

**Los yoes que habitan en mí: Reflexiones autoetnográficas de una
orientadora en construcción**

Ángela V. García Hernández

Trabajo de Fin de Máster

Curso 2021-2022

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Especialidad: Orientación Educativa

Tutoras

M^a Dolores García Hernández

M^a del Carmen Muñoz de Bustillo Díaz

Resumen

Este trabajo autoetnográfico (Ellis, Adams y Bochner, 2015), surge de mis vivencias con la incertidumbre, la presión y la ansiedad a lo largo de mi trayectoria académica, desde donde "repensar y conversar sobre estas vivencias, atendiendo particularmente a su dimensión cultural y social" (Pérez, 2019, p.7). Se presentan 10 microrrelatos que interseccionan, siguiendo la metáfora de la mariposa de Gergen (2015), partes de mi *Yo niña*, *Yo adolescente*, *Yo estudiante universitaria*, *Yo psicóloga*, *Yo (casi) orientadora* con las exigencias sociales como mujer (*Atravesado por ¿las exigencias?*), de pueblo (*Yo Pueblo, Pueblo Yo*), que viaja a la comunidad universitaria (*El choque*) donde vive eso que llaman fracaso (*el bucle*) y el miedo a un futuro incierto (*Yo también fui futurofóbica*). En el último microrrelato *El final de este inicio*, expongo que como orientadora en construcción tengo claro que este proceso ha marcado un antes y un después en mi forma de ver la educación. Algunos de los aprendizajes que se lleva esta (casi) orientadora tienen que ver con aprender desde la reflexividad de las propias vivencias como ingrediente fundamental para generar transformaciones en mí que me permitan irradiarlas hacia la comunidad educativa; con promover una coeducación que celebre el estar juntos; con acompañar al alumnado en su búsqueda de motivaciones académicas, vocacionales, vitales...escuchándolos genuinamente desde sus incertidumbres y sus identidades múltiples; con implicarme en maneras diversas de valorar el trabajo de un alumnado diverso; y con el convencimiento de la educación y la orientación como espacio privilegiado para construir colaborativamente maneras de diluir la ansiedad y hacer del aprender una experiencia gozosa.

Palabras clave: Autoetnografía, educación, orientación educativa, ansiedad, expectativas

Abstract

This autoethnographic work (Ellis, Adams and Bochner, 2015), arises from my experiences with uncertainty, pressure and anxiety throughout my academic career, from where "rethink and talk about these experiences, paying particular attention to their dimension cultural and social" (Pérez, 2019, p. 7). 10 micro-stories are presented that intersect, following Gergen's (2015) butterfly metaphor, parts of me as a girl, I as an adolescent, *I as a university student*, *I as a psychologist*, *I (almost) a counselor* with social demands as a woman (*Atravesada por ¿las exigencias?*), from town (*Yo Pueblo, Pueblo Yo*), who travels to the university community (*El choque*) where he lives what they call failure (the loop) and the fear of an uncertain future (*Yo también fui futurofóbica*). In the last micro-story *El final de este inicio*, I explain that as a construction counselor I am clear that this process has marked a before and after in my way of seeing education. Some of the lessons learned by this (almost) counselor have to do with learning from the reflexivity of my own experiences as a fundamental ingredient to generate transformations in me that allow me to radiate them towards the educational community; with promoting a

coeducation that celebrates being together; with accompanying students in their search for academic, vocational, vital motivations... genuinely listening to them from their uncertainties and their multiple identities; with getting involved in different ways of valuing the work of a diverse student body; and with the conviction of education and guidance as a privileged space to collaboratively build ways to dilute anxiety and make learning a joyful experience.

Keywords: Autoethnography, education, educational orientation, anxiety, expectations

ÍNDICE

| | |
|---------------------------------|----|
| Situando al lector | 6 |
| Mí misma | 13 |
| El pueblo | 15 |
| Yo pueblo. Pueblo Yo | 17 |
| Atravesada por ¿las exigencias? | 18 |
| El choque | 21 |
| Sentirme un bucle | 22 |
| Yo también fui futurofóbica | 25 |
| 20 años después... | 27 |
| El principio del final | 29 |
| El final de este inicio | 32 |
| Epílogo | 33 |
| Referencias | 34 |

Agradecimientos

Gracias a mi familia, a Doli, a Mamen, por dejarme ser todos los yoes que quiera.

Gracias a las amistades que siguen en mí.

Gracias a T por nunca hacerme sentir que estás a 2762.9 km de aquí.

Gracias a E por darme fuerzas en el camino.

Gracias a ti, por formar parte de esto.

Situando al lector

Hoy, 5 de mayo de 2022 comienzo la introducción de este TFM¹.

La realidad es que a día de hoy tengo la mitad del trabajo hecho, desecho y vuelto a hacer, pero la introducción, ese trocito del principio de un texto que hace que te enganches o dejes de leer, me parecía demasiado importante como para escribirla con los primeros esbozos de esta historia.

Este TFM surge del sentir y de la incertidumbre. De la presión y la ansiedad en mi trayectoria académica, pero también de la presión y la ansiedad académica de otras y de cómo me reconozco en ellas y ellas en mí, porque como bien lo expresa Veena Das² (2008) “es en las experiencias dolorosas en las que encontramos el sentido para hablar, ya que nos permiten identificar las motivaciones personales y cargas afectivas” (p. 276).

No obstante, este trabajo también surge de la admiración y la pasión. De las lecturas a Belén Valiente³, Tina Suárez⁴, Aida González⁵ y Andrea Abreu⁶. De cómo escriben sobre el dolor, la ansiedad y la incertidumbre de la vida de una forma poética, evocadora, transgresora, feminista y cercana. Todas ellas, al igual que yo, son canarias. Y al igual que a mí, vivir en una isla que más que una isla parece un puntito diminuto en medio del atlántico, ha marcado de una forma u otra su manera de ver, entender y desenvolverse en el mundo, y que me han ayudado y motivado a realizar este proceso de exploración.

Y digo exploración porque mi objetivo no es obtener una respuesta cerrada y concisa sobre fenómenos tan amplios como son la presión, la ansiedad o la incertidumbre. Lo que trataré, al igual que Marta Pérez⁷ (2019) es ofrecer una visión subjetiva y personal

¹ Siglas de: Trabajo de Fin de Máster.

² Veena Das es reconocida en el mundo académico occidental y oriental como una de las figuras más representativas de la antropología contemporánea.

³ Poetisa canaria, autora de *nudismo y las flores no se arrancan*.

⁴ Poetisa y ensayista canaria, ganadora del Premio de Poesía Tomás Morales en 1996 por su primer poemario *Huellas de Gorgona*.

⁵ Escritora y poetisa canaria, autora de *Pueblo Yo*.

⁶ Escritora y periodista canaria, autora de la novela *Panza de Burro*.

⁷ Autora de la tesis *Respirar y Conspirar: repensando la ansiedad como resistencia de combate feminista*.

para más adelante ‘repensar y conversar sobre estas vivencias, atendiendo particularmente a su dimensión cultural y social’ (Pérez, 2019, p.7).

Esta historia la narro desde el presente, donde a medida que pasan los párrafos van apareciendo ideas, trozos, cachos, fragmentos de lo que he vivido y lo que me ha afectado a lo largo de estos años como estudiante, entremezclado con mis saberes actuales como orientadora.

Donde aparecen partes de mi Yo: *Yo niña, Yo adolescente, Yo estudiante universitaria, Yo psicóloga, Yo (casi) orientadora...*

Así, este relato va sobre qué haría mi *Yo orientadora* si se pudiese encontrar ahora con el resto de mis *Yoes*. Sobre cómo lidiaríamos con esa presión, con la ansiedad con la decepción, entremezclado con reflexiones sobre la educación recibida y el intenso esfuerzo que he dedicado todo este tiempo.

Dicho esto, con este trabajo pretendo compartir y visibilizar estas experiencias que se sienten, pero no se ven, que están a ahí y condicionan tu vida, tu personalidad y tu forma de relacionarte.

La belleza de las palabras ocurre cuando nos libera del sufrimiento de la verdad. Si no hay liberación, la belleza no es sino una apariencia de belleza, un artilugio de hipocresía.

Jesús Rodríguez Castellano (2021)

Si tuviera que decidir a quién va dirigida esta historia, diría que en primer lugar a la educación (en general); en segundo lugar, al alumnado (en general); en tercer lugar, a las personas que quieran reflexionar sobre la influencia del contexto vital en la trayectoria académica de una orientadora (en general), en cuarto lugar, a cualquier persona que simplemente quiera leer una historia (en general). Y en particular, a todas aquellas que se sientan reflejadas en este trabajo.

Por todo ello y por los contenidos que se van a tratar en este trabajo utilizaré como medio para contarlo la autoetnografía. Y ahora que he sacado a escena esta palabra que hasta el corrector del Word⁸ me indica que no existe, puedo responder a la pregunta ¿Qué es la autoetnografía?

⁸ Refiriéndome a Microsoft Word, programa de procesamiento de textos.

Para hacernos una idea del significado de la palabra desde un punto de vista más etimológico⁹, autoetnografía es una palabra compuesta de tres significados distintos: de esta manera, etnografía viene de *ethnos*, y significa tribu o pueblo; *graphia* se refiere a escritura; por lo que etnografía quiere decir “descripción de los pueblos”. Por otro lado, *auto* quiere decir “por sí mismo”.

De este modo, la autoetnografía se basa en el estudio del sí mismo para explicar un fenómeno contextual. Así, el estilo que adopta la persona que investiga (yo) puede ser cómo evaluadora, profesora, defensora, narradora o intérprete, de esta manera, mi papel es reconocer un problema y enfrentarme al él con todos los conocimientos que poseo para darle un nuevo significado e identificar posibles relaciones (Carrillo, 2015).

