



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO DE FIN DE GRADO

EN BUSCA DE MI IDENTIDAD COMO MAESTRA. UNA VISIÓN DESDE LA
AUTOETNOGRAFÍA

Judith Cáceres Iglesias

Tutor académico: Luis Torrego Egado

Cotutora académica: Rosa Ortiz de Santos

2018/2019

RESUMEN

Con este Trabajo de Fin de Grado pretendo mostrar la influencia de los factores sociales y personales en la construcción de mi identidad docente. Para ello recorro el camino de mi vida, una vida dedicada y destinada a la educación.

Enlazando el análisis crítico-reflexivo, la rigurosidad y la subjetividad, me dispongo a reflexionar, analizar, observar e investigar diferentes contextos en los que me he ido desarrollando y formando como persona, y concretamente como maestra.

Utilizando la autoetnografía como herramienta de investigación cualitativa narro, desde un punto de vista subjetivo, el recorrido hasta descubrir mi identidad como maestra. Asimismo, para enriquecer este trabajo de investigación autoetnográfico recorro a diversas técnicas de recogida de información: análisis documental, entrevistas, reuniones y documentación fotográfica.

ABSTRACT

With this Final Degree Work I intend to show the influence of social and personal factors in the construction of my teaching identity. For this I walk the path of my life, a life dedicated and destined to education.

Linking critical-reflective analysis, rigour and subjectivity, I am prepared to reflect, analyze, observe and investigate different contexts wich I have developed and trained as a person, and specifically as a teacher.

Using autoethnography as a tool of qualitative research, I narrate, from a subjective point of view, the journey to discover my identity as a teacher. In addition, to improve this work of autoethnographic research, I use various techniques to collect information: documentary analysis, interviews, meetings and photographic documentation.

PALABRAS CLAVE

Autoetnografía, identidad docente, formación inicial del profesorado, narración biográfica, pensamiento reflexivo.

KEYWORDS

Autoethnography, teacher identity, initial teacher training, biographical narration, reflective thinking.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
OBJETIVOS	2
JUSTIFICACIÓN	2
METODOLOGÍA	4
I. DEFINICIÓN	4
II. CARACTERÍSTICAS	5
III. ANTECEDENTES	7
IV. PROBLEMÁTICA	9
V. POTENCIAL DE LA AUTOETNOGRAFÍA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....	10
VI. TÉCNICAS Y FUENTES EMPLEADAS	11
NARRACIÓN AUTOETNOGRÁFICA	14
1. EN UN PUEBLO EXTREMEÑO, AL PIE DE LA MONTAÑA	14
2. AMANDO LA ESCUELA RURAL.....	16
3. DEL COLEGIO RURAL AL COLEGIO CONCERTADO.....	20
4. ACERCÁNDOME AL SUEÑO DE SER “MATEMATÍSTICA”; DEL COLEGIO CONCERTADO AL INSTITUTO PÚBLICO.....	25
5. CON MI COMPAÑERO DE VIDA: ¡HASTA EL INFINITO Y MÁS ALLÁ!	28
6. COMENZANDO A SOÑAR.....	31
7. UNA SORPRESA INESPERADA	33
8. EL TRAGO DULCE MÁS AMARGO DE MI VIDA.....	40
ANÁLISIS Y CONCLUSIONES	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
ANEXO	55

ÍNDICE TABLA Y FIGURAS

Tabla 1- TÉCNICAS Y FUENTES EMPLEADAS.....	13
Figura 1- HERNÁN PÉREZ.....	14
Figura 2- FAMILIA.....	15
Figura 3- SALTANDO A LA COMBA.....	15
Figura 4- PRIMER DÍA DE CLASE.....	16
Figura 5- APRENDIENDO CON LOS NÚMEROS.....	17
Figura 6- ALUMNADO CEIP ALFONSO ARROYO SANTOS.....	17
Figura 7- EXCURSIÓN AL CHORRITUELO.....	17
Figura 8- JUGANDO EN LA NATURALEZA.....	19
Figura 9- EL PATIO DEL COLEGIO.....	20
Figura 10- REPRESENTACIÓN LIBERTAD.....	21
Figura 11- LLAMADA TELEFÓNICA.....	22
Figura 12- CAMPEONATO DE BALONCESTO.....	23
Figura 13- CAMPEONATO DE FÚTBOL.....	23
Figura 14- APRENDIENDO CON LA NATURALEZA.....	24
Figura 15- CON LA MALETA.....	25
Figura 16- HERMANAS.....	25
Figura 17- QUIERO SER “MATEMATÍSTICA”.....	27
Figura 18- AMOR.....	28
Figura 19- ABRAZO.....	30
Figura 20- ÉRIKA.....	31
Figura 21- ÉRIKA Y MAMÁ.....	31
Figura 22- FAMILIA.....	33
Figura 23- SINTIENDO A NUESTRAS GEMELAS.....	33

Figura 24- IRATI Y EMMA.....	34
Figura 25- SÚPER FAMILIA.....	36
Figura 26- TREPANDO AL ÁRBOL.....	40
Figura 27- DEBUT DIABÉTICO.....	41
Figura 28- GLUCEMIAS.....	42
Figura 29- KIT DE SUPERVIVENCIA PARA LA DIABETES.....	44
Figura 30- ESCALANDO.....	45
Figura 31- MI TESORO.....	47

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de investigación educativa, recorro, a través de la metodología autoetnográfica, el camino hasta hallar mi identidad docente. Previo a este recorrido autoetnográfico, propongo una serie de objetivos que me aportan una base sobre la cual desarrollar el trabajo. De la misma manera, con la justificación doy sentido a los objetivos planteados mostrando el porqué de los mismos y la importancia de la técnica empleada para investigar en el ámbito educativo.

Al tratarse de una técnica novedosa para mí, considero oportuno dividir el apartado de metodología en diferentes sub-apartados relacionados: definición, características, antecedentes, problemática y potencial de la autoetnografía en la investigación educativa. De este modo, construyo una base teórica con importantes autores autoetnográficos como son: Ellis (2000, 2004, 2015), Adams y Bochner, (2015), Fisher (1986), Muñoz, (2017), Montero-Sieburth (2006), Dubé (2017), Feliu (2007) y Magraner (2012).

Tras indagar sobre la técnica de investigación utilizada, procedo con el desafío de la investigación en primera persona; la narración autoetnográfica. Esta es la parte central del trabajo, en la que a través de la escritura analizo, reflexiono, investigo y recorro el camino de mi vida para descubrir mi identidad como maestra.

