en autoetnografía e investigación narrativa: reflexiones sobre el legado de Carolyn Ellis y Arthur Bochner* también describieron lo que significaba y cómo se sentía ser estudiantes de Carolyn y Art.). El cuidado que he experimentado de docentes selectos es el tipo de cuidado que trato de modelar en mi enseñanza; son, para mí, características de buena pedagogía, tutoría y cuidado mutuo.

Algunos de los mejores maestros que tengo (Gerardo) dejaron impresiones duraderas no solo a través de su instrucción académica, sino también a través de los valores que modelaron y la profunda comprensión que mostraron de sus estudiantes. Una de las primeras y más influyentes fue la Sra. V, mi maestra de tercer grado. Ella fue la primera maestra que despertó en mí un amor genuino por la ciencia. Su salón de clases era un lugar de altas y estructuradas expectativas: todo tenía un lugar, un propósito y un significado más profundo. Ella no solo asignó trabajo; usó cada lección como un vehículo para enseñar habilidades para la vida. Durante semanas, dirigió nuestra clase en conversaciones y actividades diseñadas para hacer que valores abstractos como el respeto, la responsabilidad y la justicia sean tangibles y aplicables en nuestras vidas jóvenes. La Sra. V también fue inquebrantable en sus estándares académicos. Una A+ nunca se entregaba fácilmente, había que ganarla. Recuerdo que dijo que una partitura perfecta significaba que la obra “no tenía notas”: impecable, reflexiva y lista para sostenerse por sí misma. Esa idea se me ha quedado grabada desde entonces.

En cuarto grado, tuve la suerte de tener a la Sra. P, cuyo enfoque de la enseñanza estuvo marcado por la empatía y la personalización. Tenía una capacidad increíble para reconocer que no había dos estudiantes que aprendieran de la misma manera y que el éxito en el aula a menudo requería diferentes tipos de apoyo y desafío. Para alguien como yo, comprometido, ansioso y, a menudo, adelantado, encontré formas de mantenerme curioso y motivado sin hacerme sentir aislado de otros estudiantes. Hizo que el aprendizaje se sintiera sin esfuerzo, no porque fuera fácil, sino porque infundió a cada actividad la diversión y la exploración suficientes para mantenerla emocionante. Detrás de cada proyecto creativo o juego había un objetivo académico cuidadosamente elaborado. Ella me mostró que el desafío y el disfrute en el aprendizaje no son mutuamente excluyentes: pueden coexistir maravillosamente cuando un maestro tiene un propósito y está en sintonía.

Finalmente, durante mis estudios de doctorado, tuve el privilegio de trabajar bajo la tutoría del Dr. Bullock. Remodeló mi comprensión de lo que significa obtener un doctorado. Para él, el título no era un trofeo o un punto final, sino una responsabilidad profunda, arraigada en el liderazgo y la administración dentro del campo de la educación especial. Me empujó a pensar más allá de la publicación, a preguntar siempre: ¿Cómo impacta esto en el aula? ¿Cómo mejora esto la vida de los estudiantes con discapacidades? A través de su guía, llegué a entender la investigación no como un ejercicio de torre de marfil, sino como un puente, uno que conecta el conocimiento con la práctica, la erudición con la defensa. El Dr. Bullock me inculcó la creencia de que el verdadero poder de nuestro trabajo radica no solo en su rigor, sino en su alcance y relevancia. Su tutoría me ayudó a alinear mis actividades académicas con mi propósito.

También podríamos escribir sobre esos malos instructores que nos marcaron con su supuesta sabiduría y pedagogía y que nos enseñaron quiénes nunca quisimos ser como docentes y como personas. Yo (Tony) describiría al profesor de gimnasia que coqueteaba con orgullo y públicamente con las adolescentes y que se reía de los cuerpos gordos y desnudos de los niños mientras se duchaban después de clase; o el instructor de música

de confianza que me dijo que “no era lo suficientemente bueno” para seguir una carrera en la música, un comentario que permití que terminara mi búsqueda de la música; o el sacerdote católico que, mientras servía como joven acólito, describía sus bebidas alcohólicas favoritas. Las novatadas, la negatividad y la incomodidad no fueron agradables, y podría describir estas prácticas para llamarlas y hacer que se detengan: no coqueteen con las niñas, no miren fijamente ni avergüencen a los cuerpos desnudos, no desanimen a los estudiantes de sus sueños y tengan cuidado al hablar de ciertos temas con los niños: ¿por qué un sacerdote necesita hablar sobre bebidas alcohólicas con un niño de 11 años?

Aunque yo (Gerardo) he tenido la suerte de tener algunos educadores verdaderamente notables en mi vida, también ha habido docentes cuyo enfoque de la profesión dejó un tipo de impresión muy diferente. No daré nombres, pero puedo hablar de los rasgos comunes que compartían, rasgos que, con el tiempo, revelaron una falta de compromiso con el crecimiento de los estudiantes. Uno de los problemas más evidentes en este grupo fue su enfoque rígido en las pruebas estandarizadas, donde los puntajes de aprobación se trataban como la medida singular del éxito de los estudiantes. Las clases a menudo se reducían a ejercicios de preparación para exámenes, y la creatividad o el pensamiento crítico se sacrificaban por hojas de trabajo y memorización. En estas aulas, el objetivo no era la comprensión profunda o la curiosidad, sino el cumplimiento y el desempeño en un examen.

Otro rasgo preocupante era su renuencia a construir relaciones genuinas con las familias. Fuera de las noches obligatorias de padres y maestros, estos maestros hicieron poco esfuerzo para conectarse o colaborar con los cuidadores. Y cuando se involucraron, a menudo se presentaron como críticos o prescriptivos, entregando una lista de formas en que los padres deben criar a sus hijos en lugar de trabajar en asociación para apoyar el éxito de los estudiantes. Esto no solo alienó a las familias, sino que reforzó la noción dañina de que los resultados educativos eran enteramente responsabilidad del hogar, absolviendo al maestro (y a la escuela) de cualquier responsabilidad o reflexión más profunda.

Sin embargo, quizás lo más descorazonador y desalentador fue la presencia de maestros que ya tenían un pie fuera de la puerta, aquellos que planeaban jubilarse pronto o que no ocultaban sus ambiciones de pasar a otros roles dentro del sistema escolar. Su desconexión era palpable, reflejada en las altas tasas de ausentismo y un flujo constante de maestros sustitutos. Irónicamente, a menudo fueron los sustitutos los que demostraron un mayor interés en nuestro éxito. Estos instructores temporales, a pesar de su tiempo limitado con nosotros, trajeron energía, aliento y, a veces, incluso más estructura y claridad que el maestro de tiempo completo. Era difícil no darse cuenta de a quién realmente le importaba, y quién veía la enseñanza como un mero trabajo en lugar de una vocación.

Un posible proyecto autoetnográfico podría ser escribir cartas a figuras formativas, como maestros amados o despreciados. Estas cartas pueden expresar las alegrías y luchas experimentadas en las relaciones entre estudiantes e instructores y revelar cuán influyentes pueden haber sido estas personas. El formato de la carta suele estar enfocado y ser concreto, lo que lo hace muy adecuado para la autoetnografía. Una sola carta

o colección de cartas, ya sean positivas, críticas o ambivalentes, puede mostrar cómo los estudiantes entendieron a los docentes y la enseñanza.

Al hacer y escribir autoetnografía, no nos limitamos a contar cada detalle o preferencia personal. En cambio, nos enfocamos en momentos formativos en entornos educativos para resaltar la influencia que los estudiantes y los educadores pueden tener entre sí. Al examinar las experiencias educativas de apoyo y perjudiciales, revelamos patrones, prácticas y políticas que dan forma al aprendizaje y al bienestar. Una vez más, la autoetnografía no se trata de compartir experiencias sin razón: necesitamos un propósito, una pregunta, un tema o un problema para explorar. Si tenemos el deseo de publicar nuestro trabajo, si nos preocupamos por compartirlo con otros, entonces también debemos pensar en estos otros: por qué nuestras experiencias podrían importarles y cómo podrían y deberían interpretar las lecciones que transmitimos.

Docentes • Personal administrativo • Mentores

Podríamos abordar la autoetnografía desde la perspectiva de los roles orientados a los estudiantes, como personal administrativo, docentes, tutores o asesores, cualquier posición que se relacione directamente con los estudiantes. Estos roles también suelen implementar políticas educativas y servir de enlace con las autoridades y el liderazgo. Esta perspectiva puede generar información valiosa sobre el trabajo con estudiantes y líderes e incluso puede inspirar formas de incorporar la autoetnografía en el diseño del curso. Si nuestra investigación adopta una orientación crítica, si tenemos la intención de identificar y desafiar discursos y prácticas problemáticas, podemos usar nuestras experiencias para ofrecer orientación para navegar interacciones difíciles con estudiantes, colegas y políticas, al mismo tiempo que generamos ideas para el cambio en contextos educativos.

Trabajar en la Universidad Northeastern Illinois (NEIU) en Chicago ha sido un privilegio profesional y personal. Como profesor en los programas de Educación Especial, yo (Gerardo) puedo enseñar y asesorar a estudiantes de pregrado y posgrado que buscan títulos y credenciales en educación especial. Nuestros programas de preparación de maestros están profundamente arraigados en valores de equidad, inclusión y participación comunitaria. Cada curso que enseño está diseñado no solo para desarrollar conocimientos esenciales y habilidades de enseñanza, sino también para desafiar a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre sus roles como educadores y defensores dentro de las comunidades de educación primaria y secundaria.

Además de mi función docente, dirijo el Centro Infantil William Itkin para Discapacidades, un sitio de capacitación clínica único que permite a los estudiantes de posgrado aplicar sus conocimientos a situaciones y entornos educativos reales. A través de este centro, atendemos a niños y adolescentes de toda el área de Chicago, muchos de los cuales han sido diagnosticados con discapacidades específicas de aprendizaje, trastorno del espectro autista o dificultades emocionales y de comportamiento. Bajo mi supervisión, los estudiantes de posgrado realizan evaluaciones educativas, diseñan instrucciones de

diagnóstico y colaboran con las familias, todo dentro de un marco que enfatiza la práctica ética, la toma de decisiones basada en datos y una perspectiva basada en fortalezas sobre la discapacidad.

Una característica definitoria de nuestro programa en NEIU es su compromiso con el desarrollo de educadores especiales culturalmente competentes. Ponemos un fuerte énfasis en la reflexión personal y profesional como un componente esencial del desarrollo docente. Se alienta a los estudiantes a examinar sus creencias, experiencias y suposiciones a medida que profundizan su comprensión de la discapacidad, la diferencia y las desigualdades sistémicas en la educación. Esta práctica reflexiva, combinada con la capacitación en evaluación basada en evidencia y métodos de enseñanza, equipa a nuestros candidatos para ser educadores efectivos y líderes compasivos en el campo de la educación especial. Esta práctica reflexiva es la forma en que enfatizo el uso y la importancia de la autoetnografía.

Aprendí una de mis primeras lecciones sobre el papel que desempeña un maestro en la vida de los estudiantes en mi primer cargo docente. Trabajé en una escuela clasificada a nivel nacional como "Título 1", donde más del 80% de los estudiantes calificaban para comidas gratuitas o reducidas. Aunque estuve inscrito en escuelas de Título I desde el jardín de infantes hasta la escuela secundaria, no comprendí la discrepancia en las experiencias de vida debido al estatus socioeconómico (SES) hasta que enseñé aquí.

En 1999, comencé mi primer año como maestro de educación especial en el distrito escolar más grande, el Distrito Escolar Independiente de El Paso (Texas, EE. UU.). Después de un año como maestro suplente, obtuve mi título habilitante y comencé el año escolar como maestro de un aula autónoma para estudiantes con discapacidades. Estos estudiantes requirieron instrucción académica, conductual y de habilidades para la vida individualizadas en el nivel de 4º grado. Las aulas con esta configuración generalmente inscriben de 10 a 12 estudiantes, un número reducido para garantizar oportunidades de enseñanza y atención individualizadas. En mi primera clase, tuve cinco estudiantes. Los cinco estudiantes variaron en sus habilidades académicas/conductuales y necesidades de enseñanza, lo que me brindó oportunidades para conocer a cada estudiante de manera individual y holística.

Un estudiante, Edgar, capturó mi atención por la fuerza de sus habilidades matemáticas. Aunque todos los estudiantes estaban dos o tres años por detrás de sus compañeros en lenguaje y matemáticas, las habilidades matemáticas de Edgar eran mejores en comparación con los demás. Aunque luchaba con conceptos matemáticos, los cálculos simples de suma, resta y multiplicación eran divertidos para él. Le gustaba cualquier cálculo con dinero. Cuando comencé a planificar uno de nuestros viajes de enseñanza basados en la comunidad (CBI), decidí llevar a los estudiantes a un viaje de compras al centro comercial. Los viajes de CBI ofrecen oportunidades de enseñanza fuera de las aulas. Se centraron en las habilidades individuales para la vida (p. ej., acceso a la comunidad, conceptos básicos de educación financiera) para estudiantes con discapacidades moderadas a graves. Antes del viaje real, ofrecí instrucciones sobre la planificación de

dichos viajes, comenzando con el acceso al sistema de autobuses local hasta el desarrollo de un presupuesto. Edgar se interesó mucho por el componente presupuestario, tanto que comenzó a calcular el dinero por diversión, que consistía en calcular el monto del impuesto sobre las ventas de juguetes de su lista de deseos en función de un anuncio de ventas de la juguetería ubicada en el centro comercial. El viaje resultante de CBI consistió en un viaje en autobús al centro comercial, el uso de nuestro presupuesto para comprar el almuerzo en la cafetería del centro comercial, «mirar escaparates» y un viaje en autobús de regreso a la escuela. Si bien era agotador, los estudiantes estaban abrumadoramente complacidos.

Al día siguiente, cuando la madre de Edgar lo llevó a la escuela, pidió hablar conmigo. Hablando en español, describió su confusión sobre nuestro viaje. Recordó el propósito del viaje y el destino, pero no estaba segura de dónde almorzamos. Le dije que comimos en uno de los restaurantes del centro comercial que ofrecía servicio estilo cafetería. Ella respondió diciendo que tenía curiosidad por el restaurante porque Edgar describió el restaurante como lujoso, el lugar donde los ricos comen. Según su madre, Edgar habló sobre la experiencia toda la noche. También compartió que su familia rara vez va al centro comercial, por lo que podía entender la emoción de Edgar. No estaba claro si la madre de Edgar conocía el tipo de restaurante o incluso había visitado el centro comercial, pero apreciaba abiertamente la experiencia de Edgar.

De esta experiencia, aprendí que las familias diferentes a mi origen no sufren ni viven vidas inferiores porque viven de manera diferente a mí. Aunque mi infancia involucró las experiencias que Edgar tuvo durante este día, no debería pensar que su infancia fue menos alegre que la mía. Simplemente fue diferente con diferentes oportunidades de las que tuve mientras crecía.

Este incidente sentó mis bases para comprender la vida de los demás y me dio un ejemplo del mundo real de trabajar en contra de la Teoría de la Privación Cultural. Esta teoría postula que los estudiantes de entornos culturales marginados o no dominantes, a menudo de bajos ingresos, inmigrantes o comunidades racial y lingüísticamente diversas, ingresan a la escuela en desventaja porque supuestamente carecen de las experiencias culturales, los patrones lingüísticos y el conocimiento valorados por las instituciones educativas convencionales. Históricamente, esta teoría se ha utilizado para explicar el bajo rendimiento académico atribuyendo los “déficits” individuales de los estudiantes a sus entornos familiares en lugar de reconocer las desigualdades sistémicas que dan forma a los resultados educativos. Si bien es ampliamente criticado por su marco basado en el déficit, el legado de esta teoría continúa influyendo en cómo se percibe y atiende a los estudiantes de diversos orígenes dentro de la educación especial.

Cuando los maestros de educación especial no están preparados para trabajar en diversos entornos, la influencia de la Teoría de la Privación Cultural puede manifestarse de manera dañina. Los maestros que no se han involucrado en una reflexión crítica sobre sus suposiciones culturales pueden malinterpretar los comportamientos culturalmente fundamentados como signos de trastorno o retraso. Esto puede conducir a referencias

inapropiadas para servicios de educación especial o diagnósticos erróneos, especialmente entre estudiantes de color y estudiantes del idioma inglés. Además, las estrategias de enseñanza pueden no alinearse con las fortalezas culturales o lingüísticas de los estudiantes, lo que resulta en desconexión, expectativas reducidas y oportunidades limitadas para un aprendizaje significativo.

En la educación especial específicamente, las consecuencias de los malentendidos culturales son significativas. Las herramientas de evaluación (p. ej., pruebas estandarizadas, evaluadores de comportamiento) pueden no ser culturalmente receptivas, y los entornos del aula pueden no afirmar las identidades de los diversos estudiantes. Sin una preparación intencional en una pedagogía culturalmente receptiva y una comprensión del sesgo sistémico, los maestros de educación especial corren el riesgo de perpetuar las desigualdades en lugar de abordarlas. Para servir eficazmente a todos los estudiantes, especialmente a aquellos con discapacidades de comunidades históricamente desatendidas, los programas de preparación de maestros deben equipar a los maestros futuros y actuales para reconocer y desafiar los marcos basados en el déficit, como la privación cultural. En cambio, los maestros deben estar capacitados para ver la diversidad como un activo y comprometerse con prácticas que fomenten la inclusión, el respeto y las altas expectativas para cada alumno.

Cuando hablo de la privación cultural con mis estudiantes, abro con esta historia sobre Edgar y explico que llegué a comprender a las familias que viven de manera diferente, ya sea por cultura o SES, simplemente tienen vidas diferentes y no están privadas de una cierta calidad de vida. A medida que presento varias teorías que sugieren cómo los educadores profesionales forman sus puntos de vista sobre las familias a las que pretenden servir, intento alinear los principios de la teoría con este ejemplo real. Esta historia también ayuda a establecer la humanidad de los estudiantes y sus familias y me llama a reconocer aspectos de la vida fuera de clase de los estudiantes. Aunque parte de la literatura enfatiza la individualidad de los estudiantes, a menudo se hace a través de descriptores generales y abstractos que despojan a los estudiantes y sus familias de la humanidad. Con la autoetnografía, podemos basar esta descripción general y abstracta en circunstancias locales y particulares.

También he tenido otras experiencias formativas trabajando con estudiantes. Antes de comenzar mi primer año como maestro de educación especial, trabajé como maestro sustituto a largo plazo para un aula de educación especial para estudiantes de cuarto y quinto grado con discapacidades moderadas/graves, por ejemplo, afecciones crónicas como el síndrome de Down y habilidades verbales limitadas.

A menudo recuerdo un extraño intercambio con un estudiante de segundo grado de un salón de clases vecino. Era temprano en el año escolar y nuestra clase todavía estaba trabajando en el establecimiento de rutinas diarias (por ejemplo, transiciones entre actividades, caminar por el campus, hacer fila para el almuerzo y la salida), que a menudo se basaba en el uso de una cuerda de guía donde los estudiantes sostenían la cuerda para aprender a hacer fila. Tales habilidades generalmente se enseñan en jardín maternal

o en el jardín de infantes, cuando los estudiantes tienen 4-5 años. Nuestra clase tenía varios estudiantes de 9 a 10 años, en cuarto y quinto grado, pero nuestro salón de clases estaba en el ala de grado inferior del edificio, entre los estudiantes de primer, segundo y tercer grado (de 6 a 8 años).

Unas semanas después del nuevo año escolar, un niño de la clase de segundo grado se me acercó con su madre después de que alineé a mi clase para viajar en autobús a casa. Mientras sostenía la mano de su madre, se acercó a mí con curiosidad y me preguntó sin rodeos (en español): “¿Eres el profesor de los malditos?”. «Malditos» se traduce como «pequeños enfermos» o más arcaicamente, «los pequeños malditos (o malditos)». Este término es arcaico con connotaciones religiosas y recuerda al folclore mexicano donde las personas que han cometido atrocidades o males en la vida son «maldecidas» con hijos con discapacidades. Al escuchar esta pregunta, inmediatamente miré a la madre para ver su reacción. Parecía curiosa por mi respuesta. Le respondí: «Sí, soy su maestro. Pero no usamos la palabra ‘malditos’. No es una buena manera de hablar de otras personas. Mis estudiantes tienen discapacidades y los estoy ayudando a aprender a hacer las cosas por sí mismos”. Mi respuesta sorprendió al niño y a su madre; ella hizo una mueca de suficiencia y se alejaron. Desde mi perspectiva, malditos es un término aprendido de los adultos y no un término típico utilizado en la lengua vernácula de la infancia, que atribuí a la discusión de la madre con su hijo.

