

**¿Hacia dónde me muevo con la orientación educativa?: una autoetnografía visual
sobre el protagonismo infantil**

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Esp. Orientación Educativa.
Trabajo fin de Máster. Curso 2019-2020.



Fotografía 1: Yo quiero regar

Alumna: Raquel Rodríguez Hernández

Tutoriza: M^a del Carmen Muñoz de Bustillo Díaz y M^a Dolores García Hernández

Resumen

El presente trabajo invita a acompañar a una alumna y futura orientadora en su viaje reflexivo sobre el protagonismo infantil, entendido como la participación desde la conversación y la escucha. Se utiliza para ello el recurso de la autoetnografía, junto a la expresión visual por medio de fotografías para compartir y presentar las reflexiones presentes en este recorrido, desde la experiencia personal para entender lo cultural. Empezando por la puesta en común de qué entendemos por protagonismo de la infancia, pasando por ver como se puede dar este en la escuela para terminar con cabida y las posibilidades desde la orientación educativa dentro de la multiplicidad de voces y polifonía de reflexiones. Dando lugar al deseo y necesidad de tener en consideración a la infancia, una que puede opinar, debatir y decidir sobre aquel lugar en el que forma parte como son los centros educativos.

Palabras claves: Orientación educativa, autoetnografía, protagonismo infantil, infancia, educación, fotografía.

Abstract

The current dissertation invites to join a student and future counsellor in her reflexive journey about child protagonism, understood as the participation based on the conversation and listening. To do so it is used the resource of autoethnography, together with the visual expression through photography to share and present the current thoughts in this path, from the viewpoint of personal experience in order to understand the cultural aspect. Beginning with what do we understand with child protagonism, going through how can it be taught in school to end up with the possibility and chances from the point of view of the educational orientation in the multiplicity of voices and the polyphony of thoughts. Prompting the wish and the necessity of having under consideration childhood, that one that can give opinion, discuss and decide about that place where they belong to, as educational centres.

Keywords: Educational orientation, autoethnography, child protagonism, childhood, education, photography.

Carta de presentación

El trabajo que se dispone a leer tiene un alto contenido autoetnográfico, reflejo de vivencias personales y reflexiones propias de la autora, ligadas con la situación y el contexto social y entorno cultural. Guarda especial relación, por un lado, con la educación y, concretamente con la orientación; y por otro, con la infancia y su protagonismo entendido como la participación de los niños/as y jóvenes pudiendo expresar su opinión, decidir y debatir sobre aquello que les compete.

Acompañado en todo momento por las voces y autores invitados se dispone usted a acompañar un viaje que recorrerá tanto los orígenes de este trabajo, como el descubrimiento de qué es una autoetnografía, esclareciendo que vamos a entender por conceptos tan asentados como infancia y protagonismo infantil, también están incluidos el tratar la importancia de dos fenómenos entendidos como cotidianos como son el conversar y la escucha, para terminar trasladando lo relatado a los centros educativos y posteriormente de forma más concreta a la orientación.

De esta manera, es invitado e invitada a quedarse y emprender este viaje a través de las líneas de este trabajo, que toma el abecedario, algo tan característico en nuestra enseñanza para ir configurando epígrafes. Donde, junto a lo anterior, también podrán contemplar diferentes fotografías, obra de la autora, de lo redactado. Sin más dilación, esperamos que lo disfrute.

Tabla de contenidos

A - A modo de introducción

A, B - Burbujeando en los lugares que me sitúan

A, B, C - Cuando todo da cabida: contando desde la autoetnografía visual

A, B, C, D - Dentro de lo que se entiende... o no por protagonismo infantil

A, B, C, D, E - Explorando modos de conversar

A, B, C, D, E, F - Fisgoneando en formas de escuchar

A, B, C, D, E, F, G - Guardando relación con los centros educativos

A, B, C, D, E, F, G, H - Hasta la orientación y más allá y más acá.

Referencias

A - A modo de introducción

¿De dónde nace mi curiosidad por el protagonismo infantil? ¿Queda muy inapropiado que responda que no lo sé? Puede que sí, pero sinceramente, no creo que el que quede inapropiado o no sea lo más importante. Sin embargo, reflexionando sobre los inicios (aunque muchas veces las cosas no empiezan porque sí, sino porque en algún momento se decide que ahí empiece) podría hablaros de mi sobrino.

Nació hace cinco años y no recuerdo qué día de la semana fue, pero calculando podría aventurarme a decir que fue un viernes (seguro que mi hermano me lo sabe decir) ¿Por qué tan claro? Mi sobrino (ahora “mi sobrino el mayor”) fue el hijo de unos padres primerizos (donde suele ser más largo el proceso de dar a luz), iba a nacer una semana después, pero por



Fotografía 2: Soy un niño mayor

falta de líquido amniótico, fue provocado su parto. No sé hasta qué punto pueden suponer por esta información la cantidad de horas que duró el parto.

Para mí, lejos de estas particularidades médicas, el nacimiento de mi sobrino tuvo gran repercusión por tres razones. La primera puede ser obvia, pero no deja de ser importante y es que, es un nuevo miembro en la familia, además el primer hijo, nieto, bisnieto, sobrino, lo fue todo. En segundo lugar, de menor interés para este trabajo, porque coincidió con la sospecha de un caso de ébola en el mismo hospital en el que estábamos. Para personas como mi madre y como yo, que queremos estar en contextos hospitalarios lo menos posible y las cuestiones sanitarias nos preocupan, el juntar este hecho con todas las horas de espera en un centro hospitalario es algo duro.

Y en tercer lugar porque, aunque nació el viernes, la noticia de su próximo nacimiento nos llegó a la familia el miércoles previo. Ese miércoles, yo tuve mi primera, y de momento única, exposición de fotografía. Toda mi familia se fue al hospital y yo tuve que quedarme con los/as demás compañeros/as del curso que exponíamos, junto con nuestra profesora. Además, para exponer un trabajo con el que no estaba contenta con el resultado, posiblemente por eso no la nombre demasiado.

En el transcurso de mi vida, la fotografía aún a día de hoy tiene un papel importante, incluso en este trabajo, aunque a ello me remitiré más adelante. Sin embargo, en ese momento, el estar sola en aquella exposición, sin familia y amigos/as cercanos/as que la

fueran a ver, tantas horas después de eso en el hospital y el miedo ante el ébola, no supuso para mí un buen comienzo en la relación con mi sobrino.

¿Para qué es relevante relatar todo esto? La primera respuesta es porque para mí es relevante, y por eso me apetecía relatarlo y escribirlo en estas líneas, pero también porque avala la importancia que tiene ese niño en mi vida y el por qué puede revolver tanto en mí.

Es un niño divertido, mientras tú das una vuelta él ya ha dado tres, tiene mucha agilidad y quiere jugar a los videojuegos contigo solo para verte jugar, haciendo hincapié en que tenías que saltar cuando no lo hiciste y por consecuencia tu personaje perdió una vida. Pero también es un niño con una gran labia (aunque no articule bien todas las palabras), busca negociar todo para salir en su beneficio, aunque sea el que le pongas más Nестea en el vaso. Y, aunque normalmente es de respuestas cortas, cuando no quiere ser molestado en lo que hace (lo cual es totalmente entendible y sucede varias veces en el tiempo), no hace que estas sean menos valiosas.

Por eso, y tal vez también por mi gran interés en el medioambiente y conservación del planeta, una conversación con él mientras jugábamos al cuatro en raya en el mesón de la cocina de mi madre, supuso un asterisco para mí. A ciencia cierta no recuerdo cómo empezó, pero sí su pregunta “¿por qué el planeta está triste?”, donde yo, en un intento de ser una persona adulta, educadora en concienciación medioambiental, y para él posiblemente su tía que pierde en el cuatro en raya, le respondí que se debía a que estaba muy sucio y tenía mucha basura. “¿Qué se puede hacer con ello?” le pregunté.

No voy a mentir, me esperaba una contestación en relación a aquellas medidas que podemos hacer individualmente para reducir el consumo y demás, como el apagar las luces o el reciclar, o puede que más bien un simple no tirar basura a la calle o no tirar toallitas húmedas al váter. Fue grande mi sorpresa cuando simplemente me dijo “limpiarlo”.



Fotografía 3: Movido por el viento

¿Por qué me causó ese efecto? En las respuestas que esperaba, todas eran medidas para evitar una mayor contaminación de planeta y un mayor gasto y consumo. *Tips* que se enseñan para instruir específicamente en este aspecto. Sin embargo, la que me dio, de forma muy simple y como si cayera de maduro, fue una acción para contrarrestar un daño hecho.

Tiene la mayor lógica del mundo en realidad:

si algo está sucio, limpiarlo. Mi sobrino, con cinco años, lo entendía a la perfección y lo tenía interiorizado de una manera muy clara. Sin embargo, a mí que, por ser adulta, por haber vivido más y haber tenido un mayor desarrollo cognitivo, intelectual y afectivo, se me presupone un mayor raciocinio, no hubiese dado una respuesta como esta. ¡No se me habría pasado si quiera por la cabeza!

En mi opinión aquí toma importancia el *suspender lo obvio* que propone Harlene Anderson (2012). En primer lugar, porque ya suponía un tipo de respuesta por parte de mi sobrino acorde a lo que yo consideraba que debía ser la contestación que me diera. En segundo lugar, puesto que la propia respuesta no estaba dentro de las que, en general, yo consideraría como persona, sin ser un contexto de conversación de mi sobrino. Aunque, puede que en este caso agradezco el haber asumido lo obvio, porque fue lo que me permitió desestabilizarme.

Ahora bien, he contado el nacimiento de mi sobrino, y una conversación con él, ¿para qué? Pues las respuestas siguen siendo las mismas: porque para mí han supuesto momentos de gran belleza y cariño que me instaban a ser compartidos, y porque esto me ha llevado a tratar el tema de este escrito: el protagonismo infantil.

Ese momento, se me quedó grabado hasta el punto de que, el día que hablaba con mis tutoras sobre posibles temáticas para mi TFM, esta misma anécdota salió a la luz, y, sobre todo, las preguntas y reflexiones que a mí me originó.

¿Cuántas ideas, actos y reflexiones hacen los/as niños/as y no les hacemos caso? ¿Puede estar la solución para algo tan grande como la contaminación global, o tan pequeño como que camino escogemos en un videojuego para conseguir un cristal, en la propuesta de un/a niño/a?



Fotografía 4: Pequeño... en perspectiva

Para mí las respuestas a esas preguntas eran: claro que sí, ¿y por qué no? ¿Cuántas cosas no podrán proponer o hacer y no les dejan proponer o hacer?