El trabajo finaliza con una serie de conclusiones basadas en el análisis y la reflexión.

OBJETIVOS

La línea de investigación de este TFG trata de comprender el papel que los fenómenos sociales y personales tienen en la construcción de la identidad docente. Para encauzar dicha investigación, procedo a sintetizar los objetivos que pretendo lograr.

- Reflexionar sobre los factores sociales y personales que han definido mi identidad docente, utilizando para ello la autoetnografía.
- Analizar las posibilidades de la investigación narrativa para la investigación educativa en el ámbito universitario, desde la perspectiva de una alumna, madre y futura docente.
- Descubrirme a mí misma y al contexto social en el que me he desarrollado como persona y como maestra.
- Valorar la relación existente entre la vocación docente y las dimensiones humanas y familiares que definen una trayectoria de vida.

JUSTIFICACIÓN

La Guía docente del Trabajo de Fin de Grado (TFG) perteneciente al Grado en Educación Infantil, contribuye a desarrollar una serie de competencias. Dichas competencias están establecidas de conformidad con la memoria de verificación de la titulación y además,

están contempladas tanto en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, como en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (p.3).

Con este TFG pretendo poner de manifiesto la adquisición de algunas de las competencias que se reflejan en la citada Guía docente:

- Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
- Desarrollar habilidades que formen al estudiante para:
 - a. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.
 - b. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.
- Desarrollar la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad (p.3).

Para justificar el porqué y el para qué de este TFG, me he ayudado de la pregunta que se realizaba Magraner (2012) a la hora de elaborar su tesis doctoral: “pero, ¿por qué hago todo esto?”.

En primer lugar, por mi propia necesidad e interés. Quería realizar una investigación educativa, a poder ser, con una actitud creativa e innovadora. En segundo lugar, porque considero que la investigación de las ciencias sociales necesita de una interpretación, y qué mejor manera de interpretar una investigación que siendo tú misma la protagonista de ésta. Y en tercer lugar, por poner a prueba mi capacidad reflexiva y analítica y descubrir todo lo aprendido a lo largo de mi vida, hasta conseguir encontrar mi identidad como maestra. Quería expresar mis emociones y sentimientos más internos y personales, a la vez que producía conocimiento, basándome en experiencias y vivencias tanto propias como ajenas.

Por todo lo anterior, creo que la utilización de la técnica autoetnográfica se adecua bien al objeto de investigación de este TFG, ya que pretendo conocer cómo los fenómenos sociales y personales han ido caracterizando mi identidad docente.

METODOLOGÍA

I. DEFINICIÓN

En la actualidad, uno de los métodos de investigación cualitativa que resuena con especial fuerza y riqueza es la autoetnografía. Numerosos investigadores lo definen como un proceso creativo que cuenta con un método innovador por su diseño centrado en las experiencias individuales (Ellis y Bochner, 2000; Fisher, 1986 y Muñoz, 2017).

Reed-Danahay (1997) defiende que la autoetnografía es un proceso en el cual existen:

una auto reflexión, del ser, reflexión autobiográfica combinada con un estudio del grupo o cultura, es decir etnos, que se lleva a cabo a través de una investigación como proceso de descripción, por medio de grafos, o sea, escritura y que vincula el nivel personal de introspección no solo con la antropología y la sociología sino también con la literatura para ser transmitido a un nivel universal (citado en Montero-Sieburth, 2006, pp.2-3).

La autoetnografía para Dubé (2017) puede definirse como “una narración de sí que tiene en cuenta la relación con los otros en contextos culturales y sociales” (p.7). Y para Paillé (2007) la autoetnografía es “una metodología de proximidad, una manera normal, espontánea, natural, casi instintiva de acercarse al mundo, de interrogar y de comprender” (p.409).

La autoetnógrafa, Carolyn Ellis, defiende que la autoetnografía es “un género autobiográfico de escritura e investigación que muestra múltiples capas de conocimiento” (2004, p.37). Pelias y Ellis apuestan por escribir desde un punto de vista personal, y por lo tanto subjetivo, sobre uno mismo y la relación que se tiene con el entorno sociocultural. Todo ello, sin olvidar el objetivo último de transmitir conocimientos a través de la propia experiencia y la investigación. Por eso, ambos autoetnógrafos defienden la idea de que:

La autoetnografía como método, intenta interrumpir el binario de la ciencia y el arte. Los autoetnógrafos creen que la investigación puede ser rigurosa, teórica y analítica a la vez que emocional, terapéutica, e inclusiva de los fenómenos sociales y personales (citado en Ellis, Adams, y Bochner, 2015, p.263).

Consigo orientar el desarrollo de este trabajo con la elaboración de Ellis acerca de la mirada de las personas que se embarcan en la realización de una autoetnografía:

La mirada de los autoetnógrafos de ida y vuelta: primero miran a través de una lente gran angular etnográfica, centrándose hacia fuera en los aspectos sociales y culturales de sus experiencias personales; luego se miran hacia adentro, exponiendo un yo vulnerable que es movido y puede moverse a través de refracción y de resistir interpretaciones culturales. A medida que hacen zoom hacia atrás y adelante, hacia adentro y hacia afuera, las distinciones entre lo personal y lo cultural se vuelven borrosas, a veces más allá del reconocimiento distintivo. (Ellis, 2004, pp.37-38).

Tras analizar la información procedente de diversas fuentes y autores, extraigo mi propia definición sobre la autoetnografía. Considero que es un método de investigación cualitativa que pretende reflexionar y analizar los fenómenos sociales y personales. Desde una perspectiva subjetiva, el autoetnógrafo enlaza la rigurosidad de la investigación, en este caso educativa, con la belleza de la narración.

II. CARACTERÍSTICAS

Muñoz (2017) explica que fueron Karl Heider (1975) y David Hayano (1979) los que acuñaron el término autoetnografía. Desde entonces, y hasta el día de hoy, se ha revelado como un recurso metodológico y epistemológico de un incuestionable valor para las ciencias sociales.

El propio autor alude a dos principales características para definir la autoetnografía y diferenciarla de otras investigaciones o trabajos de campo como pueden ser la metaautoetnografía o netnografía. Por un lado, se apoya en Guerrero (2014) para defender la idea de que la autobiografía es la materia prima con la que el etnógrafo, a través de su propia experiencia personal y cultural, se guía por la lógica narrativa y se sumerge en el papel de escritor-narrador. De este modo se fusionan “sujeto” y “objeto” de la investigación cultural y se funden en una impermeable “distancia etnográfica”.