Por lo tanto, la autoetnografía es una forma de escritura, pero también una forma de investigación cualitativa, que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal (auto) para entender la experiencia cultural (etno) (Ellis, 2004; Holman, 2005). Hacer una autoetnografía supone “deshacer el aprendizaje escolar, es construir una subjetividad, construir figuras del Yo y así partiendo del yo se llega al sí mismo en relación con el otro” (Viollet, 2005, p.27).

Algunas características de la autoetnografía son las que han identificado Carolyn Ellis, Tony Adams y Holman Jones¹⁰ (2015):

1. Usa la experiencia personal de la persona que investiga para describir y criticar las creencias y experiencias culturales.
2. Reconoce y valora las relaciones de la investigadora con otras/os.
3. Utiliza una profunda y cuidada autorreflexión para nombrar e interrogar las intersecciones entre el yo y la sociedad, lo particular y lo general, lo personal y lo político.
4. Muestra al resto de personas el proceso de decidir qué hacer, cómo vivir y el significado de sus luchas.
5. Equilibra el rigor intelectual y metodológico, con la emoción y la creatividad.
6. Persigue la justicia social y mejorar la vida.

⁹ La etimología es el estudio del origen de las palabras; las relaciones, formales y semánticas, que implican su procedencia con respecto a otras unidades lingüísticas más antiguas.

¹⁰ Autoetnógrafos, autores del libro *Autoetnografía*

De este modo, podríamos decir que ‘‘la autoetnografía se caracteriza como un método que combina el rigor de la investigación con el arte de la técnica narrativa’’ (Cáceres, 2019, p.6).

Creo que cabe mencionar aquí algo que posiblemente algunas de ustedes están pensando: ¿Cómo de fiable es la autoetnografía? Para responder a esta pregunta me baso en las aportaciones de Carolyn Ellis, Tony Adams y Arthur Bochner¹¹ (2015) cuando dicen que, para una autoetnografía, las cuestiones de fiabilidad en este tipo de investigaciones se refieren a la credibilidad del narrador. De esta forma, para estos autores la validez, que se encuentra bastante relacionada con la fiabilidad, significa que una obra busca ser verdadera y ‘‘evoca en los lectores una sensación de que la experiencia descrita es realista, creíble y posible’’ (Ellis, et al., 2015, p. 262).

Asimismo, Laurel Richardson¹² (2000) propone una serie de fundamentos necesarios para llevar a cabo la evaluación de una etnografía, que se asemeja considerablemente al proceso de evaluación de una autoetnografía. En primer lugar, nos encontramos el impacto; el impacto emocional e intelectual, que debe generar nuevas preguntas en el lector e inspirar nuevas ideas o reflexiones que antes no tenía. De esta forma, se generaría cierta contribución sustantiva al entendimiento de la vida social en la que vivimos. Debe expresar una realidad, parecer creíble ante los ojos de la persona que lee. Por otro lado, tiene que estar plasmado un proceso de reflexión consciente donde la autora exponga las nuevas visiones a las que le ha llevado ese proceso de reflexión. Por último, estaría el mérito estético, es decir, la autora debería usar recursos creativos que diesen pie a respuestas interpretativas, del mismo modo que debe producir en los lectores una motivación por seguir leyendo y conocer el resto de la historia.

Siguiendo con el hilo, tocaría responder a la pregunta ¿por qué autoetnografía? y aquí, siento decirles que me pongo un poco más poética:

Una de las razones del porqué de una autoetnografía, es que en ella se busca relatar una historia. No cualquier historia.

Una propia, mía, particular que luego se convierta en tuya, suya, nuestra. Que resuene, remueva y retumbe en los miembros de una misma cultura, que haga mella, que escarbe un huequito en ti y en mí, que llene ese huequito, que rebose, que gotee, que

¹¹ Tres conocidos escritores autoetnógrafos.

¹² Socióloga y profesora honoraria en la Universidad de Ohio.

crezca algo en ese huequito, que se pudra y se lo coman los bichos. *Que tenga vida y se transforme.*

Para algunos autores (Richardson, 2000; Kiesinger, 2002) la autoetnografía es una forma de terapia. Escribir historias personales puede ser terapéutico tanto para el propio escritor como para el lector (Kiesinger, 2002; Poulos, 2008) ya que por un lado ayuda a darnos sentido a nosotros (*mí*) mismos (*misma*) y a nuestras experiencias en el proceso de escritura, así como a cuestionar y a reflexionar sobre la propia vida y por otro lado, es una herramienta que ayuda a “dar testimonio” a las personas que lo leen (Denzin, 2004; Ellis, 2004). “Al nombrar mi ansiedad, quizás tú puedas reconocer la tuya” (Pérez, 2019, p.8).

Todo tiembla.

Las sábanas, las paredes, las pestañas.

El corazón se arrastra como una oruga

Pero ella lo está desordenando todo.

Oscurece, amedrenta, congela.

Y grita.

Solo queda respirar, llorar fuerte,

hablar bajito y hacia dentro.

Esperar y volver a repetir.

Hasta que se muera de miedo.

Tina Suárez Rojas (2020)

Tras esta breve introducción me dispongo a presentar la forma en la que se va a desarrollar el trabajo a partir de aquí.

En primer lugar, me gustaría destacar que la motivación de este estudio cualitativo nace de la necesidad de dialogar con esa ansiedad experimentada a lo largo de mi etapa como estudiante, hasta mi actualidad como orientadora, de la curiosidad por reflexionar

qué cosas han influido y cómo podría ayudar a otras personas que estén pasando o hayan pasado por la misma situación.

Este diálogo y reflexión tomarán forma a través de una grafía particular, que intenta seducir, evocar y penetrar en el lector y donde pretenderé plasmar toda la esencia de mis *yoes* de forma artística pero realista al mismo tiempo. Esto lo haré en forma de 10 microrrelatos (véase figura 1), que al igual que en la metáfora de la mariposa de Kenneth Gergen (2015)¹³, interseccionan para formar mis *yoes*.

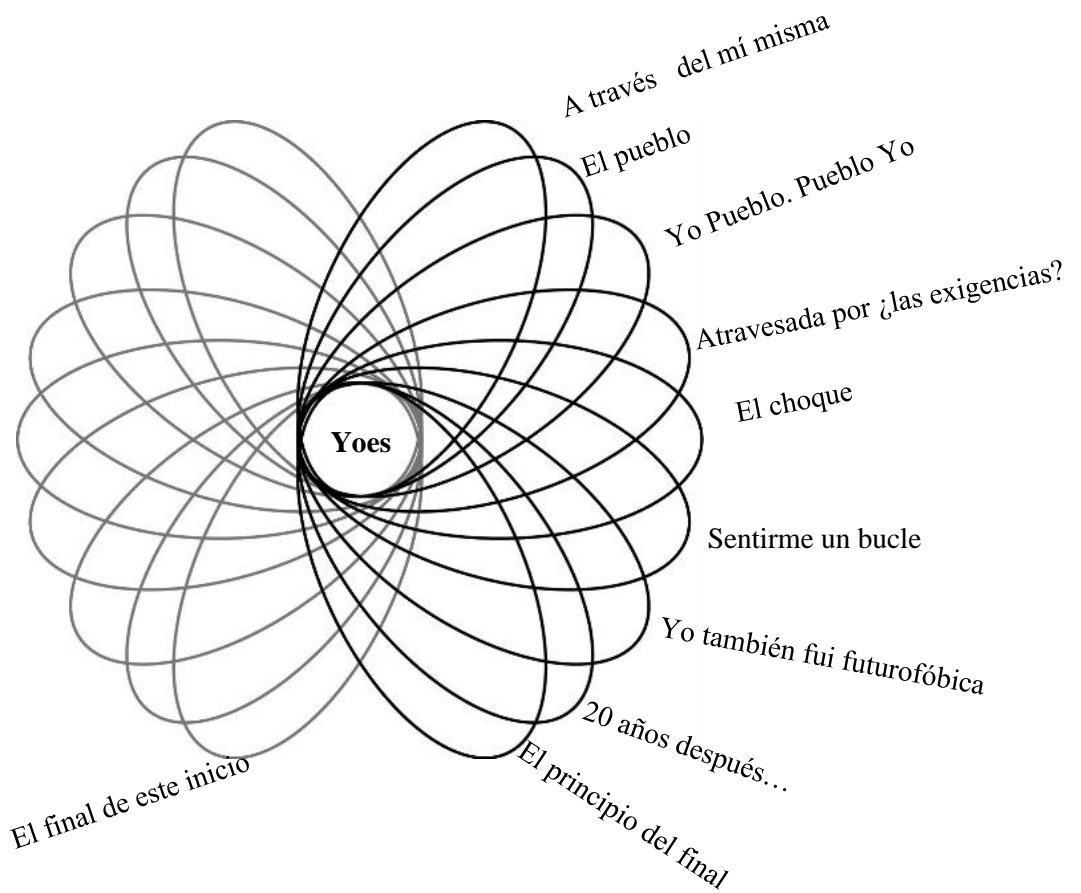


Figura 1. La “mariposa de Gergen” metáfora del yo relacional: En el círculo central se encuentra ubicada lo que desde una postura moderna se entendería como persona o individuo. Los círculos ovalados representan diferentes relaciones que esta persona tiene (en negro) o potencialmente puede tener (en gris). La persona es la intersección de múltiples relaciones (McNamee y Gergen, 1998, p.22).

¹³ Kenneth J. Gergen es un psicólogo estadounidense y su trabajo se asocia con el construccionismo social.