No voy a mentir diciendo que todo este *diálogo reflexivo interno* (Anderson, 2012) fue pacífico y calmado como lo está siendo plasmado ahora. Lejos de esa realidad, verdaderamente se me crispó la expresión de la cara y

busqué explicaciones: ¿por qué los adultos menospreciamos la visión de los/as niños/as?, ¿de verdad es necesario considerarles como seres menos capaces que nosotros?, ¿todo el valor de la vida recae en la experiencia? (esta pregunta fue trampa para mí misma, porque la vejez considero que también cuenta con visibilidad reducida como los/as niños/as, aunque en este caso no por falta, o supuesta falta de capacidades sino por el deterioro, o supuesto deterioro de las mismas)

Este diálogo me llevó a mi propia práctica y vida cotidiana, donde mi interés por el protagonismo por la infancia adquiere sentido. Y es que, haciendo alusión a Kenneth Gergen (2015) cuando habla del *ser relacional* en referencia a que las personas estamos constituidas de multiplicidad de relaciones, me pone sobre aviso que hasta este momento he hablado de muchas cosas, pero no me he presentado desde otros lugares que me constituyen. Hay, por tanto, otros lugares que a veces modifican mis gafas o mi percepción y acción, que en definitiva me sitúan como hija, hermana y tía, como psicóloga que imparte apoyo educativo, como investigadora, trabajadora y también, como fotógrafa.

A, B - Burbujeando en los lugares que me sitúan

Me llamo Raquel, y sí, tengo un sobrino (dos en realidad), y junto con él (ellos) formo parte de una familia (sea lo que sea que se entienda con este concepto) que puede haberme influido bastante en cómo reflexiono sobre la educación y la infancia.

En las concepciones formales y estadísticas que definen a la familia y los tipos de familia, la mía, aquel



Fotografía 5: ¿Sobre dónde estoy?

núcleo que considero como tal, ha pasado por varias fases y etiquetas: familia nuclear, familia reconstituida, familia monomarental entre otras en diferentes momentos y etapas (ISTAC, 2020). Sin embargo, lo que más quiero destacar es la figura de mi madre, no por ser en sí la persona que me crio y educó (que también) sino por su propio trabajo. Ella es administrativa en centros de educación primaria y secundaria, de modo que lleva 27 años trabajando para la Consejería de Educación. De esta manera sale siempre la broma de “normal que Raquel estudie tanto y siempre termine tirando para la educación. ¡Desde que estaba en la barriga se la ha pasado en institutos!”

Ciertamente es así, incluso existe una anécdota muy pintoresca en la que, debido a que por aquel entonces no existía la recogida temprana en los colegios, tenía que ir al trabajo con mi madre en las primeras horas antes de entrar al colegio, teniendo yo apenas tres añitos. Aunque al parecer al director de ese centro no le caía muy bien (espero que en mi futuro establezca mejores relaciones), con lo que una profesora de inglés y amiga de mi madre me llevó a su clase a jugar a los legos junto con el resto de sus alumnos/as (ahora sería equivalente a un curso de primero de bachillerato), para que no me viera. He de decir que puede que cierta cercanía a la educación siempre he tenido, pero el inglés me ha costado más.

Por otra parte, otro de los lugares que me construye y conforma, es mi entorno más academicista y es que formo parte de una comunidad universitaria. Estudié y me gradué en Psicología (aún me resulta raro decirlo, la verdad) y actualmente me encuentro estudiando el Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en la especialidad de Orientación Educativa en la misma Universidad de La Laguna.

Es decir, estudio este máster para ser orientadora de centros escolares. Muy al contrario de las creencias de mi familia, nunca me dispuse a relacionar mi vida académica (y futura/actual vida profesional) con la educación. Al entrar a psicología mi visión de futuro estaba muy orientada y ligada a la clínica.

A pesar de ello, con el paso de los cursos, la clínica se convirtió en unos zapatos bonitos del fondo del armario. Sí, son bonitos, me gustan, me llaman, pero nuestra relación diaria va a terminar en ampollas y dolor. Así fue como al final, encontré más comodidad y, sobre todo, enamoramiento dentro de la psicología en áreas más psicoeducativas o de intervención desde este ámbito.



Fotografía 6: Autorretrato infiel (o no)

Sin embargo, he de reconocer que la orientación, aunque siempre una sugerencia desde que entré en la carrera, nunca fue mi opción predilecta. Era el “mal menor” dentro de las opciones que tenía a mi disposición y por las cuales continuar mi formación. Principalmente esto se debía, y se sigue debiendo, a las tareas principales definidas por normativa de la función orientadora de los centros escolares, de lo que hablaré más adelante. Me alegra poder decir a día de hoy que veo más esperanza y posibilidades en el camino.

En un programa de la radio que escucho a veces en directo o por podcast “Más Platón y



Fotografía 7: Luces de esperanza

menos Whatsapp” José Carlos Ruiz comentó la diferencia entre ser optimista y tener esperanza. En el primer caso confías en que lo que hay en el presente sirva para el futuro, aunque ahora no; mientras que teniendo esperanzas te resignas (en el buen sentido de la palabra y no como es utilizado más negativamente de forma cotidiana) en el presente y ansías un futuro mejor. Es

decir, hay una mayor intención de que cambien las cosas, de que mejoren.

En esa línea tengo esperanza con la orientación educativa. Aunque la realidad actual no pueda ser del todo de mi agrado: demasiado burocrática, poco valorada, centrada en la evaluación de dificultades, etc. (aspecto de cual no soy la única en quejarme, pero profundizaré más adelante). En mi formación he visto que un cambio y una mejora es posible.

De manera más reciente, soy miembro de la llamada población ocupada pues también trabajo. Concretamente doy clase de apoyo educativo en una asociación. Tengo dos grupos de máximo 6 alumnos/as en cada uno, todos/as ellos/as de edades (de 9 a 18 años) y de centros y cursos diferentes (desde cuarto de Educación Primaria a cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que, durante la hora que están conmigo me preguntan dudas de sus tareas, me piden que les ayuden a preparar exámenes y, también, hablamos sobre cosas que les interesen o quieran.



He de admitir que la idea de trabajar, aunque presente y siendo instada por mi entorno, nunca ha sido mi predilecta. Básicamente porque me gusta aprender, me gusta estudiar y saber nuevas cosas. De esta manera la dicotomía estudiar-trabajar siempre me ha hecho ver el trabajar como una obligación impuesta si, básicamente, quieres “tener vida”, pues en nuestra sociedad todo parece moverse en base al dinero.

Fotografía 8: La sombra de lo que podrá ser.

Me refiero a la concepción socialmente aceptada de que, durante los primeros años de tu vida lo que haces es formarte para un fin posterior y mayor, que es ser socialmente útil. En un primer momento, en esos primeros años tu valor principalmente se mide no por lo que seas en el momento, sino en una función de tu potencial de desarrollo para el futuro.

De este modo, creces y estudias para poder trabajar, trabajas para poder vivir y vives para trabajar. Trabajando ejerces un servicio a la sociedad, mientras estudias no. De manera que en esos primeros años tu utilidad está basada en el potencial que puedas tener en el futuro.

Obviamente, al formar parte de esta misma sociedad, en mí no podría ser menos, así que cuando salió esta oportunidad para trabajar la acepté, aunque supusiera combinarla con el máster y tener que recorrer 90 kilómetros en coche entre la universidad y donde trabajo de forma diaria.

Por suerte, puedo decir que, a pesar de ello, me gusta mi trabajo y los vínculos que formo con mis alumnos/as. No deja de ser a veces difícil atender a ese conjunto diverso de chicos/as diferentes no solo en cómo es su forma de ser, sino también en sus necesidades académicas, qué aspectos quieren trabajar contigo, donde necesitan algún tipo de ayuda o refuerzo.

Esta idea de multiplicidad de personas en un mismo entorno me recordó en mis primeros días al Modelo Ecológico Sistémico de Urie Bronfenbrenner (1987). De tal manera que cada alumno/a no es solo un estudiante que yo tengo, sino que viene acompañado de todo su contexto. De esta manera es lógico entender que, en la medida que son distintos, su manera de ser protagonistas también será múltiple y variada. De modo que, dentro de lo que concebimos como protagonismo infantil, existe múltiples maneras de ser y de presentarse, es decir, múltiples protagonismos.

Gran parte del encanto es la propia diversidad que presenta, pues da lugar a múltiples situaciones y conversaciones, donde al final yo también aprendo y me enriquezco de la compañía que me brindan entre ecuaciones de primer grado, análisis sintáctico y formulación química. Como verán, la infancia, mi admiración a hacia ella vuelve nuevamente a mi rescate.

Por último, dentro de este pequeño recorrido de los lugares que, como adelanté, conforman mi yo y mi ser relacional, pues soy la intersección de mis relaciones (Gergen, 2015) es preciso por la



Fotografía 9: Autorretrato fiel (o no)

naturaleza de este trabajo hablar de mi relación con las artes. Si me preguntaran hace poco, respondería que todo es una “venada” reciente que me dio en una crisis de mitad de carrera.

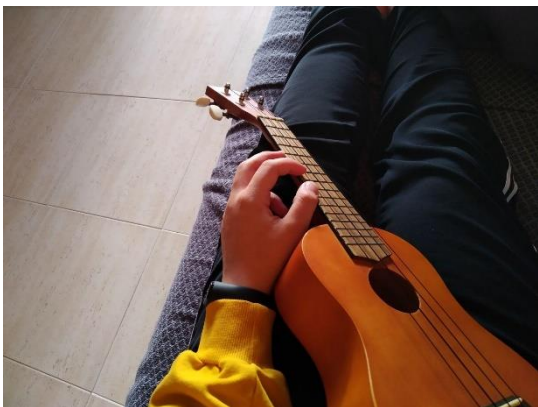
Una época donde al menos una vez a la semana me planeaba dejar psicología y estudiar bellas artes.

Lejos de ello, con el tiempo me di cuenta de que esa “venada artística” siempre había existido. De pequeña me la pasaba pintando, que no dibujando, jugando con los colores. Ante la típica pregunta de “¿qué quieres ser de mayor?” yo respondía que quería ser pintora (hasta que un profesor me dijo que los pintores solo eran reconocidos cuando estaban muertos y de resto pasaban hambre, aproximadamente 9 años tendría entonces. No recuerdo ni qué profesor era, pero sí sus palabras. Se manifiesta una vez más una visión adulta donde prima el valor de utilidad de una acción, discurso muy recurrente ante visiones artísticas de personas jóvenes, siendo relegadas a mero “hobby” o “pasatiempo” no trascendental).