Aunque crecí en un hogar mayoritariamente latino (mexicano) donde el inglés y el español se usaban indistintamente, mi tiempo en el sistema escolar contemporáneo de los Estados Unidos me ofreció una buena visión en la comprensión de que las personas con discapacidades deben recibir la misma atención que cualquier estudiante. Fui a la escuela con varios estudiantes que tenían discapacidades identificadas desde la escuela primaria. A medida que avanzamos en la escuela secundaria, seguí siendo amigo de estas personas y reconocí que tenían derecho a acceder a las mismas actividades y oportunidades que yo. En este caso, la madre tuvo una experiencia diferente con personas con discapacidades que yo. Este momento implicó mi alejamiento de tener lástima por las personas con discapacidades y, en cambio, empoderarlas para que alcancen su potencial, de la misma manera que todos mis maestros lo hicieron conmigo. Comparto esta historia con los estudiantes actuales para ayudarlos a comprender que la lástima o la simpatía por las personas con discapacidades hace muy poco para ayudarlos a alcanzar su potencial académico.

También conecto esta experiencia con la política educativa. Como parte del establecimiento de la base para la competencia cultural profesional, reviso los principios de la educación especial incorporados en la legislación federal de los Estados Unidos. Estos principios requieren reflexión profesional y compromiso con la equidad educativa, todo lo cual se basa en una planificación pragmática y una evaluación imparcial de las necesidades de aprendizaje/comportamiento de los estudiantes. Para cumplir con estos principios, los educadores deben trabajar contra esta perspectiva deficitaria de las habilidades de los estudiantes y analizar oportunidades para ayudar sistemática-

mente a los estudiantes a alcanzar su potencial en cada momento de su vida académica. Específicamente, esto requiere que los maestros reconcilien las emociones personales sobre las discapacidades y trabajen para reconocer la humanidad en sus estudiantes.



En mi enseñanza, me baso regularmente en experiencias personales de mis años como maestro de educación especial primaria y secundaria y consejero escolar para ilustrar las complejidades de trabajar en diversos entornos educativos. Estas historias sirven como un puente entre la teoría y la práctica, ayudando a los candidatos a comprender que las decisiones que toman, basadas en sus creencias, juicios y prejuicios, pueden tener consecuencias duraderas para los estudiantes a los que sirven. Algunas narrativas destacan casos en los que las acciones reflexivas y culturalmente receptivas condujeron a un crecimiento académico y emocional significativo para los estudiantes. Otros son más cautelosos, revelando cómo las decisiones bien intencionadas pero desinformadas pueden dañar o marginar inadvertidamente a los estudiantes. Al compartir estas experiencias de manera honesta y reflexiva, mi objetivo es subrayar la responsabilidad que tienen los educadores y modelar el tipo de autoexamen crítico que espero de mis estudiantes. Estas historias no pretenden proporcionar respuestas fáciles, sino más bien invitar a un diálogo más profundo sobre la equidad, la ética y el aprendizaje continuo necesario para servir a todos los estudiantes con integridad y cuidado.

Durante mi último año como maestro de educación especial, visité la casa de Nancy, una de mis alumnas más memorables cuya abuela, su tutora legal, se había perdido la noche de padres y maestros la semana anterior. Pasé mucho tiempo y energía abogando para que Nancy fuera colocada metódicamente en clases de educación general a través de nuestro proceso de colocación de educación especial (es decir, la reunión del Plan de Educación Individual [IEP]). Nancy fue identificada con autismo leve (ahora llamado “trastorno del espectro autista”) y su condición se manifestó principalmente a través de dificultades con la comunicación interpersonal. Académicamente, Nancy estaba aprendiendo y desempeñándose a nivel o cerca de sus compañeros de cuarto grado (sin discapacidades), lo que justificaba una posible ubicación en un aula de educación general para materias básicas (por ejemplo, lectura/alfabetización, matemáticas, escritura/ artes del lenguaje). Estos cambios en la ubicación asegurarían a Nancy oportunidades de aprender en un aula de educación general (con los apoyos de educación especial necesarios) con sus compañeros sin discapacidades. Nuestro equipo de educación especial de la escuela había planeado reunirse con la abuela de Nancy en una reunión del IEP el próximo mes para discutir esta ubicación. Dado que la abuela de Nancy se perdió nuestra noche de padres y maestros, pensé que era una buena oportunidad para hacer una visita domiciliar y compartir la actualización perdida, así como prepararla para nuestra próxima reunión del IEP. Después de dos llamadas telefónicas sin respuesta, una visita sin previo aviso fue mi última opción.

Hice la visita domiciliaria durante mi hora diaria de preparación. La casa de Nancy era pequeña con un césped descuidado lleno de varias malezas y plantas del desierto. Llegué y llamé a la puerta mosquitera. Podía ver a la abuela de Nancy a través del vidrio. Estaba acostada en el sofá viendo la televisión. Inmediatamente me reconoció y me invitó a entrar mientras se sentaba en el sofá. Intercambiamos bromas y comencé a informarle las novedades sobre Nancy. Mientras hablaba, noté que la abuela de Nancy estaba inusualmente callada y respondía a las preguntas con asentimientos o afirmaciones de una sola palabra. Cuando comencé a referirme a los temas y los documentos a Nancy, busqué mi mochila en el suelo y vi una botella vacía de whisky al lado del sofá. No pensé nada de la botella vacía ya que estaba preocupado por presentar la información sobre Nancy.

Cuando me senté de nuevo para continuar la visita, la abuela de Nancy parecía un poco avergonzada; me vio ver la botella vacía de whisky en el suelo. De manera infantil, rápidamente se tapó la boca con la mano y abrió mucho los ojos expresando un «ups». Luego ofreció una disculpa por su estado a través de un discurso suave y ligeramente arrastrado. Rápidamente le aseguré que no iba a juzgarla, ya que mi visita no había sido anunciada y ella tuvo la amabilidad de invitarme a entrar. Pasamos a la discusión sobre la próxima reunión del IEP de Nancy de la misma manera que en la primera parte de mi visita. Concluimos y le informé que me pondría en contacto con ella nuevamente para refrescarle la memoria de la reunión del IEP y los temas que discutimos ese día. Ella sonrió. Le agradecí la visita y me fui.

Aunque no pensé mucho en la experiencia en ese momento, sabía lo suficiente como para no sacar conclusiones precipitadas sobre la situación. La abuela de Nancy siempre había sido una persona fácil de contactar cada vez que había eventos o inquietudes. En el transcurso del año escolar, la abuela de Nancy estaba cerca. Aunque no pudo hacer visitas escolares, se aseguró de que Nancy tuviera todo lo que necesitaba. Además, mi historia con Nancy también demostró una felicidad genuina en el hogar sin motivo de preocupación, todo lo cual había sido confirmado con otros profesionales de educación especial que trabajaban con Nancy (por ejemplo, el consejero escolar, el fonoaudiólogo).

En lugar de sacar conclusiones precipitadas y dar una alarma injustificada, comparto la totalidad de mi historia con Nancy con mis estudiantes actuales, todos los cuales están aprendiendo a convertirse en maestros. Nunca había habido evidencia de negligencia o abuso infantil con Nancy y, nuevamente, su abuela solo había demostrado un comportamiento predecible con buenas experiencias de tutela. Si hubiera iniciado algún tipo de llamada a los servicios sociales, la acusación podría haber sido infundada y haber presentado un escrutinio injustificado sobre una relación saludable. Cuando el año escolar llegó a su fin, seguí con una visita domiciliaria más, que no presentó circunstancias alarmantes.

La base subyacente de mi relación con Nancy y su abuela se basó en mi historia con ellas, así como en su historia con los otros profesionales de la escuela. Cuando comparto esta historia con mis candidatos a maestros, me aseguro de identificar encuentros

anteriores con Nancy y su abuela. Enfatizo que empiezo con mi historia con la familia en lugar de señalar la botella de whisky vacía en el suelo. Con la falta de evidencia del bienestar infantil, enfatizo que la investigación de los servicios sociales podría haber establecido problemas para esta familia que pueden no haber existido antes de dicho informe. Además, hay historias documentadas de las fallas de los servicios de bienestar infantil en Texas, lo que podría haber alterado la trayectoria positiva que Nancy había estado experimentando antes de esta visita domiciliaria.



En esta sección, tenga en cuenta que Gerardo no solo compartió experiencias personales como maestro — compartió momentos memorables que cambiaron la forma en que trabaja con los estudiantes y da cuenta de cómo trabaja con los estudiantes que desean seguir carreras docentes. Tenía un enfoque y un propósito y explicó cómo estas experiencias dan forma a su enseñanza.

Otros han utilizado la autoetnografía para escribir sobre enseñanza, pedagogía e investigación. Algunos investigadores se han centrado en supervisar y asesorar a los estudiantes, mientras que otros han escrito desde la perspectiva de los roles de cara a los estudiantes, como tutor, consejero o entrenador. Algunos han explorado el comportamiento inapropiado de los estudiantes, incluido el acoso y la vigilancia, y han examinado las normas del aula, los sentimientos de inclusión y exclusión, los temas que se pueden y no se pueden enseñar en las escuelas y la importancia de los espacios de aprendizaje seguros. Algunos también han escrito sobre la incorporación de la autoetnografía en sus cursos y enseñanza. Y algunos han descrito las formas en que sus pares y administradores han evaluado su trabajo autoetnográfico.

Administradores • Líderes

En la canción “The Room Where It Happens” de la obra *Hamilton*, Leslie Odom Jr. y Lin-Manuel Miranda cantan sobre la importancia de estar presente en los espacios, y parte de las conversaciones, donde se toman grandes decisiones, decisiones que afectarán la vida de muchos que no están en la sala. Si no eres uno de los pocos elegidos con un “asiento en la mesa”, no sabrás lo que sucede “a puerta cerrada”. Ustedes, nosotros, no sabremos a qué intereses sirven esas decisiones.

Los líderes y administradores educativos pueden hacer un buen uso de la autoetnografía describiendo sus experiencias en roles que pocas personas ocupan, así como los tipos de decisiones que toman que afectan directamente la vida de los estudiantes y docentes. Estas autoetnografías ofrecen información del detrás de escena que da forma a las políticas y prácticas. Pueden ser escritos por directores o rectores de universidades, líderes sindicales o superintendentes, jefes de departamento o decanos universitarios, personas que pueden no trabajar directamente con los estudiantes pero que son res-

ponsables de dar forma y supervisar los procedimientos educativos: salarios, cargas de trabajo y horarios de trabajo; la contratación y el despido de empleados; y decisiones sobre la oferta de cursos, el tamaño de las clases y qué materias deben (o no) enseñarse. Las personas en estos roles pueden usar la autoetnografía para mostrar las decisiones tomadas en habitaciones a las que muchos de nosotros nunca accederemos. Al apoyarse en el conocimiento interno que viene con estos puestos, pueden cultivar una mayor comprensión y potencialmente influir en cómo funciona el liderazgo educativo. Sin embargo, tales autoetnografías pueden ser difíciles de escribir, ya que revelar el funcionamiento detrás de escena del liderazgo puede poner en riesgo la capacidad del autor para liderar.



Yo (Tony) me he desempeñado como jefe de departamento durante más de una década. En este cargo, superviso el plan de estudios y los horarios de los cursos, superviso la carga de trabajo del personal y los instructores, preparo presupuestos, participo en la recaudación de fondos y las relaciones con los ex alumnos, medio en las preocupaciones de los estudiantes y profesores y ayudo a los profesores con la titularidad y / o la promoción. Tal experiencia me ha enseñado cosas de las que no me di cuenta como estudiante o instructor. Por ejemplo, todos los docentes a menudo quieren algo. A veces más dinero. A veces un mejor horario o diferentes cursos. A veces menos servicio o servicio en un comité en particular. A veces, más fondos para investigación y / o viajes, nuevas tecnologías o cambios curriculares. A veces, estas solicitudes entran en conflicto con otras solicitudes, por ejemplo, una solicitud para enseñar una materia en un horario diferente puede afectar el horario de otro docente; alguien que solicita dinero para el equipo puede usar fondos que otro empleado podría solicitar para viajar.

También navego por problemas relacionados con la antigüedad. ¿Cómo maneja una solicitud hecha por un docente de 30 años que compite con una solicitud hecha por un nuevo docente, alguien a quien desea retener brindándole oportunidades para que sobresalga? ¿Cómo prioriza las solicitudes realizadas por docentes de tiempo completo y las realizadas por aquellos de medio tiempo, especialmente cuando los docentes de tiempo completo exigen que sus solicitudes se satisfagan primero? Algunas de las decisiones que tomo en apoyo de los docentes o en nombre del departamento involucran problemas de personal que no puedo discutir con otros, por ejemplo, adaptaciones en el lugar de trabajo, negociaciones laborales. Además, con acceso a salarios de empleados a menudo privados, puedo dar fe de que algunos docentes no solo ganan menos de lo que merecen, sino también menos que los docentes que hacen un trabajo terrible pero que, debido a su antigüedad, no pueden ser despedidos.

Además de las decisiones departamentales, navego en la relación con los administradores de facultades y universidades que toman decisiones en nombre de los docentes y departamentos, a veces con abogados, a veces no. Puede haber decisiones sobre el

salario, el presupuesto o la financiación de viajes, la necesidad de ofrecer menos cursos u otros adicionales, la necesidad de aumentar el tamaño del curso, la contratación de profesores y tal vez incluso las solicitudes de servicios de los profesores, por ejemplo, buscar un representante del departamento para un comité de la facultad o la universidad. La administración también puede pedir, exigir, que el presidente transmita información incorrecta a un estudiante o miembro de la facultad.

Podría contar más historias. He sido testigo de muchos sesgos en la contratación y evaluación. He tenido que despedir empleados por publicaciones ofensivas en las redes sociales. Me he preocupado por mi seguridad varias veces—una vez, cuando trabajé para abordar la agresión sexual que estaba ocurriendo en mi campus, el rector me dijo que no debería estar en el campus por la noche; la universidad no pudo garantizar mi seguridad después de las horas de trabajo, y las personas que fueron despedidas podían intentar hacerme daño. He tenido que buscar asesoría legal para protegerme, y he tratado con profesores que dañan a los estudiantes y estudiantes que dañan a los profesores. He sido testigo de cómo profesores senior intimidan a profesores junior, y he tenido que denunciar, incluso despedir, a profesores por tener relaciones sexuales con estudiantes. Los estudiantes me han maldecido, la facultad también, al igual que algunos padres. Un día, puede que escriba un libro sobre mis experiencias como presidente, pero no lo haría ahora—no podría compartir todo lo que me gustaría compartir. Yo probablemente lo escribiría como ficción. Debería buscar otra posición de liderazgo en una institución diferente, yo tampoco quisiera que ellos asumieran que escribiría sobre lo que experimenté allí—sí, puedo estar en algunos espacios donde se toman grandes decisiones, pero mostrarles a los demás que estoy dispuesto a revelar estas decisiones puede marcarme como amenazante. Es posible que ya no me inviten a esos espacios.



En los Estados Unidos, el puesto de presidente a menudo se califica como terriblemente indeseable; un artículo de portada de 2022 de *Chronicle of Higher Education* incluso se refirió al puesto como «el trabajo de la facultad (casi) que nadie quiere». Tal encuadre ilustra una brecha significativa en el discurso sobre la presidencia: ¿Quiénes son los que están en la categoría «casi» de querer seguir el papel de presidente? ¿Quiénes son los supuestos pocos que quieren asumir el cargo? ¿Podemos aprender de ellos sobre los beneficios y las alegrías del puesto, un intento de ver el puesto de manera más positiva? Necesitamos más contranarrativas sobre cómo entender la posición.

Benjamin Myers, con su libro autoetnográfico *The New Department Chair: 100 Daily Reflections for Mindfully Designing Your Term*, ofrece una contranarrativa. Myers utiliza su vasto conocimiento interno de ser presidente en tres universidades para crear cien “diarios entusiastas” que las cátedras pueden usar como “equipamiento para vivir”, para comprender lo que implica el papel, prepararse y abrazar los tiempos difíciles, y apreciar y celebrar los mejores momentos del liderazgo académico. Aunque Ben describe los

aspectos difíciles que pueden venir con el cargo -- por ejemplo, el trabajo emocional y el aumento de la responsabilidad legal; el tener que lidiar con personalidades con derecho; la imposibilidad de ser totalmente transparente con las decisiones, especialmente las que involucran asuntos privados -- al mismo tiempo destaca, incluso enfatiza, lo bueno que conlleva el rol, por ejemplo, establecer y hacer cumplir cargas de trabajo equitativas; reclutar, retener y apoyar a los estudiantes; contratar, apoyar y asesorar a profesores a tiempo parcial, internacionales y nuevos; cultivar relaciones significativas con colegas y ex alumnos. Estos aspectos positivos no se discuten a menudo cuando se piensa en el cargo; nuevamente, convertirse en presidente a menudo se conoce como un puesto que muchas personas no quieren. Pero Myers muestra por qué la gente debería quererlo y utiliza su experiencia para ofrecer consejos críticos para hacer que la vida como directivo sea manejable, significativa e incluso alegre. Otros administradores podrían seguir el ejemplo de Myers para producir contranarrativas similares de sus cargos, especialmente si estos son temidos o poco deseables.

Otros tipos de proyectos autoetnográficos

Aunque nos hemos centrado en las autoetnografías desde las perspectivas de los estudiantes / estudiantes, el personal / docentes / mentores y los líderes / administradores, existen otros proyectos relacionados con la educación que conducen a la investigación autoetnográfica. Destacaremos algunos aquí.

— *Padres, cuidadores y educación*

Un tipo de autoetnografía podría escribirse desde la perspectiva de un padre o cuidador sobre la supervisión de las experiencias de sus hijos con situaciones y entornos educativos. Por ejemplo, Susan Comerford escribe *A Parent's Autoethnography*, sobre sus experiencias abogando por su hijo neurodiverso en contextos educativos. Burhanettin Keskin relata cómo sus compañeros de clase le dijeron a su hija de cinco años que iba al infierno por ser musulmana, y más tarde, mientras dirigía un taller de diversidad para maestros, compartió la historia, solo para enterarse de que algunos maestros tenían la misma creencia. Renata Ferdinand ha escrito sobre la defensa de su hija, que es negra y a menudo es objeto de prácticas racistas por parte de maestros blancos en la escuela. Dawn Zibricky describe cómo su hijo, que tiene autismo, fue suspendido injustamente de la escuela por negarse a asistir a terapia durante su clase favorita, historia. Ella desafió la suspensión, señalando que los maestros y terapeutas estaban mal equipados para comprender el autismo, y abogó por la capacitación en autismo en toda la escuela, lo que enfureció al director y a varios maestros. Estas obras pueden mostrar a los padres cómo interactuar con los compañeros, el personal y las políticas educativas. . Estos trabajos también ejemplifican la función-de-equipo para vivir de la autoetnografía al pre-

parar a los padres para las experiencias que sus hijos pueden experimentar mientras están en la escuela, lejos de su presencia.

— *Experiencias educativas a lo largo del tiempo*

Algunos investigadores han escrito autoetnografías sobre experiencias educativas formativas a lo largo de la vida; ofrecen perspectivas longitudinales de uno mismo en contextos educativos. Tener una amplia experiencia y tal vez incluso una larga carrera en entornos educativos hace posible estos trabajos. Estas obras pueden ofrecer información sobre las formas en que la educación ha sido importante para sus vidas, así como sobre cómo ha cambiado el aprendizaje a lo largo del tiempo y el espacio.

— *Escribir a favor o en contra de la investigación educativa*

Algunos autoetnógrafos usan sus experiencias personales para apoyar o desafiar teorías o textos existentes, especialmente si esas teorías y textos no reflejan sus experiencias o promueven ideales y prácticas dañinas. Pueden usar sus historias para criticar teorías disciplinarias abstractas que no logran capturar las particularidades de sus experiencias. Gerardo insinuó este tipo de investigación al escribir en contra de la Teoría de la Privación Cultural. Este trabajo puede revelar sesgos y limitaciones en la investigación educativa.

— *Representaciones (masivas) en medios de comunicación*

También se puede optar por utilizar la autoetnografía para escribir con o contra las representaciones de los contextos educativos en los medios de comunicación, como sitios web, programas de televisión y/o películas. Por ejemplo, se podría usar la autoetnografía para describir cómo sus experiencias se alinean o divergen de situaciones que aparecen en programas de televisión como *The Chair*, *Abbott Elementary*, *The English Teacher*, *Heartstoppers* o *Overcompensating*, o en películas como *The Holdovers*, *Whiplash* o *The Breakfast Club*. Estas indagaciones no son simplemente un análisis de contenido de estos textos. Allí, el autoetnógrafo usaría sus experiencias para mostrar por qué estos textos pueden ser aprovechados o resultar problemáticos en función de la vida que han vivido.