Por otro lado, apoyándose en Guerrero (2016) afirma que a lo largo de la investigación autoetnográfica surge un autodescubrimiento, una conversión y una autoconciencia no

sólo sobre quién es uno mismo, sino también sobre su realidad social y su contexto cultural en el que se desarrolla como persona y como profesional.

Este hecho además de favorecer la capacidad analítica, crítica y reflexiva, consigue incluir las experiencias personales en la práctica social y su relación con un determinado contexto sociocultural.

Adams, Holman y Ellis (2015) consiguen desarrollar las características de la autoetnografía como método:

- Usa la experiencia personal del investigador para describir y criticar las creencias y experiencias culturales.
- Reconoce y valora las relaciones del investigador con otros.
- Utiliza una profunda y cuidada autorreflexión –habitualmente referida como ‘reflexividad’– para nombrar e interrogar las intersecciones entre el yo y la sociedad, lo particular y lo general, lo personal y lo político.
- Muestra a la gente en el proceso de determinar qué hacer, cómo vivir y el significado de sus luchas.
- Equilibra el rigor intelectual y metodológico, con la emoción y la creatividad.
- Persigue la justicia social y mejorar la vida. (p.43)

Según Ellis (2004), una buena autoetnografía debe ofrecer una reflexión crítica de las correlaciones sociales y culturales del propio autor, para conseguir ser emocionalmente atractiva. En mi opinión, esta es la característica que mejor distingue a la autoetnografía de otros enfoques autobiográficos. El autoetnógrafo ahonda en el análisis cultural para interpretarlo y narrarlo, a través de sus propias vivencias. Son estas vivencias las que generan diferentes “capas de conocimiento” que provocan, a su vez, diferentes reflexiones y análisis.

Todo lo anterior junto al apoyo encontrado en Martínez (2015), hacen que consiga caracterizar la autoetnografía como un método que combina el rigor de la investigación con el arte de la técnica narrativa. Asimismo, se define por el equilibrio existente entre

la reflexión del propio autoetnógrafo (el yo) y el entorno sociocultural en el que éste se desarrolla.

III. ANTECEDENTES

Feliu (2007) considera que la autoetnografía es una forma literaria que cuestiona los efectos de poder habituales, característicos de la escritura y la ciencia. El autoetnógrafo consigue reflexionar sobre la sociedad en sí misma, sin perder de vista el objetivo final de la elaboración de conocimiento.

Este autor introduce la autoetnografía dentro de las Prácticas Analíticas Creativas. P.A.C. es el acrónimo que utilizó Richardson (2000) para “designar aquellas prácticas analíticas que mezclan el lenguaje del arte con el de las Ciencias Sociales y que tienen como objetivo producir conocimiento social a través de una práctica creativa” (citado en Feliu, 2007, p.67).

Respaldado por Ellis y Bochner (2000), afirma que la autoetnografía, dentro de las P.A.C. a las que pertenece, es de género autobiográfico. Consigue conectar lo personal con lo cultural a través de diferentes niveles de consciencia. Es un enfoque subjetivo que recorre un camino de ida y vuelta entre lo social y lo personal. Este recorrido de ida y vuelta hace que la frontera entre lo social y lo personal se difumine.

Asimismo, el autor clasifica los trabajos autoetnográficos según el grado de énfasis que muestran en dos ejes que se cruzan.

El primer eje sería el que iría de lo social a lo individual, así puede haber trabajos más interesados en describir el proceso personal y otros más interesados en describir la cultura en la que se dan. El segundo eje iría del realismo a la ficción, es decir trabajos que enfatizan más su voluntad de producir conocimiento objetivo (con o sin reflexión sobre el propio proceso de la investigación) y trabajos que enfatizan más el aspecto ficcional y literario de toda producción escrita. (Feliu, 2007, p.268).

La autoetnografía narrada en este TFG debo incluirla dentro del primer eje, ya que describo mi proceso personal hasta hallar mi entidad como maestra. En este proceso de

investigación educativa, parto de mis propias experiencias, aludiendo a problemas, logros, miedos, errores, aciertos y descubrimientos. Consigo, como autoetnógrafa, formar parte de la propia investigación, narrando todo el recorrido en primera persona, desde un punto de vista subjetivo y emocional. Sin olvidarme del objetivo último, la producción de conocimientos.

Aunque la mayoría de investigadores consideran que la autoetnografía es un método innovador, creativo y basado en las experiencias del propio investigador, existen diferentes tendencias entre los propios investigadores. Tras descubrir a Dubé (2017) he comprendido que en un extremo podemos encontrar a Atkinson (2006) y Anderson (2006) que abogan por una autoetnografía con enfoque teórico, objetivo y analítico. En el otro extremo, encontramos a “los autores que quieren cambiar el mundo escribiendo desde su corazón; Bochner, Ellis, Jones, Richardson y St-Pierre” (p.8). Éstos últimos se encuentran “en el continuo de objetividad-subjetividad y adoptan una posición clara para la tendencia subjetiva del enfoque, un enfoque evocador y comprometido emocionalmente” (Dubé, 2017, p.9).

Desde que comencé a investigar sobre los antecedentes de la autoetnografía, sus principales investigadores, diferentes puntos de vista, etc., me decanté por el extremo subjetivo. Una subjetividad que según Pelias (2004) y Denzin (2006) permite escuchar al corazón, “sabiendo que de esta manera, aprendemos a amar, a perdonar, a sanar y a continuar” (citado en Dubé, 2017, p.9).

Me incliné hacia la idea de “abandonar la escritura habitual hecha por nadie y desde ningún lugar, a favor de una escritura en la que el investigador se implica y se responsabiliza personalmente de los procesos que describe” (Feliu, 2007, p.270). Esta decisión me hizo encontrarme con dificultades que, como he podido contrastar, son compartidas entre diversos autoetnógrafos: Feliu (2007), Dubé (2017), Ellis (2000), etc.

IV. PROBLEMÁTICA

Martínez (2015) se apoya en Eriksson (2013) para defender que las experiencias personales han de estar incluidas en un contexto sociocultural específico, pero también sugiere que los relatos autoetnográficos conecten emocionalmente con el lector, alejándose de este modo, de los textos analíticos, legítimos y de lógica clara que definen los discursos académicos distantes.

Asimismo, Martínez (2015) recuerda que:

es importante recalcar la idea de que el texto y el proceso realizado para generarlo han de mostrar las múltiples capas que componen la experiencia del investigador, que nunca es simple, ni unívoca, ni pura, sino que está entrelazada y mixturada (pp. 42-43).