En mis primeros años de instituto gané un concurso de escritura, y en los últimos un pequeño relato que había creado en base a una historia ficticia con una amiga, era incluido dentro del plan lector de mi centro. Después de eso, por diferentes motivos personales me alejé de la escritura, pero encontré una nueva compañía: una cámara de fotografía de mi hermano mayor.

Él, que se dedicaba por aquel entonces al campo de audiovisuales (más enfocado al diseño de páginas webs y grabación de vídeos) se había comprado una cámara de fotos y un día en el campo, en casa de mis abuelos, me la prestó. Como buena novata, en modo automático, me pasé la tarde sacando fotos a todo aquello que captaba mi atención. Y cierto fue que ahí surgió una de las fotografías que he tomado en mi vida que más me ha gustado: una araña entre dos ramas de hinojo.

Después de ese día estuve en un curso de fotografía, conseguí tener mi propia cámara réflex y algún que otro proyecto he intentado realizar (cierto es que, sin mucho éxito, si



Fotografía 10: Pequeño gran amigo

entendemos como tal el terminarlos). Así fue como, al inicio de mi carrera, en una concepción más crítica y con un bajo reconocimiento de mi aportación al mundo de las artes, esta faceta quedó no solo apartada sino completamente olvidada.

Por suerte, o por desgracia, algo tan grande no se puede esconder mucho tiempo y no solo volvió mi curiosidad y admiración por las labores artísticas, sino que literalmente (adverbio utilizado de forma errónea para dar más énfasis) me estalló en la cara el “tiempo perdido”. En un remolino de inquietudes, llegó a mí de nuevo

todo junto: el dibujo, la escritura, la fotografía, e incluso otras curiosidades nuevas como el diseño visual artístico en varias de sus vertientes (composición, crochet), el baile (el que varias veces ha tocado a mi puerta, pero al que no se la he abierto) ...

A estas alturas tal vez sería lógico preguntarse: “vale, muy bien todo lo que cuentas, pero ¿cómo desembocó todo eso en hacer una autoetnografía visual sobre protagonismo infantil? Sinceramente, no fue mi primera opción en sí, o al menos no con esos nombres tan concretos.

A, B, C - Cuando todo da cabida: contando desde la autoetnografía visual

Cuando afronté la tarea de pensar “¿Sobre qué podría tratar mi TFM?” Los hilos de pensamiento de mi mente se dividieron en tres corrientes: las diferencias, las artes y los/as niños/as. Fue gracias a conversaciones con mis tutoras que fuimos contemplando muchas ideas y sugerencias que sobrevolaban el despacho en el que nos encontrábamos.

En esta situación, debido a mi interés por las artes surgió el término de autoetnografía acompañada de la expresión visual, para mi desconocido hasta ese entonces.

Sería lo propio ahora dar una definición de qué es la autoetnografía para poder estructurar lo que voy hablando y tenga sentido. Aunque cierto es que encuentro tan difícil encontrar una definición exacta y ajustada como ir a hacer la compra de alguien. ¿Le gustará esto? ¿Esto fue lo que pidió? ¿Esta marca está bien? De igual manera me ronda ¿esta definición es la mejor? ¿De esta manera se entiende? ¿Está bien citar a este autor/a?

Como Carolyn Ellis, Tony E. Adams y Arthur P. Bochner (2015) expresan la autoetnografía es un acercamiento a la investigación y la escritura donde se tratan las experiencias personales para entender lo cultural, por tanto, se utiliza principios tanto de la autobiografía como de la etnografía. Aunque cierto es que las definiciones que leí sobre este concepto se me desvanecían en el aire, al no ser capaz de “presenciarlas”.

Incluso, una vez tuve ejemplos de autoetnografías, también se desvanecieron. De hecho, aun cuando me preguntan qué es, aclarando mi todavía aprendizaje sobre el tema, simplemente trato de traducirlo a “es reflexionar sobre un tema grande, cultural, social, político, etc., pero pasándolo por ti”. Al fin de al cabo una parte importante del aprendizaje es hacerlo tuyo, ¿no?



Fotografía 11: Cazando mariposas

En este sentido redactar este trabajo se me antoja una actividad similar a cazar mariposas (lo que sé de ello por observación, puesto que nunca lo he hecho): todo lo que alguna vez has

aprendido, estudiado, sabido, oído y conversado, etc. está por ahí, volando y revoloteando a tu alrededor a veces más cerca, otras más lejos, se van, vuelven o no... Entonces, mientras estás sumergida en el tema, una mariposa te llama la atención y tienes que cazarla para que no se te vaya, hablar de ella y buscar de dónde fue que vino, para que forme parte de lo que estás relatando.



Fotografía 12: Mariposas sueltas

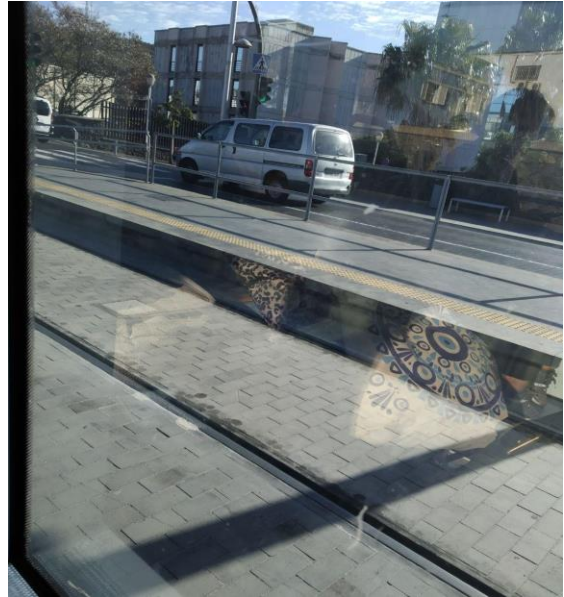
Parece emocionante y divertido, pero en un primer momento he de admitir que, aunque la idea me agradaba, no terminaba de verla conmigo. Juntaba dos aspectos, entre otros, que en conjunción los veía (y actualmente algunos días también) condenados al fracaso: la reflexión y a mí. Se presentaba una acción demasiado personal y cuidada, donde tiene lugar la subjetividad y lo emocional (Ellis, et al., 2015) que suele quedar escondido y ser inexistente en la imagen metodológicamente empirista y científica que se inculca a través de los años de mi carrera en mi facultad y que yo tenía/tengo arraigada.

Es decir, dentro de la formación cognitivo-conductual en la que he sido mayoritariamente formada en mi facultad, trasladarme a estas otras formas de investigación y de comunicación se me antojaba desestabilizante, pues dentro de mí, a modo de ilustración, peleaban mi versión más cuantitativa, estricta y fiel al método científico, contra mi versión más relacional y curiosa de aprender y explorar otras formas. Un ligero conflicto propio a las luchas “cuanti vs. cuali” mencionadas por Jorge López, Florentino Blanco, Bárbara Scandroglio y Irina Rasskin (2010), era lo que estaba teniendo lugar (y siguió haciéndolo a medida que trabajaba en este relato).

De modo que, no solo por el cambio de metodología o enfoque, o la palabra que sea más ajustada en este contexto, sino también por el carácter tan personal que tendría el trabajo que realizará, me resultaba enriscado. Junto a ello, el hecho de reflexionar en sí sobre un tema. Cuando, a mi forma de verlo, tienes que saber de lo que hablas para hacerlo, y no estaba segura de si yo tendría esos conocimientos.

Sin embargo, a pesar de la incertidumbre, en un pequeño ensayo-error (re)descubrí lo mucho que me gusta escribir y transmitir cosas, deseando que este mi disfrute sintonice de algún modo con lo que a ti como lector te (o no) evoque. La comunicación y el uso de la palabra son formas de arte en sí mismos y con un gran poder, que muchas veces pasa desapercibido.

Al final, aunque pudo en un principio ser más alentadora la idea de hablar directamente con niños/as y jóvenes sobre los diferentes temas que voy a relatar en estas líneas, la autoetnografía ganó en atractivo. Primero por ajustarse más a mi realidad en la que vivo (estudiar y trabajar a la vez) en términos de tiempo y disponibilidad; y, en segundo lugar, por ser un reto personal en aras de adentrarme en un método de trabajo que me invita a danzar al son de mis experiencias personales, conversaciones provocadoras y reflexiones emotivas a través de mis grandes pasiones expresivas.



Fotografía 13: Reflejo de un viaje

Y es que, en este proceso autoetnográfico y dentro de las narrativas que en él se encuentra, también son invitadas otras formas de comunicación, que como se ha podido leer antes, son cercanas a mí. Me refiero, además de a la propia escritura, como no, a las fotografías. Pues igual que un texto escrito guarda las palabras y reflexiones de una autora, la fotografía inmortaliza momentos y escenas. De esta manera, no sólo las palabras sino también las imágenes son elementos importantes en un proceso de investigación como el presente.

A ello podemos agregar, con un carácter anecdótico posterior en un par de semanas a esta reflexión y enamoramiento inicial, al confinamiento en nuestros hogares vivido por el estado de alarma a nivel nacional a causa de la pandemia del COVID-19, pues nos guste o no, influye en las reflexiones a múltiples y grandes niveles, pero también en las conversaciones y fotos que dan lugar y a veces invito en este texto.

Durante todo este proceso y la forma en la que se hace, aunque pueda parecer que solo hablo yo, conmigo vienen más voces que invito por la huella que hayan dejado en mí, sus reflexiones, propuestas, ideas y experiencias sobre el protagonismo infantil y que quiero transmitir(te). Entonces, para iniciar, me gustaría presentarte a los primeros invitados: los/as autores/as de textos. Estas son personas “grandes” cuyas reflexiones y opiniones han sido reconocidas en distintos ámbitos y se escuchan en la actualidad en los textos que han escrito. Sus nombres son conocidos y seguro que sabrás reconocerlos.

Los segundos invitados son los/as autores/as de vida. Con ellos/as me refiero a aquellas personas que, aunque al contrario de los primeros están lejos de considerarse en ciertos

ámbitos científicos e históricos como “grandes”, siguen siéndolo. Son personas de nombres no tan conocidos por la humanidad, pero sí en mis esferas. Aquí podrás ver a mi sobrino, a mi madre, mis hermanos, a mis tutoras, a mis profesores/as, a mis alumnos/as, a mis compañeros/as, algún que otro programa de radio que sigo o programa de televisión, a algún escritor, etc. que están presentes en la cotidianidad de mi vida social y cultural.

Por último, aunque no menos importante, les quiero presentar a los relatos de imágenes. Estas son fotografías, dibujos, que he considerado de interés para este trabajo ya sea por las reflexiones que me evocan, por su ilustración de algo que quiero transmitir...