— *Reflexiones sobre la investigación educativa*

Como investigadores cualitativos, no pretendemos que la investigación social sea neutral u objetiva. No podemos ser seres omnipresentes y libres de valores cuando nos estudiamos a nosotros mismos y a los demás. Somos los instrumentos de la investigación, y nuestras experiencias, identidades, emociones, objetivos y compromisos informan cómo diseñamos una investigación, incluidos los temas que elegimos estudiar, los términos que usamos para describir estos temas, los datos que elegimos recopilar,

las formas en que analizamos esos datos y las decisiones que tomamos al representar nuestro trabajo. Como tal, un tipo de indagación autoetnográfica podría implicar identificar cómo nuestras experiencias, identidades, emociones, objetivos y compromisos dan forma al proceso de investigación. Nos esforzamos por ser transparentes sobre nuestras decisiones, nuestros posicionamientos y las diversas --y a veces contrapuestas-- interpretaciones de los datos. Reconocer las influencias detrás de escena en un proyecto, así como las decisiones que tomamos o no tomamos, también puede ayudar a otros investigadores que estudian temas similares.

Algunos investigadores utilizan la autoetnografía para reflexionar sobre sus prácticas de investigación, dilemas y errores, o sobre las formas de manejar las necesidades y objetivos de investigación difíciles, por ejemplo, requisitos problemáticos del IRB, desafíos para acceder a los jóvenes y las aulas, y los esfuerzos que realizaron para evitar causar daño. Estas investigaciones son valiosas para preparar a otros que quieran realizar un trabajo similar; ofrecen información sobre lo que los futuros investigadores podrían querer, o no querer, hacer. Compartir las lecciones que hemos aprendido a través de nuestra investigación ayuda a otros a tomar conciencia de los desafíos potenciales, mejorar sus prácticas de investigación y prepararse mejor para dilemas y errores.

Reflexiones sobre la autoetnografía en la investigación educativa

Hemos estado inmersos en contextos educativos la mayor parte de nuestras vidas, y probablemente continuaremos estándolo, formalmente, a través de trabajos académicos como este escrito, e informalmente, a medida que continuamos ajustando nuestra enseñanza, adhiriéndonos a políticas educativas en constante cambio y practicando el aprendizaje permanente. Si te dedicás a la autoetnografía, concluimos con cinco recordatorios.

Primero, si te dedicás a la autoetnografía y querés compartir tu trabajo, asegurate de tener una razón para compartir tus experiencias personales. Mostrale y decile a los lectores por qué deberían preocuparse por tus experiencias y conocimientos, por qué ellos--nosotros-- deberíamos dedicar nuestro tiempo finito a involucrarse con tu vida y trabajo.

En segundo lugar, apoyate en representar tu investigación *como* historias. Los escritos de la buena vida son historias. Las buenas etnografías son historias. Las buenas autoetnografías también deben ser buenas historias. Si no te importa el oficio de contar historias o contar tus experiencias, es probable que no estés haciendo autoetnografía o no lo estés haciendo bien.

En tercer lugar, mantente enfocado en algunos temas; no discutas demasiados temas en un proyecto. Las diatribas desenfocadas y las cronologías de vida no hacen buenas historias: corrés el riesgo de ofrecer descripciones simples, no densas, de los fenómenos, pero la descripción densa es un sello distintivo de la buena (auto)etnografía.

Cuarto, asegurate de conectar su experiencia con la de los demás; la autoetnografía no se trata solo de vos. La forma en que te conectás con los demás depende del proyecto específico, pero es necesario involucrar al *etno*. Tal vez escribás sobre tus relaciones y/o incluyas los

comentarios de otros en tu trabajo. Tal vez realicés trabajo de campo. Tal vez revisés la literatura para evaluar lo que otros han escrito sobre un tema. Tal vez analicés el discurso predominante sobre un tema. Tal vez entrevistés a otros. Tal vez imaginés cómo otros podrían responder a tus ideas y experiencias. Solo asegurate de ir más allá y fuera de ti mismo.

Finalmente, si buscás la publicación de su trabajo, si lo hacés público, prestá atención al consejo de Carolyn Ellis: preparate para que todos lo lean. Si estás escribiendo sobre experiencias educativas, tené cuidado al escribir sobre dónde estudiás o has trabajado, así como con quién y qué has encontrado.

La autoetnografía puede ser un método difícil, pero gratificante, para realizar investigación educativa. Hemos descrito las formas en que el método podría usarse en contextos educativos y cómo los docentes y académicos podrían incorporar la autoetnografía en su enseñanza e investigación. Estimado lector, esperamos que ahora puedas traducir nuestras sugerencias a aquellos contextos que te importen y a tu trabajo. Ahora ponete a vivir, observar, reflexionar y escribir. ¿Qué tipo de proyectos harás? ¿Qué temas explorarás? Reflexiona sobre tus experiencias, recopila información relevante y contanos una historia.

Recursos adicionales

A lo largo de este libro, hemos incluido ejemplos de historias autoetnográficas de nuestro trabajo. También hemos citado muchas fuentes que ilustran lo que es y hace la autoetnografía. Le recomendamos que revise estas fuentes — son algunas de nuestras favoritas.

A continuación ofrecemos una lista de libros y números especiales de revistas que no abordamos en este texto, pero que pueden ofrecer más información sobre la autoetnografía en la investigación educativa. Esta lista no es definitiva ni exhaustiva. A medida que realice su investigación y escritura autoetnográfica, es probable que encuentre sus recursos favoritos. Hay miles de proyectos autoetnográficos relacionados con la educación, e identificar los más útiles o relevantes depende de los intereses de usted, el investigador, y el público objetivo, sus lectores.

- Adams, Tony E., Stacy Holman Jones, and Carolyn Ellis, eds. *Handbook of Autoethnography*, 2nd ed. New York: Routledge, 2022.
- Anteliz, Emilio A., Deborah L. Mulligan, and Patrick Alan Danaher, eds. *The Routledge International Handbook of Autoethnography in Educational Research*. Routledge, 2022.
- Bénard Calva, Silvia M., ed., *Autoetnografía: Una Metodología Cualitativa*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019.
- Bénard Calva, Silvia M., ed., *Voces Desde la Diversidad*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2020.
- Berry, Keith and Robin Patric Clair, eds. "The Call of Ethnographic Reflexivity: Narrating the Self's Presence in Ethnography." *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 11, no. 2 (2011): 95-209. <https://journals.sagepub.com/toc/csca/11/2>
- Bhattacharya, Kakali and Ahmet Atay, eds., "The Im/Possibility of Finding Home in Academia: Personal Narratives of Transnationally Minoritized Scholars in Higher

Education.” *Qualitative Inquiry* 28, no. 1 (2022): 3-132. <https://journals.sagepub.com/toc/qixa/28/1>

- Chawla, Devika and Ahmet Atay, eds. “Decolonizing Autoethnography.” *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 18, no. 1 (2018): 3-96. <https://journals.sagepub.com/toc/csca/18/1>
- Dannels, Deanna P, ed., “When Teaching Fails: Stories of Communication in Education.” *Communication Education* 69 no. 4 (2020): 399-577. <https://www.tandfonline.com/toc/rced20/69/4>
- Douglas, Kitrina and David Carless, eds. *Autoethnography Pedagogy and Practice: Stories of Interdisciplinary Innovation*. New York: Routledge, 2025.
- Hayler, Mike. *Autoethnography, Self-Narrative, and Teacher Education*. 2011, Sense.
- Holman Jones, Stacy, Tony E. Adams, and Carolyn Ellis, eds., *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2013.
- Marx, Sherry, Julie L. Pennington, and Heewon Chang. “Critical Autoethnography in Pursuit of Educational Equity.” *International Journal of Multicultural Education* 19, no. 1 (2017). <https://ijme-journal.org/index.php/ijme/issue/view/41>
- Mulligan, Deborah L., Meg Forbes, Emilio A. Anteliz, and Patrick Alan Danaher, eds., *The Palgrave Handbook of Autoethnographic and Self-Study Education Research Methods*. Cham: Palgrave Macmillan, 2025.
- Pillay, Daisy, Naicker, Inbanathan, and Pithouse-Morgan, Kathleen (eds.), *Academic Autoethnographies: Inside Teaching in Higher Education*, 2016. Sense Publishers.
- Poulos, Christopher N. *Essentials of Autoethnography*. Washington, DC: American Psych

Biografías de los autores

El Dr. Tony E. Adams es profesor de comunicación de Caterpillar en la Universidad de Bradley (Estados Unidos). Ha publicado más de 100 artículos y capítulos de libros, cuatro libros y seis colecciones editadas. Es coeditor de la serie de libros *Writing Lives: Ethnographic Narratives* y coeditor fundador del *Journal of Autoethnography*. En 2023, creó el “Certificado en Autoetnografía” en la Universidad de Bradley, un programa accesible a nivel mundial que estudia qué es la autoetnografía y cómo realizarla. Para más información acerca de su trabajo consulte en tonyeadams.com.

El Dr. Gerardo Moreno es profesor en la Facultad de Educación Daniel L. Goodwin de la Universidad Northeastern Illinois y director del Centro Infantil William Itkin para Discapacidades. Su investigación se centra en la evaluación; el desarrollo de la competencia cultural para los docentes de educación especial y de programas para estudiantes desde jardín de infantes a 12.º grado con trastornos emocionales y de comportamiento.

Autoethnography in Educational Training and Research

Tony E. Adams
Gerardo Moreno

If you're reading this, we assume that education—its expectations, discourses, and institutions—has shaped much of your life. Perhaps you were encouraged or required to attend school from an early age; or maybe you had to explain why you didn't. You may have advanced through grade levels, navigated different instructors and instructional philosophies, and pursued degrees for certain credentials and opportunities. From primary classrooms to professional development workshops, educational discourse is pervasive, yet not always inclusive. For example, being labeled a “first-generation” college student may be praised, yet it can also cast judgment on those in one's family who couldn't or didn't pursue college. Whether you've passed through community colleges, trade schools, or research universities, your experiences—measured by grades, test scores, letters of recommendation, and maybe even publications—likely reflect how deeply entwined education is with opportunity, identity, and social value.

And yet, how do we study the pervasiveness of education, situations, and spaces in which growth and learning are supposed to happen, and where plenty of people—students, colleagues, instructors, administrators, policymakers—can shape or sabotage one's dreams? Who gets to pursue formal education processes and settings—and who grants that permission? These are primary questions to consider when thinking about educational expectations, situations, and spaces. To study these phenomena meaningfully, we must examine issues of access, ethics, and power, recognizing that students, teachers, and administrators occupy roles shaped by complex institutional dynamics and policies. Research methods such as experiments, surveys, and interviews can offer valuable insights, but they come with limitations, particularly when studying sensitive topics like bullying, disrespect, or exclusion *as they occur*. Educational life happens in unseen and unofficial spaces—staff lounges, private texts, hallways, lesson plans, and even bathrooms—where formal research tools may not reach. Further, the ethics of data collection in these contexts can be fraught, especially when considering what is permissible to ask or observe. While quantitative data can provide a broad picture, it often misses the immediacy and complexity of lived experience.

Enter autoethnography—a method that uses personal experience, storytelling, and cultural analysis to provide «insider knowledge» of educational policies and practices. If we strive to understand and possibly refine these policies and practices, we must understand the daily, often invisible, moments that shape them. Autoethnography offers one way to document and represent such moments with depth and care. And that's the impetus for this work: to show how one might use autoethnography as a part of educational research.



Except for our first few years of life, we have never lived outside of formal educational contexts in the United States. We started as students when we were four. We graduated high school and pursued undergraduate and graduate degrees. And we have each been university professors for nearly twenty years. Gerardo has also been an elementary school special education teacher and counselor, and currently a director of a children's testing center for learning and behavioral disabilities. Tony has been a director of graduate studies and a department chair.

We have practiced qualitative research, especially autoethnography, for many years as well. I (Tony) first came to autoethnography in 2001, when I started a master's program in communication at Southern Illinois University Carbondale (SIUC). I presented my first autoethnographic project at a national convention in 2002, and in 2004, I took my first class in autoethnography with Ron Pelias. After SIUC, I started the doctoral program in communication at the University of South Florida (USF), the same time as Andrew Herrmann. I took Narrative Inquiry with Art Bochner, who also directed my autoethnographic dissertation. In 2007, I took my second autoethnography class with Carolyn Ellis, who served on my dissertation committee. At USF, I began to work with Stacy Holman Jones, a faculty member in the department. I have since collaborated with Andrew, Art, Carolyn, and Stacy on numerous projects: Carolyn, Stacy, and I co-edited both editions of the *Handbook of Autoethnography*; in 2016, I joined Art and Carolyn as a co-editor on their *Writing Lives* book series (Routledge); and in 2020, Andrew and I launched the *Journal of Autoethnography* with the University of California Press. In 2020, I started as the executive director for the International Association of Autoethnography and Narrative Inquiry. Indeed, I care a lot about autoethnography; to borrow Art's phrase, it has been my "way of life" for 20+ years.¹

I (Gerardo) began my career in 1999 as a special education classroom teacher for students with specific learning disabilities, those with autism spectrum disorder, and subsequently students with emotional behavioral disorders (EBD). I earned my bachelor's degree from the University of Texas, El Paso, teaching in special education settings for several years while concurrently pursuing a master's degree in child and adolescent counseling. Although balancing work and studies presented challenges, my coursework

and practicum during evenings greatly informed my instructional practices, particularly when working with students with EBD.

After completing my master's degree, I relocated to the Dallas/Fort Worth area to serve as a school counselor, providing individual and group counseling as well as whole-class guidance lessons. During this time, I commenced doctoral studies in educational psychology under the mentorship of Lyndal Bullock at the University of North Texas, a renowned researcher in the field of EBD. This experience transformed me—I learned how to integrate theoretical foundations with practical applications, especially in developing intervention strategies for students facing learning and behavioral challenges prior to formal special education referral.

During this time, I also gained a deeper appreciation for the balance between quantitative and qualitative data—recognizing the importance of using qualitative insights to contextualize quantitative metrics. In the U.S. public Kindergarten-grade 12 system, quantitative data such as test scores are often emphasized, sometimes at the expense of a comprehensive understanding of a student's educational and behavioral history. My background in school counseling, combined with doctoral training, underscored the value of qualitative data in enriching the interpretation of instructional and behavioral outcomes for individual students.

Adopting this holistic approach enhances school practices, allowing for more tailored instructional programming, effective interventions, and strengthened collaboration with families. Most critically, this balanced perspective has shaped my professional outlook, deepening my understanding of living with disabilities and informing my efforts to partner with families in supporting each student's potential.

We offer this biographical information to offer some context for doing this project. However, recognize this information isn't autoethnographic—we're merely providing context and our credentials for discussing and doing autoethnographic projects, the positionalities we bring to this work. If we wanted to make this information autoethnographic, we would need to connect it to cultural discourses and others beyond ourselves. We'd have to use our experiences to generate specific insights and arguments, and we would have to story them better. We'll explain why in the next sections. We'll also share more of our actual autoethnographic work.

Next, we provide a brief overview of autoethnography and discern ways it could be used in educational research. We examine key components of the method, starting with the "auto" and the kinds of personal experiences one might consider for an autoethnographic project. We then discuss the "ethno," emphasizing ways to connect personal experience to others and cultural discourse, as well as the "graphy," highlighting techniques for representing self in culture. We also identify ethical considerations for conducting autoethnographic research. In the final section, we explore autoethnography from the perspective of three educational roles—student, teacher, and administrator—and suggest additional projects conducive to autoethnographic inquiry. We intend for our insights to inspire ideas and generate new approaches to doing autoethnography in

educational situations and settings. Although we focus on formal educational contexts in the United States, we hope you'll be able to translate and apply the methodological insights and techniques we espouse to your work, as well as to other issues and contexts.

Overview of Autoethnography

In the 1970s and 1980s, several qualitative researchers began to challenge the insidious pretenses and practices of social research. They questioned the unquestioned allegiance to using third-person voice to mask an author's influence ("bias") on a work. They recognized that we—fickle, fallible, and free-willed beings—are the research instrument: our values and commitments inform our projects, from the topics we choose to (not) study and the terminology we (don't) use to describe these topics to our methodological decisions about how to study these topics and the choices we make in representing ourselves and others. They recognized that the identities we claim, or are perceived to have—our ethnicities, genders, nationalities, sexualities, ages, and abilities—inform our understandings of social life. They challenged the drive and desire to mine others for data, to do research on—not with—these others, and then create representations that could harm these others while advancing the researcher's career. And they advocated for narrative representations of research, recognizing that, as "homo narrans," we learn about ourselves and others through stories.²

The work of these qualitative researchers contributed directly to the development and doing of autoethnography. Instead of denying bias and fearing first-person narrative voice, autoethnographers reflect on, celebrate, and represent our relationship to the phenomena we study; doing so can promote transparency about the project, as well as offer novel, insider insights about how lived experience shapes our knowledge about ourselves and others. Autoethnographers try to be respectful and collaborative with their research practices; most care about relational ethics³ and do not want to mine others for data solely for personal advancement.⁴ And instead of using the sterile introduction-literature review-method-findings-discussion-conclusion formula for representing research, most autoethnographers use narratives to represent their work; to borrow Kenneth Burke's phrase, they understand stories as «equipment for living," tools we can use to understand and "maneuver" social situations.⁵

Although the term "autoethnography" first appeared in the 1970s,⁶ it did not gain much formal attention until the late 1980s and 1990s, primarily through the work of Carolyn Ellis, Art Bochner, Norman Denzin, Laurel Richardson, Bud Goodall, Deborah Reed-Danahay, Ruth Behar, and Ron Pielas.⁷ A few others also used the term to describe their work,⁸ and the work of several past writers has since been understood as autoethnographic, including Audre Lorde, Gloria Anzaldúa, Victor Frankl, James Baldwin, Søren Kierkegaard, and Zora Neale Hurston.⁹ In 2000, Ellis and Bochner published the pivotal chapter, "Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject," in the second edition of Denzin and Yvonna Lincoln's *Handbook of Qualitative Research*.¹⁰ This

chapter offered the first extensive overview of what autoethnography is, how it came to be, and how and why one might use it.

Autoethnography has since expanded and flourished in many academic contexts. Students and scholars from several disciplines—including, but not limited to, education, anthropology, counseling, music, marketing, business, health, communication, medicine, sociology, psychology, accounting, performance, history, nursing—have used autoethnography. A simple Google search for «autoethnography” returns more than two million results; a Google Scholar search returns more than 120,000 sources. Several international conferences foreground autoethnographic work; countless books and edited collections espouse autoethnographic practices; prominent texts about qualitative research include sections and chapters about the method; and numerous journals welcome autoethnographic submissions.

Autoethnography isn't a new method or orientation to research. Formally, it has been around for decades; informally, it has been around for centuries. But when might one use autoethnography, and how and why might one use it?

The Case for Autoethnography"

Research methods have strengths and limitations, different reasons for use. For example, we use surveys, experiments, in-depth interviews, and textual analyses to study phenomena in particular ways: surveys to acquire information from large samples; experiments to isolate and manipulate variables under controlled conditions; interviews to acquire in-depth insights about a topic; and textual analyses to discern patterns of discourse across a selection of texts or, similar to case studies, highlight progressive and regressive assumptions and values in a text, e.g., a film, song, novel. Yet the data gathered from the use of each method, and the subsequent findings generated from the analysis of this data, cannot wholly teach us all there is to know about the designated phenomena.

As a research method, autoethnography also has unique strengths and limitations, different reasons for use. These strengths and limitations direct us toward why we would want—and not want—to use autoethnography for a project. In this section, we identify four strengths of autoethnography, reasons one offers to explain and justify an autoethnographic project. These strengths simultaneously could be understood as limitations if an author isn't concerned about such methodological priorities.

First, researchers who use autoethnography recognize and celebrate the epistemic potential of lived experience; they understand that we learn about ourselves, others, and society—that we acquire “knowledge”—through interaction and participation in social contexts. We might illustrate the ways cultural norms and narratives infuse our words and deeds, e.g., the language we use and how we use it; what it means to be a good and not-so-good citizen; the control we (don't) have over our bodies and relationships; the identities we claim or are assumed to claim; and most relevant to this project, how educational discourse comprises and compromises our lives.