Todo ello implica una serie de dificultades, ya que conectar emocionalmente con el lector entrelazando, desde la perspectiva subjetiva, el rigor de la investigación y el arte de la narración, no es una sencilla labor.

Según mi opinión, Feliu (2007) consigue recoger una serie de dificultades con las que todos los autoenógrafos nos encontramos. Comienza hablando de la calidad de la escritura, ya que esta no debe ser la que utilizan los científicos. La escritura empleada debe acercarse a la literaria, sin olvidar utilizar terminología propia de la investigación llevada a cabo. Otra dificultad es la referida al proceso y al procedimiento, pues con este se ha de conseguir una “pureza emocional”. Asimismo, es necesario mostrar prudencia ética, pues todo lo narrado implica y afecta a terceras personas. Por último, nos encontramos con la dificultad de exponer nuestro “yo” más interno y compartirlo con futuros lectores. En palabras del propio autor “se requiere una disposición a que una serie de desconocidos lectores o miembros de tribunales académicos, accedan a parcelas íntimas de nuestra vida” (Feliu, 2007, p.270).

Es por ello que la autoetnografía se perfila como un proceso de investigación largo y complicado. Es un camino con recorrido de ida y vuelta en el que reflexionas y analizas con tu “yo” más interno los factores sociales y personales que te llevan a recordar tus logros, fracasos, miedos, etc. El reflejo de esta realidad se plasma con la investigación y

la escritura. Una escritura literaria y técnica que deberá conectar emocionalmente con el lector.

V. POTENCIAL DE LA AUTOETNOGRAFÍA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Según Martínez (2015) nos encontramos con diferentes visiones desde las que los investigadores pueden observar la realidad social que están tratando de conocer y cada una tiene unas implicaciones, unas dudas y unas ventajas dependiendo de cada caso.

Con respecto a la investigación educativa, el autor explica que hay numerosos ejemplos en los que, en mayor o menor medida, el investigador es profesor de la realidad que investiga. De este modo, nos encontramos con algunas autoetnografías en las que la situación social del autoetnógrafo suele ser fundamental a la hora de establecer la aproximación al objeto de estudio. Este hecho es primordial en el caso de la autoetnografía de la escuela, en la que existe una colisión continua entre dos intereses contrapuestos cuando son los propios educadores quienes efectúan la investigación, como afirman Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada: “como etnógrafos, buscamos aprender de los otros; como educadores, pretendemos enseñarles. Jugar con esta doble relación no resulta sencillo” (citados en Martínez, 2015, p. 32).

Son las propias situaciones educativas que uno explora las primeras que tienen que verse beneficiadas, si es posible, por lo que la investigación vaya desvelando. (...) Coincido con Stenhouse con que la investigación sobre la enseñanza ha de estar al servicio de la docencia (Martínez, 2015 p.33).

Tratando de defender la idea de que la investigación educativa “no se orienta a producir saber sobre la enseñanza y sobre los docentes, sino para la enseñanza y con los docentes” (Tardif, 2004, p.175), me encontré con Enrique Rivera. Este docente e investigador considera que “reflexionar desde la experiencia vivida es una excelente estrategia para construir conocimiento” (Rivera, 2012, p.59). ¿Y cuál es la mejor

manera de llevar a cabo este hecho? Pues está claro, a través de la investigación autoetnográfica.

Siendo fiel a mis ideales de que una buena formación docente siempre debe incluir investigación, que no existe la verdad única y que la obligación de un docente es la de ilusionar; considero que como afirma Rivera (2012) debemos apostar por las visiones poliédricas que se forjan desde cada uno de nosotros, a partir de nuestras teorías, creencias y experiencias vividas.

Por ello elegí el paradigma interpretativo y la metodología cualitativa porque pueden ser de gran utilidad para ayudar a mejorar la Educación en todos sus niveles incluido el universitario. (...) Las transformaciones vienen de la mano del docente, que al final es quien debe cambiar sus teorías y creencias para incorporar en su cotidianeidad profesional las respuestas de innovación (Rivera, 2012, p.69)

En mi opinión esta es la mejor forma de innovar, reflexionar sobre tu formación/práctica docente e investigar utilizando no sólo la mente sino también el corazón. Y es que ¿acaso la educación no necesita corazón?

VI. TÉCNICAS Y FUENTES EMPLEADAS

En las investigaciones autoetnográficas, los datos provienen de diversas fuentes. Tienen una especial importancia el pasado, el presente y el futuro del propio investigador, pero también lo tienen los sucesos que acontecen en su entorno social, por lo que algunos datos se pueden extraer del propio autoetnógrafo y otros deben ser producidos.

Por eso, para realizar mi investigación autoetnográfica, utilizaré mis vivencias y experiencias personales, aludiendo al pasado, al presente y a ese futuro incierto y deseado; pero también necesitaré recurrir a entrevistas, reuniones y diarios de campo e investigación.

Antes de comenzar a realizar las entrevistas, necesitaba investigar esta técnica en profundidad. De la mano de Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013), descubrí que la entrevista es una herramienta de gran utilidad en la investigación cualitativa para

conseguir datos. Su principal objetivo es el de recabar información en relación a un tema determinado. Estos autores la definen como “una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial” (p.7).

El entrevistador debe tener una actitud activa durante todo el desarrollo de la entrevista. De este modo conseguirá una comprensión profunda e interpretará continuamente el discurso del entrevistado.

Para este TFG, he utilizado la entrevista semiestructurada (ver Anexo 1). Este tipo de entrevista es flexible en cuanto a las preguntas planeadas, pues te permite ajustarte de mejor modo a los entrevistados. Además, dada la complicidad que existe con la entrevistada -la que fue mi profesora en el primer ciclo de Educación Primaria- reduje formalismos, interpreté su discurso, e incluso ambas argumentamos nuestros diferentes puntos de vista en algunas de las preguntas planteadas.

He decidido enriquecer esta investigación autoetnográfica utilizando la técnica del análisis documental. Para ello, además de utilizar las lecturas seleccionadas junto a mis tutores, me ayudaré de las Memorias y los Diarios elaborados durante mis procesos de prácticas. Los dos periodos de prácticas han formado parte de mi formación como maestra. Éstos me dieron la confianza que necesitaba y la seguridad para reafirmarme en mi decisión de ser maestra. Con la realización de dichos documentos pude analizar la práctica educativa, reflexionar sobre las situaciones que se daban en el día a día y aprender a educar mi mirada.