A, B, C, D - Dentro de lo que se entiende... o no por protagonismo infantil

Ahora bien, después de comentar el aspecto más metodológico de este trabajo, no podía quedarse atrás esa parte temática. Es decir, en el aspecto del protagonismo infantil: ¿de dónde salió? La idea en sí, ya la he introducido en su hecho especial que causó impacto en mí: la conversación con mi sobrino. Pero el término nació también de las conversaciones con mis tutoras.



En esos primeros días donde el tema del TFM estaba un poco más decidido, uno de los primeros pasos que sigue un estudiante que se enfrenta a un trabajo de estas características no es buscar información, no.

Fotografía 14: Tatel. yo quiero jugar

Hay un paso previo: contarle a alguien de qué vas a hacer el trabajo. Antes incluso de ponerte manos a la obra, a algún amigo, familiar, compañero de clase, se lo comentas. “Oye, voy a investigar sobre este tema”. Mi caso no podía ser tampoco de otra forma.

En la mayoría de las ocasiones la conversación se quedaba en esa esfera informativa, alguna curiosidad y seguimos adelante. Sin embargo, en otras ocasiones, el término “protagonismo infantil” causaba ceños fruncidos y cejas levantadas. Es decir, es planteado, y me plantean ¿cuál es la necesidad de hablar del protagonismo infantil? Mi primer instinto es contestar genuinamente “¿y por qué no?” Y es que, ¿acaso ya está todo dicho y no podemos aprender o reflexionar más sobre un tema?, ¿tan “ahí” están los niños/as que nos resulta raro hablar sobre ellos/as?

Así es como, con esas caras escépticas de extrañeza que van seguidas al plantear este tema, irónicamente me imagino los engranajes del pensamiento de esas personas formando una cámara del consejo. Una donde dentro de los/as miembros/as diputados/as haya una decena de

jóvenes queriendo implantar más poke-paradas para sus videojuegos de pokémon en el móvil o alguna otra cosa por el estilo. “Pero... ¿en cosas importantes...?, ¿es necesario?”, cuestionan. Seguramente para todo el mundo no, pero en un principio, para mí sí.

De esta manera, pensando en la infancia recuerdo otro programa de radio que escucho junto al anterior nombrado: “Unidad de Vigilancia” o UDV, como lo abrevian. Es bastante gracioso pues comentan pequeños gazapos que se producen en los medios de comunicación y ese tipo de pequeñas erratas lingüísticas.

Me llamó la atención uno de sus programas, donde a consecuencia del COVID-19, una reportera entra en esta “unidad de vigilancia” pues refiriéndose a los autónomos en lugar de decir “empresas pequeñas” dijo “personas pequeñas”

Ante ello, Carles Francino e Isaiás Lafuente comentaron que se imaginaban a una persona muy bajita o a un niño/a llevando una panadería. A mí me resultó bastante cómica la imagen, igual que a ellos, aunque no pasó desapercibido para el mí el que consideran a los niños como personas pequeñas.

Obviamente dentro del contexto se entiende, yo también lo hice y me resultó gracioso de igual forma. Sin embargo, me quedé pensando en cómo se entiende a los/as niños/as, no como personas en sí mismas, sino como personas *pequeñas*, llevando implícito en que aún no son personas, o no del todo, sino que tienen que crecer. Aunque por otra parte también me alegró el que al menos la palabra “persona” estuviera incluida en la definición/comparación.

Me resuena lo escuchado en este programa pues, dependiendo de qué entendamos por infancia, por niños/as y jóvenes, vamos a conformar una imagen diferente respecto a otra persona que puede entender algo diferente. De hecho, citado por Manfred Liebel e Iven Saadi (2012) en culturas como la quechua los niños/as son vistos precisamente así, como personas pequeñas. Entonces, de igual forma, lo que yo considere como protagonismo para la infancia, será diferente de lo que otra persona entienda.

Con esto me vienen conversaciones con mi madre hablando precisamente sobre la temática de este trabajo, y es que me costó varias semanas entender lo que ella me compartía. Dentro de su propia concepción de ser madre y de querer ayudarme cuando me veía confusa con mi



Fotografía 15: Tumbados hacia arriba

trabajo, sin saber muy bien por donde ir escribiendo o fotografiando, ella tendía a hablarme del tema esperando inspirarme.

Ciertamente lo consiguió, pero tardó mucho en llegarme, principalmente porque la visión y lo que entendía ella por protagonismo infantil era diferente a la que entendía yo. Mientras por mi parte yo observo cierta falta de protagonismo de los niños/as y jóvenes, ella los ve como los grandes protagonistas de todo.

En mi reflexión y temática, esto solo conseguía confundirme aún más ¿será que estoy equivocada?, ¿estoy viendo gigantes donde solo hay molinos de vientos a lo Don Quijote? Realmente me costó tiempo darme cuenta de qué era aquello que estaba pasando.

Por parte de mi madre, aunque siempre cercana a la infancia por su trabajo, su gran contacto e interacción con ella lo ha tenido por medio de sus hijos, además nacidos con una considerable diferencia de años entre ellos. Desde esta perspectiva, considera a los niños/as y jóvenes grandes protagonistas de la vida, en la medida que tienen la atención de los padres y madres. En el sentido de que, la vida de los/as progenitores cambia y sus hijos/as se convierten en el centro de su atención. De esta manera, siendo centrales y teniendo un gran papel e importancia hay, por tanto, protagonismo.

Teniendo esta visión es como mi madre habla de mis grandes momentos de protagonismos, sobre aquellos en donde gané competiciones de Taekwondo (arte marcial coreano que practiqué de pequeña) o cuando fui nombrada como el



Fotografía 16: ¿Desde dónde miramos?

mejor expediente del instituto. Aunque para mí fueran situaciones donde solo era el centro de atención (en el segundo ejemplo, incluso, sin ni si quiera buscarlo ni quererlo) y no de protagonismo. El ser el centro de atención de los adultos, puede no suponer ser protagonista a los ojos de un niño.

Por mi parte, mi cercanía con los/as jóvenes viene por mi hermana, mis sobrinos, mis prácticas externas y mi trabajo, y muchas veces ligado al sistema educativo. Esto me hace ver como los/as jóvenes son en poca medida escuchados, no tienen grandes oportunidades de tomar decisiones y de expresar su opinión. De esta manera yo concibo que, no siempre, pero mayormente extendido prevalece el protagonismo infantil por su ausencia. Bajo este entendimiento, tiene para mí más sentido protagonista y participativo, y también más entrañable, el momento en el que mi abuelo me invitó a decir, al igual que el resto de personas a la mesa (mi familia extensa), la razón por la que brindaba aquellas navidades cuando tenía cuatro años.

Esto no me lleva sino a pensar que, en realidad, la infancia, al igual que muchos otros conceptos, es una construcción social, ya hablaba de ello Erica Burman (2008). Ante la palabra “infancia” se asocia un tipo definiciones, de manera de entender y de ver. De igual manera sucede ante “protagonismo infantil” formado por dos palabras tan comunes y cotidianas que te llevan a saber concretamente de qué se habla. Pero con ambas sucede que dentro del entendimiento que en principio las conforman puede haber, y hay, mucho más.



Fotografía 17: ¿Qué podrá ser?

Un ejemplo es la diferencia entre mi madre y yo. Como ante un mismo grupo de letras somos capaces de ver cosas diferentes, aunque cercanas. A pesar de haber sido criada por ella y tener en muchas cosas formas de ser, opiniones y pensares parecidos, existen diferencias. Para ella el significado recaía en tener atención

y el mío en poder participar.

Entonces, a estas alturas es necesario que comente contigo, que es aquello de lo que estamos hablando, es decir, ¿qué es el protagonismo infantil? Teniendo en cuenta la palabra podemos ver fácilmente que por un lado tenemos el concepto de “protagonismo” y por otro el

de “infantil”. Ahora bien, no siguiendo el orden lógico y preestablecido, voy a empezar hablando de la segunda palabra.

Concretamente, ¿qué se entiende por infancia? En el diccionario de la Real Academia Española (2020) se entiende como el período del ser humano en el cual se es niño/as. Puede parecer muy básico, que hablando de infancia se nombre al “ser niño”, pero como comenté con el ejemplo de “personas pequeñas” esta concepción de infancia cambia respecto a diferentes culturas.

Así pues, lo que más echaba yo en falta era una delimitación ¿hasta cuándo eres niño/a?, es decir, ¿hasta dónde llega (temporalmente hablando) la infancia? En diferentes culturas y países, de forma más reciente o antigua existen ciertos rituales que parecen marcarlo. Ejemplo de ello son las grandes fiestas de los 16 años que se ve en Estados Unidos por la televisión, o de forma más cercana las ceremonias de 15 años a las que acudí cuando mis amigas cumplieron esa edad (donde se presupone que la niña deja de ser niña y pasa a ser mujer).

Aquí pueden acudir también a nuestra mente a grandes psicólogos evolutivos como Jean Piaget y Lev Vigotsky, quienes, dentro de sus investigaciones sobre la infancia llegaban hasta los aproximadamente 12 o 16 años. Y es que, no es poco el poder que tienen estos autores como justificación de las etapas de escolarización o de leyes penales y constitucionales de los menores.

No satisfecha con los cumpleaños a los que fui, lo visibilizado de la cultura estadounidense y la psicología evolutiva en el tema que me interesaba, opté por buscar más información. De esta manera, esperando algún tipo de concreción temporal y, sobre todo, con curiosidad, también busqué la definición



Fotografía 18: Algo frágil

de “niño” en el diccionario, cito algunas (RAE, 2020):

- Que tiene pocos años.
- Que tiene poca experiencia.
- Dicho de una persona que no es un niño: Que obra con poca reflexión o con ingenuidad.
- Persona soltera, aunque tenga muchos años.
- Mujer que no ha perdido la virginidad.

La verdad es que me llamó mucha la atención y algunas me hicieron bastante gracia. Especialmente por lo que invita a hablar de las definiciones que le otorgamos a las cosas, la visión que tiene desde nuestro punto social y quienes son las personas que dan esa definición. Pero, por suerte o por desgracia, yo no soy lingüista ni trabajo dentro de la Asociación de Academias de la Lengua Española.

Entonces recorro a las lecturas de Grécia Rodríguez y Leonardo Albuquerque (2018), las cuales me llaman especialmente la atención pues expresan citando las palabras de Manuel Sarmiento (2007) que lo constituido sobre la infancia es producido a partir de una visión adultocentrista. Es decir, desde donde los adultos ven, consideran y definen qué es y que



no es la infancia, o un niño o niña (así es como una mujer que no ha perdido la virginidad se considera una niña, ¿no?). *Fotografía 19: Lo que se pueda reflejar*

Así, dichos autores relatan que muchos adultos y adultas consideran a los/as niños/as como seres del futuro. Concepto especialmente interesante desde la educación, pues lleva asociado una labor que hay que hacer en ellos (normalmente educativa y formativa) para que “sean” seres humanos y ciudadanos/as (como si no lo fueran). Por tanto, entienden que hay que esperar hasta que los/as niños/as (y jóvenes) sean mayores de edad.