A través del *mí misma* presentaré todas las partes de mi *yo*, desde un punto de vista más individualista pero situado en un contexto familiar concreto, como diría Sabina¹⁴ *yo, mí, me, contigo*¹⁵.

A través de los microrrelatos de *Pueblo y*, de *Yo pueblo. Pueblo Yo*, presentaré todas las partes de mi *yo* desde un punto de vista más relacional, 'yo en interacción con', más en la línea de Kenneth Gergen¹⁶.

En *Atravesada por ¿las exigencias?*, esos *yoes* de género femenino que han transitado y transitan en mí se ponen en diálogo sobre la realidad de muchas Ángela(s) que han pasado por una educación sesgada por los estereotipos de género. Como diría Yex¹⁷ este apartado está "Atravesado por el feminismo".

A través del *choque* pretendo plasmar el encontronazo que tuve con otros pueblos, comunidades, lugares al llegar a la deseada 'Comunidad Universidad'.

A través *sentirme un bucle* pretendo abrir el melón¹⁸ de cómo experimento ese motivar o se desmotivar al alumnado desde el sistema educativo actual, y cómo yo logré salir de ese bucle.

Yo también fui futurofóbica habla del miedo al futuro incierto marcado por un pesimismo efímero y *20 años después...* me doy cuenta de la literalidad de la educación "obligatoria", me deshago y libero de la presión acumulada y pienso en el futuro, pero ya no desde el miedo, sino desde la esperanza.

A través del *principio del final* reflexiono sobre qué se podría hacer desde el ámbito de la educación para facilitar la trayectoria académica y personal del alumnado. Asimismo, vuelvo a traer a escena a las personas a las que va dirigida este trabajo para dedicarles algunas conclusiones que he ido sacando durante la escritura de este.

Por último, en el *final de este inicio* reflexiono sobre mi transitar durante este particular trabajo, sobre cómo me ha ayudado esta escritura en mi proceso de construcción y deconstrucción como orientadora.

¹⁴ Joaquín Sabina, es un cantautor, poeta y pintor español.

¹⁵ Álbum musical del cantautor español Joaquín Sabina.

¹⁶ Gergen, K. (2015). *El ser relacional: Más allá del Yo y la Comunidad*. Bilbao: Editorial Descleé De Brouer.

¹⁷ Yexuanj Peláez, autor del TFM autoetnográfico *Atravesado por el feminismo*

¹⁸ Expresión utilizada para comenzar a hablar de un tema que no se ha tratado mucho, normalmente porque es un tema espinoso o complejo.

Toda esta trayectoria irá acompañada de aportaciones de mis *Yoes*, ya que cómo dije antes, pretendo dialogar desde diferentes perspectivas con todas esas vivencias sin la presión (o eso espero), de llegar a una respuesta o explicación cerrada y concreta de la situación.

Me celebro y me canto a mí mismo.

Y lo que yo diga ahora de mí, lo digo de ti,

porque lo que yo tengo lo tienes tú

y cada átomo de mi cuerpo es tuyo también.

Vago... e invito a vagar a mi alma

Vago y me tumbo a mi antojo sobre la tierra

par ver cómo crece la hierba del estío...

Walt Whitman¹⁹ (1855).

Mí misma.

En una de las reuniones de TFM me pregunta Doli —¿Qué es el ti misma? El ti misma no surgió de la noche a la mañana—. Ella no lo sabe, pero me creó una duda existencial que ni me había planteado y es que, en realidad, el *mí misma* no existe. Al menos, sin un contexto que le dé sentido.

Al intentar responder la pregunta se me ocurrieron varias formas de empezar este TFM y ninguna a la altura de mis expectativas, para variar.

Mi nombre es Ángela Valentina, aunque me suelen conocer como Ángela y soy, sobre todo, estudiante. Estudiante desde siempre, estudiante, *estudianta*, “estudia pa’ que no dependas de nadie *miniña*” me decía mi abuelo, “¿tú no tienes que estudiar?” me dice mi madre cada vez que me ve sin hacer nada, “¿qué estudias?” cada vez que conozco a alguien. Soy estudiante, por si no había quedado claro, del Máster de profesorado en la universidad de La Laguna, fui estudiante de psicología y seré estudiante por un par de años más.

Soy del norte de Tenerife, de La Guancha friolera, de la parte alta casi tirando *pal*’ monte. Yo les aviso, ser guanchera significa ser de pueblo, pero de pueblo pueblo, de los que no conoce mucha gente te lo digo yo, que La Guancha no aparece ni en los manteles

¹⁹ Poeta, ensayista, periodista y humanista estadounidense considerado como el padre del verso libre.

de pizzerías donde sale la isla de Tenerife ahí toda bien puestita, dándole el solecito de verano encima de la mesa de aluminio caliente, con el olorcito a mar por un lado y el olorcito a pizza por el otro, chacho, qué rico ¿Qué rico? ¡Qué rico no! qué rabia que no sale La Guancha.

Yo misma, hecho la vista atrás y me veo a mí durante 23 años creciendo a la verita de mis padres, mis hermanos y mis abuelos. Yo misma he aprendido muchas cosas de ellos y ellos de mí. En mi infancia, como dije, crecí en un pueblo y siempre fui conocida como *Ángela la*, me explico: *Ángela la gorda*, *Ángela la alta*, *Ángela la hermana de Simón*, *Ángela la hermana de Julia*, ‘‘muchacha, *Ángela la hija de Toña*, que sí que sabes quién es’’, ‘‘*Ángela la nieta de Jacinto y Francisca*, chacha, que viven allá *riba* en el monte frío’’.

Yo misma siempre he hecho las cosas ‘‘bien’’ a los ojos de mi familia. *Pa* mí, ‘‘caminante no hay camino, se hace camino al andar’’ (Machado, 1973) nunca tuvo mucho sentido porque mi camino ya estaba hecho, aunque nadie lo viese, excepto yo. Y con esta frase no me refiero a que me dictaran lo que tenía que hacer, sino que cuando creces en un pueblo la intención es que te vayas del pueblo, hagas algo más grande, más de ciudad, ‘‘más académico’’ que un ciclo formativo o un curso de guardería porque eso no es, o no era tan prestigioso. Cuando creces en un pueblo, y tu familia es de clase media, y tu madre es profesora y tu padre es obrero hay una nube que envuelve todo lo que te rodea y tiene impregnada un olor a universidad que no se puede aguantar porque claro el—¿tú no ves a tu madre que estudió una carrera, el sueldo que tiene y yo me estoy matando, trabajando 12 horas al día para cobrar la mitad que ella— Influye. Y no me quejo, es posible que sin esas condiciones también hubiese ido a la universidad, lo que quiero decir es que nunca me planteé otra opción porque era lo más lógico ¿no?

Ese ¿no? la *Ángela orientadora* lo escribe con ironía. La *Ángela adolescente* con la convicción de que estaba en lo cierto.

Pero me pregunto ¿Tiene una joven de 17 o 18 años, la suficiente madurez intelectual y emocional para decidir a lo que se quiere dedicar ‘‘el resto de su vida²⁰’’? Yo por lo menos pensaba que no. A mí me decían que tenía que buscar mi vocación, mi pasión, lo

²⁰ Típica frase que se suele decir cuando acabas bachillerato y tienes que decidir a qué profesión te quieres dedicar. Lo pongo entre comillas porque muchas veces no se coinciden tus estudios posteriores con la profesión futura.

que me gustara. Y no sé, a mí me gustaban los niños, las guarderías, cuidar bebés, pero tenía que ir a la universidad porque era lo más lógico ¿no?

Por eso traigo a escena de nuevo a la *Ángela orientadora*, que me diría que hay muchas otras opciones que acabar bachillerato y empezar una carrera. Que la lógica a veces falla. Que no ir a la universidad también es lógico, comprensible y totalmente válido. Me diría que fuese a donde fuese, vaya con la convicción de haberlo elegido yo y no el resto, que me tomara mi tiempo para encontrar mi sitio.

El pueblo

Si le preguntas a *mí misma* de hace 6 años te diría que es de todo menos de pueblo, te diría:

—*Fos* La Guancha que sitio más feo y frío y aburrido y *quitapallá* que ganas de irme de ahí.

Si le preguntas a *mí misma* de hace 3 días te diría:

—En La Guancha tampoco se está tan mal, hombre hace frío, pero ¿y lo que lo agradeces en verano cuando vienes del sur a 35 grados? Ay no sé, La Guancha es *feíta* pero tiene su encanto...

El pueblo me hizo ruda pero bonachona, me hizo tranquila pero miedosa, me hizo pasar tardes aburrida en casa, tardes con mis abuelos, tardes mirando en las alcantarillas a ver si me encontraba un eurito aunque sea, no porque me hiciera falta, sino por la experiencia de levantar la tapa que pesaba una tonelada, y se me cayera encima de las uñas, y me las majara, y se me pusieran moradas y luego negras.

Ser estudiante y de pueblo son dos cosas que a priori no tienen por qué resultar relevantes, pero en este caso, en mí caso, creo que sí lo han sido.

Yo, que viví siempre en la parte más alejada del pueblo, en la parte alta, supuso que la mayoría de las tardes mi infancia me las pasara en casa. No podía ir caminando al parque porque vivía lejos, mis padres trabajaban y yo, pequeña y ansiosa niña, me pasaba las tardes en casa de mi abuela haciendo la tarea y viendo novelas de la 1.