Asimismo, utilizaré la técnica de documentar a través de fotografías para ayudarme a explicar lo narrado. La importancia de la documentación es algo que aprendí durante el primer proceso de prácticas. Por este motivo, utilizaré una de mis reflexiones del Diario para justificar esta elección:

Como diría Malaguzzi, “lo que no se ve no existe”, por lo que la escuela que no documenta, no es productiva. Haciendo referencia a Osoro y Meng (2008), los cuales se apoyan en Hoyuelos (2007), puedo afirmar que:

Documentar es hacer pública una escuela que quiere argumentar su trabajo de múltiples formas a partir de la reflexión, del debate público, de la escucha y el diálogo, es una

forma ética, estética y política de pensar la educación y de reflexionar sobre las potencialidades de los niños de manera tal que no pasen desapercibidos (p.29).

Para finalizar, se presenta una tabla que ayuda a visualizar gráficamente las técnicas y fuentes empleadas para la elaboración de este TFG.

Tabla 1. *Técnicas y fuentes empleadas*

Análisis y autorreflexión

Diario del Prácticum I

Diario del Prácticum II

Memoria del Prácticum I

Memoria del Prácticum II

Cuaderno de anotaciones

Reuniones personales

Entrevista

Documentación fotográfica

Elaboración propia (2019)

Tras la investigación realizada sobre los antecedentes, la actualidad, las características, los diferentes puntos de vista, las técnicas, etc., de la autoetnografía, comienza mi viaje. Un viaje en el que me comprometo intelectual, emocional, física y espiritualmente.

NARRACIÓN AUTOETNOGRÁFICA

Recorreré el camino de mi vida en busca de mi identidad como maestra, mirando, como diría Carolyn Ellis, “hacia dentro y hacia afuera”. Hacia dentro, expondré ese yo vulnerable del que habla la autora, y hacia afuera, analizaré y reflexionaré sobre el contexto en el que me he desarrollado y su influencia en mis experiencias personales, y por ende, en mi formación como maestra.

Esta narración la he dividido en capítulos, como es habitual en los relatos autoetnográficos. Los capítulos están enfocados desde un punto de vista subjetivo, personal y emocional, entremezclados a su vez, con un profundo análisis crítico y reflexivo de cada suceso o acontecimiento que, en mi opinión, ha ido definiendo mi entidad como maestra.

1. EN UN PUEBLO EXTREMEÑO, AL PIE DE LA MONTAÑA

Era el 16 de abril de 1988 cuando nací. Un año, según me cuentan papá y mamá, muy lluvioso. Este hecho no impidió que ese sábado fuera uno de los días más especiales de sus vidas, pues su primera hija acababa de llegar al mundo para comenzar a forjar una bonita familia.

Fue en el Hospital de Plasencia donde atendieron el parto de mamá, ya que en mi pequeño pueblo, Hernán Pérez, no contamos con Hospital ni asistencia sanitaria de Urgencias.

Aunque es un pueblo pequeño, Hernán Pérez tiene una historia muy interesante, pues como informa la página web del Ayuntamiento: “la procedencia de los primeros pobladores es de origen atlántico, y probablemente, tartésico, aunque sea una hipótesis arriesgada, es la edad del bronce, y la búsqueda del mineral de estaño” (Ayuntamiento de Hernán Pérez, s.f.).



Figura 1. Hernán-Pérez (1991). Fuente: elaboración propia.

Este pequeño pueblo, situado en la parte oriental de la Sierra de Gata (comarca de la provincia de Cáceres), ha sido el que me ha visto nacer, crecer y evolucionar de niña a mujer. En él he crecido feliz, rodeada de todos mis seres queridos; bisabuelos, abuelos, tíos, primos y amigos.



Figura 2. Familia (1991). Fuente: elaboración propia

Sus verdes tierras, formadas en gran parte por encinas, robles, olivos y jaras, incentivaban de niña, mi necesidad de exploración, manipulación, investigación y conocimiento del entorno; y de más mayor, su característico olor, me hacía recordar esos días soleados, jugando, saltando, corriendo detrás de las ovejas y las perdices mientras la abuela gritaba mi nombre, para que regresara. En sus palabras con restos de extremeño castúo: “¡Judith, arrehaciti pa’ ca’!”



Figura 3. Saltando a la comba (1994). Fuente: elaboración propia.

En la década de los 90, estos pequeños pueblos extremeños no contaban con grandes afluencias de turismo ni con personas foráneas. Todas y cada una de las personas que allí vivíamos pertenecíamos a la zona norte de Cáceres. Por eso siempre recordaré la primera vez que vi a una persona negra en la playa y corriendo avisé a mamá para ver qué le pasaba...

Hoy en día puede parecer una broma, pero en los pueblos pequeños de la zona central de la meseta, no estábamos acostumbrados a ver gente de otros países, ni trenes, ni autobuses. Luis Buñuel con su documental “Las Hurdes, tierra sin pan” plasmó la cruda realidad, que muchos extremeños aún no quieren aceptar. Pero sí, esa era nuestra tierra y nuestra realidad, no hace tanto tiempo atrás. Herrera (2014) afirma que con este documental, “Buñuel logró lanzar un mensaje universalmente válido en todo tiempo y lugar acerca de la miseria, la enfermedad y la muerte” (p.20).

Aunque la crítica persiguió el documental con posicionamientos a favor y en contra, en mi opinión, en este documental hay gran parte de veracidad. Extremadura es una región

que se ha quedado aferrada y atascada, que no consigue avanzar a la vez que lo hace la sociedad. Es una zona idílica y maravillosa, con un clima cálido y una riqueza natural digna de película; pero eso no lo es todo. Es una pena, que con todo a nuestro favor, tengamos que emigrar a otras ciudades o regiones del país en busca de trabajo, alejándonos así, de nuestra familia y de nuestra querida tierra.

En estos 30 años, he podido ver como mi pueblo, al igual que otros cientos, se han quedado atascados en el cajón del olvido de todo un país. ¿A quién interesa un puñado de personas, existiendo municipios más poblados? Es decir, pueblos con más personas y por ende con mayores intereses económicos; que hoy por hoy es lo que interesa.

Así pues, sin trabajo, con el 80% de la población con edades superiores a los 60 años, ¿qué hacemos la mayoría de jóvenes? Emigrar...

2. AMANDO LA ESCUELA RURAL

Tras pasar los tres primeros años de vida, llegó el gran momento. Ese día en el que de repente, sientes que te haces mayor. Pasas de ser una pequeñaja a una niña mayor que ya va al cole.