Autoethnographers excavate, analyze, and represent «insider knowledge» of their experiences. They pay close attention to insights that would be difficult to acquire using other methods. For example, a report providing the percentage of Black men who experience microaggressions in educational settings is vastly different from one Black man sharing his experiences with microaggressions in educational contexts.¹² And a child who encountered bullying at school can likely describe such encounters in ways that an experiment or survey never captures.¹³ Interrogating and relaying embodied tacit knowledge is one of the unique strengths of autoethnography; to borrow the feminist mantra, autoethnographers show how «the personal is political.»¹⁴

Second, researchers use autoethnography to promote *understanding* of designated personal/cultural experiences that may be difficult to convey to professionals working in certain occupations or disciplines, e.g., individuals living with a single or comorbid disability, such as a physical or mental health condition. Understanding is accomplished through «thick description»—a way of representing experience that offers a sense of showing how being in a situation feels. Understanding is a primary and sufficient reason to use autoethnography; sometimes understanding the goings-on in a particular setting may be the sole goal of a work.¹⁵ Some autoethnographers even use their experiences to offer longitudinal insights about how they have experienced a topic or issue across time—for example, a researcher's reflections on a lifetime of and in education.¹⁶

Third, some autoethnographers want to do more than facilitate understanding; they want to inspire social change. These autoethnographers—“critical” autoethnographers—use thick description to portray their experiences to facilitate understanding, and do so to critique these experiences; they identify harmful beliefs and practices as they perceive them, and show how and why these beliefs and practices need to change.¹⁷ For example, an autoethnography about educational microaggressions or bad instructional practices is often done with the goal to call attention to and subsequently change these behaviors. If one's goal is to promote understanding of personal/cultural experiences *and* to change these experiences, then critical autoethnography is a good method to accomplish such goals; there is an undercurrent of personal/social justice inherent to the method.¹⁸

Good autobiographers are good storytellers; good ethnographers are good storytellers, too.¹⁹ As a combination of autobiography²⁰ and ethnography, autoethnographers must also be good storytellers. Again, autoethnographers recognize that as *homo narrans*—storytelling beings—we both learn about ourselves through stories, as well as use stories as equipment for living.²¹ Good autoethnographic stories are vibrant and compelling, filled with emotions, observations, and arguments; they transport readers into personal/cultural scenes in much the same way as a favorite film or novel. As such, a fourth reason to use autoethnography hinges upon the power of story: one creates autoethnographic stories out of a desire for our work to be read, understood, shared, and shared more than sterile representations of our work.²² If a researcher isn't a good storyteller or doesn't care about storytelling, then they won't be a good autoethnographer.

Finally, some researchers use autoethnography for ethical reasons. Historically, ethnographers have been terribly invasive and colonialist: They would find a community in which they were not a member, hop into the community (often uninvited), observe how community members behave, leave the community, write about the community, and never again engage with community members. Community members were mined for data but weren't consulted after fieldwork, and sometimes the ethnographers' representation of the community would harm the community. As Shulamit Reinharz remarked decades ago, traditional social scientific research, which includes ethnography,

is frequently conducted on the rape model: The researchers take, hit, and run. They intrude into their subjects' privacy, disrupt their perceptions, utilize false pretenses, manipulate the relationship, and give little or nothing in return. When the needs of the researcher are satisfied, they break off contact with the subject.²³

Given the use of personal experience, autoethnographers have an investment in the representation they create and the arguments they make. Instead of inhumanely mining others for data, instead of taking, hitting, running, and harming others with their work, they care about the potential ramifications of their words and deeds—for themselves and others.²⁴

When people ask about the purposes, goals, reasons for using autoethnography, about how to account for their use of the method, these are a few initial responses they could use to make the case. Other research methods cannot accomplish such tasks as easily, if ever. Of course, these are not the only reasons to do autoethnography—again, there are thousands of authors advocating additional reasons for doing such work. These are merely the reasons we use first, and which we emphasize in this section: why someone might use autoethnography for their work, what it can do other methods for social research cannot do or do well. But how does one do autoethnography? That's what we'll describe next.

Doing Autoethnography

We understand autoethnography as both art and (social) science. The processes for making art, the creativity and care for craft, apply to the doing and making of autoethnography, just as much as the processes for doing social research, specifically the gathering, analyzing, and representing of information. Here, we offer a brief overview of the processes we use to do autoethnography. We structure our discussion in terms of the «auto,” the «ethno,” and «the graphy.”

The Auto

When first introduced to social research, we learned about the importance of «research questions.” Research questions guide us, direct us toward what we want to figure out and

«answer” with our work. Although research questions are rarely included in the formal write-up of autoethnography, there should always be a purpose, a goal, a reason for doing this work. At a minimum, that reason may be to offer a thick description of the trials and topics that affect our lives—a description that can help others understand, cope with, and, adhering to a critical perspective, challenge experiences of these trials and topics.

Early critics of autoethnography noted that many autoethnographies focused on tragic and traumatic experiences. Possibly, but this isn't a valid criticism. One purpose of social research is to learn about social life, to acquire new knowledge, and ways to use this knowledge. When we feel okay, secure in our understanding of an encounter or situation, then we may not have any (research) questions about it; there is little to figure out, no new knowledge to gain, nothing to understand more or differently. However, in difficult moments, ones that confuse us, annoy us, traumatize us, motivate uncertainty and grief, we may strive to figure out what's going on, question why we felt and acted as we did, and we do so to better understand these moments and maybe even change them. We turn to autoethnography to show this process for others—to describe our journey through difficult circumstances; we try to answer the question: why do we feel the way that we do, why did we act, or not act, as we'd like, how did we maneuver that trying time? Autoethnographers may focus on tragic and traumatic experiences, but that is often because they have questions about these experiences. They seek to understand themselves in and through such trials, and in so doing, help others learn ways to (not) live, to produce representations that can, as mentioned, serve as equipment for living.²⁵

Yet, although autoethnographies tend to be exploratory, even sad, there can be some positive work done as well. The issues—questions—we try to address with our autoethnographic projects—what we could call our «research questions”—tend to be about settings and situations we need to figure out, make better; we tend not to have questions about the good moments in life: birthday celebrations, cherished births and marriages, accomplishments and promotions. So yes, there may be a tendency to explore difficult and difficult-to-access settings and situations, but we can also share good experiences too, if we want to understand them more, or differently.

We tend to begin autoethnographic projects by considering personal experiences that have intrigued us, confused us, traumatized us, motivated uncertainty and grief, and possibly have lingered across life. We may wonder, ask, question—why are we intrigued, confused, traumatized, uncertain? Why do we grieve? Why do our memories of an experience, an encounter, linger? We may use a method, such as autoethnography, to study these dissonant feelings and, in so doing, understand, cope, possibly heal, and behave differently.

As such, to think about using autoethnography for a project, one must first consider which personal experiences to use and then consider ways to document these experiences. Are the experiences culled from memory? Did you keep a journal or have any texts (e.g., diaries, photos, social media posts) related to the experience? Do you want to speak to others about these experiences? Personal experience is a—if not the—pri-

mary source of data for autoethnography, and one must determine which experiences are meaningful and relevant to a project. These experiences should offer insights about cultural life that often aren't found in other ways or by way of other methods. And these insights are ones uniquely tied to you and your circumstances.

Determining insightful and formative personal experiences is key to doing autoethnography. Although «data» and «data collection» are rarely used in autoethnography, autoethnographers do data collection through assembling and recording of relevant personal experiences. They may engage in «memory work»²⁶ by reflecting upon meaningful encounters, events, and artifacts, secrets and hopes and victories with the purpose to articulate the significance of these phenomena for others. They may also talk with others about the past, and/or revisit artifacts such as photos, diaries, or other private documents. And they write, write, write.

But what kinds of experiences work best for autoethnography? Maybe we have formative moments in certain contexts—moments that may have changed our perceived or desired life trajectory; «epiphanies,” as Norman Denzin has called them, sudden events after which life doesn't feel the same. Maybe a formative exchange with a student or a teacher, or the sudden death of a peer, or a formidable challenge we encountered in an educational context. We might use autoethnography to describe the experience, as well as write to process it, figure it out, and, by representing it, help others maneuver similar situations.²⁷

Perhaps there are notable, recurring, and frustrating patterns of experience—inces-sant, micro-aggressive encounters with racist, sexist, transphobic, ageist, homophobic, ableist assumptions and demands; exhausting expectations of us from/by friends, family, co-workers, and colleagues; experiences with harassment, stalking, and bullying; or being treated as incompetent.²⁸ We might use autoethnography to describe these experiences, and, in so doing, encourage readers to challenge and not perpetuate such insidious beliefs and practices.

Maybe we occupy a role that few others will ever occupy (e.g., superintendent, chair, dean, union, senate, or university president) or an official who crafts and/or oversees educational policies. We may use autoethnography to describe insider knowledge gleaned from these roles to promote more nuanced understandings of the positions.

Some researchers avoid autoethnography because they fear sharing vulnerable, personal experiences, and don't feel comfortable writing about their lives. In professional settings, personal experiences are often regarded as too biased or apply to one individual and cannot be generalized (i.e., “N of one”). Yet, autoethnography doesn't have to be that personal. Some researchers use autoethnography to offer methodological lessons and reflect on their research practices, dilemmas, and mistakes.²⁹ They share these lessons so others can reflect on and refine research practice and better prepare for similar dilemmas and mistakes.

Autoethnographers don't record and represent every experience possible; that is an impossible feat. There must be focus, a purpose, a reason to think about these experi-

ences. Which ones are worth sharing? Which ones might readers care about? In the context of education, which experiences have been formative for us—as students, instructors, and administrators? Once you consider possible formative experiences, ones that could have relevance for readers, then begin to build the context for these experiences, craft the story, and consider who, what, when, where, why, and how. As with all data collection, you'll have more material than you need—and that's okay. Once you have your data, once you finish recording what you consider to be key experiences, then you can edit, format, thematize, and analyze (we'll discuss these processes when we discuss the «graphy» of autoethnography).

Thus far, we have described the “auto” components of autoethnography—the importance of personal experience, and what kind of personal experience we should and need to use. The auto of autoethnography isn't just recounting rote facts and ideas or merely sharing personal experience without reason, nor is it sharing your educational biography—that would be akin to a mere positionality statement and a positionality statement isn't autoethnography. The personal experiences you first choose and then choose to share must be done so deliberately, with reason and purpose. Put your experience to work, describe and possibly challenge experiences you've encountered within educational contexts. Address a question we might have about our experiences that we want to investigate and then share lessons—our findings—with others. And while we may begin an autoethnographic project with our experiences, we don't stop there; we need to consider ways to connect our experiences to experiences of others, to grander cultural norms and practices. We need to connect the auto and the ethno.

The Ethno

We need to include personal experience in any autoethnography. But what distinguishes autoethnography from autobiography? The “ethno” pushes us out of ourselves by connecting our experiences to others and to cultural practices, beliefs, and discourses. Autoethnography isn't just about oneself; it's about one's self in relational and cultural contexts.

Autoethnographers can engage the ethno in several ways. They may explore what others have said or written about a specific topic—maybe in existing research, popular press sources like blogs, social media posts, or news stories, or in reports about and/or representations of the topic. This process is akin to doing a literature review. They may choose to reflect on informal, organic conversations we've had with others; or more formally interview others about our topic and include their responses with our experiences.³⁰ (If an autoethnographer chooses to do formal interviews, they should follow relevant research regulations, e.g., informed consent, review board approval.) If possible, autoethnographers may also do participant observation and conduct fieldwork in a designated physical and/or virtual setting; they immerse themselves in, talk with others, and take fieldnotes about the setting for an extended period.

Often these methodological decisions are intertwined with the focus of the project: If I (Tony) wanted to share memories of being bullied at school in my youth, I might have a difficult time accessing, participating in, and observing spaces where youth currently and commonly encounter bullying. However, I could consult existing research and representations about school bullying and connect this research/these representations to my experiences. I may also interview others who have experienced bullying at school. If I (Gerardo) wanted to study and share my insider experiences as a special education professor who supervises graduate students as they work with children from the community, I might interview other special education professors who do similar work. I might even try to observe how these professors act in special education contexts, classrooms, offices, and at meetings.

We don't need to do all these tasks with every autoethnography, but we suggest considering at least one of them for your projects, or else the ethno-component of autoethnography goes unfulfilled. Your experiences, and the eventual stories you tell, can stand on their own too—they may be enough. But your work shouldn't just be about you—you should offer novel insights about important topics and give readers a reason to read and care about your life. What is the purpose of your project, the argument you hope to make, the lessons you offer? Why should we spend our finite time reading about your experience? What can we learn? You might make these lessons explicit in the story itself, or as you reflect on the stories you tell.



As mentioned, terms such as «data collection,” “coding,” and «analysis” aren't necessarily used, at least formally, in autoethnography. Do autobiographers use these terms? No. Do ethnographers use these terms? Sometimes, but rarely to understand the researcher's personal experience. (If you used these terms in an autoethnographic write-up, we would likely consider your work subpar.) For autoethnographers, data collection, coding, and analysis are inductive and deductive processes. We might look for themes—recurring patterns—in our personal experience (auto) and existing research and representation, interviews, and/or fieldwork (ethno). Once we identify possible themes (induction), we might then return to our data to find additional evidence for these themes (deduction). For example, if we analyze our and others' experiences with school bullying, we might notice a pattern in where bullying occurs (e.g., private settings such as bathrooms) and what counts as bullying (e.g., one bad encounter might not constitute bullying, but several bad encounters could).³¹ Once we realize a potential theme, we then return to our experiences (our «data”—though again, we don't use this word) to find additional evidence to support the theme.

Conversely, we may not prioritize themes across our and others' experiences, but rather grand, formative, singular events such as epiphanies, or more meaningful, mundane «aesthetic moments”³²—seemingly insignificant encounters that, with hind-

sight, are recognized as significant. For example, we might reflect on a transformative moment we've had with a teacher, e.g., one that shifted our educational trajectory, or more everyday moments in educational contexts, e.g., a teacher who regularly provided us with good attention and praise. Our purpose in sharing these encounters would be to describe their perceived significance, discern lessons about what we learned from such moments, and offer observations about good and bad instruction. And we share these experiences via writing, leading us to the graphy of autoethnography.

Graphy

Once we determine how to connect our personal experience (auto) to others and larger cultural discourse (ethno), we should then consider ways to represent our work—the graphy. Autoethnography is one of the few research methods that emphasizes representation; we don't do interview-graphy, experiment-graphy, content analysis-graphy, or phenomenology-graphy research. Autoethnographers also use various media (e.g., music, art, performance) to represent their work,³³ though for this project, we focus on writing.

As a method, autoethnography uses techniques associated with autobiography and affiliated genres of life writing (e.g., memoir, personal essay), as well as techniques of ethnography. To understand how to write autoethnography, we must therefore understand what makes good autobiography and what makes good ethnography.

Good autobiographies are often compelling, well-written stories. There are many resources on how to do life writing, several of which emphasize the importance of craft and storytelling.³⁴ Good ethnographies are often compelling, well-written stories too. In *Tales of the Field*, a classic book about ethnography, John Van Maanen emphasizes the importance of storytelling for ethnographers; Jessica Smartt Gullion offers similar advice in *Writing Ethnography*.³⁵ In *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*—one of the first and most definitive books on autoethnography—Carolyn Ellis includes the appendix, “Thinking Like an Ethnographer, Writing Like a Novelist,” urging autoethnographers to employ literary techniques as they create thick descriptions of personal and cultural experience.³⁶ Understanding how to tell a good story is essential for autobiographers and ethnographers.

To be a good autoethnographer—to do autoethnography well—one must thus understand how to tell compelling, well-written stories. Storytelling is not optional; it is central to the method and must be taken seriously. Authors who neglect narrative craft rarely produce strong autoethnographies; merely connecting personal experience to cultural discourses and contexts is not enough. Doing autoethnography requires the creation of scenes and characters, the use of dialogue, and the ability to describe one's own and others' experiences vividly and concretely. Doing autoethnography well means learning and using techniques of effective storytelling: developing plots and conflicts, writing active dialogue, and crafting vulnerable moments. These narrative tools and techniques must be practiced and refined like other scholarly skills.

Regarding structure, also consider how stories are organized. Consult with your favorite novel or film and then try to replicate the organization. Few good autoethnographies follow an introduction-literature review-methods-findings-discussion format—not because this format is inherently bad but because good stories aren't structured in this way; we have never read a novel or watched a film that followed this format. If you are a student, your advisors and academic institutions may require you to follow this format for a thesis or dissertation. But once you are no longer a student and if you decide to pursue publication, this format rarely works for autoethnography. For example, in both editions of the *Handbook of Autoethnography*, there are dozens of exemplars of autoethnographic work. None of them follow the introduction-literature review-methods-findings-discussion format.

Autoethnographers recognize that well-crafted stories not only make their work more appealing but also more understandable and accessible to readers. Narratives are far more engaging than dense, jargon-heavy academic writing. Again, we are homo narrans, storytelling beings.³⁷ If you're not invested in telling good stories, then autoethnography may not be the right method for your work, as its strength rests in the ability to connect, teach, and reach broad audiences with and through narrative.

Finally, when does one end an autoethnography? An easy answer may be when we have told our stories as best we can. How do stories end? Sometimes, there is a fitting and comforting resolution, a happy ending; other times, the ending is more cautious and uncertain.³⁸ Once you have worked with all relevant personal experience, made connections between this experience and cultural discourses and contexts, and then represented this experience in storied ways, you have likely arrived at a place to stop—maybe not an ending, but a moment when you have paused reflection and have decided it is important to share your work with others.

Ethics

Ethical issues should be considered throughout the autoethnographic process. Even though we reflect on and represent *our* experiences, we often entangle others in our accounts—friends and family, strangers and acquaintances, neighbors and coworkers, students and colleagues. We are social beings, formed in and through our relationships with others. Although we might think we are only sharing our experiences, we should always consider how our stories implicate others, especially when we reference them explicitly in our writing.

In this section, we identify ethical issues and techniques to consider when doing autoethnography. As many autoethnographers (and qualitative researchers generally) have demonstrated, no definitive, prescriptive ethical mandates apply to every project. Still, we should do our best to do and act our best.

Autoethnography requires the use, analysis, and representation of the author's personal experience; if an author's experience isn't used in a project, then it is not autoeth-

nography. Typically, autoethnographers share their experiences to offer a perspective; they prioritize their sense-making of a topic, encounter, or situation. When writing about mundane, public, or fleeting one-time encounters and events—especially with people we don't know or couldn't locate again—ethical concerns are minimal. If readers are unlikely to identify the individuals described, the autoethnographer shouldn't worry much about how they represent these others.

If an autoethnographer writes about past experiences that, at the time, they never imagined using in a future work, they also may not have many ethical concerns. We may remember a formative encounter—maybe a scarring comment from a former student or teacher, or an attack from a bully—but we shouldn't name this person in the manuscript; our priority is to offer a perspective of the experience, not create a «revenge text.»³⁹ Even if the autoethnographer remembers the name of the instructor or bully, they may never be able to contact them. They may not even want to contact them. If the instructor or bully isn't named in the manuscript, readers likely won't have a sense of who the person is. The instructor or bully may not recognize themselves either, especially if the encounter occurred long ago.

Some autoethnographers formally interview others with the intention of including these interviews in their work.⁴⁰ If you plan to deliberately solicit information from others to use in your work, then we suggest at least acquiring «informed consent» from these others. If you're affiliated with a university, you may even need to pursue formal ethics review for your project.⁴¹ We also suggest learning more about the ethical aspects of doing interviews; the process for soliciting and using interviews for an autoethnographic project is often the same process one would use to do interview research.

If we write about educational contexts from the past, about moments when we didn't even know what research was or does, then there are fewer concerns about acquiring permission—we've merely lived through these contexts and may have never realized or understood how we would use certain experiences at a later time. For example, if I (Tony) recall a comment my mother made about education during my youth, I do not necessarily need her permission to use and share this comment. I would've been too young to know what research was, too young to realize that I might use the comment in a future project. Unless it would be really damning, which I should consider, I do not necessarily need her permission to use the comment, especially if my goal is to illustrate the significance of the comment for me. Or if I write about the sexual misconduct I've experienced as a student, I do not need to seek permission from the perpetrators, especially if I do not use their names. At the time of the misconduct, I did not know that, decades later, I would write about the others' bad words and deeds. If I still remember them, I might consider seeking their permission, but what if they don't grant it? Would that preclude me from sharing my experience? No. If I intend to offer my perspective of past happenings, and not their perspectives, then I tend to not need permission. However, if I sought others' perspectives of the past for a project—for example, if I wanted to interview my mother and/or the perpetrators with the goal to include this information in

my writing, then I should at least acquire their permission to be interviewed and inform them that such information may appear in future works.

What if the others we write about have died and we cannot receive their permission—must we stay silent? What if we cannot find the others we reference? What if establishing contact with those who have harmed us might provoke additional harm? When writing about others who are dead or unknown, or who we may fear to access again, we suggest being mindful about how we portray these others in our work—especially since they can't respond to what we say about them. Again, don't create a "revenge text."⁴² Try to be a trusted, reliable narrator—only sharing slights others have done can make a work suspect. Sometimes, there may be multiple perspectives on an encounter and relevant information we didn't know at the time. Although we may describe unforgivable grievances, most autoethnographers add context and nuance to difficult topics and situations.

When we do autoethnography, we do our best to consider "the golden rule"—we ask ourselves what we'd do if others represented us like we represented them. If we write about others who behaved badly, we still try to be neutral in our description; none of us are purely innocent or evil. How would we feel if someone publicly wrote about the known and unknown ways we have harmed them? How would we hope to be represented? We aren't advocating forgiving others or dismissing the severity of an offense, but rather to recognize that, in many cases, we have the narrative privilege—the "power of the pen"—to publish stories about others who may never be able to respond to the texts we create about them. How, specifically, should we represent offensive others? Only you'll be able to answer this question, as you determine the experiences you want to share. We merely suggest being mindful of how explicitly and aggressively you assign fault and blame to wrongdoers.