Por eso enlazo el pueblo, mi pueblo, con mi experiencia como estudiante desde muy pequeña, y no solo como estudiante sino como niña, adolescente, mujer, psicóloga y

orientadora. El contexto social, influye de forma significativa en el comportamiento humano e interviene en la manera en la que un sujeto se desarrolla (García, 2018); así mismo, hago referencia a la Teoría Sociocultural de Lev Vigotsky²¹ (1979), que indica que el pensamiento de la niña o niño está influenciado por el contexto sociocultural, por lo tanto, crecer en un pueblo 5000 habitantes, a 30 segundos de la casa mis abuelos, ha marcado de alguna manera, mi forma de pensar, ser y estar en el mundo.

Y ese último párrafo lo afirmo y lo confirmo. Haberme criado la mitad de mi infancia con mis abuelos, más con mi abuela que con mi abuelo ha marcado mi desarrollo personal. Puede ser por ello por lo que muchas veces me he sentido una personita mayor en un cuerpo joven, me gusta la petanca, el café a media tarde, ver como juegan los perros en el parque, dormirme temprano y madrugar. No me gustan los ruidos, la velocidad, ir a la playa a mediodía, salir demasiado de casa...Y tengo muchos miedos, inseguridades y agobios que me ha inculcado mi abuela. Mi abuela es la catastrofista entre las catastróficas y yo, por consecuencia me parezco mucho a ella, pero en parte es normal, y si no que se lo digan a mi *Yo niña*:

—Ángela, ten cuidado en la salida del colegio que están raptando niños mira a ver. Ángela tú sabes que hay que cerrar siempre con llave que nunca se sabe si va a entrar alguien en casa a robar y Dios sabe qué más. Ángela, tú siempre tienes que ser buena y portarte bien porque Dios te está mirando. Ángela, vete *pa'* la huerta a vigilar a tu abuelo que ese hombre cualquier día se cae de la ladera *pa'* abajo. Ángela, tú sabes que a mí una vez me atacó un perro y casi pierdo a un bebé... bueno, luego lo perdí, se murió pero no sé si fue por el perro.

A día de hoy me doy cuenta de que no es que fuera miedosa, es que era una niña ansiosa. Y creo que esa ansiedad sumada a mi contexto vital ha supuesto que utilice el estudio como un refugio, algo a lo que acudir cuando me siento desbordada porque lo conozco y controlo, aunque paradójicamente me genere ansiedad el miedo a fracasar como estudiante. De la misma manera, he aprendido del pueblo otras cualidades que me gustan más y también me definen como la sensibilidad por la naturaleza, la calma, paciencia, constancia y el amor, en general.

²¹ Psicólogo ruso, autor de la Teoría Sociocultural la cual sostiene que los niños desarrollan paulatinamente su aprendizaje mediante la interacción social.

Yo orientadora, que ahora es mitad de pueblo, mitad de ciudad y que ha visto la necesidad de salir del pueblo en otras y otros adolescentes al igual que en mí misma, les diría que salir del pueblo no debe ser una huida, sal del pueblo, sí, pero no desde el desprecio sino desde el aprecio de haber pertenecido a él, de llevarte cosas de tu pueblo a otros pueblos.

Yo orientadora, si no hubiera sido de pueblo quizá no tendría ‘‘más paciencia que un santo’’, si no hubiera sido de pueblo, igual no habría visto el degollamiento de una gallina o el despellejamiento de un conejo, igual sería más desconfiada o tendría gustos más caros. Igual si no hubiera sido de pueblo no sería la persona que está narrando esto, por eso pongo en valor lo que una es y lo que una tiene, ser de pueblo no es nada malo y querer salir de él tampoco, pero recordando que ‘‘yo te llevo dentro, hasta la raíz, y por más que crezca, vas a estar aquí’’²² (Lafourcade, 56s).

Yo pueblo. Pueblo Yo

Ser a través del pueblo me ha permitido reconocer otros pueblos, otras ciudades, comunidades en las que también he *sido*.

Y aquí resuena en mi cabeza el famoso Urie Bronfenbrenner (1979) y su Teoría Ecológica, la cual tiene un enfoque ambiental sobre el desarrollo del individuo a través de los diferentes ambientes en los que se desenvuelve, y que influyen en el cambio y en su desarrollo cognitivo, moral y relacional. Además, Bronfenbrenner nos habla de que nuestra forma de ser cambia en función del contexto en el que crecemos.

Vamos que yo, que crecí en un pueblo del norte, me mudo a La Laguna y me desenvuelvo en el ambiente universitario, es muy probable que mi manera de pensar, mis gustos e incluso mis emociones cambien debido a esta modificación del entorno. Mamen y Doli dicen que esto les recuerda a la analogía del camaleón y coincido con ellas. Como si de un camaleón se tratase, somos capaces de mimetizarnos con el entorno, transformarnos con él y como en la metáfora de Gergen (2015), ser la intersección de nuestras relaciones y nuestros mundos, generando con ello múltiples posibilidades de ser y estar en relación con el resto.

²² Verso de la canción *Hasta la Raíz* de la cantante Natalia Lafourcade con el que hago referencia que aunque me vaya a vivir fuera, el pueblo siempre estará en mí.

Con esto quería remarcar la idea de la influencia de otros entornos en mis distintos *Yoes*, por eso en este trabajo diferencio a la *Ángela niña* (que no había salido del pueblo), de la *Ángela universitaria* o de la *Ángela orientadora*. Y en ese sentido, me gusta pensar que puedo hablar del pueblo porque he formado de parte de él, he salido de él, he visto otros pueblos desde dentro, desde fuera y con diferentes puntos de vista. Y aquí no me estoy refiriendo al pueblo de forma literal, sino desde una forma figurada, con pueblo quiero decir comunidad. Como la comunidad feminista, la universitaria, la comunidad de personas ansiosas etc. Que también me atraviesas y me permiten escribir esto.

Con todo esto quiero decir que los valores y la forma de pensar que yo tengo, la posición desde la que hablo está atravesada por mi pueblo, sí, pero también por otros “pueblos” en lo que me he relacionado y que presentaré más adelante.

Y esa multitud de intersecciones que forman el yo o los yoes (McNamee y Gergen, 1998) son importantes para comprender que mis *yoes adolescentes*, igual que los tuyos, contienen multitudes y esas multitudes abren la posibilidad de reconocerse en la diversidad e incluso en las incoherencias o incongruencias. Gracias a esa comprensión puedo decir que yo, por ejemplo, soy calmada pero ansiosa, seria pero graciosa, sumisa pero con carácter, y no hace falta que me defina únicamente con uno de esos adjetivos.

Yo psicóloga opina que esa idea de ser incoherente podría ser liberadora para la adolescente que no se comprende a sí misma, así como podría ser liberador moverse entre esa multiplicidad que me permite sentir la ansiedad o la presión en determinados ámbitos de la vida y no en todos. Por eso animo a todas las personas a moverse entre sus multitudes, a la educación a fomentar las diversas facetas de un alumno y aceptar sus incoherencias que pueden ser síntomas de desahogo.

Atravesada por ¿las exigencias?

Hace poco leí un tuit ²³ que decía: “Cuando eres una persona a la que siempre le han dicho lo lejos que va a llegar, lo buena y lo inteligente que es, y a medida que vas creciendo ves que todo eso se va desvaneciendo, y que no eres ni tan brillante, ni estás tan capacitada, es duro”. Esas 50 palabras han suscitado en mí unas cuantas reflexiones.

Ahora, hablando desde mi *Yo psicóloga* me doy cuenta de que ese desvanecimiento de lo que yo pensaba que era, es duro de asimilar por dos razones

²³ Texto de máximo 280 caracteres escrito en la red social Twitter.

principales: Uno, nadie te enseña a gestionarlo. Dos, haz de reconstruir la idea que tienes de ti misma, es decir, tienes que deconstruirte para volverte a construir con otras ideas y percepciones.

Además, hablo con amigas y compañeras que me dicen que se han sentido exactamente igual y me doy cuenta de que no estoy sola. No estamos solas. No es un hecho aislado por mi contexto personal, es un hecho compartido por el contexto cultural. Y lo hablo con amigos, compañeros y me dicen que no se han sentido así, que las expectativas puestas en ellos nunca llegaron a ser tan grandes. Y lo hablo con mi misma y me viene a la cabeza el sistema patriarcal existente en la sociedad, presente en los colegios e instituto, marcando el ritmo de aprendizaje de muchas y muchos y exigiendo, de forma dispar a ambos sexos.

Por poner un ejemplo personal, a mi hermano lo felicitaban por sacar un 6.5 y a mí, si sacaba esa nota, me preguntaban qué me había pasado. No quiero pensarlo, pero lo pienso: a las niñas se les educa distinto y se les exige más en el ámbito académico (aunque muchas veces también en el familiar y social pero no voy a meterme en ese tema ahora porque podría ocupar las siguientes 15 páginas). Y aquí me voy a intentar explicar de la mejor forma que sé:

Desde mi punto de vista, ya no como psicóloga, estudiante u orientadora, sino desde mi punto de vista como mujer, existen patrones valoración personal distintos según el género, es decir, a las chicas se les valora más en el ámbito académico y, por ende, se les exige más, porque el estereotipo de ‘es que las niñas son más estudiosas’ existe.

Dicho esto, no es que no existan expectativas académicas para ambos, pero en las chicas, de forma general, se da por hecho que van a ser buenas y por consecuencia, al partir de esa creencia se les exige en base a ella. Para los chicos, la creencia que he presenciado en los institutos es que se entiende que no van a destacar tanto en el ámbito escolar y, por tanto, no se les exige de la misma manera.

Además, como (casi) orientadora me he percatado de que estas conductas que parecen irrelevantes en el desarrollo vital de una persona son transmitidas por familias, docentes y sociedad en general, y que de alguna manera, pueden determinar muchos

aspectos del autoconcepto en forma de profecía autocumplida²⁴: si yo creo que soy bueno en algo voy a actuar en función de esa creencia y viceversa.