Argumento que es la concepción a la que, estas líneas o, mejor dicho, el contexto cultural que las impregna, es más afín, pues es una narrativa muy cercana a la de los centros escolares englobando el periodo desde que naces hasta que cumples la mayoría de edad. Es al cumplir esta edad donde, desde la cultura en la que este relato se mueve, da por finalizada esa infancia. Se produce un momento extraordinariamente mágico (por favor, nótese la ironía) donde ya la vida cambia en ese minuto de reloj, donde han pasado exactamente 18 años desde que llegaste al mundo y a ojos sociales, legales y educaciones (tanto institucionales como familiares) has dejado de ser un niño/a.

Aclarado, espero, entonces desde qué definición de infancia está situada este (lo cual está relacionado con el hecho de que a lo largo del texto utilice los términos “niños/as”, “jóvenes”, y más adelante “estudiantes” o “alumnado” para tratar el protagonismo infantil y la infancia), volvamos a la primera palabra: “protagonismo”.

Una de las cosas que más me llamaban la atención en la medida que leía acerca de este término, era lo especialmente ligado que parecía estar a “participación” (curiosidad que quedó

más esclarecida tras notar la diferencia en la forma de entender este concepto que teníamos mi madre y yo). Así pues, me dispuse a buscar en lo entendido por los términos protagonismo y participación para ver si existía alguna relación entre ellos en cuanto a significados.

En relación a esto, lo que hallé hacía referencia a la participación y protagonismo ciudadano, en especial en relación a las democracias y elecciones. Lo cual me agradó, y explicaré el porqué. Dentro de la definición de protagonismo, se entiende como la condición en la que una persona o cosa tiene un papel principal en un suceso (RAE, 2020). De forma implícita tener un papel principal es participar, pues el mismo diccionario por el que nos regimos contempla la participación como acción y el efecto en el que una persona toma parte de algo”.

Así mismo, Miguel Ángel Santos (2003) cuando habla de participar menciona la necesidad de comprometerse, opinar, colaborar, criticar, decidir, etc., exigiendo la transparencia informativa y la posibilidad de intervenir y decidir en decisiones democráticas (entendiendo estas como las que nacen del diálogo, la libertad de expresión, la negociación y la valoración de las opiniones de todos).



Es en relación a esto donde los textos de Manfred *Fotografía 20: Todas juntas* Liebel e Iven Saadi (2012) también nos hablan (desde la individualización y la socialización), de la oportunidad del individuo (en este caso la infancia) a ejercer influencia, contemplando las variantes y niveles de participación más básicos entendidos como ser consultados, tomar decisiones, es decir, hablar, pensar y decidir.

En una primera instancia y dado lo que hemos estudiado en este máster sobre participación, me llama la atención que cuando se hace alusión ya hablando concretamente de la participación de la infancia y especialmente en las escuelas, se haga alusión a los términos que acabamos de ver: opinar y decidir. Me sorprende en cuantía pues como bien expresaron los autores que previamente nombré son niveles de participación que se consideran básicos.

Con ello, en una marea de conceptos, definiciones, recuerdos e interpretaciones poco a poco te vas preguntando hasta qué punto y en qué situaciones los jóvenes pueden participar, pueden ser protagonistas de aquel lugar en donde están. En qué medida, aludiendo a un ejemplo personal como alumna, el ser presentadora de la gala de navidad te permite ser partícipe de la creación del diálogo que vas a presentar. Más concretamente, todo ello, me

lleva a preguntarme ¿a los/as jóvenes se les permite hablar? ¿Son escuchados? ¿Y en la escuela?

A, B, C, D, E - Explorando modos de conversar

Desde el año pasado en mis prácticas externas de grado con niños/as de entre 5 y 14 años, con mis sobrinos, hasta este año en mi trabajo, siempre ha habido algo que ha resonado. Ha sido una sensación de que algo te llamaba la atención, pero no le ponías nombre y/o cara. Se me antoja parecido a cuando ves una fotografía y tiene algo que te gusta, aunque no sepas decir específicamente que es, o cuando pasas la vista por un texto y se te queda una palabra, pero no sabes de dónde ha salido.



Fotografía 21: En cercanía

Puede que a día de hoy sí sea capaz de ponerle un nombre acorde a una palabra que todos, o la gran mayoría, podamos entender: conversaciones. ¿Cómo conversamos con las personas? En especial ¿cómo conversamos con los/as niños/as? Es decir, ¿en qué medida lo que hablamos con los niños/as posibilitan que tengan cierto papel y protagonismo?, ¿o en qué medida se lo restamos? Nos pasamos gran parte de nuestra rutina diaria y de nuestras vidas hablando, manteniendo conversaciones con diferentes personas. ¿Cuántas veces nos hemos planteado cómo conversamos? En concreto esta pregunta evoca las conversaciones mantenidas con mi sobrino y que he compartido con ustedes, así como también revolotea en mi cabeza, una nueva mariposa a modo de notificación emergente para prestar atención y fijarme desde otros ángulos y matices... ¿cómo converso yo?

En discusiones con personas, en presentaciones, cuando queremos transmitir un mensaje claro, etc. Estas son situaciones donde prestamos especial atención a eso que decimos, tanto a la forma en la que lo decimos como en las palabras y contenido que utilizamos, pero ¿el resto del tiempo?

Son mucha las veces que hablamos sin paramos a pensar verdaderamente lo que decimos. Empleamos diariamente un arma muy poderosa: el habla; armada también con una potente munición: las palabras. Pero, a veces, se usa muy a la ligera, en mi opinión. La forma en la

que nos expresamos, de forma oral o escrita, las palabras que utilizamos, tienen gran importancia.

Me recuerda a una anécdota con dos amigas mías de la carrera. Con una de ellas pasé mucho tiempo de estudio y solía expresarse de manera muy vivaz y sarcástica, de esa manera solía utilizar la palabra “desgraciado o desgraciada” en gran cantidad de frases solo para crear énfasis. Por alguna razón, yo soy una esponja. No sé distinguir acentos, pero en una tarde se me pegan sin que lo note, pues lo mismo me sucede con expresiones de este y otros tipos.

Tuvo la consecuencia que otra amiga nos llamó la atención porque el usar “desgraciado” a veces lo percibía, con razón, como violento. En ese momento reflexioné que, aunque lo usase como muletilla y sin mala intención, la palabra tenía una carga semántica y de significado sobre ella, que a mi amiga le afectaba.

Es decir, aun si notar lo, con las cosas que decimos o expresamos causamos efectos, queramos o no, en las personas de nuestro alrededor. De esta misma manera, también me resulta curioso cómo hablamos con (o hablamos de) ciertos colectivos. Por ejemplo, con los/as niños/as y los/as adolescentes.

La manera en la que nos comunicamos y conversamos con los demás puede ser fuente de posibilidades o puede menoscabar en las mismas. Como queda ilustrado por mi anterior anécdota, Kenneth Gergen (2015) habla de que al decir hacemos (y al hacer decimos). Dado lo cual, dependiendo de cómo conversemos con la infancia, se pueden construir unas realidades o se puede co-construir otras.

¿Te has parado a reflexionar cómo hablas con los/as jóvenes? Me resulta muy ilustrativo en este caso hablar de las personas mayores, ¿por qué? Se ha visto que, con este colectivo de personas, ya sea por parte de sus familias o del personal sanitario, etc. se emplea un habla infantilizada (Caporaël,



Fotografía 22: Contacto como lenguaje

1981). ¿Lo notaste? Espera, que lo recalco: habla infantilizada.

Esto me hace plantearme que la infancia tiene una forma de habla específica y distinta a la de las personas adultas. Sin embargo, no la notamos hasta que tratamos con ancianos/as y se quejan de ello, de ser tratados *como niños* cuando les hablan.

Es por ello, la forma “típica” en la que los/as adultos/as nos comunicamos con los/as niños/as una forma *infantilizada* de lo que podríamos considerar como “el habla adulta”. De

esta manera solemos emplear tonos más infantiles, construcciones más sencillas de oraciones y emplear un vocabulario más sencillo. El cual a veces, puede ser erróneo.

En especial cuando explicamos algo a los/as jóvenes, partimos de una concepción de que están en un nivel de desarrollo cognitivo inferior al nuestro y por el cual hay que darle menos información, dársela enmascarada o no dársela. Llevando a la simplificación y confusión.

En relación a esto, recuerdo un día en Twitter ver un corto del programa “Vuelta al cole” de TeleMadrid donde personas famosas van a una clase de niños. Aquí Ignacio Aguado (vicepresidente y portavoz del gobierno de la comunidad de Madrid) tenía que explicar a esa clase de niños/as en un minuto cómo nacen los/as bebés.

Ante esta situación, y posiblemente preocupado por la relación de este tema con el sexo, tema especialmente tabú a varios niveles sociales, pero en especial en las primeras edades, explicó cómo una pareja heterosexual (hombre y mujer) se quieren mucho, deciden tener un hijo y lo tienen.

Posteriormente los/as niño/as de la clase evalúan si les ha gustado o no la explicación, y lo que a mí más me llamó la atención y, todo sea dicho, más gracia me hizo, fue uno de los chicos, Diego, de 9 años, quien estaba muy enfadado. Diego alegó que la explicación le había parecido muy pobre, que no era tonto y él sabía bien que los bebés se crean a partir de la unión de un óvulo y un espermatozoide.



Fotografía 23: Cariño como lenguaje

Si percibes que te tratan como a una persona tonta, que te no te explican las cosas o te ocultan información, ¿qué realidad vas a construir con esa persona con la que conversas? ¿Vas a considerarle protagonista en ese entorno?

En relación a ello también podemos nombrar el Pin Parental, una medida en la cual los padres deciden si sus hijos tienen acceso a una determinada taller o actividad educativa en los centros educativos. ¿De qué forma el alumno/a tiene opinión, voz y voto en esa situación? ¿En qué forma es protagonista de su propia enseñanza?