Given that this book is about autoethnography in educational contexts and we assume that many of us do or may work in such contexts, we offer a caution: Be careful writing about peers and institutions where you still work; these peers and institutions are often easy to identify. Unfortunately, we have directly observed adverse reactions and ramifications when autoethnographers have written about their students, peers, and institutions. Even if you believe you portray the institution and your peers fairly or favorably, others might not agree and may challenge your ability to do autoethnographic work.⁴³ They may even challenge your future at the institution. Further, you might have a difficult time pursuing later opportunities with peers or at educational institutions; they might read what you have written about your past educational experiences and worry that one day you might write about them. If you do write about peers and institutions, do so mindfully and delicately.

Should we implicate others in our work, there are several techniques we can use to mask them. We may alter identifying details such as time, age, location, gender, race, sexuality, etc. If we want to reference specific situations or policies, we may prioritize referencing public accounts of these situations and policies, e.g., institutional human sub-

ject guidelines, legal records, news reports. Instead of using first-person narrative voice (“I”), we may use second-person voice (“you”) or third-person voice (“Gerardo”; “Tony”) to add distance and/or a layer of ambiguity to the writing.⁴⁴ We might create composite characters—(fake) characters created from multiple (real) personas.⁴⁵ We may add a co-author or an additional (fake) author to a project (e.g., «Author X”) to deflect the personal experience used in a manuscript.⁴⁶ We may classify as work as fiction and adhere to the common disclaimer: «Any resemblance to actual persons, events, or institutions is purely coincidental.”⁴⁷ We may also publish anonymously or use a pseudonym.⁴⁸

Although as Carolyn Ellis notes, «there is no one set of [ethical] rules to follow” for doing autoethnography,⁴⁹ autoethnography—when done well—is one of the most ethical research methods. Autoethnographers are deeply concerned about how they implicate others in their work and often prioritize ethical concerns beyond the requirements of research review committees. They strive to avoid enacting invasive and malicious research practices, and many care about social justice. They attempt to be transparent with readers regarding ethical choices, informing them of the techniques they used and chose not to use. And they work to be as mindful as possible when portraying themselves and others.⁵⁰

Finally, ethical issues matter most when we care to share our work with others. If we do not care to share, then ethical concerns are minimal; we’d be writing only for ourselves, much like keeping a diary. But if you choose to share your work and make it public, heed Ellis’s advice: «Assume everyone in your story will read it.”⁵¹ Assume that everyone will read your work too—regardless of whether they’re mentioned in it. Once you embrace this perspective, decide how to proceed with your work, and tell readers what you did, how you did it, and why.

Now that we’ve discussed what autoethnography is, how to do it, and various ethical considerations, we’ll turn to its use in educational research by exploring its possibilities, potential forms, and ways to incorporate it into your projects.

Autoethnography in Educational Research

Autoethnography has flourished in educational research. Some researchers have used autoethnography to study their experiences with learning and leading in formal educational contexts. Some have explored their experiences as students at both elementary, secondary, and higher education levels. Some explore pedagogical visions and techniques, as well as ways to incorporate autoethnography into their instruction. And some have identified problematic educational policies and practices to promote equity, change, and justice.

We use autoethnography to explore and interrogate our experiences with specific educational settings and situations—settings and situations often difficult to access using other methods. Depending on the project, we may identify interesting patterns of discourse and/or behavior, and/or highlight epiphanies and insightful outliers—unique,

memorable, and life-changing moments we have encountered in educational contexts. We use thick description and tenets of storytelling to represent these settings and situations—representations that, we hope, will facilitate an understanding of these settings and situations and maybe even make a case for why they need to change.

In this final section, we will introduce some of the autoethnographic work we and others have done about educational topics and contexts. We organized this section from the perspective of three roles: students/learners, instructors/staff/mentors, and administrators/leaders. These roles can provide a unique perspective and insider knowledge that can illuminate the complexities of educational life—maybe what it feels like to be a student navigating institutional systems, or how a teacher or professor tries to facilitate learning, or ways an administrator addresses organizational challenges. By organizing our discussion around these roles, we intend to facilitate understanding of the kinds of autoethnographic projects one might pursue in educational settings. We conclude by identifying other education-related projects conducive to autoethnographic inquiry.

Students • Learners

Have you had good teachers and bad teachers? If so, what made these teachers good and bad? Can you recall formative moments you've had with school peers, or memorable pressures you felt as a student? How did it feel to be a student at a particular place and time? Do you have experiences as a student that would be difficult to document using other research methods?

We might consider these initial questions if we want to use autoethnography to study educational settings and situations. Autoethnography isn't just about relaying any experiences as a student; it requires doing so deliberately, with a focus, a goal to facilitate understanding of, and possibly even change, a setting or situation. We don't share any educational experience, only those that intrigue or confuse us, or that haven't been documented or documented well, or that have motivated novel questions, immense frustration, and possibly even harm. We put our experience to use to make arguments about what we've encountered and to offer readers insights to help navigate their educational lives.⁵²

One type of autoethnographic project could focus on content such as the discourse (e.g., assessments, memorable remarks, formal lessons, curricula) one encountered in educational contexts. The autoethnographer wouldn't focus on any content—only that which they found to be intriguing and novel, or that conveyed confusing and possibly harmful ideas and assumptions. We might consider biases in assessment and attention, whose values and histories were taught, and who and what were notably absent.



In much of my (Tony) work, I have written about the ways I learned about sex, gender, and sexuality, particularly about acts, desires, and relationships that were appropriate

and celebrated and, conversely, those considered to be problematic and worrisome. Although my family wasn't religious, I attended Catholic school from age 5 until 18. There, I acquired limited perspectives about sex, gender, and sexuality. I learned the sole purpose of sex was procreation (not pleasure); marriage was an institution comprised of one ciswoman and one cisman; all methods of birth control (condoms, pills) were sinful; and penis-vaginal sex occurring outside of marriage was sinful too. Health classes focused on nutrition, exercise, and basic bodily functions; we didn't learn about hormones or genitalia, or what-goes-where and when-it-should-go-there, and who-does-what and what-happens-when-you-do. I don't ever recall hearing the word «homo-sexual,” and my best friend was expelled at 16 for having two children, one year apart, out of «wedlock.” A nun once asked if my father owned a local motel with a reputation for sex work; I said no, he owned a dive bar with a similar name as the motel; she frowned. I learned masturbation was sinful, «one shall not waste his seed,” and I didn't learn how to masturbate until 22.

These lessons about sex, gender, and sexuality—sex only for reproduction, sex only within cismale-female marriage, and the dismissal of birth control and safe-sex practices—oriented me toward the ways in which I interacted with myself (e.g., no masturbation; repressing queer desires) and with others (e.g., seeking heterosexual marriage; appreciating unprotected sex; refusing supposedly sinful acts such as oral sex and same-gender sexual acts).⁵³ These messages were—and still are—sexist, cissexist, and heterosexist; they're limiting, suffocating, and cruel.

Another type of autoethnographic project could focus on one's notable experiences as a student. This doesn't mean focusing on just any experiences, only those experiences that might offer novel insights about student life, and that might be difficult to access using other research methods.

For example, I (Tony) could explore the ways others bullied me in school. I could describe the numerous bullies who ridiculed me for caring about my classes and being kind to my teachers, and who made fun of my short and stocky size. Once, in elementary school, a bully trapped me in a bathroom, pushed me to the floor, and kicked me. I told the teacher, but she didn't do anything—the bully's mom was a beloved teacher at the same school. I soon told my parents. They called the bully's parents, and he never touched me again. His friends then mocked me for being weak and unable to defend myself.

The bullying didn't end there. In high school, another bully would take my lunch, throw food at me, hit my back, call me derogatory names. Sometimes he would push me into walls and out of chairs. Sometimes he would steal my books. Sometimes he would make fun of me for being fat. I frequently reported him to school authorities, but they never intervened. (I refused to tell my parents about the bullying; I didn't want to risk additional harm.) At the beginning of my third year of high school, I was relieved to learn the bully quit school.

I've conveyed information about slights others committed against me with the hope to curtail such problematic acts. But I need to offer more nuance: although I was bullied

throughout school, I also bullied others. I bullied the girl who, like me, was also overweight. I bullied a younger boy for being shy and effeminate and another boy for being soft-spoken and flamboyant. Another boy was regularly teased for being queer—not by me, but I never defended him; he killed himself during his first year of high school. I too was complicit in behaviors that I condemned.⁵⁴

Art Bochner considers a “tale of two selves” a component of good autoethnographic writing, a “believable journey” of who the author was to who they are now, a self “reimagined or transformed by crisis.”⁵⁵ Bochner’s criterion illustrates the essence of what I try to do with some of my autoethnographic work: to make public my naiveté and wrongdoings and pledge to never act in such ways again. I commit to acting better and hope readers might as well.

Another kind of project might involve reflecting on our experiences with specific instructors—those who have affected our well-being and linger in our memories, whether fondly or not-so-fondly. By examining supportive and unsupportive educators we’ve encountered, we can identify the habits and practices that foster learning, confidence, and care. Such reflection isn’t only about relaying histories, but also about discerning meaningful insights for instruction today; we can describe the kinds of pedagogical approaches and classroom environments we value and hope to cultivate as educators ourselves.

We may begin this type of project by thinking about the instructors who we credit with changing the trajectory of our lives. I (Tony) can recall several good and formative moments as a student. My college economics instructor structured every class as a conversation with students about course material. He was different from other instructors who only lectured to students, talked down to them, and didn’t seek their input. He cultivated exciting discussions, treated students kindly, and seemed to care about the subject. I felt that he valued questions and different perspectives. His passion for the course made me passionate too. When I started teaching, I modeled my instruction after this instructor. Nearly three decades later, I still do.

I think about other formative instructors such as my college Public Speaking instructor. She not only introduced me to communication, my primary area of study, but also taught me key life skills. She taught me to lean into nervousness and ways to adapt messages to audiences. She taught me to have a backup plan for every presentation: multiple power cords and writing devices, printed handouts of speeches and slides, and an extra computer, microphone, and sound speaker; and another computer, microphone, and speaker if the extras fail. Even though it has been nearly 30 years since her class, I live by these lessons.

I am who I am and able to do what I do because of my instructors. Many challenged me, complimented me, and cultivated my desire for learning. I did my best work when I felt supported by my instructors. If their support didn’t exist—if they were distant and apathetic—then I wouldn’t care much about my learning or my work. Art Bochner and Carolyn Ellis, my graduate school professors and mentors, are cherished collaborators

and adopted parents. (Several contributors to *Advances in Autoethnography and Narrative Inquiry: Reflections on the Legacy of Carolyn Ellis and Arthur Bochner* also described what it meant and how it felt to be Carolyn's and Art's students.⁵⁶) The care that I have experienced from select instructors is the kind of care I try to model in my instruction; they are, for me, characteristics of good pedagogy, mentorship, and care for each other.

Some of the best teachers I've (Gerardo) had left lasting impressions not only through their academic instruction, but through the values they modeled and the deep understanding they showed of their students. One of the earliest and most influential was Ms. V, my third-grade teacher. She was the first teacher who sparked in me a genuine love for science. Her classroom was a place of structure and high expectations—everything had a place, a purpose, and a deeper meaning. She didn't just assign work; she used each lesson as a vehicle to teach life skills. For weeks, she led our class in conversations and activities designed to make abstract values like respect, responsibility, and fairness tangible and applicable in our young lives. Ms. V was also unwavering in her academic standards. An A+ was never handed out easily—it had to be earned. I remember her saying that a perfect score meant the work was “no notes”—flawless, thoughtful, and ready to stand on its own. That idea has stuck with me ever since.

In the fourth grade, I was fortunate to have Ms. P, whose approach to teaching was marked by empathy and personalization. She had an incredible ability to recognize that no two students learned the same way and that success in the classroom often required different kinds of support and challenge. For someone like me—engaged, eager, and often ahead of pace—she found ways to keep me curious and motivated without making me feel isolated from other students. She made learning feel effortless, not because it was easy, but because she infused every activity with just enough fun and exploration to keep it exciting. Behind every creative project or game was a carefully crafted academic goal. She showed me that challenge and enjoyment in learning aren't mutually exclusive—they can coexist beautifully when a teacher is intentional and attuned.

Finally, during my doctoral studies, I had the privilege of working under the mentorship of Dr. Bullock. He reshaped my understanding of what it means to earn a doctorate. To him, the degree was not a trophy or endpoint, but a profound responsibility—one rooted in leadership and stewardship within the field of special education. He pushed me to think beyond the publication, to always ask: How does this impact the classroom? How does this improve the lives of students with disabilities? Through his guidance, I came to understand research not as an ivory tower exercise, but as a bridge—one that connects knowledge to practice, scholarship to advocacy. Dr. Bullock instilled in me the belief that the true power of our work lies not just in its rigor, but in its reach and relevance. His mentorship helped me align my academic pursuits with my purpose.

We might also write about those bad instructors who scarred us with their supposed wisdom and pedagogy and who taught us who we never wanted to be as instructors—and as people. I (Tony) would describe the male gym teacher who proudly and publicly flirted with teenage girls and who laughed at fat naked bodies of boys as they showered

after class; or the trusted music instructor who told me that I “wasn’t good enough” to pursue a career in music—a comment which I allowed to end my pursuit of music; or the Catholic priest who, while I served as a young acolyte, would describe his favorite alcoholic drinks. The hazing, negativity, and discomfort weren’t pleasant, and I might describe these practices to call them out and make them stop: don’t flirt with young girls, don’t stare at and shame naked bodies, don’t discourage students from their dreams, and exercise caution when talking about certain topics with kids—why does a priest need to discuss alcoholic drinks with an 11-year-old?

Although I (Gerardo) have been fortunate to have some truly remarkable educators in my life, there have also been teachers whose approach to the profession left a very different kind of impression. I won’t name names, but I can speak to the common traits they shared—traits that, over time, revealed a lack of commitment to students’ growth. One of the most glaring issues among this group was their rigid focus on standardized testing where passing scores were treated as the singular measure of student success. Lessons were often reduced to test prep drills, and creativity or critical thinking was sacrificed for worksheets and rote memorization. In these classrooms, the goal wasn’t deep understanding or curiosity—it was compliance and performance on an exam.

Another concerning trait was their reluctance to build genuine relationships with families. Outside of mandatory parent-teacher nights, these teachers made little effort to connect or collaborate with caregivers. And when they did engage, it often came across as judgmental or prescriptive—delivering a list of ways parents should raise their children rather than working in partnership to support student success. This not only alienated families but reinforced a harmful notion that educational outcomes were entirely the responsibility of the home, absolving the teacher (and the school) of any deeper accountability or reflection.

Perhaps most disheartening and discouraging, though, was the presence of teachers who already had one foot out the door—those who planned to retire soon, or who made no secret of their ambitions to move into other roles within the school system. Their disengagement was palpable, reflected in the high rates of absenteeism and a constant stream of substitute teachers. Ironically, it was often the substitutes who demonstrated a stronger interest in our success. These temporary instructors, despite their limited time with us, brought energy, encouragement, and sometimes even more structure and clarity than the full-time teacher. It was hard not to notice who truly cared—and who saw teaching as merely a job rather than a calling.

One possible autoethnographic project could be to write letters to formative figures, such as beloved, or despised, teachers. These letters can express the joys and struggles experienced in student-instructor relationships and reveal how influential these individuals may have been. The letter format is often focused and concrete, making it well-suited for autoethnography. A single letter or collection of letters—whether positive, critical, or ambivalent—can show how students made sense of instructors and instruction.⁵⁷



In doing and writing autoethnography, we don't simply recount every personal detail or preference. Instead, we focus on formative moments in educational settings to highlight the influence students and educators can have on one another. Through examining both supportive and harmful educational experiences, we reveal patterns, practices, and policies that shape learning and well-being. Again, autoethnography is not about sharing experience without reason—we need a purpose, a question, a topic, or problem to explore. If we have a desire to publish our work, if we have a care to share it with others, then we must also think about these others—why our experiences might matter to them and how they could and should interpret the lessons we convey.

Instructors • Staff • Mentors

We might approach autoethnography from the perspective of student-facing roles, such as staff, instructors, counselors, or advisors—any position that engages directly with learners. These roles also often implement educational policy and liaise with administrators and leadership. This perspective can yield valuable insights into working with learners and leaders and may even inspire ways to incorporate autoethnography into course design. If our project adopts a critical orientation—if we intend to identify and challenge problematic discourses and practices—we can use our experiences to offer guidance for navigating difficult interactions with students, colleagues, and policies, while also generating ideas for change in educational contexts.



Working at Northeastern Illinois University (NEIU) in Chicago has been a professional and personal privilege. As a professor in the programs in Special Education, I (Gerardo) can teach and mentor undergraduate and graduate students pursuing degrees and credentials in special education. Our teacher preparation programs are deeply rooted in values of equity, inclusion, and community engagement. Each course I teach is designed to not only build essential knowledge and instructional skills, but to also challenge students to reflect critically on their roles as educators and advocates within elementary and secondary education communities.

In addition to my faculty role, I direct the William Itkin Children's Center for Disabilities, a unique clinical training site that allows graduate students to apply their coursework to actual educational situations and settings. Through this center, we serve children and adolescents from across the Chicago area, many of whom have been diagnosed with specific learning disabilities, autism spectrum disorder, or emotional and behavioral difficulties. Under my supervision, graduate students conduct educational evaluations, design diagnostic instruction, and collaborate with families—all within

a framework that emphasizes ethical practice, data-based decision making, and a strengths-based perspective on disability.

A defining feature of our program at NEIU is its commitment to developing culturally competent special educators. We place a strong emphasis on personal and professional reflection as an essential component of teacher development. Students are encouraged to examine their beliefs, experiences, and assumptions as they deepen their understanding of disability, difference, and systemic inequities in education. This reflective practice, combined with training in evidence-based assessment and instructional methods, equips our candidates to be both effective educators and compassionate leaders in the field of special education. This reflective practice is how I emphasize the use and importance of autoethnography.



I learned one of my first lessons about the role a teacher plays in the lives of students in my first teaching position. I worked at a nationally classified “Title 1” school, where more than 80% of the students qualified for free/reduced meals. Although I was enrolled in Title I schools from kindergarten through high school, I didn’t grasp the discrepancy in life experiences due to socioeconomic status (SES) until I taught here.

In 1999, I started my first year as a special education teacher in the largest school district, El Paso Independent School District (Texas, USA). After a year as a substitute teacher, I finalized my teaching credentials and started the school year as the teacher of a self-contained classroom for students with disabilities. These students required individualized academic, behavior, and life skills instruction at the grade 4 level. Classrooms with this configuration typically enroll 10-12 students, a reduced number to ensure opportunities for individualized instruction and attention. In my first class, I had five students. The five students varied in their academic/behavioral abilities and instructional needs, which provided me with opportunities to get to know each student individually and holistically.

One student, Edgar, captured my attention based on the strength of his mathematical skills. Although all the students were two to three years behind their peers in language and mathematics, Edgar’s mathematics skills were stronger when compared to the others. Although he struggled with mathematical concepts, simple calculations in addition, subtraction, and multiplication were fun for him. He was fond of any calculations with money. When I began to plan one of our community-based instruction (CBI) trips, I decided to take students on a shopping trip to the mall. CBI trips offer instructional opportunities outside of classrooms. They focused on individual life skills (e.g., accessing the community, basics of financial literacy) for students with moderate to severe disabilities. Prior to the actual trip, I offered instruction on planning such trips beginning with accessing the local bus system to developing a budget. Edgar took great interest in the budget component, so much so that he began money calculations for fun,

which consisted of calculating the amount of sales tax on toys from his wish list based on a sales advertisement from the toy store located in the mall. The resulting CBI trip consisted of a bus ride to the mall, use of our budget to buy lunch from the mall cafeteria, «window shopping,” and a bus ride back to school. While exhausting, the students were overwhelmingly pleased.

The next day, when Edgar’s mother brought him to school, she asked to speak with me. Speaking in Spanish, she described her confusion about our trip. She recalled the purpose of the trip and the destination but was unsure of where we ate lunch. I told her we ate at one of the mall restaurants which offered cafeteria-style service. She replied by saying she was curious about the restaurant because Edgar described the restaurant as luxurious, the place where the rich people eat their meals. According to his mother, Edgar talked about the experience all evening. She also shared that their family rarely goes to the mall, so she could understand Edgar’s excitement. It was unclear if Edgar’s mother knew about the type of restaurant or had even visited the mall, but she was openly appreciative of the experience for Edgar.

From this experience, I learned that families different from my background are not suffering or living lesser lives because they live differently from me. Although my childhood involved the experiences Edgar had during this day, I shouldn’t think his childhood was any less joyful than mine. It was simply different with different opportunities than I had growing up.