Por lo tanto, de nuevo desde mi *Yo orientadora*, sale decir que el contexto educativo no está alejado de los sesgos de género que están presentes en la sociedad; y reflexionando sobre los escritos de Katrina Díaz et al., (2017), es una gran oportunidad poder explicitar en este, y otros trabajos, esos sesgos de género que están presentes en el contexto educativo para dar la oportunidad de construir espacios donde se puedan hacer visibles, cuestionarlos y de alguna manera debilitarlos.

Para terminar esta reflexión, me gustaría citar a Ann Lovering y Gabriela Sierra²⁵ (1998) que hablan sobre el currículum oculto del género y proponen varias formas para trabajar con los y las docentes y con los padres y las madres de familia en estas cuestiones que acabo de exponer y a pesar del año en el que se propusieron, las plasmo porque siguen siendo luz para avanzar en la actualidad:

1. Promover para ambos grupos la formación de talleres de revisión de la práctica educativa escolar y familiar y talleres de recuperación de la historia personal de género.
2. Descubrir y corregir desigualdades en las políticas y las prácticas de contratación, sueldos, permisos por maternidad y por paternidad.
3. Promover la participación de los hombres como maestros en todos los niveles escolares, lo que supone mejorar la valoración social y económica del maestro de primaria.
4. Elaborar textos no androcéntricos²⁶ y presionar para una revisión de los textos desde la perspectiva de género.
5. Apoyar a las personas que están interesadas en promover la cultura de género y permitir con apertura los cuestionamientos que ayuden a desentrañar, en los planes de estudio, en los programas curriculares, en los ámbitos de trabajo para los y las futuros y futuras profesionistas, las reglas invisibles que continúan perpetuando una educación rígida, conformista y que inmoviliza el crecimiento de las personas.

²⁴ Una profecía autocumplida o autorrealizada es una predicción que, una vez hecha, es en sí misma la causa de que se haga realidad

²⁵ Maestras del Área de Desarrollo Humano del Centro de Investigación y Estudios de Género (ITESO)

²⁶ Tendencia a considerar al hombre como centro o protagonista de la historia y la civilización humanas en detrimento de las mujeres, cuya importancia se rebaja o no se tiene en consideración.

Dicho esto, creo que esas presiones y exigencias marcadas por las diferencias de género que acabo mencionar fueron dos granitos de arena más que se sumaron a mi montaña de ansiedad, por eso pienso en esa *Ángela niña* y casi más, en la *Ángela estudiante universitaria* y creo que les hubiese encantado escuchar que no hace falta estar siempre en la cima para ser exitosa. No hace falta acercarse a la perfección para recibir la aprobación del resto ni para sentirse valorada. El éxito está en muchas otras cosas. El éxito puede estar en otros lugares como en el respeto, en las risas compartidas, en el disfrute de aprender por aprender. Y no necesariamente en la productividad, ni en los halagos, ni en el 10. Ahora, sí lo sé. Ahora veo el éxito de otra manera, aunque siga queriendo acercarme a la perfección, ya no me obsesiona el hecho de no llegar. Y tengo que decir que eso ha sido en parte, por este máster en el que la nota media no me sirve *pa' na*²⁷.

El choque

EL choque de realidad me llegó, como a muchas personas de mi entorno, en la universidad. En segundo de carrera mi ego se estampó contra el suelo de la facultad de psicología como si fuera una cagada de paloma. Me explico: por lo general, “los mayores” te enseñan a subir, avanzar, correr, pero nadie te enseña a bajar, retroceder, frenar.

Ese choque lo vivió en primera persona la *Ángela estudiante*, y un poco la *Ángela niña*, o por lo menos así me sentía yo aún. Estas dos personitas que habitaban dentro de mí fueron atravesadas de arriba abajo por la “comunidad universitaria”. Es decir, que pasé de relacionarme en un microsistema²⁸ a otro totalmente distinto en poco tiempo.

Ese choque marcó el inicio de mi deconstrucción como estudiante y fue uno de los primeros choques que me llevé en mi vida. Con ese choque empezó mi *Futurofobia*²⁹.

²⁷ Esta idea se retomará más adelante.

²⁸ Haciendo referencia a Bronfenbrenner, el microsistema de un niño/a está formado por los grupos que tienen contacto directo él/ella.

²⁹ Libro del periodista y escritor Héctor García Barnés

Ese choque, de forma dramática, se podría resumir con la siguiente idea: En el instituto si eres buena estudiante te posicionan en una nube por encima del resto, pero cuando llegas a la universidad, el cielo es todo ‘panza de burro’³⁰.

Lo que mi *Yo orientadora* quiere aportar a este apartado es que los choques, en definitiva, son parte de la vida y hay veces que los podemos ver como éxitos o como fracasos, pero si no existieran esas dos palabras llenas de significado, un choque no sería más que traspasar etapas, caminos o sistemas. Aunque la realidad, es que los choques suelen ser entradas duras a nuevas etapas de la vida y una vez que pasan, una vez pasado el sufrimiento, pueden existir dos opciones: Quedarte en bucle con el sentimiento de frustración constante, o salir de él y verlo como una posibilidad más de transformarte.

Creo que en la educación debería haber un apartado dedicado a gestionar la frustración, enseñarnos que frustrarse y chocarse es parte de la vida y saber salir de ahí una vez traspasado el sufrimiento, un poco en la línea de la metodología Amara Berri³¹ o por ejemplo, un espacio para alentar los procesos resilientes: entretejiendo afectos y relaciones (García, 2010) donde los educadores despliegan vínculos seguros, algo parecido a la propuesta de tutores afectivos (Programa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias) que acompañan en el abordaje de los desafíos académicos y vitales de los chicos y chicas.

Además, si yo pudiera volver atrás y hablar con esas *Ángelas* les diría: amiga, date cuenta. No eres la mejor y tampoco tienes que pretender serlo, eres muchas otras cosas que simplemente estudiante. Y cuando me dirijo a mí misma no me estoy dirigiendo solo a mí misma. Me dirijo a tu *yo adolescente*, a tu *yo orientadora*, a tu *yo docente*. A todas las que puedan verse reflejados en esta historia.

Sentirme un bucle

Pienso en mi *yo estudiante* y no me puedo quejar. Quiero decir, vivo en España que es un país europeo donde la educación es un derecho. Además, en Canarias la educación no es de las más caras, puedo permitirme estudiar a tiempo completo, no

³⁰ Expresión para denominar a un fenómeno meteorológico que consiste en la acumulación de nubes de baja altura que actúan como pantalla solar, provocando una sensación térmica de fresco, característico del norte.

³¹ Esta metodología que surgió en los años 70 en el País Vasco promueve una educación a través de experiencias vitales como juegos de rol y la apuesta por la diversidad de edades en una misma aula (García, s.f)

trabajo y no tengo personas a mi cargo. En parte, puede que esa sea el motivo de mi agobio constante, es decir, nunca me he dedicado a otra cosa que no sea estudiar. De hecho, en mi familia siempre ha estado muy presente la frase de ‘es que estudiar es tu trabajo³²’ y creo que yo me la tomé demasiado al pie de la letra.

Mi *yo estudiante* me ha dado muchas cosas buenas y me ha quitado otras tantas. No sé si por el sistema educativo en el que nos encontramos o por mi espíritu competitivo (o ambas), siempre he tendido a compararme con el resto y eso te puede hacer sentir mejor o te puede hundir a partes iguales.

En el colegio solía estar entre las que mejores notas sacaba, lo que suponía un orgullo enorme para mí y para mi familia y no es que se me dieran super bien las materias, sino que yo estudiaba, me esforzaba y le ponía ganas. El problema viene cuando esa niña se sigue esforzando igual y no llega a donde quiere llegar o no está entre las 5 mejores de clase, porque ya la maestra no la felicita igual a pesar de haberse esforzado lo mismo. Y creo que uno de los problemas reside ahí. Y ya no hablo solo por mí, hablo por todas las personas que estudian para un 10 y sacan un 6 y nadie las premia ni las felicita ¿quiere decir que ese alumnado no está motivado o no se esfuerza lo suficiente?

Respondiendo a esa pregunta, desde mi punto de vista sí y no. Me explico: normalmente medimos la motivación³³ con el rendimiento académico y ese rendimiento a través de una nota numérica objetiva (Hernández et al., 2018) pero ¿sacar unas altas calificaciones significa siempre estar motivado? Además, si se mide la motivación del alumnado en base al rendimiento ¿no se está dando por hecho que un alumno que no llega al aprobado no está motivado por aprender? ¿no puede tener inquietudes acerca de la materia? *Yo como estudiante, psicóloga y casi orientadora* tengo sentimientos encontrados con la motivación. Por un lado, sí, creo que es un factor muy influyente pero también influenciado porque depende de uno mismo casi en la misma medida que depende del resto.

De la misma manera, el párrafo que acabo de exponer se explica muy bien con un bucle que se retroalimenta constantemente, es decir: saco una nota baja en una asignatura, mi familia y el profesorado se piensa que no me esfuerzo, me desmotivo porque piensan

³² Idea que se retomará más adelante

³³ La motivación no es una variable observable, sino un constructo hipotético que parte de inferencias realizadas a partir de manifestaciones de la conducta (Fernandes y Alves, 2012)

que no me esforcé cuando sí lo había hecho, me meten presión para que estudie más, eso hace que me agobie porque me siento presionada, por lo tanto evito estudiar porque me da ansiedad y eso hace que baje mi rendimiento y vuelva a empezar el ciclo.