De esta manera vemos que hay múltiples formas de comunicarnos con la infancia. Siendo para mí importante destacar que, unas maneras u otras de conversar nos llevan a unas realidades u otras. En la medida que consideras que la persona con la que hablas no tiene las “capacidades” suficientes a tu juicio, se va crear una situación diferente a cuando no trabajas con esa consigna. Y es que, como cita Yauci Fernández (2017) hablando del enfoque

narrativo: El lenguaje crea realidades. Y, en estas reflexiones, vuela otra mariposa, que me conecta con mi voz como personas que trabaja con la infancia, en mis sesiones de clases con los niños y niñas y que me hace cuestionarme que lenguaje uso, que realidad crea y... ¿converso en ese contexto como lo hago con mis sobrinos?

Dentro de la multiplicidad de lenguajes, de idiomas, de hablas, etc. no creo que esta sea un problema, más bien todo lo contrario. La diversidad es belleza. Y entonces ¿cuál es el problema? Tal vez no sea “problema” la palabra más indicada, pero sí es cierto que no deja de tener un efecto, pues en nuestra sociedad, aunque empleamos el habla tan a la ligera, por el contrario, tiene gran importancia.

Aunque, posiblemente no solo sea de relevancia el lenguaje, en el cual Loris Malaguzzi (citado por Martínez-Agut y Ramos 2015) ya nos adelanta que los niños tienen 100 lenguajes (y le roban noventa y nueve). De la misma forma que en una conversación hay un emisor, también hay un receptor. Entonces, igual que se habla, habrá alguien (o no) quien escucha.

A, B, C, D, E, F - Fisgoneando en formas de escuchar

Dentro de las conversaciones que podemos mantener con los demás, y más concretamente con los/as jóvenes no sólo es relevante y de interés la forma en la que hablamos con ellos/as. Pues, a pesar de que la manera en que lo hagamos propicia a crear unas realidades (u otras) donde la infancia tiene más (o menos) protagonismo, posiblemente el habla no es la única acción implicada en este proceso.

También adquiere mucha importancia en esas conversaciones la forma en la que escuchamos. Existe una frase que puede escenificar muy bien la idea que quiero transmitir. Es la siguiente: “Si un árbol cae en un bosque y nadie está cerca para oírlo, ¿hace algún sonido?”, kōan del budismo zen (acertijos como empleaban los maestros budistas para que sus aprendices se concentren en la meditación).

De esta manera, ¿el protagonismo de la infancia estará presente, aunque no se perciba? ¿O es necesario que alguien lo vea, lo reconozca para que se dé? Pues es cierto que para los jóvenes se puede dar un acto de protagonismo, pero no ser visto así por las personas adultas, pudiendo pasar desapercibido o ser considerado un acto de rebeldía.



Fotografía 24: No a su altura

De manera que no solo es relevante el cómo hablemos, emitir; sino también cómo escuchamos, recibir. Dado que para mí algo va a existir en la medida en que lo perciba, si no lo veo, si no lo escucho, entonces no va a existir. Si el protagonismo se da, pero yo no lo veo, o no lo quiero ver, para mí ni existirá.

De esta forma vuelve a mí, mi sobrino y mi madre. Mi madre, por un lado, tiene problemas de audición, y mi sobrino, por otro lado, problemas de articulación del habla. Puedes suponer cuán curiosas son las conversaciones entre ellos, así como las veces en las que mi hermano y yo tenemos que hacer de intermediarios para “traducir”.

Mi sobrino habla de forma diferente, y además mi madre escucha de forma diferente, lo cual ocasiona de forma muy gráfica situaciones donde no hay entendimiento. Mi sobrino se refunfuña porque no le entienden y mi madre se frustra porque no puede entenderle.

Así es como ellos se comunican más por expresiones, por la comida o por el juego (recordemos que existen múltiples formas de comunicación y no solo el habla, y dentro de esta, también multiplicidad de variantes y versiones).

De este modo me gustaría ilustrar que lo que yo defino en estos párrafos como “escuchar” no tiene porqué ser en el sentido literal de la palabra, sino en el sentido más amplio de reconocer a la otra persona. De esta manera me traslado a aquellas experiencias en mis prácticas externas del curso pasado, donde unas de las frases y expresiones que más resonaba en nuestras reuniones era el tratar a los/as niños/as de experto a experto.



Fotografía 25: Mensajes que llegarán

De esta reflexión me llega el recuerdo de mi viaje a Málaga o mis paseos con mis amigas por La Laguna, donde se quedaban sorprendidas por cómo podía “hacer” especial o diferente un entorno que ellas siempre veían. El lugar era el mismo, lo que cambia es la manera en que lo escuchas (o lo ves).

Con esto quiero hacer referencia, por tanto, a lo manifestado previamente por Kenneth Gergen y Mary Gergen (2011) (citado en Fernández, 2017) de reconocer el saber, apreciar y valorar sus maneras de entender y hacer (pluralidad del conocimiento) que, en este caso, la infancia es capaz de darnos.

Es con esta idea en la cabeza, mientras estamos confinados en nuestros hogares, que mi madre aprovechó para pedirme pintar las paredes de la casa y que yo también aproveché para escuchar un audiolibro, *La Torre*, mientras pintaba. El propio autor, Kaos (menos conocido como Juan Bermúdez), por medio de You Tube decidió leerlo y entre pintura y rodillo corrí, casi cayéndome de la silla, para apuntar una frase que me pareció digna de este trabajo.

Básicamente en esa escena se narra como uno de los personajes, un niño, daba su opinión y visión ante un tema. Ante ello, los padres desesperados le responden “Cuando seas mayor lo entenderás”. El protagonista de esa escena en el libro se enfadó ante esa frase que no le gustaba, pues daba a entender que los/as niños/as eran tontos, y él no lo era.

Es aquí cuando cobra sentido para mí las palabras de Grécia Rodríguez y Leonardo Albuquerque (2018) cuando hace referencia a que, al contrario de los que podamos considerar, los/as jóvenes tienen voz, pero su palabra es invisible. Y es que tal vez en situaciones o momentos se les deje hablar (aunque a veces ni eso), pero eso no garantiza ni implica el que sean escuchados y tenidos en cuenta.

En este punto creo conveniente entonces resaltar las palabras de Ignacio Calderón en una entrevista en 2014 donde destacó la importancia de reconocimiento mutuo (hablando en el ámbito educativo entre profesorado y alumnado) como clave para la construcción cultural. Entonces, cogiendo la batuta que nos brinda vamos a adentrarnos de forma un poco más concreta en los centros educativos.

A, B, C, D, E, F, G - Guardando relación con los centros educativos

En mi formación durante este año he podido ver que los centros educativos y contextos académicos son entornos plagados de términos como participación familiar, adolescencia, infancia, inclusión, Programación General Anual y Plan de Atención Tutorial, programación de aula, currículum, etc.



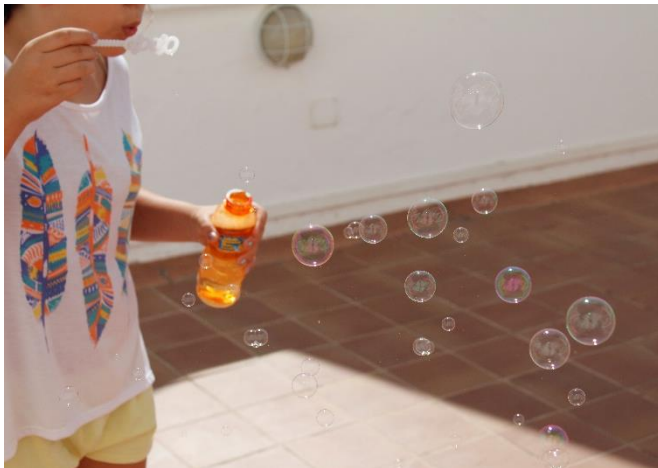
Así como durante mi vida *Fotografía 26: Reflejo de lo antiguo... o no tanto* estudiantil en un centro de educación primaria y secundaria poco o ninguno de esos términos escuché. Nombres de asignaturas, de departamentos, sabía que los profes tenían que hacer un

documento o no se qué con lo que se suponía que nos iban a dar en el curso (y el cual solía ser demasiado ambicioso en comparación a lo que se lograba hacer en ese curso) ...

Aunque he de admitir que dada mi posición privilegiada donde mi madre trabajaba en mi instituto algo de “Claustro” si escuché, porque esos días podía encontrarme con profesores mientras esperaba a que mi madre terminara su jornada laboral. Y otros términos como “certificado de notas”, “certificado de matrícula”, “ayudas”, etc.

Es de suponer con esta información que muchas horas he estado dentro de instituciones escolares, que muchos profesores tenían contacto fuera de las clases conmigo y que a veces me paseaba por el instituto, en especial en verano. Lugares como la sala de profesores, dirección, la zona de ciclos formativos, o dónde estaba cada uno de los departamentos, no eran tan desconocidos para mí.

Esto me suponía la ventaja de poder ver, escuchar y enterarme de cosas que estaban haciendo y trabajando en otros cursos y otras clases. Ver a la secretaria adornando el lugar con guirnaldas de carnavales o al conserje montando el árbol de navidad hecho con botellas de plástico, reciclado por algún grupo de alumnos anterior a mi llegada al centro.



Fotografía 27: Burbujas de opciones

De esta manera pude enterarme de muchos proyectos, iniciativas y actividades que llevaban a cabo en mi centro, algunos de ellos donde cabía la posibilidad de que en estas pequeñas acciones el alumnado pudiera tener algo que decir en alguna pequeña parte de lo que hacía en el centro. Aunque solo fuera decidir un concurso para hacer en Carnavales. O en el caso de mi clase,

“llorarle” al profesor de guardia y de educación física para que nos dejara en pocas horas libres que teníamos, jugar la clase entera al voleibol.

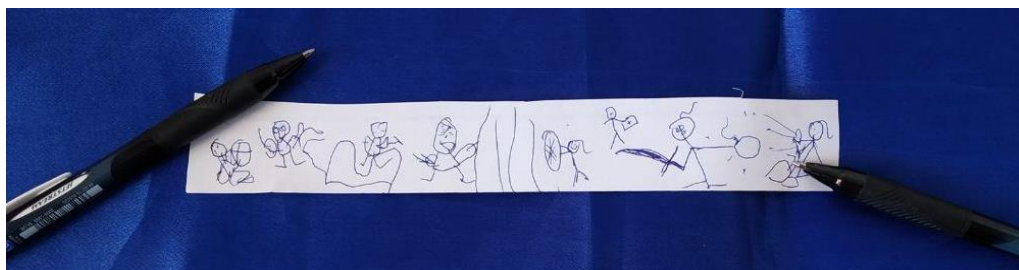
De forma más o menos llamativa, tiene lugar en los centros escolares iniciativas más modestas, u otras mayores, que pueden ser entendidas como innovadoras y transgresoras. Iniciativas donde alumnos y alumnas son vistos como personas activas y capaces de crear, adaptarse y relacionarse con el propio conocimiento.