This incident set my foundation for understanding the lives of others and gave me a real-world example of working against the Theory of Cultural Deprivation. This theory posits that students from marginalized or non-dominant cultural backgrounds—often low-income, immigrant, or racially and linguistically diverse communities—enter school at a disadvantage because they allegedly lack the cultural experiences, language patterns, and knowledge valued by mainstream educational institutions.⁵⁸ Historically, this theory has been used to explain academic underachievement by attributing individual student “deficits” to their home environments rather than acknowledging the systemic inequities that shape educational outcomes. While widely criticized for its deficit-based framing, the legacy of this theory continues to influence how students from diverse backgrounds are perceived and served within special education.

When special education teachers are unprepared to work in diverse settings, the influence of the Theory of Cultural Deprivation can manifest in harmful ways. Teachers who have not engaged in critical reflection on their cultural assumptions may misinterpret culturally grounded behaviors as signs of disorder or delay. This can lead to inappropriate referrals for special education services or misdiagnoses, especially among students of color and English-language learners. Furthermore, instructional strategies may not align with the students’ cultural or linguistic strengths, resulting in disengagement, lowered expectations, and limited opportunities for meaningful learning.

In special education specifically, the consequences of cultural misunderstanding are significant. Assessment tools (e.g., standardized tests, behavioral screeners) may not be

culturally responsive, and classroom environments may fail to affirm the identities of diverse learners. Without intentional preparation in culturally responsive pedagogy and an understanding of systemic bias, special education teachers risk perpetuating inequities rather than addressing them. To effectively serve all students, especially those with disabilities from historically underserved communities, teacher preparation programs must equip future and current teachers to recognize and challenge deficit-based frameworks like cultural deprivation. Instead, teachers must be trained to view diversity as an asset and commit to practices that foster inclusion, respect, and high expectations for every learner.

When discussing cultural deprivation with my students, I open with this story about Edgar and explain that I came to understand families who live differently, whether because of culture or SES, simply have different lives and are not deprived of a certain quality of life. As I introduce various theories suggesting how professional educators form their views of the families they purport to serve, I attempt to align the tenets of the theory to this actual example. This story also helps to establish the humanity of students and their families and calls me to recognize aspects of students' outside-of-class lives. Although some literature emphasizes student individuality, it is often done through general and abstract descriptors that strip the humanity away from students and their families. With autoethnography, we can ground this general and abstract description in local and particular circumstances.



I've had other formative experiences working with students as well. Before I started my first year as a special education teacher, I worked as a long-term substitute teacher for a special education classroom for fourth and fifth grade students with moderate/severe disabilities, e.g., chronic conditions such as Down syndrome and limited verbal abilities.

I often recall an odd exchange with a second-grade student from a neighboring classroom. It was early in the school year and our class was still working on establishing daily routines (e.g., transitions between activities, walking across campus, lining up for lunch and dismissal), which often relied on the use of a guidance rope where the students would hold the rope to learn how to stand in line. Such skills are typically taught in pre-kindergarten or kindergarten, when students are 4-5 years old. Our class had several students who were 9-10 years old, in the fourth and fifth grade, yet our classroom was in the lower grade wing of the building, among the first, second, and third graders (6-8 year-olds).

A few weeks into the new school year, a boy from the second-grade class approached me with his mother after I lined up my class to ride the bus home. While holding his mother's hand, he approached me curiously and bluntly asked, "Are you the teacher of the damned?" ["Are you the teacher of the little sick ones?"] «Malditos» translates into «little sick ones» or more archaically, «the little damned (or cursed) ones.» This term is archaic with religious overtones and reminiscent of Mexican folklore where people who have committed atrocities or ills in life are «cursed» with bearing children with disabil-

ities. Upon hearing this question, I immediately looked to the mother for her reaction. She appeared curious to my response. I replied, «Yes, I'm their teacher. But we don't use the word 'malditos.' It's not a nice way to talk about other people. My students have disabilities, and I'm helping them to learn how to do things themselves." My response surprised the boy and his mother; she made a smug face, and they walked away. From my perspective, *malditos* is a term learned from adults and not a typical term used in vernacular childhood, which I attributed to the mother's discussion with her son.

Although I grew up in a mostly Latino (Mexican) home where English and Spanish were used interchangeably, my time in the contemporary U.S. school system offered good insight into the evolving understanding that individuals with disabilities should be given the same attention as any student. I went to school with several students who happened to have disabilities identified since elementary school. As we progressed through high school, I continued to be friends with these individuals and recognized that they had the right to access all the same activities and opportunities I did. In this instance, the mother had a different experience with individuals with disabilities than I did. This moment illustrated my move away from having pity for individuals with disabilities and toward empowering them to reach their potential, in the same manner as all my teachers did with me. I share this story with current students to help them understand that pity or sympathy for individuals with disabilities does very little to assist them in achieving their academic potential.

I also connect this experience to educational policy. As part of establishing the foundation for professional cultural competency, I review the principles of special education incorporated into U.S. federal legislation. These principles require professional reflection and commitment to educational equity, all of which are based on pragmatic planning and unbiased evaluation of student learning/behavior needs. To deliver on these principles, educators must work against this deficit perspective of student abilities and analyze opportunities to systematically assist students to reach their potential at each point in their academic lifetime. Specifically, this requires teachers to reconcile personal emotions about disabilities and work to recognize the humanity in their students.



In my teaching, I regularly draw upon personal experiences from my years as both an elementary and secondary special education teacher and school counselor to illustrate the complexities of working in diverse educational settings. These stories serve as a bridge between theory and practice, helping candidates grasp that the decisions they make—grounded in their beliefs, judgments, and biases—can have lasting consequences for the students they serve. Some narratives highlight instances where thoughtful, culturally responsive actions led to meaningful academic and emotional growth for students. Others are more cautionary, revealing how well-intentioned but uninformed choices can inadvertently harm or marginalize students. By sharing these experiences

honestly and reflectively, I aim to underscore the responsibility educators carry and to model the kind of critical self-examination I expect of my students. These stories are not meant to provide easy answers, but rather to invite deeper dialogue about equity, ethics, and the ongoing learning required to serve all students with integrity and care.

During my last year as a special education teacher, I visited the home of Nancy, one of my most memorable students whose grandmother, her legal guardian, had missed the parent-teacher night the prior week. I spent a lot of time and energy advocating to have Nancy methodically placed into general education classes through our special education placement process (i.e., Individual Education Plan [IEP] meeting). Nancy was identified as having mild autism (now called “autism spectrum disorder”) and her condition was mostly manifested through difficulties with interpersonal communication. Academically, Nancy was learning and performing at or near grade level to her fourth-grade peers (without disabilities), which warranted possible placement in a general education classroom for core subjects (e.g., reading/literacy, mathematics, writing/language arts). These changes in placement would ensure Nancy opportunities to learn in a general education classroom (with necessary special education supports) with her non-disabled peers. Our school special education team had planned to meet with Nancy’s grandmother at an IEP meeting in the next month to discuss this placement. Since Nancy’s grandmother missed our parent-teacher night, I thought it was a good opportunity to make a home visit and share the missed update as well as prepare her for our upcoming IEP meeting. After two phone calls with no response, an unannounced visit was my last option.

I made the home visit during my daily preparation hour. Nancy’s home was a small house with an unkept lawn filled with various weeds and desert plants. I arrived and knocked on the screen door. Nancy’s grandmother was visible through the screen. She was lying on the couch watching television. She immediately recognized me and invited me inside as she pushed herself into a sitting position on the couch. We exchanged pleasantries and I began my update on Nancy’s progress. As I talked, I noticed Nancy’s grandmother was unusually quiet and responding to questions with mostly nods or one-word affirmations. As I began to switch to the topic and papers to Nancy’s upcoming IEP meeting, I reached for my backpack on the floor and saw an empty bottle of whiskey next to the couch. I didn’t think anything of the empty bottle as I was preoccupied with presenting information about Nancy.

As I sat back up to continue the visit, Nancy’s grandmother appeared slightly ashamed; she saw me see the empty bottle of whiskey on the floor. In a childlike manner, she quickly covered her mouth with her hand and widened her eyes expressing an “oops.” She then offered an apology for her state through soft and lightly slurred speech. I quickly assured her there was no judgment as my visit was unannounced and she was kind to invite me inside. We transitioned into discussion about Nancy’s upcoming IEP meeting in the same manner as the first part of my visit. We concluded and I informed her I would contact her again to refresh her memory of the IEP meeting and the items we discussed that day. She smiled. I thanked her for the visit and left.

Although I didn't think much of the experience at the time, I knew enough not to jump to conclusions about the situation. Nancy's grandmother had always been an easy parent to reach whenever there were events or concerns. Over the course of the school year, Nancy's grandmother was a phone call away. Though she was unable to make school visits, she ensured that Nancy had anything she needed. Additionally, my history with Nancy also demonstrated genuine happiness at home with no cause for concern, all of which had been confirmed with other special education professionals working with Nancy (e.g., the school counselor, speech language pathologist).

Rather than jumping to conclusions and raising an unwarranted alarm, I share the totality of my history with Nancy with my current students, all of whom are learning to become teachers. There had never been evidence of child neglect or abuse with Nancy, and again, her grandmother had only demonstrated predictable behavior with good guardianship experiences. Should I have initiated some type of call to social services, the allegation may have been unfounded and presented an unwarranted scrutiny on an otherwise healthy relationship. As the school year came to an end, I followed up with one more home visit, which presented no alarming circumstances.

The underlying foundation of my relationship with Nancy and her grandmother was founded on my history with them as well as their history with the other school professionals. When I share this story with my teaching candidates, I make sure to identify previous encounters with Nancy and her grandmother. I emphasize that I begin with my history with the family rather than pointing out the empty whiskey bottle on the floor. With the lack of evidence for child well-being, I emphasize that the investigation from social services could have established problems for this family which may not have existed prior to such a report. As well, there are documented histories of the failings of child welfare services in Texas, which could have altered the positive trajectory Nancy had been experiencing prior to this home visit.



In this section, note that Gerardo didn't just share any personal experiences as a teacher—he shared memorable moments that changed how he works with students and inform how he works with students who want to pursue teaching careers. He had focus and purpose and explained how these experiences shape his instruction.

Others have used autoethnography to write about instruction, pedagogy, and research. Some researchers have focused on supervising and mentoring students,⁵⁹ while others have written from the perspective of student-facing roles such as tutor, counselor, or coach.⁶⁰ Some have explored inappropriate student behavior, including stalking and surveillance,⁶¹ and to examine classroom norms,⁶² feelings of inclusion and exclusion, topics that can and cannot be taught in schools, and the importance of safe learning spaces.⁶³ Some have also written about incorporating autoethnography into

their courses and instruction.⁶⁴ And some have described the ways peers and administrators have evaluated their autoethnographic work.⁶⁵

Administrators • Leaders

In the song “The Room Where It Happens” from the play *Hamilton*, Leslie Odom Jr. and Lin-Manuel Miranda sing about the importance of being present in the spaces—and part of the conversations—where big decisions are made, decisions that will impact the lives of many who are not in the room. If you are not one of the select few with a “seat at the table,” you won’t know what happens “behind closed doors.” You—we—won’t know whose interests are being served by those decisions.

Educational leaders and administrators can make good use of autoethnography by describing their experiences in roles that few people occupy, as well as the kinds of decisions they make that directly affect the lives of students and instructors.⁶⁶ These autoethnographies offer backstage insights that inform frontstage policies and practices. They may be written by principals or university presidents, union leaders or superintendents, department chairs or college deans—individuals who may not work directly with students but who are responsible for shaping and overseeing educational procedures: wages, workloads, and work schedules; the hiring and firing of employees; and decisions about course offerings, class sizes, and which subjects should (or should not) be taught. Individuals in these roles can use autoethnography to show the decisions made in rooms many of us may never access. By leaning into the insider knowledge that comes with these positions, they can cultivate greater understanding of—and potentially influence—how educational leadership functions. However, such autoethnographies can be challenging to write, as revealing the behind-the-scenes workings of leadership may put the author’s ability to lead at risk.



I (Tony) have served as a department chair for more than a decade. In this role, I oversee curriculum and course schedules, monitor staff and instructor workload, prepare budgets, engage in fundraising and alumni relations, mediate student and faculty concerns, and assist faculty with tenure and/or promotion. Such experience has taught me things I didn’t realize as a student or instructor. For example, every instructor often wants something. Sometimes more money. Sometimes a better schedule or different courses. Sometimes less service or service on a particular committee. Sometimes more research and/or travel funding, new technology, or curricular changes. Sometimes these requests conflict with other requests, e.g., a request to teach a class at a different time might affect another instructor’s schedule; someone who requests money for equipment may use funds another employee might request for travel.

I also navigate issues regarding seniority. How do you handle a request made by an instructor of 30 years that competes with a request made by a new instructor, someone you want to retain by providing opportunities for them to excel? How do you prioritize requests made by full-time instructors and those made by part-time instructors, especially when full-time instructors demand that their requests are satisfied first? Some of the decisions I make in support of instructors or on behalf of the department involve personnel issues I cannot discuss with others, e.g., workplace accommodations, employment negotiations. Further, with access to often private employee salaries, I can attest that some instructors not only make less than they deserve, but also less than instructors who do a terrible job but who, because of seniority, cannot be fired.

In addition to departmental decisions, I navigate the relationship with college and university administrators who make decisions on behalf of instructors and departments, sometimes with counsel, sometimes not. There might be decisions about pay, budget, or travel funding, the need to offer additional or fewer courses, the need to increase course size, faculty hiring, and maybe even service-requests of faculty, e.g., seeking a department representative for a college or university committee. The administration may also ask—demand—that the Chair relay bad information to a student or faculty member.⁶⁷

I could tell more stories. I have witnessed many biases in hiring and evaluation. I have had to fire employees for offensive social media posts. I have worried about my safety multiple times—once, when I worked to address sexual assault that was occurring on my campus, I was told by the provost that I shouldn't be on campus in the evening; the university couldn't assure my safety after work hours, and the people who were fired may try to harm me. I've had to seek legal counsel to protect myself, and I have dealt with faculty who harm students and students who harm faculty. I have witnessed senior faculty bully junior faculty, and I've had to report, even fire, faculty for having sexual relations with students. Students have cursed at me, faculty have too, as have a few parents. One day, I may write a book about my experiences as a Chair, but I won't do so now—I couldn't share all that I would want to share. I'd likely write it as fiction. Should I pursue another leadership position at a different institution, I also don't want them to assume that I would write about what I experienced there—yes, I may be in a few rooms where big decisions happen, but showing others that I am willing to reveal these decisions can mark me as threatening. They may no longer invite me to those rooms.



In the United States, the chair position is often framed as terribly undesirable; a 2022 cover story of the *Chronicle of Higher Education* even referred to the position as «The Faculty Job (Almost) No One Wants.»⁶⁸ Such framing illustrates a significant gap in the discourse about chairing: Who are those in the «almost» category of wanting to pursue the chair role? Who are the supposed few who want to assume the position? Can we learn

from them about the benefits and joys of the role, an attempt to view the position more positively? We need more counter-narratives about how to understand the position.

Benjamin Myers, with his autoethnographic book *The New Department Chair: 100 Daily Reflections for Mindfully Designing Your Term*, offers one counter-narrative. Myers uses his vast insider knowledge of being a chair at three universities to create one hundred «daily devotionals» chairs can use as «equipment for living»—to understand what the role entails, brace for and embrace difficult times, and cherish and celebrate the finer moments of academic leadership. Although Ben describes the difficult aspects that may come with the position—e.g., the emotional labor and increased legal liability; having to deal with entitled personalities; the impossibility of being fully transparent with decisions, especially those involving private matters—he simultaneously highlights, even emphasizes, the good that comes with the role—e.g., establishing and enforcing equitable workloads; recruiting, retaining, and supporting students; hiring, supporting, and mentoring part-time, international, and new faculty; cultivating meaningful relationships with colleagues and alums. These good aspects are not often discussed when thinking about the position—again, becoming chair is often referred to as a position many people don't want. But Myers shows why people should want it and uses his experience to offer critical advice for making chair-life manageable, meaningful, and even joyful.⁶⁹ Other administrators could follow Myers's lead to produce similar counter-narratives of their positions, especially if the positions are feared or are less than desirable.

Other Types of Autoethnographic Projects

Although we've focused on autoethnographies from the perspectives of students/learners, staff/instructors/mentors, and leaders/administrators, there are other education-related projects conducive to autoethnographic inquiry. We'll highlight a few here.

— *Parents, Caretakers, and Education*

One kind of autoethnography could be written from the perspective of a parent or caretaker about overseeing their children's experiences with educational situations and settings. For example, Susan Comerford writes «A Parent's Autoethnography» about her experiences advocating for her neurodiverse child across educational contexts.⁷⁰ Burhanettin Keskin recounts how his five-year-old daughter was told by classmates she was going to hell for being Muslim, and later, while leading a diversity workshop for teachers, he shared the story, only to learn that some teachers held the same belief.⁷¹ Renata Ferdinand has written about advocating for her daughter, who is Black and often subjected to racist practices by White teachers at school.⁷² Dawn Zibricky describes how her son, who has autism, was unfairly suspended from school for refusing to attend therapy during his favorite class, history. She challenged the suspension, noting that the teachers and therapists were ill-equipped to understand autism, and she advocated for school-wide

autism training, which angered the principal and several teachers.⁷³ These works can show parents navigating educational peers, personnel, and policies. These works also exemplify the equipment-for-living function of autoethnography by preparing parents for experiences their children may experience while at school, away from their presence.

— *Educational Experiences Across Time*

Some researchers have written autoethnographies about formative educational experiences across a lifetime; they offer longitudinal perspectives of oneself in educational contexts.⁷⁴ Having extensive experience with, and maybe even a long career in, educational settings make these works possible. These works can offer insights about the ways education has mattered for their lives, as well as how learning has changed across time and space.

— *Writing With, or Against, Educational Research*

Some autoethnographers use their personal experiences to support or challenge existing theories or texts—especially if those theories and texts fail to reflect their experiences or promote harmful ideals and practices. They may use their stories to critique abstract disciplinary theories that fail to capture the particularities of their experiences. Gerardo hinted at this kind of project when writing against the Theory of Cultural Deprivation. Such work can reveal biases and limitations in educational research.⁷⁵

— *(Mass) Mediated Representations*

One might also choose to use autoethnography to write with or against mediated representations of educational contexts, such as websites,⁷⁶ television shows, and/or films. For example, one could use autoethnography to describe how their experiences align with, or diverge from, situations featured in television shows such as *The Chair*, *Abbott Elementary*, *The English Teacher*, *Heartstoppers*, or *Overcompensating*, or in films such as *The Holdovers*, *Whiplash*, or *The Breakfast Club*. These projects are not merely a content analysis of these texts. Instead, the autoethnographer would use their experiences to show why these texts may be progressive or problematic based on the life they've lived.⁷⁷

— *Reflections on Doing Educational Research*

As qualitative researchers, we don't pretend that social research is neutral or objective. We cannot be omnipresent, value-free beings when studying ourselves and others. We are the research instruments, and our experiences, identities, emotions, goals, and commitments inform how we design a project—including the topics we choose to study, the terms we use to describe these topics, the data we choose to collect, the ways

we analyze that data, and the decisions we make in representing our work. As such, one type of autoethnographic project might involve identifying how our experiences, identities, emotions, goals, and commitments shape the research process. We strive to be transparent about our decisions, our subject positionings, and the various—and sometimes competing—interpretations of data. Acknowledging the behind-the-scenes influences on a project, as well as the decisions we made or didn't make, can also assist other researchers studying similar topics.

Some researchers use autoethnography to reflect on their research practices, dilemmas, and mistakes, or on ways to maneuver difficult research needs and goals, e.g., problematic IRB requirements, challenges in accessing youth and classrooms, the efforts they pursued to avoid causing harm. These projects are valuable for preparing others who may want to pursue similar work; they offer insights into what future researchers might want—or not want—to do. Sharing the lessons we've learned through our research helps others become aware of potential challenges, refine their research practices, and better prepare for dilemmas and mistakes.

Reflections on Autoethnography in Educational Research

We have been immersed in educational contexts most of our lives, and will likely continue to be—formally, through academic work such as this writing, and informally, as we continue to adjust our instruction, adhere to ever-changing education policies, and practice lifelong learning. Should you pursue autoethnography, we conclude with five reminders.

First, if you pursue autoethnography and want to share your work, make sure you have a reason for sharing your personal experiences. Show and tell readers why they should care about your experiences and insights, why they—we—should spend our finite time engaging with your life and work.

Second, lean into representing your research *as* stories. Good life writings are stories. Good ethnographies are stories. Good autoethnographies must be good stories too. If you don't care about the craft of storytelling or storying your experiences, you're likely not doing autoethnography, or not doing it well.