Asimismo, diría que mi motivación académica fue, en su mayoría, extrínseca. Mi recompensa era el reconocimiento del profesorado y la idea de que, a mayor nota, más posibilidades tendría de entrar en cualquier grado universitario; eso hace que me sienta reflejada en lo hallado por Débora Fernandes y Mariana Alves (2012), que muestran que existe un incremento de los síntomas y la intensidad de la ansiedad a medida que aumenta la necesidad de reconocimiento social, notas altas o recompensas, es decir, motivación extrínseca³⁴. Puede ser que a día de hoy haya encontrado el motivo de mi ansiedad académica crónica: la necesidad de ser recompensada. Además, creo que la forma en la que se evalúa no ayuda, más bien fomenta la ansiedad.

A mi *yo orientadora* le vienen las propuestas del enfoque narrativo de Michael White que sitúa la creación y disolución de los problemas en las historias que co-creamos, recordándonos de manera tan liberadora que el problema es el problema, la persona no es el problema (White, Epston y Lovoti, 2001); desde estas ideas, el desafío como educadores sería cómo co-construir un relato con el alumnado que, preservando su identidad preferida, se alíe con nosotros para luchar contra la desmotivación. También me vienen las ideas de la indagación apreciativa de David Coperrider y Whitney³⁵(2005), focalizada en crear hacia adelante, imaginando qué se desea lograr, a partir de las habilidades, recursos y competencias ya presentes en las personas y comunidades.

En este sentido, al igual que Lourdes Villodres (2010) pienso que la evaluación tradicional pretende ser objetiva pero realmente, en la mayoría de las ocasiones el número que evalúa no deja de ser algo subjetivo ya que no demuestra si en realidad el conocimiento ha sido comprendido o simplemente reproducido memorísticamente. Además, no tiene en cuenta el esfuerzo ni el proceso de aprendizaje.

Aun así, me hago la siguiente pregunta: ¿Se debe motivar al alumnado? Yo, como buena persona de pueblo que soy les pongo un ejemplo de cómo mi abuela, guanchera también, motivaría al alumnado:

³⁴ Conjunto de acciones que se llevan a cabo para conseguir una recompensa externa.

³⁵ Coperrider, D, y Whitney, D. (2005): A positive revolution in change. Berret-koehler publishers.

—Mi niño, ¿que no estás motivado *pa'* estudiar? Tranquilo que yo el sábado te levanto a las 5 de la mañana *pa'* ir a coger papas a *Serrogordo*³⁶ *pa'* que tu veas como al día siguiente estás estudiando otra vez.

Y pongo ese ejemplo para que se entienda que a veces, por mucho texto que explique lo que es o lo que no es la motivación, de qué depende o cómo se potencia, hay que tener en cuenta la base de la que se parte. Y esto es algo que he aprendido dentro del centro escolar, no como alumna, sino como orientadora.

Por otro lado, y haciendo referencia a Cande, profesora de lengua y literatura del instituto donde hago las prácticas, actualmente estamos intentando educar al alumnado post-pandémicos, que ha perdido la motivación por el estudio, por el futuro y muchas veces por su propia existencia. Como expone Mariela³⁷, el lema muchas veces se basa en el “no sé y me da igual”. En las tres semanas que llevo de prácticas he presenciado muchas veces esa idea que acabo de exponer y me pregunto si la pandemia, como dijo Cande, ha influido de manera tan determinante en su trayectoria escolar.

En cierto sentido, el hecho de poder promocionar al siguiente curso sin tener que aprobar todas las asignaturas, parece que ha extendido un pensamiento generalizado en los jóvenes de que el esfuerzo no es necesario, pero por otro lado, creo que está influyendo el hecho de que el refuerzo del profesorado ya no es para ellos una fuente de motivación, o por lo menos, no la suficiente porque fuera, en *las pantallas*, están expuestos a una fuente de reforzamiento mucho más rápida y efectiva. Aunque tengo que decir que también me veo reflejada en ellas, en ellos, respecto a las expectativas de futuro.

A pesar de todo, yo pude salir del sentimiento de bucle desmotivacional cuando llegué a la universidad porque ya no obtenía recompensas externas por mis notas. La motivación debía buscarla en otro lado y en mi caso la encontré en tener una meta de futuro muy clara: quería dedicarme a la psicología.

Yo también fui futurofóbica

La certidumbre se diluye y muchas veces yo con ella. El no saber me revuelve el estómago y me nubla la vista. Quiero, necesito vivir en la certeza.

³⁶ Hago referencia a la Montaña del Cerro Gordo de la Guancha

³⁷ Compañera de máster que está escribiendo un TFM sobre ese tema.

En el momento vital en el que estamos, vivir con certezas puede considerarse como algo privilegiado. Las, los jóvenes ya no aspiramos a grandes cosas, no queremos coches, casas o viajes caros. Queremos tranquilidad. Y no me refiero a la calma como estado psicológico, me refiero a vivir con estabilidad. No sabemos qué pasará con nuestra vida mañana o dentro de un mes, no sabemos si vale la pena seguir estudiando o buscar trabajo de lo que sea.

Cada vez somos más conscientes de lo efímera que es la vida, de la fragilidad de realidad y **solo tenemos la certeza de que vivimos con incertidumbre.**

La certeza de la incertidumbre, la entereza de la fragilidad, la seriedad de la broma de vivir.

Jesús Rodríguez castellano (2021).

Como era de esperar, debido a la nube familiar y cultural en la que estaba envuelta, mi meta desde chinija³⁸ era tener una carrera universitaria, me sentía importante al pensar que algún día yo sería alguien con un título de esa magnitud. Hoy en día me doy cuenta de que tener un grado es casi como tener una mascota pero no un perro o un gato, una mascota menos demandante, como una tortuga o un pez.

Y me da coraje, y me enfado, porque pensaba(mos) que esas ganas, ese esfuerzo, esa presión, esas expectativas puestas en mí o en nosotras nos iban a llevar a algo más que el reconocimiento del entorno. Y me doy cuenta de que un grado universitario te lleva a un máster, y un máster con suerte a un trabajo precario en el que posiblemente no te hiciera falta ni el grado ni el dichoso máster.

Además, voy a ser sincera, creía que estudiar todo eso era como una especie de panacea que iba a solucionarme la vida, pero es que mis padres estaban algo así como — si no vas a la universidad posiblemente ganes poco dinero o acabes endeudada con 25 años—. Y claro, yo con 17 años ansiosa e insegura, qué iba a pensar.

Mi *Yo estudiante*, ha visto toda su vida la incertidumbre como algo negativo, cuanto menos mejor, nada de arriesgarme yo siempre a lo seguro. *Yo Psicóloga* es capaz de ver la incertidumbre como la posibilidad de encontrar caminos que no sabía que existían porque los he hecho al andar, y no antes; por ejemplo, la incertidumbre me ha dado la posibilidad de encontrar mi rinconcito dentro de la educación porque no sabía si

³⁸ Forma de llamar a las niñas/os en las islas orientales

este ámbito me iba a gustar. Es por eso que *Yo orientadora* ha fusionado esas dos ideas y ve a la incertidumbre como generadora de ansiedad, pero también como generadora futuros inesperados pero esperanzadores.

20 años después...

Al acabar el segundo año de carrera la *Ángela (insegura) universitaria* estaba convencida de que había sido con diferencia, el peor curso académico de su vida. Hoy, me hago la siguiente pregunta: ¿Quién decide que sea un ‘mal’ año académico el sistema educativo o yo?

Pues en este caso, ambas. Me explico, yo pensaba que sacar un 6 en el 70% de las asignaturas de ese curso era como tirar el año a la basura. Me machaqué por eso a pesar de haber aprobado todo en medio de problemas de autoestima, la enfermedad de mi abuelo y estar empezando una relación de pareja muy intensa. Ahora, con 3 años de universidad más, y otra perspectiva, valoro mucho el esfuerzo que hice y me siento orgullosa. Y aunque ahora yo sé que no fue un mal año académico, en ese momento mi autoestima quedó hecha en una bolita detrás de la puerta del cuarto con miedo a salir.

Además, aunque yo hubiese dicho en ese momento: ‘Que va, de mal año académico nada, me he esforzado y me tengo que sentir orgullosa’, estaba la dichosa nota media del grado que miraba constantemente en mi expediente. Cualquiera que tenga un mínimo de motivación de logro sabe que esa nota puede generarte mucha ansiedad. Aunque la realidad es que ese número puede condicionarte de otras maneras mucho más tangibles, que no tienen que ver con cómo te hace sentir esa nota. Que rabia y que impotencia ver cómo te rechazan una beca en la que exigen un 7,5 de nota media y tú tienes 7,48.

Y no solo era eso, estaba el hecho de que para acceder al máster lo único que se tiene en cuenta es el expediente académico del grado, es decir que tengas de un 7,5 *pa’* arriba como mínimo. Vamos, que si alguien se saca la carrera año por año, con todo lo que supone, y tiene una media de un 6, que se vaya olvidando de entrar en este máster, al menos en una universidad pública. No sé el resto, pero yo lo veo injusto. Injusto porque si solo se valora la nota media se está descartando a personas que sí tienen vocación, que seguramente si hubiese otros criterios de acceso, buscarían la manera para estudiar lo que les gusta. En cambio, de la manera actual se da a entender que vale más la calificación que el esfuerzo o el verdadero interés por ser orientadora.