Ante esta idea siempre pienso en primer lugar en la llamada “Clase Caleidoscópica” del CEIP Punta Brava en el norte de la isla de Tenerife. Es aquí donde, desde la experiencia de la indagación apreciativa en la escuela, a través del “Tiempo Libre y “Tiempo Super libre”, el

alumnado es partícipe en la elección de aquello que quieren hacer, con quién y de qué forma, autores de su propio aprendizaje, donde pueden organizar y crear cómo pasar su tiempo en la escuela (Baute et al., 2014). Expandiendo así los espacios más allá del aula (el patio, el pasillo, etc.) y entendiendo la diversidad como un elemento importante que da cabida a lo diferente (Dorta et al., 2018).

También me viene el caso de Juan, director y profesor de informática en educación secundaria (Martín, Blanco y Sierra, 2018), que lejos de dejarse guiar solo por el plan curricular establecido centrado en objetivos, pone en valor la relación con sus alumnos y lo vivido. De esta manera apuesta más por un currículum que esté creado conjuntamente por los docentes y el alumnado a partir de las experiencias vividas y convocadas en clase (Clandinin, 2013, citado en Martín, Blanco y Sierra, 2018), un currículum vivido y vívido.

Otro ejemplo en relación a esto, es el que nos plantean Marisol Anguita, Fernando Hernández y Monserrat Ventura (2010) sobre el aprendizaje por proyectos. Un modo en el cual se escucha también la voz de los/as jóvenes para crear un currículo integrador, que intenta construir significados y relaciones que excedan los límites, permitiendo crear otras maneras de vivir la escuela. Una escuela donde no haya tantos criterios basados en la edad, ni obsesión por la programación de actividades, sino que se recojan las experiencias en diferentes lugares y brindando oportunidades y posibilidades a la hora de vivir la educación.



Fotografía 28: Hecho entre dos

Y así es como también me viene la historia que nos contó el profesor Eduardo Martín en nuestra clase del máster de un centro donde *permitieron* al alumnado decidir en qué invertir un presupuesto del que disponían. Nos lo contó en relación a las normas y disciplinas que estábamos dando en ese momento, pues el alumnado decidió pintar la cancha del patio y al ser algo que partió de ellos/as se daba la circunstancia de que la cuidaban más, evitando pintoretear sobre ella. Sin embargo, a mí me llamó mucho la atención en referencia a cuán potente puede ser la acción de los jóvenes si se les *permitiera* tener más poder.

Dentro de esta narrativa que presento y mantengo apenas expongo unos ejemplos, dentro de mis conocimientos sobre ellos, de experiencias, proyectos, y al fin de al cabo, momentos, donde la voz del alumnado ha sido expresada y oída, no solo en las aulas sino en el centro en sí. Sin embargo, como bien expresa Oliveira Formosinho en 2008 (citado en Calvo, Haya y Susinos, 2012) las escuelas son heredadas del racionalismo, por tanto, y en relación a un concepto que hablé de forma previa en este escrito, tiene una concepción de la infancia como un estado de transición a una etapa adulta, siendo de esta manera justificada y explicada la imposición de la visión adulta en los centros.

Durante los 10 años que dura la escolarización obligatoria (aunque normalmente son 13), el alumnado va cinco días a la semana en nueve meses escolares a estar cinco o seis horas diarias recibiendo clases y lecciones de distintos profesores, siendo evaluados, etc. Claramente, solo por la cantidad de tiempo que pasan ahí, los centros escolares son entornos que se pueden considerar propios de los/as niños/as y adolescentes. Pero, ¿es cierto?

Los centros escolares, en términos generales, están pensados *para* ellos/as, lo cual es muy diferente a que estén pensadas *por* ellos/as. Así es como me viene la queja de varias de mis alumnas ante el hecho de que no pueden usar las libretas de las diferentes asignaturas que estudian, de la forma que ellas quieren. Por el contrario, tienen que regirse por las normas del profesor/a y si este ve que está “muy sucia”, volver a escribir todo. La propia autora Caroline Lodge en 2005 (citado en Calvo, Haya y Susinos, 2012) manifiesta que los jóvenes pocas ocasiones tienen de participar y de expresar sus opiniones.

¿Cuánto podría cambiar un sistema educativo si se escuchara y se le permitiera hablar a la propia infancia que la conforma? Es alentador empezar este apartado por aquellos lugares o rincones donde sí se hacen iniciativas en pro de ello. Pues cierto es que ante el panorama en educación que he vivido y he podido tener acceso por mi trabajo y familia, resulta fácil caer en el desánimo. Pero citando las palabras del pintor Vicent Van Gogh que mi hermano me enseñó: “La normalidad es un camino pavimentado: Es cómodo para caminar, pero no crecen flores en él”.



Fotografía 29: En lugares insospechados

Con ello me baso en una idea que he nombrado en este punto y en algunos previos: la concepción de la infancia como incompleta o proyecto de persona adulta en el futuro. Con esa creencia de que solo la acción, opinión y argumentos de los adultos son los válidos y útiles. La misma que rige que aquello que piensa, y manifieste los niños/as y jóvenes son meras “cosas de niños”, empleadas solo para el disfrute, el juego (como el querer pintar de una niña de primaria, como fue mi caso) y poco más.

Por tanto, la concepción que tengamos de la infancia y del papel que desempeña dentro de nuestro mapa y entorno en el que nos movemos y tratamos, va a influir en lo que hagamos. De igual manera que los lugares desde los que me muevo y las visiones que me aportan, influyen en la escritura de estas letras.

A, B, C, D, E, F, G, H - Hasta la orientación y más allá y más acá.

En esta reflexión positiva del punto anterior es donde yo me sitúo a nivel más personal, donde desde mi lugar como orientadora quiero mirar. Y es que, ¿para qué le interesa a una orientadora cómo se habla con los/as jóvenes? ¿Para qué es útil desde la orientación educativa escuchar a los/as niños/as y adolescentes?



Entonces traigo de vuelta las luces de esperanza (fotografía 6), la conversación con mis sobrinos, mi experiencia en prácticas externas y en mi trabajo, donde las voces de todos esos niños/as y jóvenes con los que he tenido el privilegio y honor de estar, se mezcla conmigo misma y mi propia voz. Es en esas situaciones compartidas donde esas personas (no pequeñas) me han tocado y me han hecho reflexionar sobre el trato que tengo con ellos y el que quiero mantener. Es decir, qué tipo de profesional quiero ser.

Es la orientación, al igual que la educación en general, un entorno donde la norma, la ley está presente y tiene un asiento en la mesa. Concretamente la normativa que dio origen y rige la orientación educativa es el Real Decreto 23/1995 y en Canarias, el modelo psicopedagógico es aquel que mayormente impera en nuestras islas (Fernández, 2017).

Como alumna del máster que soy y he sido, he podido compartir con mis compañeras y compañeros ese estado de preocupación por ella (y todas las demás legislaciones presentes en los centros educativos), quedando, posiblemente bastante obnubilados por estos aspectos legales. Y así es como en orientación no pueden faltar ciertos aspectos propios de este trabajo como la orientación de tutoría (realizando el Programa de Acción Tutorial, PAT siendo los tutores/as quienes los lleven a la práctica) y la atención a la diversidad (donde una acción importante es la evaluación) (Margalef y Arenas, 2006).

Pero, de igual manera que en este tiempo compartido en mis estudios, no ha faltado este aspecto, tampoco en esa aula de clase en la que se han compartido muchos momentos (y bizcochos) ha faltado la ilusión y el compromiso hacia el profesorado, las familias, y



Fotografía 31: Volando al viento

si, como no, hacia el alumnado. Y, junto a ello, el creer que podemos ser agentes de cambio.

Entonces, me llama la atención unas palabras fortuitas que me dedicó mi madre para animarme para un examen. Dentro de su conversación destacó que, entre todas las orientadoras con las que había trabajado, algo las unía a todas: el siempre estar cambiando, haciendo cosas, proyectos, innovando.

Es en este punto donde cobra especial importancia la existencia del grupo de Orientadoras Posmodernas de mi isla de Tenerife. Pues son un claro ejemplo y fuente de inspiración de que cómo dentro de este marco que nos regula, es posible ejercer esta profesión de maneras diversas. Dentro de ellas al menos unas donde cuidan las relaciones, tanto con el alumnado como con el profesorado y familia, no juzgando, escuchando y co-construyendo creando nuevos significados y buscando soluciones entre todos (lejos de una concepción donde ellas son las únicas expertas) para generar cambios (Dorta, et al., 2018).

Una realidad desde la que se sitúan y se definen a ellas mismas, enfatizando el respeto que muestran por las relaciones humanas, por aplicar el amor, cariño y abrazos a aquello que hacen y donde además la conversación (que no entrevista) cobra un papel preponderante (Fernández, 2017).

Es por eso que tampoco pasa desapercibida y quiero mencionar una asignatura de este máster que, durante el proceso de redacción de este trabajo (debido a que la cursé y estudié de forma simultánea) ha cobrado cierta importancia en mí, la asignatura “La investigación e innovación educativa y la gestión del cambio”.

Esto se debe principalmente a dos reflexiones o grandes aportaciones que a mi parecer son claves y han servido, en primer lugar, para apoyar mi visión del protagonismo y participación infantil en los centros educativos; y, en segundo lugar, para verse apoyada en la filosofía de que el cambio es posible.

Por desafiar al orden lógico de las cosas empecaré por la segunda, esta filosofía del cambio posible. “El departamento de orientación es el corazón del centro” fue una metáfora muy escuchada en clase de la universidad del master que curso por la cantidad de veces que se repetía, aunque la repetición no siempre es aprendizaje. Este era mi caso, pues, a pesar de oírla, bastante, no la entendía.

Me costó tiempo, razonamiento y literatura darme cuenta del quick de la cuestión. Me estaba basando, erróneamente en una metáfora ampliamente distribuida



Fotografía 32: Momentos compartidos

de forma social de que el corazón (junto con el cerebro, a modo de dicotomía contradictoria pero complementaria) era el órgano más importante del cuerpo. Por tanto, el Departamento de Orientación sería el departamento más importante del centro, y era incapaz de considerar que este estuviera por encima de cualquiera de los demás departamentos del centro.

Por el contrario, esta frase hacía referencia al papel del orientador/a en la innovación del centro. Pues dentro de los roles y funciones de esta figura existe el rol de agente de cambio y la función ligadas con la innovación (Boza, O Toscano y Salas, 2007), donde el departamento de orientación adquiere el papel de “corazón” irradiando el cambio al resto del centro. Habla Adelina Calvo, Ignacio Haya y Teresa Susinos (2012) de que el orientador del centro es agente implicado en el proceso de mejora escolar, centrado en aumentar la voz del alumnado.