Third, stay focused on a few topics; don't discuss too many topics in one project. Unfocused rants and life chronologies don't make good stories—you risk offering thin, not thick, descriptions of phenomena, yet thick description is a hallmark of good (auto)ethnography.

Fourth, make sure to connect your experience to others; autoethnography isn't just about you. How you connect with others depends on the specific project, but engaging the ethno is necessary. Maybe you'll write about your relationships and/or include others' remarks in your work. Maybe you'll conduct fieldwork. Maybe you'll review the literature to assess what others have written about a topic. Maybe you'll analyze prevalent discourse about an issue. Maybe you'll interview others. Maybe you'll imagine how others might respond to your ideas and experiences. Just make sure to go beyond and outside of yourself.

Finally, should you pursue publication for your work, should you make it public, heed Carolyn Ellis's advice: be prepared for everyone to read it. If you are writing about educational experiences, exercise caution when writing about where you do, or have, studied and/or worked, as well as who and what you've encountered.

Autoethnography can be a difficult, yet rewarding, method for doing educational research. We have described ways the method could be used in educational contexts, and how instructors and scholars might incorporate autoethnography in their instruction and research. Dear reader, we hope you will now be able to translate our suggestions into those contexts that matter to you and your work. Now get to living, observing, reflecting, and writing. What kinds of projects will you make? What issues will you explore? Reflect on your experiences, gather relevant information, and tell us a story.

Additional Resources

Throughout this book, we have included examples of autoethnographic stories from our work. We have also cited many sources that illustrate what autoethnography is and does. We encourage you to review these sources—they are some of our favorites.

Below we offer a list of books and special journal issues we did not engage in this text, but that may offer further insight into autoethnography in educational research. This list is neither definitive nor exhaustive. As you conduct your autoethnographic research and writing, you will likely find your favorite resources. There are thousands of autoethnographic projects related to education, and identifying the most helpful or relevant ones depends on the interests of the you, the researcher, and the intended audience, your readers.

- Adams, Tony E., Stacy Holman Jones, and Carolyn Ellis, eds. *Handbook of Autoethnography*, 2nd ed. New York: Routledge, 2022.
- Anteliz, Emilio A., Deborah L. Mulligan, and Patrick Alan Danaher, eds. *The Routledge International Handbook of Autoethnography in Educational Research*. Routledge, 2022.
- Bénard Calva, Silvia M., ed., *Autoethnography: A Qualitative Methodology*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019.
- Bénard Calva, Silvia M., ed., *Voices from Diversity*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2020.
- Berry, Keith and Robin Patric Clair, eds. "The Call of Ethnographic Reflexivity: Narrating the Self's Presence in Ethnography." *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 11, no. 2 (2011): 95-209. <https://journals.sagepub.com/toc/csca/11/2>
- Bhattacharya, Kakali and Ahmet Atay, eds., "The Im/Possibility of Finding Home in Academia: Personal Narratives of Transnationally Minoritized Scholars in Higher Education." *Qualitative Inquiry* 28, no. 1 (2022): 3-132. <https://journals.sagepub.com/toc/qixa/28/1>

-
- Chawla, Devika and Ahmet Atay, eds. "Decolonizing Autoethnography." *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 18, no. 1 (2018): 3-96. <https://journals.sagepub.com/toc/cscs/18/1>
 - Dannels, Deanna P., ed., "When Teaching Fails: Stories of Communication in Education." *Communication Education* 69 no. 4 (2020): 399-577. <https://www.tandfonline.com/toc/rced20/69/4>
 - Douglas, Kitrina and David Carless, eds. *Autoethnography Pedagogy and Practice: Stories of Interdisciplinary Innovation*. New York: Routledge, 2025.
 - Hayler, Mike. *Autoethnography, Self-Narrative, and Teacher Education*. 2011, Sense.
 - Holman Jones, Stacy, Tony E. Adams, and Carolyn Ellis, eds., *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2013.
 - Marx, Sherry, Julie L. Pennington, and Heewon Chang. "Critical Autoethnography in Pursuit of Educational Equity." *International Journal of Multicultural Education* 19, no. 1 (2017). <https://ijme-journal.org/index.php/ijme/issue/view/41>
 - Mulligan, Deborah L., Meg Forbes, Emilio A. Anteliz, and Patrick Alan Danaher, eds., *The Palgrave Handbook of Autoethnographic and Self-Study Education Research Methods*. Cham: Palgrave Macmillan, 2025.
 - Pillay, Daisy, Naicker, Inbanathan, and Pithouse-Morgan, Kathleen (eds.), *Academic Autoethnographies: Inside Teaching in Higher Education*, 2016. Sense Publishers.
 - Poulos, Christopher N. *Essentials of Autoethnography*. Washington, DC: American Psychological Association, 2021.

Author Biographies

Dr. Tony E. Adams is a Caterpillar Professor of Communication at Bradley University. He has published 100+ articles and book chapters, four books, and six edited collections. He is a co-editor of the *Writing Lives: Ethnographic Narratives* book series and founding co-editor of the *Journal of Autoethnography*. In 2023, he created the Certificate in Autoethnography program at Bradley, a globally accessible program that surveys what autoethnography is and how to do it. For more information about his work, visit tonyeadams.com.

Dr. Gerardo Moreno is a Professor in the Daniel L. Goodwin College of Education at Northeastern Illinois University and Director of the William Itkin Children's Center for Disabilities. His research focuses on evaluation and assessment, advancing cultural competency among special educators, and developing programming for kindergarten-grade 12 students with emotional and behavioral disorders. gmoreno1@neiu.edu

Notas al final

- ¹ Arthur P. Bochner, "Autoethnography as a Way of Life: Listening to Tinnitus Teach," *Journal of Autoethnography* 1, no. 1 (2020): 81–92, <https://doi.org/10.1525/joae.2020.1.1.81>.
- ² Walter Fisher, "Narration as a Human Communication Paradigm: The Case of Public Moral Argument," *Communications Monographs* 51, no. 1 (1984): 1–22, <https://doi.org/10.1080/03637758409390180>.
- ³ Carolyn Ellis, "Telling Secrets, Revealing Lives: Relational Ethics in Research with Intimate Others," *Qualitative Inquiry* 13, no. 1 (2007): 3–29, <https://doi.org/10.1177/1077800406294947>.
- ⁴ Lisa M. Tillmann, "Friendship as Method," *Solidarity: Friendship, Family, and Activism Beyond Gay and Straight* (New York: Routledge, 2015): 287–319.
- ⁵ Kenneth Burke, "Literature as Equipment for Living," *The Philosophy of Literary Form: Studies in Symbolic Action*, 3rd ed. (Berkeley: University of California Press, 1974), 298. As Robert Coles notes, stories can "admonish us, point us in new directions, or give us the courage to stay a given course." Robert Coles, *The Call of Stories: Teaching and the Moral Imagination* (Boston: Houghton Mifflin, 1989), 159. Arthur Frank also calls us to "live with" stories rather than merely tell or think about them. Arthur W. Frank, *The Wounded Storyteller: Body, Illness, and Ethics* (Chicago: University of Chicago Press, 1995).
- ⁶ Walter Goldschmidt, "Anthropology and the Coming Crisis: An Autoethnographic Appraisal," *American Anthropologist*, 79, no. 2 (1977): 293–308, <https://doi.org/10.1525/aa.1977.79.2.02a00060>; David M. Hayano, "Auto-ethnography: Paradigms, Problems, and Prospects," *Human Organization* 38, no. 1 (1979): 99–104, <https://www.jstor.org/stable/44125560>; Karl G. Heider, "What do People do? Dani-autoethnography," *Journal of Anthropological Research* 31, no. 1 (1975): 3–17, <https://www.jstor.org/stable/3629504>. Gonot-Schoupinsky and Mayer trace the term "autoethnography" to a 1940 essay published by A. L. Kroeber—though, as they note, Kroeber's use of "autoethnography" doesn't resemble contemporary uses of the term. See Freda Gonot-Schoupinsky and Claude-Hélène Mayer, *Positive Autoethnography: Theory and Practice* (Leeds: Emerald Publishing, 2025); also A. L. Kroeber, "A Southwestern Personality Type," *Southwestern Journal of Anthropology* 3, no. 2 (1947): 108–113, <https://www.jstor.org/stable/3628726>.
- ⁷ Classic autoethnographic books include Norman Denzin's *Interpretive Autobiography* (1989), Carolyn Ellis and Michael Flaherty's *Investigating Subjectivity: Research on Lived Experience* (1992), Ellis and Arthur Bochner's *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing* (1996), Laurel Richardson's *Fields of Play: Constructing an Academic Life* (1997), and H. L. (Bud) Goodall's *Writing the New Ethnography* (2000). Other key books include Ruth Behar's *The Vulnerable Observer* (1997), Deborah Reed-Danahay's *Auto/ethnography* (1997), and Ronald Pelias' *Writing Performance: Poeticizing the Researcher's Body* (1999). Norman K. Denzin, *Interpretive Biography* (Newbury Park, CA: Sage, 1989); Carolyn Ellis and Michael G. Flaherty, eds., *Investigating Subjectivity: Research on Lived Experience* (Newbury Park, CA: Sage, 1992); Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner, eds., *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing* (Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 1996); Laurel Richardson, *Fields of Play: Constructing an Academic Life* (New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1997); H. L. (Bud) Goodall Jr., *Writing the New Ethnography* (Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2000); Ruth Behar, *The Vulnerable Observer: Anthropology That Breaks Your Heart* (Boston: Beacon Press, 1996); Deborah E. Reed-Danahay, ed., *Auto/ethnography: Rewriting the Self and the Social* (Oxford: Berg, 1997); Ronald J. Pelias, *Writing Performance: Poeticizing the Researcher's Body* (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1999).
- ⁸ Several works published in Bochner and Ellis's first book series, *Ethnographic Alternatives* (1995–2006) also emphasized the use of autoethnography and personal storytelling in/as research. See Michael V. Angrosino, *Opportunity House: Ethnographic Stories of Mental Retardation* (Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 1998); Stephen P. Banks and Anna Banks, eds., *Fiction and Social Research: By Ice or Fire* (Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 1998); Lisa M. Tillmann-Healy, *Between Gay and Straight: Understanding Friendship Across Sexual Orientation* (Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2001).
- ⁹ See Mary Louise Pratt, "Arts of the Contact Zone," *Profession* (1991): 33–40, <http://www.jstor.org/stable/25595469>; José Esteban Muñoz, *Disidentifications: Queers of Color and the Performance of Politics* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999); Stephen H. Riggins, "Fieldwork in the Living Room: An Autoethnographic Essay," in Stephen H. Riggins (ed.), *The Socialness of Things: Essays on the Socio-semiotics*

-
- of Objects (Berlin: Mouton de Gruyter, 1994), 101-147.
- ⁹ Kakali Bhattacharya and AnaLouise Keating, "Expanding Beyond Public and Private Realities: Evoking Anzaldúan Autohistoria-teoría in Two Voices," *Qualitative Inquiry* 24, no. 5 (2018), 345-354. <https://doi.org/10.1177/1077800417741976>; Tanja Burkhard, "A New Spelling of My Name," *Becoming a (Black, Feminist, Immigrant) Autoethnographer Through Zami*, *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 20, no. 2, 124-133, <https://doi.org/10.1177/1532708619878744>; Alice A. Deck, "Autoethnography: Zora Neale Hurston, Noni Jabavu, and Cross-Disciplinary Discourse," *Black American Literature Forum* 24, no. 2 (1990): 237-56. <https://doi.org/10.2307/3041706>; Amber Esping, "Autoethnography and Existentialism: The Conceptual Contributions of Viktor Frankl," *Journal of Phenomenological Psychology* 41, no. 2 (2010), 201-215, <https://doi.org/10.1163/156916210X532126>; Andrew F. Herrmann, "Autoethnography as Acts of Love," in *Handbook of Autoethnography*, 2nd ed., eds., Tony E. Adams, Stacy Holman Jones, and Carolyn Ellis (New York: Routledge, 2022), 67-78; Françoise Lionnet, "Autoethnography: The An-Archic Style of Dust Tracks on a Road," in *Autobiographical Voices: Race, Gender, Self-Portraiture* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1989), 97-129, <http://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctt2o7g5zp.10>; Helen Woodley, "The Use of Kierkegaard as a Stimulus for Autoethnographical Journal Writing," *Journal of Autoethnography* 3, no. 4 (2022), 459-474, <https://doi.org/10.1525/joae.2022.3.4.459>; Anjuliet G. Woodruffe, "Surviving From the Margins: A Conversation about Identity with James Baldwin," *International Review of Qualitative Research*, 13, no. 4 (2020), 457-475, <https://doi.org/10.1177/1940844720943511>.
 - ¹⁰ Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner, "Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject," in Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 2nd ed. (Thousand Oaks, CA: Sage, 2000), 733-768.
 - ¹¹ This section has been revised from Tony E. Adams and Andrew F. Herrmann, "Making a Case for Autoethnography," *Journal of Autoethnography* 6, no. 1 (2025): 1-5, <https://doi.org/10.1525/joae.2025.6.1.1>.
 - ¹² Michael Irvin Arrington, "When They Saw Me: On Autoethnography, Race, and Identity," *Journal of Autoethnography*, 4, no. 2 (2023): 157-173, <https://doi.org/10.1525/joae.2023.4.2.157>.
 - ¹³ See Keith Berry, *Bullied: Tales of Torment, Identity, and Youth* (New York: Routledge, 2016).
 - ¹⁴ Stacy Holman Jones, "Autoethnography: Making the Personal Political," in *Handbook of Qualitative Research*, 3rd ed., eds. Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Thousand Oaks, CA: Sage, 2005), 763-791.
 - ¹⁵ See Carolyn Ellis, "Maternal Connections," in Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner (eds.), *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing* (Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 1996), 240-243; Bernard J. Brommel, "Sensemaking in the Dialysis Clinic," in *Organizational Autoethnographies: Power and Identity in Our Working Lives*, ed. Andrew F. Herrmann (New York: Routledge, 2017), 87-106.
 - ¹⁶ Examples include José M. Tirado's dissertation, *The Path of My Experience: An Autoethnographic Journey through the Culture of Education*, and books such as Arthur Bochner's *Coming to Narrative: A Personal History of Paradigm Change in the Human Sciences*, Gresilda Tilley-Lubbs's *Re-assembly Required: Critical Autoethnography and Spiritual Discovery*, Laurel Richardson's *Fields of Play: Constructing an Academic's Life*, and Ron Pelias's *Methodology of the Heart: Evoking Academic and Daily Life*. José M. Tirado, *The Path of My Experience: An Autoethnographic Journey through the Culture of Education* (PhD diss., University of Iceland, 2025); Arthur P. Bochner, *Coming to Narrative: A Personal History of Paradigm Change in the Human Sciences* (Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2014); Gresilda A. Tilley-Lubbs, *Re-assembly Required: Critical Autoethnography and Spiritual Discovery* (New York: Peter Lang, 2016); Richardson, *Fields of Play*; Ronald J. Pelias, *Methodology of the Heart: Evoking Academic and Daily Life* (Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2004).
 - ¹⁷ Tony E. Adams, "Critical Autoethnography, Education, and a Call for Forgiveness," *International Journal of Multicultural Education* 19 (2017): 79-88, <http://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/1387>.
 - ¹⁸ As Susanne Gannon writes, autoethnography "produces intricate, embodied and embedded narrative accounts that point to policy and practice gaps and contradictions." Susanne Gannon, "Autoethnography in Education," in Michael R. M. Ward and Sara Delamont (eds.), *Handbook of Qualitative Research in Education* (Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2020), 326. We do autoethnography to identify gaps in educational practice and policy, and if we want to address these gaps and improve practice and policy—if we want to pursue educational equity and justice—then we would likely do critical autoethnography.
 - ¹⁹ See Judith Barrington, *Writing the Memoir: From Truth to Art* (Portland, OR: The Eighth Mountain Press, 2002); Ellis, *The Ethnographic I*; Goodall, *Writing the New Ethnography*; Jessica Smartt Gullion, *Writing Eth-*

- nography, 2nd ed. (Rotterdam, The Netherlands: Brill, 2022); Mary Karr, *The Art of Memoir* (New York: HarperCollins, 2015); Stephen King, *On Writing: A Memoir of the Craft* (New York: Pocket Books, 2000); John Van Maanen, *Tales of the Field: On Writing Ethnography* (Chicago: The University of Chicago Press, 1988).
- ²⁰ Ellis and Bochner refer to autoethnography as an “autobiographical genre of writing and research.” Ellis and Bochner, “Autoethnography, Personal Narrative Reflexivity,” 739.
- ²¹ Fisher, “Narration as a Human Communication Paradigm”; Burke, “Literature as Equipment for Living.”
- ²² Many writers who cite Leon Anderson’s work on “analytic autoethnography” often only engage Anderson’s first (2006) article about the concept; they do not consult with his additional clarification about analytic autoethnography in the opening chapter of the first *Handbook of Autoethnography* (2013). Projects using analytic autoethnography should resemble Anderson’s analytic autoethnographies, yet few do; they claim to follow Anderson’s arguments and advice but fail to follow the form of Anderson’s actual analytic autoethnographic work, which is also quite evocative. Leon Anderson, “Analytic Autoethnography,” *Journal of Contemporary Ethnography* 35, no. 4 (2006), 373–395, <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>; Leon Anderson and Bonnie Glass-Coffin, “I Learn by Going: Autoethnographic Modes of Inquiry,” in Stacy Holman Jones, Tony E. Adams, and Carolyn Ellis (eds.), *Handbook of Autoethnography* (Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013), 57–83; Leon Anderson, “Time Is of the Essence: An Analytic Autoethnography of Family, Work, and Serious Leisure,” *Symbolic Interaction* 34, no. 2 (2011), 133–157, <https://doi.org/10.1525/si.2011.34.2.133>; Leon Anderson, “Garfinkeling in Real Life: The Candid Sociology of ‘Neon Leon,’” *Journal of Autoethnography* 2, no. 4 (2021), 369–379, <https://doi.org/10.1525/joae.2021.2.4.369>.
- ²³ Shulamit Reinharz, *On Becoming a Social Scientist: From Survey Research and Participant Observation to Experimental Analysis* (San Francisco: Transaction Books, 1985), 95.
- ²⁴ See Ellis, “Telling Secrets.” This paragraph has been revised from Tony E. Adams, “Craving Bigger Bodies: Size, Sexuality, and Becoming Larger,” in *Consuming Bodies: Body Commodification and Embodiment in Late Capitalist Societies*, eds., Jackie Hogan and Sarah Whetstone (New York: Routledge, 2025), 110–111.
- ²⁵ Burke, “Literature as Equipment for Living.”
- ²⁶ Arthur P. Bochner and Carolyn Ellis, *Evocative Autoethnography: Writing Lives and Telling Stories* (New York: Routledge, 2016), 152.
- ²⁷ “I tend to write about experiences that knock me for a loop and challenge the construction of meaning I have put together for myself,” Carolyn Ellis notes. “I write when my world falls apart or the meaning I have constructed for myself is in danger of doing so.” Ellis, *The Ethnographic I*, 33. Tami Spry makes a similar observation: “After years of moving through pain with pen and paper,” she writes, “asking the nurse for these tools in the morning after losing our son in childbirth was the only thing I could make my body do.” Tami Spry, *Body, Paper, Stage: Writing and Performing Autoethnography* (New York: Routledge, 2011), 36.
- ²⁸ Gabriella Gutiérrez y Muhs, Yolanda Flores Niemann, Carmen G. González, and Angela P. Harris (eds.), *Presumed Incompetent: The Intersections of Race and Class for Women in Academia* (Boulder: University Press of Colorado, 2012); Yolanda Flores Niemann, Gabriella Gutierrez & Muhs, and Carmen G. Gonzalez (eds.), *Presumed Incompetent II: Race, Class, Power, and Resistance of Women in Academia* (Louisville, CO: University Press of Colorado, 2020).
- ²⁹ See Jennifer L. Adams, “Writing Others’ Stories: Autoethnographic Reflections on Historical Research, Representation, and Bakhtin,” *Journal of Autoethnography* 3, no. 1 (2021), 4–18, <https://doi.org/10.1525/joae.2022.3.1.4>; Ellis, “Telling Secrets”; Barry Glassner and Rosanna Hertz (eds.), *Our Studies, Ourselves: Sociologists’ Lives and Work* (Oxford: Oxford University Press), 13–23; Jaime Garcia-Iglesias, “The Maroon Boxer Briefs: Exploring Erotic Reflexivity in Interview Research,” *Qualitative Research* 21, no. 5 (2021): 703–718, <https://doi.org/10.1177/1468794120927676>.
- ³⁰ See Berry, *Bullied*; Amir Marvasti, “Being Middle Eastern American: Identity Negotiation in the Context of the War on Terror,” *Symbolic Interaction* 28, no. 4 (2005): 525–547, <https://doi.org/10.1525/si.2005.28.4.525>.
- ³¹ Berry, *Bullied*.
- ³² Derek M. Bolen, “After Dinners, In the Garage, Out of Doors, and Climbing on Rocks: Writing Aesthetic Moments of Father-Son,” in Jonathan Wyatt and Tony E. Adams (eds.), *On (Writing) Families: Autoethnographies of Presence and Absence, Love and Loss* (Rotterdam: Sense Publishers, 2014), 128–134.
- ³³ See Brydie-Leigh Bartleet, *Artistic Autoethnography: Exploring the Interface Between Autoethnography*, in Tony E. Adams, Stacy Holman Jones, and Carolyn Ellis (eds.), *Handbook of Autoethnography, 2nd ed.* (New York:

- Routledge, 2022), 133-145; David Carless and Kitrina Douglas, "Much Louder than I Am: A Musical Collaborative Autoethnography," *International Review of Qualitative Research* 14, no. 2 (2021): 276–284, <https://doi.org/10.1177/1940844720978754>; Jane Speedy, *Staring at the Park: A Poetic Autoethnography* (Walnut Creek, CA: Routledge, 2015), 27.
- ³⁴ See Anne Lamott, *Bird by Bird: Some Instructions on Writing and Life* (New York: Anchor Books, 1994); Stephen King, *On Writing: A Memoir of the Craft* (New York: Scribner, 2000); Mary Karr, *The Art of Memoir* (New York: Harper, 2015); Judith Barrington, *Writing the Memoir: From Truth to Art* (Portland, OR: The Eighth Mountain Press, 2002).
- ³⁵ Van Maanen, *Tales of the Field*; Gullion, *Writing Ethnography*.
- ³⁶ Ellis, *The Ethnographic I*.
- ³⁷ Fisher, "Narration as a Human Communication Paradigm."
- ³⁸ David Purnell and Jim Bowman, "'Happily Ever After': Are Traditional Scripts Just for Fairy Tales?" *Narrative Inquiry* 24, no. 1 (2014): 175-180, <https://doi.org/10.1075/ni.24.1.09pur>.
- ³⁹ Pat Sikes, "Truth, Truths and Treating People Properly: Ethical Considerations for Researchers who use Narrative and Auto/Biographical Approaches," in Ivor F. Goodson, Avril M. Loveless and David Stephens (eds.), *Explorations in Narrative Research* (Rotterdam, The Netherlands: Sense, 2012), 131.
- ⁴⁰ See Berry, *Bullied*; Marvasti, "On Being Middle Eastern American."
- ⁴¹ Review boards often have different standards and expectations, and not all scholars need to seek permission from review boards to do their work, e.g., oral historians, journalists, and creative writers. Review boards are also irrelevant for independent scholars and practitioners, e.g., therapists.
- ⁴² Sikes, "Truth, Truths and Treating People Properly."
- ⁴³ See Carol Rambo, "Handing IRB an Unloaded Gun," *Qualitative Inquiry* 13, no. 3 (2007): 353-367, <https://doi.org/10.1177/1077800406297652>.
- ⁴⁴ To read more about autoethnography and narrative voice, see Tony E. Adams and Stacy Holman Jones, "The Art of Autoethnography," in Patricia Leavy (ed.), *Handbook of Arts-Based Research* (New York: The Guilford Press, 2025), 124-147; Bochner and Ellis, *Evocative Autoethnography*; and Sandra L. Faulkner and Sheila Squillante, *Writing the Personal: Getting Your Stories onto the Page* (Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2016). Examples of autoethnographies written in second-person voice include Keith Berry, "The Resilient You," in Richard West and Christine S. Beck (eds.), *The Routledge Handbook of Communication and Bullying* (New York: Routledge, 2019), 30-34; Nathan Hodges, "The Chemical Life," *Health Communication* 30, no. 6 (2015): 627-634, <https://doi.org/10.1080/10410236.2013.861288>; and Ronald J. Pelias, "The Critical Life," *Communication Education* 49, no. 3 (2000): 220-228, <https://doi.org/10.1080/03634520009379210>. Examples of autoethnographies written in third-person voice include Carolyn Ellis, "The Procrastinating Autoethnographer: Reflections of Self on the Blank Screen," *International Review of Qualitative Research* 5, no. 3 (2012): 333–339, <https://doi.org/10.1525/irqr.2012.5.3.333>; Jonathan Wyatt, "A Gentle Going? An Autoethnographic Short Story," *Qualitative Inquiry* 11, no. 5 (2005): 724-732, <https://doi.org/10.1177/1077800405276818>; and Jonathan Wyatt, "Psychic Distance, Consent, and Other Ethical Issues," *Qualitative Inquiry* 12, no. 4 (2006): 813-818, <https://doi.org/10.1177/1077800406288630>.
- ⁴⁵ Ellis, *The Ethnographic I*.
- ⁴⁶ Tony E. Adams and Stacy Holman Jones, "Telling Stories: Reflexivity, Queer Theory, and Autoethnography," *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 11, no. 2 (2011): 108–116, <https://doi.org/10.1177/1532708611401329>; Brittany Presson, Brandi Barnes, Carol Rambo, and Author X, "Traces and Shards of Self-Injury: Strange accounting with 'Author X,'" in Tony E. Adams, Robin M. Boylorn, and Lisa M. Tillmann (eds.), *Advances in Autoethnography and Narrative Inquiry: Reflections on the Legacy of Carolyn Ellis and Arthur Bochner* (New York: Routledge, 2021), 123-141.
- ⁴⁷ For the use of fiction in autoethnography, see Banks and Banks, *Fire and Ice*; Patricia Leavy, *Re/Invention: Methods of Social Fiction* (New York, NY: Guilford, 2023).
- ⁴⁸ See Anonymous, "Highlighting Numbers: Students Stalking Faculty and the Lasting Impacts of a Flawed System," *Journal of Autoethnography* 2, no. 2 (2021): 143–160. doi: <https://doi.org/10.1525/joae.2021.2.2.143>; Shelly Carter, "How Much Subjectivity Is Needed to Understand Our Lives Objectively?" *Qualitative Health Research* 12, no. 9 (2002): 1184-1201, <https://doi.org/10.1177/1049732302238244>.
- ⁴⁹ Ellis, "Telling Secrets," 23.

- ⁵⁰ Caroline Brettell, *When They Read What We Write: The Politics of Ethnography* (Westport, CT: Praeger, 1993); Joy Castro (ed.), *Family Trouble: Memoirists on the Hazards and Rewards of Revealing Family* (Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 2013). Andrew C. Sparkes, "Autoethnography as an Ethically Contested Terrain: Some Thinking Points for Consideration," *Qualitative Research in Psychology* 21, no. 1 (2024): 107–139, <https://doi.org/10.1080/14780887.2023.2293073>. Jillian A. Tullis, "Me and the Others: Ethics in Autoethnographic Research," in Silvia M. Bénard Calva (ed.), *Autoethnography: A Qualitative Methodology* (Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019), 155–179.
- ⁵¹ Ellis, "Telling Secrets," 25
- ⁵² Many others have used autoethnography to explore their experiences as students. Andrew Herrmann has written about navigating the US academic job market as a graduate student. Clarice Thomas described experiences with poverty, racism, and assumptions and ascriptions of criminality in early educational contexts. And Keith Berry described his experiences with being bullied and the ways he bullied others. Berry also includes several stories from students about the ways they too experienced bullying in school. Berry, *Bullied*; Andrew F. Herrmann, "I Know I'm Unlovable: Desperation, Dislocation, Despair, and Discourse on the Academic Job Hunt," *Qualitative Inquiry* 18, no. 3 (2012): 247–255, <https://doi.org/10.1177/1077800411431561>; Clarice O. Thomas, *No One Can Arrest Our Dreams: Black Men Storying a Path Toward Educational Justice and Freedom* (New York: Routledge, 2024).
- ⁵³ These two paragraphs have been revised from Tony E. Adams, "On Being Sex Affirmative: Advocating Progressive Sexual Ideals and Practices," in Sandra L. Faulkner & Mick B. Brewer (eds.), *Critical Interpersonal and Family Communication Pedagogy: Charting New Futurities* (New York: Routledge, 2025): 50. For an additional queer autoethnographic critique of curriculum, see Christopher Cayari, "Musical Theater as Performative Autoethnography: A Critique of LGBTQIA+ Representation in School Curricula," *International Journal of Education & the Arts* 20, no. 10, 1–22, <http://doi.org/10.26209/ijeaz0n10>.
- ⁵⁴ These three paragraphs have been revised from Tony E. Adams, "Critical Autoethnography, Education, and a Call for Forgiveness," *International Journal of Multicultural Education* 19, no. 1 (2017): 83–84, <http://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/1387>.
- ⁵⁵ Arthur P. Bochner, "Criteria Against Ourselves," *Qualitative Inquiry* 6, no. 2 (2000): 270–271, <https://doi.org/10.1177/107780040000600209>.
- ⁵⁶ Tony E. Adams, Robin M. Boylorn, and Lisa M. Tillmann (eds.), *Advances in Autoethnography and Narrative Inquiry: Reflections on the Legacy of Carolyn Ellis and Arthur Bochner* (New York: Routledge, 2021).
- ⁵⁷ See Bernadette Marie Calafell, "Mentoring and Love: An Open Letter," *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 7, no. 4 (2007): 425–441, <https://doi.org/10.1177/1532708607305123>; Caleb Green and Bernadette Marie Calafell, "Naming and Reclaiming Decolonial, Feminist, Performative, and Other Approaches to Critical Autoethnography," in Tony E. Adams, Stacy Holman Jones, and Carolyn Ellis, *Handbook of Autoethnography*, 2nd ed. (New York: Routledge, 2022), 303–310; Jodi Kaufmann, "Writing Autoethnography: A Letter to Students," *Journal of Autoethnography* 1, no. 4 (2020): 399–407, <https://doi.org/10.1525/joae.2020.1.4.399>; Kent A. Ono, "A Letter/Essay I've Been Longing to Write in my Personal/Academic Voice," *Western Journal of Communication* 61, no. 1 (1997): 114–125, <https://doi.org/10.1080/10570319709374566>.
- ⁵⁸ See Carolyn Frank, *Ethnographic Eyes: A Teacher's Guide to Classroom Observation* (Portsmouth, NH: Heinemann, 1999); Carolyn Frank, *Ethnographic Interviewing for Teacher Preparation and Staff Development* (New York: Teachers College, 2011).
- ⁵⁹ Calafell, "Mentoring and Love"; Sandra L. Pensoneau-Conway, "Desire and Passion as Foundations for Teaching and Learning: A Pedagogy of the Erotic," *Basic Communication Course Annual* 21 (2009): 173–206; Anji L. Phillips and Tony E. Adams, "Suitcase, Crockpot, Car: Mentoring Relationships, Cultivating Confidence, and Challenging Workplaces for the Emerging Professional," *Communication Education* 68, no. 1 (2019): 121–188. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1538524>; Sarah Stahlke, "Reflections on the Role of the Supervisor of an Autoethnographic Project," *Journal of Autoethnography* 1, no. 4 (2020): 388–394, <https://doi.org/10.1525/joae.2020.1.4.388>.
- ⁶⁰ Jarrett Neal, *I'm Sorry for My Ignorance: The Autoethnography of a University Writing Tutor* (PhD diss., Aurora University, 2017).
- ⁶¹ Anonymous, "Highlighting Numbers"; Ronald J. Pelias, "Jarheads, Girly Men, and the Pleasures of Violence," *Qualitative Inquiry* 13, no. 7 (2007): 953–954, <https://doi.org/10.1177/1077800407304413>.

- ⁶² Tegan William Nusser, *The Role of Norms in Facilitating Productive Struggle* (PhD diss., Kansas State University, 2022).
- ⁶³ S. Luke Anderson, "The Day the Department of Education Invaded My Classroom," *Journal of Autoethnography* 5, no. 4 (2024): 558-567, <https://doi.org/10.1525/joae.2024.5.4.558>; Darren Randall Cummings, "Writing 'Home' in Rural Queer Teacher Narratives: A Collaborative Autoethnography," (PhD diss., York University, 2023), <https://hdl.handle.net/10315/41383>; Eric Green, Theodore J. Rupnow, and Lorna N. Bracewell, "Creating a Space for Them through Autoethnography," *Journal of Mathematics Teacher Education* (2024): 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10857-024-09643-5>; Marian Meyers, "The Academy as Masculine Speech Community: A Feminist Analysis and Autoethnography," in Marian Meyers (ed.), *Women in Higher Education: The Fight for Equity* (New York: Hampton Press, 2012), 73-93; Diana Wandix-White, "The Impact of Teacher-Student (Dis)Connection on Black Student and Teacher Identity Development in U.S. Schools," *Journal of Autoethnography* 1, no. 3 (2020): 234-251, <https://doi.org/10.1525/joae.2020.1.3.234>; Dave Yan, "An Immigrant Teacher's Political Account of Revising Their Becoming as an Outsider," *Journal of Autoethnography*, 6, no. 1 (2025): 107-128, <https://doi.org/10.1525/joae.2025.6.1.107>.
- ⁶⁴ In the classic book, *The Ethnographic I*, Carolyn Ellis portrays the teaching of autoethnography in a semester-long college course. Others who have written about incorporating autoethnography into their instruction include Berry, *Bullied*; Justin B. Hopkins, *Autoethnography in Undergraduate Writing Courses* (New York: Peter Lang, 2020); Melissa Tombro, *Teaching Autoethnography: Personal Writing in the Classroom* (Geneseo: State University of New York, 2016).
- ⁶⁵ Christopher N. Poulos, "Transgressions," *International Review of Qualitative Research* 3, no. 1 (2010): 67-88, <https://doi.org/10.1525/irqr.2010.3.1.67>.
- ⁶⁶ For example, in his dissertation, Michael Connolly used autoethnography to describe his experiences as a young principal. Encarnación Garza and Shawn Joseph each use autoethnography to describe their experiences as superintendents, and how the role can facilitate and/or impede commitments to social justice. The edited book, *Black Administrators in Higher Education: Autoethnographic Explorations and Personal Narratives*, includes several chapters about being a dean in academic institutions. These projects not only offer insider perspectives on these positions, but can also assist with preparing others for the role and improving the experiences others may encounter in such positions. Michael Connolly, *Ready to Lead?: Narratives of 30 Year Old Principals* (PhD diss., National-Louis University, 2008); Encarnación Garza, Jr., "Autoethnography of a First-Time Superintendent: Challenges to Leadership for Social Justice," *Journal of Latinos and Education* 7, no. 2 (2008): 163-76, doi:10.1080/15348430701828749. Shawn Joseph, "A Call for Black Superintendents to Document Their Experiences Through Autoethnography," *Urban Education* 58, no. 6 (2023): 1415-1434, <https://doi.org/10.1177/00420859231153414>; Terence Hicks and Lemuel Watson (eds.), *Black Administrators in Higher Education: Autoethnographic Explorations and Personal Narratives* (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2018).
- ⁶⁷ These two paragraphs have been revised from Tony E. Adams, "Feeling, Compromised: Notes on Chairing," in Jay Brower and W. Benjamin Myers (eds.), *Critical Administration in Higher Education* (Lanham, MD: Lexington, 2019), 174-175.
- ⁶⁸ Megan Zahneis, "The Faculty Job (Almost) No One Wants," *Chronicle of Higher Education*, February 4, 2022, <https://www.chronicle.com/article/the-faculty-job-almost-no-one-wants>
- ⁶⁹ This paragraph has been revised from Tony E. Adams, "Foreword," in W. Benjamin Myers, *The New Department Chair: 100 Daily Reflections for Mindfully Designing Your Term* (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2025), xiv.
- ⁷⁰ Susan A. Comerford, "Parenting a Neurodiverse Child during the Elementary School Years: A Parent's Autoethnography," *Journal of Autoethnography* 6, no. 1 (2025), 129-149, <https://doi.org/10.1525/joae.2025.6.1.129>.
- ⁷¹ Burhanettin Keskin, "When 'Even' Is Uneven: 'Inclusion' as Exclusion," *Journal of Autoethnography* 2, no. 4 (2021), 396-404, <https://doi.org/10.1525/joae.2021.2.4.396>.
- ⁷² Renata Ferdinand, *An Autoethnography of African American Motherhood: Things I Tell My Daughter* (New York: Routledge, 2021).
- ⁷³ C. Dawn Zibricky, "New Knowledge about Motherhood: An Autoethnography on Raising a Disabled Child," *Journal of Family Studies* 20, no. 1 (2014): 39-47, <https://doi.org/10.5172/jfs.2014.20.1.39>.
- ⁷⁴ See Bochner's *Coming to Narrative*; Pelias, *Methodology of the Heart*; Richardson, *Fields of Play*; Tilley-Lubbs's

Re-assembly Required; Tirado, *The Path of My Experience*.

- ⁷⁵ See Ahmet Atay, "Merit, Diversity, and Resilience: An International Faculty Perspective," *Departures in Critical Qualitative Research* 8, no. 4 (2019): 30-34, <https://doi.org/10.1525/dcqr.2019.8.4.30>; Rachel Alicia Griffin, "I AM an Angry Black woman: Black Feminist Autoethnography, Voice, and Resistance," *Women's Studies in Communication* 35, no. 2 (2012): 138-157, <https://doi.org/10.1080/07491409.2012.724524>.
- ⁷⁶ Susanne Gannon, S. "My School Redux: Re-storying Schooling with the My School Website," *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Schooling* 34, no. 1 (2013): 17-30, <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.698861>
- ⁷⁷ Several autoethnographers have written alongside or against (mass) mediated representations of various topics. See Jimmie Manning and Tony E. Adams, eds., "Connecting the Personal and the Popular: Autoethnography and Popular Culture," *The Popular Culture Studies Journal* 3, 187-519, <https://www.mpsca.org/pcsj-volume-3-numbers-1-2-1>; Bernadette Marie Calafell, "Captain Sisko and Me: Reflections of a Fatherless Daughter," *Journal of Autoethnography* 5, no. 2 (2024): 181-195, <https://doi.org/10.1525/joae.2024.5.2.181>.

Este libro ofrece una introducción concisa a la autoetnografía y su potencial en y para la investigación educativa. Los autores describen aspectos clave del método: experiencia personal ("auto"), análisis cultural ("etno") y representación ("grafía"), y abordan las consideraciones éticas asociadas con la autoetnografía. También exploran cómo la autoetnografía puede ser utilizada por estudiantes/aprendices, docentes/administrativos/tutores y autoridades/líderes, así como identificar proyectos adicionales adecuados para la investigación autoetnográfica.

This book offers a concise introduction to autoethnography and its potential in and for educational research. The authors describe key aspects of the method: personal experience ("auto"), cultural analysis ("ethno"), and representation ("graphy"), and address the ethical considerations associated with autoethnography. They also explore how autoethnography can be used by students/learners, teachers/administrators/tutors, and authorities/leaders, as well as identify additional projects suitable for autoethnographic research.

Tony E. Adams

Profesor honorario y director del Departamento de Comunicación de la Universidad Bradley. Su investigación se centra en la sexualidad, la identidad queer y la comunicación interpersonal y familiar. También se dedica a fortalecer la comunidad internacional e interdisciplinaria de la autoetnografía, un método que combina la narración personal con la práctica etnográfica. Su trabajo se caracteriza por un profundo compromiso con el reconocimiento de la injusticia, el cuestionamiento de las normas nocivas y el fomento de relaciones significativas / *Caterpillar Professor and Chair of the Department of Communication at Bradley University. His research focuses on sexuality, queer identity, and interpersonal and familial communication. He is also dedicated to strengthening the international and interdisciplinary community of autoethnography—a method that blends personal storytelling with ethnographic practice. Across his work is a deep commitment to recognizing injustice, questioning harmful norms, and fostering meaningful relations.*

Gerardo moreno

Profesor de los Programas de Educación Especial de la Universidad Northeastern Illinois, donde se desempeña desde 2008. Como director del Centro Infantil William Itkin para Niños con Discapacidades, lidera la capacitación clínica y las iniciativas comunitarias que apoyan a niños con diversas necesidades de aprendizaje. Su investigación se centra en la evaluación educativa, el apoyo conductual positivo y las prácticas educativas centradas en el humanismo. A través de su docencia, investigación y liderazgo, el Dr. Moreno promueve enfoques inclusivos basados en las fortalezas que conectan la teoría, la investigación y la práctica en la preparación de futuros educadores especiales / *Professor in the Programs in Special Education at Northeastern Illinois University, where he has served since 2008. As Director of the William Itkin Children's Center for Children with Disabilities, he leads clinical training and community-based initiatives supporting children with diverse learning needs. His research focuses on educational assessment, positive behavioral supports, and humanistic-centered practices in schools. Through his teaching, scholarship, and leadership, Dr. Moreno advances inclusive, strengths-based approaches that connect theory, research, and practice in the preparation of future special educators.*

ISBN 978-987-655-426-8