Figura 4. Primer día de cole .(1991).

Fuente: elaboración propia

Como suele ocurrir habitualmente, mis padres eligieron la escuela del pueblo para que comenzara allí mi relación con la educación. Éste es uno de los cinco colegios que componen el Colegio Rural Agrupado (C.R.A) “El olivar”.

Alfonso Arroyo Santos es el nombre de la escuela rural de mi pueblo, lugar en el que ya descubrí desde parvulitos que quería ser “matematística”. Ya desde bien pequeña, me gustaban los números, jugar a contar, a sumar y restar, etc. Según fui avanzando, ya en la etapa de primaria, comencé a disfrutar de aprender y ayudar a los demás. Cuando acababa todas mis tareas, deseaba ayudar al resto de compañeros que todavía no habían terminado, o acudir al aula de infantil para formar parte del proceso de enseñanza-



aprendizaje de los más pequeños. Sin darme cuenta, se estaba comenzando a forjar esa identidad docente que hasta años después no lograría descubrir.

Figura 5. Aprendiendo con los números (2017).
Fuente: elaboración propia.

El centro, en mi época, contaba con unos 40 alumnos y alumnas y se organizaba en tres aulas diferentes. Como recordaba en la entrevista realizada a Rogelia Corchero Bravo (Anexo 1), la que fue mi profesora durante los tres primeros cursos de primaria y que actualmente está jubilada, la primera aula estaba compuesta por los tres cursos de la etapa de Educación Infantil, la segunda aula estaba formada por los tres primeros cursos de la educación primaria (1º, 2º y 3º) y la última aula estaba formada por el resto de cursos que forman la Educación Primaria (4º, 5º y 6º).



Figura 6. Alumnado CEIP Alfonso Arroyo Santos (1998). Fuente: elaboración propia.

En el colegio se podía apreciar un fantástico clima de afecto, respeto y confianza ya que escuela y familias iban de la mano. Se favorecía la inclusión de las familias en la escuela, como un miembro más de ésta. Además, se promovían numerosas actividades en las que participaba todo el colegio. De esta manera se pretendía estrechar y afianzar relaciones de amistad entre todos los niños y niñas del pueblo.



Figura 7. Excursión al Chorrituelo (1997). Fuente: elaboración propia.

En la entrevista realizada a Rogelia descubrí que no todos los profesores estaban de acuerdo con esta relación escuela-familia. Sin ir más lejos, la propia entrevistada me dijo que aunque ella nunca había tenido problemas con las familias consideraba que “los

padres dan muchos problemas (...) Los niños cuando van los padres es peor para ellos (...) Cuando ya no venían los padres yo iba como una gallina y ellos detrás de mí”.

Me daba a entender que la familia no es necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y las niñas. En sus propias palabras “esos niños quieren aprender mucho, son como esponjas y obedecen mucho”, es decir, ¿para qué necesitamos a las familias?

Desde el centro educativo también se aprovechaba la riqueza del entorno natural. Semanalmente se realizaban salidas para aprender de, desde y con la naturaleza. Creo que a esta gran propuesta le debo mi faceta más naturalista y exploradora.

En una de las reuniones (seminarios) que llevamos a cabo durante el segundo periodo de prácticas, salió el tema de la escuela rural. He tenido la suerte de compartir seminario con cinco chicas que han decidido realizar sus prácticas en escuelas rurales, lo que nos ha permitido compartir experiencias y vivencias muy dispares, únicas y mágicas. Cada vez que narraban algunas de las situaciones vividas, sus miedos, inquietudes, actitudes y aptitudes, mi yo más interno viajaba hacia el pasado; ese pasado infantil ligado estrechamente a la escuela rural.

En estas reuniones descubrí que la mayoría de las compañeras se habían enamorado, al igual que yo, de la escuela rural. Aunque al principio iban con grandes miedos, tras el paso de las semanas han descubierto que las aulas unitarias contienen una enorme riqueza. La mezcla de alumnos y alumnas de diferentes edades y por ende, con diferentes desarrollos psicoevolutivos, hacen que ésta sea plenamente inclusiva y respetuosa.

En palabras textuales de una de las compañeras “he descubierto la mejor manera de no encasillar o etiquetar a un alumno por no llegar al ritmo de los de su edad. Aquí nadie va más atrasado o más adelantado; al existir diferentes edades simplemente existen diferentes niveles de desarrollo” (cuaderno de anotaciones).

También argumentaban la estrecha relación con las familias: “al ser tan pocos niños, rápidamente conoces a sus familias. Además como entre todos se conocen, enseguida te hacen partícipe de sus vidas dentro y fuera del aula; por lo que comienzas a conocer sus

parcelas más internas y esto te permite conocer mejor a tu alumnado, sus características e intereses” (cuaderno de anotaciones).

Y es que yo creo que la relación familia-escuela en los colegios rurales es más estrecha y cercana que en el resto de colegios ordinarios. El mero hecho de que sean pocos niños y niñas ya te facilita la relación con las familias.

Otra de las compañeras, en este caso mi compañera y amiga Marta, ha tenido la suerte de realizar sus prácticas en una escuela rural en la que además, los viernes pasan el día en el campo. Ella aparte de conocer y enamorarse de la escuela rural, ha podido aprender cómo aprovechar el entorno natural que rodea a todos estos colegios. Su tutora cree que la mejor manera de hacerlo es trasladando al alumnado a dicho entorno. Esta idea también es compartida por la metodología Bosquescuela. Metodología en la que he podido formarme y desarrollar mi segundo periodo de prácticas durante tres meses. Y es que como diría Philip, el fundador de Bosquescuela Cerceda “cuéntamelo y lo entenderé, déjame hacerlo y lo aprenderé”.

En una de las conversaciones con Marta me comentó que había encontrado la horma de su zapato, pues disfrutaba cada día de su trabajo como maestra. Se enamoró de la inclusión, la riqueza de la variedad y la cercanía que ofrece la escuela rural. Y por supuesto, comprendió la importancia de aprovechar el entorno natural que envuelve a las escuelas rurales y los recursos que nos ofrece la propia naturaleza. Como recogí en la Memoria del Prácticum II “los niños en el campo aprenden, sin ni tan siquiera darse cuenta. Están tan entusiasmados jugando y disfrutando de los recursos naturales, que no son conscientes de todo lo que están aprendiendo” (p. 38).