Aun así, contra todo pronóstico y mis 0 esperanzas de entrar en este máster, conseguí mi puestito. Y para mi sorpresa, en el máster la nota media no sirve *pa' na* (a menos que quieras hacer un doctorado, cosa que nunca ha entrado en mis planes). Y eso es algo que me alivia. Y que me alivie no quiere decir que no me esfuerce, pero me quita presión el saber que puedo bajar mi rendimiento y no va a pasar nada pero ¿qué quiero decir con esto? ¿qué puedo estudiar menos, que voy a aprender menos o que la nota deja de ser un referente motivacional?

Mi *yo orientadora* se sobrecoge. Tienen que haber pasado 20 años de estudio constante para poder aprender “porque sí”, porque quiero y porque me gusta y no para “llegar a”. Tienen que haber pasado 20 años para poder deshacerme (un poquito) de esa presión puesta e impuesta y ver la educación como un disfrute y no como un trabajo.

Es en este punto donde me despojo de ese miedo a lo que vendrá en las generaciones futuras, y me encuentro con mi *yo orientadora* teniendo un poquito de esperanza y no ese pesimismo que ha marcado el ritmo hasta el momento. Que yo me haya dado cuenta de esto ahora, puede ser un buen punto de partida para que ni yo, ni tú, repitamos esos patrones de ‘enseñanza obligatoria’³⁹.

En ese sentido, vuelvo a retomar algunos renglones de la nueva ley de educación (LOMLOE⁴⁰) que me dan un poquito de tranquilidad cuando leo que se van a eliminar las calificaciones numéricas en las notas. A pesar de ello, creo que queda mucho por avanzar porque cambiar la ley es fácil, lo difícil es cambiar la mentalidad del sistema educativo, pero por algo se empieza. Aun así, siento que es algo utópico el evaluar sin notas numéricas porque de alguna forma tendrán que existir criterios para entrar o no en los grados universitarios, másteres etc. Pero por otro, creo que sería liberador para el profesorado enseñar pensando en educar⁴¹ con todo el significado de la palabra, guiar en el conocimiento y no ceñirse a unos criterios que muchas veces limitan dicho conocimiento. Sería liberador también para el alumnado, pensar que tienen que aprender y nada más ya que muchas veces, a las personas a las que los estudios no les va bien la nota numérica no aporta nada. Más bien inmoviliza porque normalmente, las notas

³⁹ Haciendo referencia a la frase “Estudiar es tu trabajo”.

⁴⁰ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)

⁴¹ Educar consiste en enseñar a temprana edad valores, conocimientos, costumbres y formas de actuar, que permiten a un individuo vivir en sociedad.

terminan transformándose en etiquetas que pasan a formar parte de la identidad del estudiante “*Yo no soy bueno para las matemáticas*”. El estudiante asume la etiqueta y actúa en función a ella (Ravela, 2018), esto en psicología se conoce como profecía autocumplida: “No creo que pueda entender y, por tanto, no entiendo”.

El principio del final

Sí, me contradigo. Y ¿qué?

*(Yo soy inmenso...
y contengo multitudes).*

Walt Whitman (1855).

Al igual que yo y mis yoés, las personas están constituidas por múltiples nosotras que se relacionan, piensan y actúan de manera diferente según el momento, lugar y compañía. En este sentido, haré algunas aportaciones que podrían ser del principio del final de todo lo expuesto a lo largo de trabajo.

Yo orientadora apuesta por la coeducación. La coeducación podría ser el principio del final de todo lo anterior, podría ser el comienzo de una nueva educación; y no digo que con ella se vayan a erradicar todos los problemas que acarrea el sistema educativo español, pero sí creo que podría ser un punto de inicio para su transformación. La coeducación es un desafío para el/la docente y cumple un papel importante dentro los centros educativos, pero aquí no me refiero a la coeducación de la RAE, la cual la define como “Enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”. Esta definición no habla de una educación no sexista, sino de un modelo de educación mixta.

Yo, como orientadora, prefiero quedarme con la definición aportada por Ana Leiva⁴² (2010) en la que dice que la coeducación es un tema de vital importancia en el sistema educativo actual para ofrecer al alumnado una formación integral, preparándolos para una vida futura respetuosa, en la que no tengan cabida aspectos discriminatorios por razón de género. Entendemos por coeducación el desarrollo integral de todo el alumnado,

⁴² Orientadora educativa.

tanto de las chicas como de los chicos, prestando especial atención al conocimiento del otro sexo y al enriquecimiento mutuo de ambos.

De esta forma, los objetivos de la coeducación se centran en “corregir los estereotipos sexistas, proponer un currículum equilibrado que elimine los sesgos sexistas y desarrollar todas las capacidades individuales con independencia del género” (Cabeza, 2010, p.39).

Por lo tanto, creo que la educación es un arma poderosa para cambiar los patrones de desigualdad de género, ya que como apunta Lourdes Salamanca (2014):

La escuela es una institución de transformación, dentro de la cual se desvanecen tabúes o clichés del entorno, es por ello que el modelo coeducativo debe ser fomentado como parte de la educación de todos los sectores, sin importar su religión, condición social, grupo étnico, etc., al final todos compartimos la misma naturaleza, la humanidad (p.84).

Yo psicóloga diría que otro punto de inicio podría ser la transformación de los roles dentro del aula. La fórmula que hemos vivido hasta el momento ha sido: el profesorado tiene el control y el alumnado es un agente pasivo dentro de su propio aprendizaje. Creo que cabe aquí mencionar de nuevo a la incertidumbre, y en ese sentido, que el profesorado tenga todas las respuestas dentro del aula ya no tiene tanto sentido porque nadie sabe cómo se van a resolver los problemas que nos afectan o nos afectarán, como se vio claramente en la pandemia del 2020.

Si los roles del alumnado y el profesorado se asemejaran más, podría haber un flujo bidireccional de aprendizaje tan enriquecedor como facilitador de nuevos conocimientos pero para ello, el profesorado debería desaprender los métodos pedagógicos tradicionales y volver a aprender en comunidad.

Como dijo Yexuanj Peláez (2020), la escuela debe estar atenta a esa multiplicidad de voces para exprimirlos y darles alas. En este sentido, se podría ver al alumnado, no solo como meros aprendices, sino como personas que también son capaces de enseñar. Una de las cosas que más marcaron mi camino hacia la docencia fue verme a mí misma haciendo de profesora en el instituto. El profesor de matemáticas en 1º de Bachillerato nos elegía al azar para explicar al resto de la clase un problema en la pizarra, no pensé que se me

diera bien hasta que varias compañeras/os acudieron a mí en la hora del recreo para que les explicase otros ejercicios que no habían entendido.

Algunas de ustedes pensarán que esto es debido a una vocación temprana por ser docente, sin embargo, esto tiene una explicación didáctica: el aprendizaje entre iguales. Y sé que para muchas de las que están leyendo este trabajo y se desenvuelven en el ámbito de la pedagogía y la psicología puede resultar redundante ese término, pero por mi experiencia dentro del centro educativo, créanme que muchas veces no se sabe ni lo que es. Y es que el principio de esta metodología es tan simple como efectivo: muchas veces entre docente y alumna/o existe una barrera intergeneracional, que puede ser superada con la ayuda de otro alumno (Álvaro, 2013). De esta manera, si sabemos que el alumnado está aprendiendo, la nota podría pasar a ser algo secundario, y la motivación, por consecuencia vendría cuando se entienda, aprenda y creen nuevos conocimientos útiles (Sanmartí, 2007).

Yo estudiante en prácticas ha descubierto otra forma de educar y al mismo tiempo motivar, y se basa en una técnica muy antigua y poco común en los institutos: Escuchar. Escuchar genuinamente al alumnado. Como dice Doli, desde el no saber. Desde la incertidumbre y desde el no querer responder.

Me he dado cuenta de que el alumnado desmotivado necesita ser escuchado, confianza y calidez. Necesita que alguien se preocupe por ellos, si no es la familia, que sea el profesorado, la orientadora, el de mantenimiento, da igual. Dejar a un lado la impaciencia de querer dar el contenido de la materia puede tener resultados maravillosos sobre el contenido de la materia. “Sin relación no hay aprendizaje” claman desde el grupo de innovación educativa Esbrina ⁴³(Hernández et al., 2020).

Y quiero resumir brevemente mi experiencia como oyente de un alumno desmotivado: el simple hecho de sentarme con él una hora a la semana a escuchar sus preocupaciones, sus discusiones con los compañeros, sus problemas en casa y su desconfianza en sí mismo hizo que ese alumno aprobara las 4 materias que le habían quedado el trimestre anterior, mejoró su autoestima académica, viéndose capaz de aprobar y sacar lo que le quedaba de curso. Yo solo le proporcioné mis oídos abiertos y mi mente despejada.

⁴³ Grupo de investigación e Innovación Educativa

Siendo realista, sé que todo esto puede ser difícil de introducir en los centros educativos porque es algo que requiere tiempo, fuerza y vocación por parte de todo el sistema educativo ya que si debe haber un cambio, no debe venir solo desde el contexto escolar, sino desde la sociedad en general. Aun así, veo que se está abriendo una brechita donde están habiendo pequeños movimientos que me hacen pensar que algo bueno está por venir, y en la que creo se debe seguir explorando nuevas formas y saberes que ayuden a que el sentimiento de bucle se diluya.

El final de este inicio

Llegadas a este punto, se podría decir que estamos al final de mi inicio como orientadora. Y no lo digo como el fin de una etapa, sino como el principio de otra en la que estaré en continua transformación. Puede que durante este tránsito no haya reflejado la realidad tal cual es, pero sí como ha sido para mí. Tengo que reconocer que el pesimismo que ha marcado este trabajo no es más que una Ángela que aún se está recuperando del choque de realidad, sé que el futuro es incierto y el esfuerzo a veces sí es en vano, pero eso no me desanima para seguir remando y animando a otras a remar conmigo.