Esto igualmente conecta con la primera idea, y es que, por mucho corazón que haya, este por sí solo no puede hacer gran cosa (por continuar con la metáfora de mis profesores), de modo que es necesario todo el entorno del centro, desde el profesorado hasta las familias, pasando, cómo no, por el alumnado.

Dentro de este mar de conocimientos me encuentro yo, puede que más tímidamente inmersa ante el gran panorama. Pues, aunque la opción de esta rama nunca fue la que más me llamó, como comenté en inicios de este relato, a día de hoy lo aportado por este máster y la ilusión por la orientación y por escuchar y conversar con los jóvenes se quedará conmigo.

De esta manera me sitúo, convencida de que es posible y comprometida a hablar con y escuchar a los/as jóvenes. Donde sea importante lo que ellos/as opinen y decidan (en su multiplicidad de lenguajes y formas) sobre la realidad que viven, pues son expertos y expertas de la misma; donde se puedan ver escuchados (en el amplio sentido de la palabra), incluso si es para poder jugar al voleibol en una hora libre.

Donde sea posible que el alumnado pueda decidir qué hacer con parte de su tiempo en el centro, o con qué palabras le gustaría ser descrito o descrita en un informe psicopedagógico. Así como poder manifestar qué temas les son de interés y les gustaría trabajar en tutoría, dando cabida a formas diversas de expresión (oral, pictórica, audiovisual, musical, fotográfica...), por poner algunos ejemplos.



Fotografía 33: En rumbo

En este punto, puede que todo este trabajo haya sido largo, algunas veces más arduo que otras, pero siempre desde el amor, del cariño y del disfrute. Este trabajo, en su forma de realizarlo a través de la autoetnografía, me ha proporcionado una herramienta de gran utilidad, y que estimo que tal vez pueda serlo para las personas

que nos dediquemos a la Orientación, desde ese papel de cambio que podemos y queremos ser. Ya que esta herramienta invita a reflexionar, a suspender lo obvio, lo dado, lo previsible. Invita a dar cabida, en esos tiempos tan frenéticos en el que viven los centros, la universidad, a la posibilidad de ensamblar, de escuchar a esas multiciplacidad de voces (académicas, cotidianas, legislativas, y personal...).

Invita también buscar caminos para innovar, desde la cotidianidad de las vidas que se encuentran y entrelazan en los centros educativos y, fuera de él. El re-encontrar fascinación, y esperanza por la forma y compromiso por una forma de estar ya en la Orientación. Esto me recuerda, volviendo al tema de esa conversación con mi sobrino que puso origen a todo, de esa creencia de que, de poco sirve acciones pequeñas e individuales como el reciclar o no usar

botellas de plástico para generar un cambio mayor en defensa del planeta. Sin embargo, no dejamos de ser parte del mismo, como en la imagen de que el océano está formado por multitud de gotas.

Por tanto, desde estudiante hasta futura orientadora, no dejo de ser parte de la educación, como cualquiera de nosotros y nosotras. Puede ser que este trabajo tenga un inicio y un fin (y que estemos llegando a él), pero para mí es todo un viaje que me ha permitido construir mi intención de como deseo que sea mi práctica profesional. Sé que gota, en el mar de la educación y marea de la orientación, quiero ser.

Puede que, dentro de este abecedario que ha ido configurando los epígrafes de este trabajo, tan característico en nuestra enseñanza pues es de las primeras cosas que se enseña y, a la vez, no siempre se recuerda, siendo necesario repetirlo desde el inicio para llegar hasta la letra que buscabas, muchas reflexiones hayamos compartido. Puede que a pesar de ciertas iniciativas generadoras donde impere la co-construcción y la escucha con los/as jóvenes, el temor a la normativa, al tiempo y la burocracia me abrume (pero solo un poco).

Y sé también, que creo y deseo una orientación donde la infancia pueda hablar, donde pueda ser escuchada, donde reflexione, debata, opine y pueda decidir sobre y durante su propia educación. Por eso para mí es de importancia expresarlo y compartirlo, para que esté presente y pueda florecer, y ser una pequeña gota en ese mar. Y es que al final, las letras del abecedario se pueden unir para formar palabras que sigan moviendo mi acción.



Fotografía 34: Vista que se esclarece

Referencias

- Anderson, H. (2012). Relaciones de colaboración y conversaciones Dialógicas: Ideas para una práctica sensible a lo relacional. *Family Process*, 51 (1), 1-20.
- Anguita, M.; Hernández, F.; y Ventura, M. (2010). Los proyectos, tejidos de relaciones y saberes. *Cuadernos de Pedagogía*, 400, 77-80.
- Atable, R. (presentador) (2019, octubre 27). El vicepresidente Ignacio Aguado vuelve al cole [Programa de TV]. Madrid, España: Telemadrid.

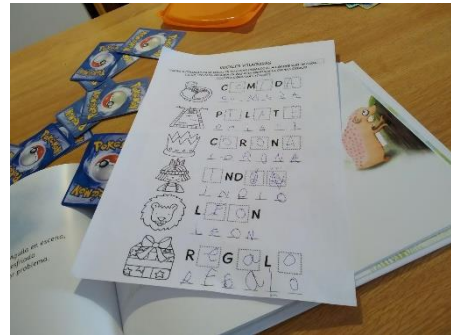
<http://www.telemadrid.es/programas/vuelta-al-cole/vicepresidente-Ignacio-Aguado-vuelve-cole-2-2170902907--20191025110000.html>

- Baute, D.; Dorta, N., Fernández, C., García, M.D., De León, P; Muñoz de Bustillo, M.C; Rodríguez, I., Sagaseta, E. (2014). Clases calidoscópicas: una experiencia de indagación apreciativa en la escuela. *Revista Mosaico*, 58, 96– 107.
- Bérnard, S. (2019). *Autoetnografía: una metodología cualitativa*. Ed. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, 38, 169-178.
- Boza Carreño, Á.; O Toscano Cruz, M. y Salas Tenorio, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *Revista de Educación*, 9, 111-131.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology (2nd ed.)*. East Sussex: Routledge.
- Calderón, I. (2018). *Entrevista a Nacho Calderón Almendros: Educación inclusiva*. Innovación Educativa, 21, 1-15. <https://ined21.com/>
- Calvo Salvador, A.; Haya Salmón, I. y Susinos Rada, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 7-20.
- Caporael, L. (1981). The paralanguage of caregiving: Baby talk to the institutionalized aged. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(5), 876-884.
- Contreras Domingo, J. (1994). La investigación en acción: ¿Qué es? *Cuadernos de pedagogía*, 224, 8-12.
- Dorta Rodríguez, N.; Fernández Sanfiel, C. M.; García Hernández, M. D.; Muñoz de Bustillo Díaz, M. C; Rodríguez Morales, I. y Sagaseta de Ilurdoz López, E. (2018, diciembre). *Educación en clave relacional: Trasiegos entre enseñanzas*. I Congreso Iberoamericano de Docentes. La Laguna (Tenerife).
- Ellis, C.; Adams, T. E. y Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: un Panorama. *Astrolabio*, 14, 249- 273.
- Feliu i Samuel-Lajeunesse, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, 12, 262-271.
- Fernández Rodríguez, Y. (2017). *Un viaje hacia la práctica de la orientación educativa: en conversación con las orientadoras posmodernas*. (Trabajo Final de Máster). Universidad de La Laguna, Facultad de Educación, España.

Gergen, K. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.

Gergen, K. (2015). *El ser relacional: Mas allá del yo y la comunidad*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Gobierno de Canarias (2020, Marzo 30). *Instituto Canario de Estadística*. Recuperado en: goo.gl/qiwdEm



Fotografía 35: Creado con letras

Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Education Siglo XXI*, 26, 85-118.

Kaos (2018). *La Torre*. Madrid: Crossbooks

Kay, E. y Tisdall, M. (2013). Exploring the potential of ‘Transformative Participation’ for theory and practice around children and young people’s participation. *Global Studies of Childhood*, 2(3), 183-193.

Keith Sawyer, R. (2004). Creative Teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 2(33), 12-20.

Lafuente, I. (Presentador). (2020, Marzo 27). *China y la India son los dos países más poblados de nuestro país* [Trasmisión de Radio]. C. Francino (Colaborador) en Unidad de Vigilancia. Madrid, España: La Ser. <https://play.cadenaser.com/audio/1585327778475/#>

Lafuente, I. y Ruiz, J. C. (Presentador). (2020, Marzo 27). *¿Ser optimistas o tener esperanza? Filosofía ante el confinamiento* [Trasmisión de Radio]. J.C Ruiz (colaborador) en Más Platón y menos Whatsapp. Madrid, España: La Ser. <https://play.cadenaser.com/audio/001RD010000005943033/>

León Domínguez, J. (2015). *Las prácticas externas: autoetnografía de una alumna de máster universitario*. (Trabajo Final de Máster). Universidad de La Laguna, Facultad de Psicología, España.

Liebel, M. y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, 39, 123-140.

López, J., Blanco, F. Scandroglio, B. y Rasskin, I. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas desde una perspectiva integradora. *Papeles de Psicólogo*, 31(1), 131-142.

Margalef García, L.; Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*, 47, 13-31.

- Martín Alonso, D.; Blanco García, N. y Sierra Nieto, J. E. (2018). Indagación Narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 144 (26), 2-22.
- Martínez-Agut, M. P. y Ramos Hernando, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. En: N. Padrós, E. Colleldemont y J. Soler (eds.). *Actas de XVIII Coloquio de la Historia de la Educación* (139-151). Barcelona: Eumogràfic, S.A.U
- Nic Giolla Easpaig, B y Fryer, D (2009). Review: Erica Burman. Deconstructing Developmental Psychology. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(1), 1-6.
- Ochoa, M. A. (2019). Textificando experiencia: La autoetnografía como método de investigación en las artes. *La A de arte*, 3 (2), 132-161.
- Santos Guerra, M. A. (2003). Proyecto Atlántida. Escuelas y familias democráticas. <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wpcontent/uploads/2015/01/Escuelas-y-Familias-Democr%C3%A1ticas.pdf>
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española* (edición del tricentenario) de <https://dle.rae.es/>
- Real Decreto 23/1995. Boletín oficial de Canarias, número 34, Las Palmas de Gran Canaria, Canarias, 20 Marzo 1995.
- Rodríguez Pinto, G. y Albuquerque, L. (2018). La magia que tenemos entre nosotros... niñas y niños. Visibilidad, fuerza y afecto de la palabra infantil. *Sociedades e Infancias*, 2, 259-285.
- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, extra 1, 147-168.