También llegó a comentarme que en esos días de campo se creaba un ambiente colmado de risas, juegos, y silencios. A lo que le argumenté con mis propias vivencias en Bosquescuela, “los espacios amplios y los recursos cambiantes e ilimitados que ofrece la naturaleza favorecen las relaciones sociales entre los niños y niñas. Asimismo, el nivel de estrés auditivo es mucho menor, lo que contribuye a que el ambiente sea más relajado” (cuaderno de anotaciones).



Figura 8. Jugando en la naturaleza (1994).Fuente: elaboración propia.

Aunque en la entrevista Rogelia me dijo que “la escuela rural es más trabajosa que la escuela de ciudad porque tenemos muchos cursos juntos”, yo me considero una afortunada. Tuve la gran suerte de acudir día tras día a un aula unitaria. Y es que desde muy pequeña, pude comprobar cómo las aulas unitarias ofrecían una bonita manera de aprender los unos de los otros, respetando los diferentes niveles de desarrollo, y aprendiendo a ser solidarios en cuanto a lo material y a lo ideológico se refiere.



Figura 9. El patio del colegio (1995).
Fuente: elaboración propia.

Me encontré con diferentes profesionales que como he podido comprobar con la entrevista realizada, tienen un buen sabor de boca tras haberse dedicado íntegramente a la escuela rural. Existen puntos fuertes y los que no lo son tanto, pero finalmente si han dedicado toda una vida a la educación en la escuela rural, será por algo...

3. DEL COLEGIO RURAL AL COLEGIO CONCERTADO

Con tan solo 12 añitos se acaba mi niñez. En el pueblo no hay instituto y tendría que desplazarme en autobús a unos 15 kilómetros para acudir al instituto de Montehermoso, centro educativo al que pertenecemos los niños y niñas del pueblo. A papá y mamá no les gusta este centro educativo, pues hace poco que abrió sus puertas y los comentarios al respecto no son muy buenos.

Supongo, que tras largas conversaciones, y conociendo a mamá, con alguna que otra lágrima de por medio, tomaron la decisión de elegir una escuela salmantina para continuar con mi formación educativa.

¿Por qué? Sé que lo hicieron pensando en lo mejor para mí, y también sé que fue una decisión muy dura que quizá, hoy por hoy, no hubieran tomado. Pero siendo sincera y justa, creo que en su momento fue una decisión acertada.

Y allí estaba yo, en una ciudad completamente desconocida para mí, con tan sólo 12 años y una maleta enorme cargada de ropa, objetos personales, miedos, incertidumbres, ilusión, motivación, y ganas; unas ganas enormes por seguir aprendiendo y descubriendo este nuevo acontecimiento que, sin yo saberlo, también marcaría mi vida.

Este centro educativo era concertado, pues necesitábamos que tuviera una zona de residencia donde yo pudiera hospedarme mientras cursaba la educación secundaria obligatoria. Esto se traducía en unos 300 euros mensuales que mamá y papá deberían abonar al colegio San Juan Bosco, más conocido como “Salesianas”. Este dinero estaba destinado íntegramente para mi cuidado y manutención, pues la educación secundaria en este tipo de colegios ya estaba subvencionada por el Estado.

Siempre recordaré la despedida con prisas y con cierta vergüenza de papá, mamá y María, mi hermana pequeña. Ya estaba entrando en esa época de la adolescencia donde tus padres y tu hermana pequeña no hacen nada más que agobiarte y avergonzarte. Además, estaba ansiosa por conocer a mis nuevas compañeras, pues estas serían parte fundamental de mi estancia allí. No sólo serían compañeras de clase, también lo serían de vida. Así pues, sin más dilación, los acompañé a la puerta del colegio para que salieran, y la cerré. Con un profundo suspiro y una enorme sonrisa en la cara pensé, inocentemente, en lo libre y feliz que sería a partir de ese momento.



Figura 10. Representación libertad (2017).
Fuente: elaboración propia.

Esta situación y sentimientos encontrados, creo que se podrían deber a la mezcla de nervios, ilusión, curiosidad y, por supuesto, al factor edad; pues no me dejaban pensar con claridad.

Esa noche tuve ciertas dificultades para dormir y cuando sonó la música que nos despertaba a todas las residentes, me levanté más rápido que nunca, ansiosa y deseosa por comenzar este primer día de curso.

El día estuvo repleto de presentaciones, amigos que se abrazaban tras reencontrarse, profesores que te linchaban a preguntas, residentes que hacían más de lo mismo..., pero

yo continuaba llena de energía y motivación. Tras pasar la tarde llegó la hora de la cena y con ésta, el cansancio se fue apoderando de mi cuerpo y de mi mente. Echaba de



menos a mamá, a papá y a María, quería cenar en mi casa y dormir en mi cama, pero esto no iba a ser posible. Mientras pensaba en esta idea, escuché como mi nombre resonaba a través de un enorme altavoz que colgaba en una de las esquinas del comedor. Las chicas me dijeron que sería una llamada de mi familia y debía ir a la cabina para atenderla.

Figura 11. Llamada telefónica (2002). Fuente: elaboración propia.

Con más nervios aún, acudí corriendo y cogí el teléfono. Lo abracé como no lo había hecho el día anterior, en la rápida y fría despedida que les propicié. Nada más escuchar la voz de mamá, una lágrima comenzó a recoger mi sonrojada y temblorosa mejilla. Esa lágrima se convirtió en llanto. Llanto como el de una niña pequeña a la que le han quitado el más rico caramelo. Y es que no era para menos, mis sentimientos estaban a flor de piel. Me sentía sola y lejos; muy lejos de mi caramelo preferido, mi familia.

Con el paso de los días todo se fue normalizando. Poco a poco me fui adaptando a esta nueva situación; y esta situación fue forjando mi personalidad. La persona que hoy en día soy, una mujer valiente, luchadora, enérgica, fuerte, activa y positiva. Pero también una mujer con miedos e incertidumbres.

Con esta metodología de educación concertada y católica aprendí a decir no. Aunque debía respetar los valores religiosos, pues al fin y al cabo había sido “nuestra” decisión, no respetaba ni compartía las diferencias existentes entre los niños y las niñas. No comprendía por qué en junio o septiembre no podíamos llevar mangas de tirantes o pantalones cortos, por el mero hecho de ser niñas. Tampoco compartía el valor de la intolerancia hacia según qué comportamientos “típicos de niños”, que seguramente yo misma realizaba habitualmente. No respetaba el valor obligatorio, en todas las mujeres, de estar siempre bellas, gustar a los demás, ser educadas, calladas, conformistas y sumisas ante las órdenes de un varón. Ahí tengo que alzar mi ¡no es no!