En esta la larga o corta andadura como escritora autoetnográfica, he tenido momentos de mucha ansiedad, inseguridades y sentimientos de indefensión debido a las dificultades de escritura que encierra esta investigación, y eso que yo nunca me he considerado una persona creativa... ¡Que me pregunten ahora! A pesar de ello, esos momentos han coexistido con otros tantos de ilusión, fuerza y disfrute que finalmente me han traído hasta la culminación del famoso Trabajo de Fin de Máster.

Tengo que decir que cuando empecé el TFM lo veía como una mochila pesada que me iba a dificultar el camino, como un trabajo que tenía que hacer porque estaba dentro de las asignaturas del máster y no porque me fuese a aportar grandes cosas. Hoy, después de haber escrito esta autoetnografía tengo que decir que estaba equivocada.

De esta andadura me llevo el placer por la escritura, el descubrimiento de mi creatividad, la importancia de la libertad en el aprendizaje y de la asertividad a la hora de educar. Nunca escuché de la boca de mis tutoras un ‘esto está mal’, ‘vas muy justa’, ‘ponte las pilas porque lo veo verde’, etc. Lo que recibí fue una valoración enorme del trabajo que estaba haciendo y muchas críticas constructivas. Para mí, el mejor ejemplo para motivar al alumnado es su forma de enseñar. Como *orientadora en construcción*

tengo claro este proceso ha marcado un antes y un después en mi forma de ver la educación.

Epílogo

En este punto, tras hacer un recorrido circular, volvemos al punto de partida de este trabajo. Vuelvo a retomar el *¿Para quién?* Pero esta vez de forma distinta.

Si lo necesitas, este relato ya es tuyo.

Lo que más me costaba clarificar al inicio de este TFM era su utilidad. El para quién. El dónde puede ser útil. Después de lo contando, leído e indagado dentro y fuera de mi(s) misma(s) veo que la autoetnografía es útil en sí misma porque es un instrumento que sirve para dar voz: No solo al mí como gestante de este trabajo sino a ti, que lo lees y te recuerdas. No solo a ti como lectora sino a él, que fue alumno tuyo. No solo a él como alumno sino a ella, que será orientadora en unos meses.

Y me detengo en este punto para dedicar las últimas líneas de este trabajo a las mismas personas a las que iba dirigido este trabajo en un principio.

A la educación, en general: leí una frase hace pocos días a la que le he estado dando vueltas y creo que resume muy bien la idea que quería transmitir, pero no sabía cómo. Esta frase es de Diego, alumno de 6º de Educación Primaria *“Si una semilla está en un terreno que no es adecuado, no hay que cambiar la semilla sino el terreno”*. Educar puede contener la evaluación de múltiples tareas y no solo la mecánica - reproductiva que permite el aprobado; se puede evaluar y valorar la creatividad de la tarea, las ideas que se salen del cuaderno, los porqués, los *¿y si...?*

Al alumnado, en general: haz una pausa si la necesitas; no eres una nota, ni eres un título, ni un grado, ni una especialidad. Eres multitudes.

A las personas que quieran reflexionar sobre la influencia del contexto vital en la trayectoria académica de una orientadora, en general: gracias por formar parte de este relato, para mí en la reflexión comienza la transformación.

A cualquier persona que simplemente quiera leer una historia, en general: espero que hayas disfrutado de este pequeño viaje.

A todas aquella que se sientan reflejadas en este trabajo, en particular: un cachito de mí está en ustedes y un cachito de ustedes está en mí. A pesar de la ansiedad que podamos experimentar, en este camino me he dado cuenta que en las certezas no siempre está la cura a la incertidumbre, tenerlo todo bajo control ayuda, pero no tenerlo, a veces, libera.

No pretendo que este TFM haya sido útil para todas las lectoras, ni haber plantado una semillita en cada uno de ustedes. Lo que pretendo es que sirva para ayudar a reflexionar, como dije antes, puede que este sea el final de un pequeño inicio.

Y aprovecho este párrafo para agradecer a todas las personas que han formado parte de este trabajo porque sin todas ustedes, este relato no existiría. Gracias a ti como lectora porque esta historia también es tuya. Y gracias a la educación por dejarme este espacio para seguir construyendo a esa(s) orientadora(s) que habita(n) en mí.

“Surgen de nuestro interior numerosas voces, y todas ellas nos pertenecen. Cada yo contiene una multiplicidad de “otros” que cantan diferentes melodías, entonan diferentes versos, y lo hacen a un ritmo diferente. Esas voces no siempre armonizan. A veces marchan juntas, otras veces no se escuchan unas a otras, o bien emiten sonidos discordantes” (Gergen, 1992, pp. 117-118).

Referencias

- Adams, T., Holman Jones, S y Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford University Press.
- Álvaro, L. (28 de noviembre 2013). Un cambio de roles en el aula. *A la pizarra*. <https://www.desdesoria.es/alapizarra/un-cambio-de-roles-en-el-aula/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cáceres, J. (2019). *En busca de mi identidad como maestra. Una visión desde la autoetnografía*. [Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Valladolid].
- Carrillo, I. (2015). *Métodos cualitativos en investigación en Psicología en primera persona (III): Auto-Etnografía. Historia de un miedo: Estudio Auto- Etnográfico de la experiencia de ser alumna del Grado en Psicología en la UPC*. [Trabajo de

- Coperrider, D, y Whitney, D. (2005): A positive revolution in change. *Berret-koehler publishers*.
- Das, V. (2008). La antropología del dolor. *Veena Das: Sujetos del dolor, agentes de dignidad*, 409-436.
- Denzin, N. (2004). La guerra contra la cultura, la guerra contra la verdad. *¿Estudios culturales? Metodologías críticas*, 4 (2), 137-142.
- Díaz, K., González, R., Gutiérrez, M y Durán, E. (2017). Rompiendo con los Estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16 (32), 165-174.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243153684011>
- Ellis, C. (2004). *El yo etnográfico: una novela metodológica sobre la autoetnografía*. Rowman Altamira.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, 14, 249-273. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n14.11626>
- Hernández, F., Aberasturi, E., Sancho, J., y Correa, J.M. (eds) (2020). ¿cómo aprenden los docentes? *Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidad y afectos*. Octaedro
- Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. *Evaluar para aprender*. Grao.
- Fernandes, D y Alves, M. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. *Psico-USF*, 17 (3), 447-455.
- García, O. (2018). *Influencia del contexto social sobre la conducta de los estudiantes de grado séptimo uno de la institución educativa Hugo Ángel Jaramillo del sector Málaga de la ciudad de Pereira*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Tecnológica de Pereira].
- García, M. D. (2010). Conversaciones liberadoras en la intervención psicosocial: resiliencia y terapia narrativa en acción. *Servicios Sociales y Política Social*, 91, 67-78.

- García, L. (s.f). Aprendiendo a través de experiencias: así es la pedagogía Amara Berri. *Educación 3.0*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/pedagogia-amara-berri/>
- Gergen, K. (2015). *El ser relacional: Más allá del Yo y la Comunidad*. Editorial Descleé De Brower.
- Gergen, K. (1992). *El Yo saturado*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Hernández, F., Aberasturi, E., Sancho, J., y Correa, J.M. (eds) (2020). ¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidad y afectos. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. Octaedro
- Hernández, L., Fernandez, C., Lorite, G. y Granados, P. (2018). Rendimiento, motivación y satisfacción académica, ¿una relación de tres? *ReiDoCrea*, 7, 92-97. [10.30827/Digibug.49829](https://doi.org/10.30827/Digibug.49829)
- Kiesinger, C. E. (2002). My father's shoes: The therapeutic value of narrative reframing. *Ethnographically speaking: Autoethnography, literature, and aesthetics*, 95-114.
- Lafourcade, N. (2015). Hasta la raíz. En *Hasta la Raíz*. Sony Music Latin. <https://www.youtube.com/watch?v=IKmPci5VXz0>
- Leiva, A. C. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía magna*, (8), 39-45.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Lovering Dorr, A., y Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educación (Guadalajara, Jal.)*, 7, 8-19.
- Machado, A. (1973). *Caminante, no hay camino*. Editorial Planeta
- McNamee, S. y Gergen, K. (1998). *Relational responsibility: Resources for sustainable dialogue*. Sage.
- Peláez, Y. (2020). *Atravesado por el feminismo*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de La Laguna].

- Pérez, M. (2019). *Respirar y conspirar: repensando la ansiedad como resistencia de combate feminista*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/56861>
- Poulos, C. (2008). *Etnografía accidental: una investigación sobre el secreto familiar*. Routledge.
- Ravela, P. (2018). ¿Es posible evaluar sin calificar? Apuntes en el marco de un seminario con profesores de secundaria. *Presencia. Miradas desde y hacia la educación*, 3, 4-9.
- Richardson, L. (2000). Evaluating Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 6 (2), 253- 255. <https://doi.org/10.1177%2F107780040000600207>
- Salamanca, L. (2014). Coeducación, la erradicación de los estereotipos de género en la educación del siglo veintiuno. *Revista-red de estudios sociales*, 2(3), 84-91.
- Suárez, T. (2020). *Yo amaba a Toshiro Mifune*. Viceconsejería de Cultura y Patrimonio Cultural del Gobierno de Canarias.
- Rodríguez, J. (2021). Prólogo en Valiente, B. *Las Flores no se Arrancan*. Idea.
- Vigostky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Villodres, L. (2010). La Evaluación en Educación Primaria. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15.
- Viollet, C. (2005). " Pequeña cosmogonía de escritos autobiográficos":(génesis y escritura de sí mismo). *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, (69), 23-30.
- Withman, W. (1855). *Hojas de Hierba*. Antología poética.