Con esfuerzo, lucha y coraje les mostré cómo una niña de tan sólo 12 años podía ser valiente, activa, educada, decidida, luchadora e incluso inteligente.

Les pedí poder apuntarme al equipo de baloncesto femenino, a lo que en principio, obviamente, contestaron con un no. Tras el primer trimestre y mis buenos resultados académicos, papá y mamá hablaron con las monjas para que me dejaran apuntarme al equipo de baloncesto, pues ese simple gesto significaba muchísimo para mí. Lo necesitaba a nivel físico y psíquico.

El baloncesto era mi vía de escape, mi desconexión con ese mundo tan estricto. Me daba las alas que necesitaba para volar y tomar mis propias decisiones, ya fueran acertadas o erróneas. Gracias a este deporte pude competir a nivel comarcal y nacional, lo que supuso viajes al exterior del colegio, nuevos descubrimientos, logros y derrotas. Un enorme aprendizaje para una súper campeona.



*Figura 12.*Campeonato de baloncesto (2001).
Fuente: elaboración propia.

Por ello considero que a esta época de mi vida le debo mi devoción por el deporte. Desde que tengo uso de razón, he practicado diferentes deportes: fútbol, baloncesto, gimnasia rítmica, etc.

Soy una amante del deporte mixto. Creo que este sentimiento se forjó en mi niñez, ya que siempre crecí rodeada de niños y niñas, tanto en el colegio como fuera de éste. Al acudir a un colegio rural y vivir en un pequeño pueblo, los niños y las niñas nos



juntábamos cada día para jugar. No existían diferencias de género, sólo nos agrupábamos por afinidades, independientemente de que fueses niño o niña.

Figura 13. Campeonato de fútbol (1998). Fuente: elaboración propia.

Hoy en día tras mis experiencias personales y el paso por la Universidad, reconozco que soy de esas mujeres que aboga por el respeto de los Derechos Humanos y por ello, defiende y sé que las niñas nos divertimos explorando, creando, descubriendo, investigando, etc. Nos gustan las aventuras, los nuevos retos y estar activas.

Gracias a los periodos de prácticas que he realizado, descubrí que desde diferentes metodologías educativas también apuestan por defender dichos derechos y optan por educar desde la coeducación.

En el Diario que realicé durante el segundo periodo de prácticas, analicé el tema de la coeducación y reflexioné al respecto obteniendo la siguiente información:

La coeducación no es un tema novedoso en el ámbito educativo, ya desde el siglo XIX una de las grandes mujeres, que aunque en su época estaba destinada, por el mero hecho de ser mujer, a la crianza y el cuidado de la familia, decidió luchar por y para los derechos de las mujeres como ciudadanas; esta no es otra que Emilia Pardo Bazán. (...)

A pesar de todo ello, e incluso con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobadas y aceptadas, en nuestro país seguimos luchando por la igualdad de género.

Seguimos educando a niñas guapas, tranquilas, calmadas, y por supuesto, educadas y a niños valientes, guerreros, curiosos y fuertes. (...)

Si desde la época de Emilia Pardo Bazán tenemos constancia de que las mujeres podemos, pensar, imaginar, crear, recibir y dar órdenes, tomar nuestras propias decisiones, etc., ¿por qué no respetamos estas cualidades? (pp.13-14).

Desde la metodología Bosquescuela descubrí que se puede trabajar la coeducación con el simple hecho de dejar, tanto a niños como niñas, jugar libremente en su entorno natural.

Este descubrimiento lo plasmé en el Diario II, tras haber observado, investigado y reflexionado al respecto:



*Figura 14. Aprendiendo con la naturaleza (2019).
Fuente: elaboración propia.*

En este ambiente, los niños juegan con piedras, palos, hojas, nieve, trepan árboles, etc. ¿Y las niñas? pues sí, las niñas hacen más de lo mismo. Son atrevidas, valientes, curiosas; les encanta correr, saltar, en definitiva, les gusta explorar su entorno descubriendo sus posibilidades de acción, al igual que lo hacen los niños. (...)

Quizá, seamos nosotros los adultos, los que con nuestros prejuicios, estemos ciegos ante la necesidad innata de los seres humanos de relacionarnos y socializar sin pensar en si el otro es blanco, negro, marrón, amarillo, niño o niña. (pp.14-15)

Aun así, soy consciente de que aún queda un largo camino por recorrer, ya que ni tan siquiera las leyes educativas recogen el valor de la coeducación con la intensidad que deberían, ni con la coherencia que es exigible.

Pero esto no me impedirá seguir soñando, luchando y trabajando por y para que se respeten los Derechos Humanos de las niñas y los niños.

4. ACERCÁNDOME AL SUEÑO DE SER “MATEMATÍSTICA”; DEL COLEGIO CONCERTADO AL INSTITUTO PÚBLICO

Llegó el momento de comenzar Bachillerato, y como durante toda mi vida académica: cambio de etapa educativa, cambio de centro educativo. Esta vez regresaba a tierras extremeñas y a la educación pública. El cambio en esta ocasión se produjo por mi hermana. Ella no quería alejarse tanto de la familia, prefería seguir su formación educativa cerca del pueblo. Así pues, una vez más, maleta en mano que comienza un nuevo viaje y una nueva aventura...



Figura 15. Con la maleta (2006).
Fuente: elaboración propia



Figura 16. Hermanas (2005).
Fuente: elaboración propia.

Este comienzo de curso escolar aunque era nuevo para mí, las caras conocidas de algunos de los compañeros y compañeras y la tranquilidad de que mi hermana pequeña estaba protegida y feliz me hacía sentirme más cómoda y segura.

Con esa tranquilidad que me propiciaba la cercanía de mis seres queridos comenzó una de las etapas, según rigen las leyes de educación de nuestro país, más decisivas para mi futuro.

Elegí el bachillerato de Ciencias Sociales, ya que tenía claro mis sentimientos hacia los números. En las optativas de este bachillerato estaban las Matemáticas y la Economía, dos de mis pilares fundamentales, por lo que no dudé en elegir esta opción.

Aunque todo parecía más que asentado, y por fin, podía enlazar mi formación con la tranquilidad, la cercanía de mis seres queridos y el sentimiento de comenzar a estudiar lo que realmente me gustaba, surgió un nuevo y duro imprevisto. Papá y mamá decidieron separarse y emprender diferentes caminos. Esta noticia me cayó como un jarro de agua fría. Si a esto le sumamos la edad adolescente que tenía, quizás es aún peor...

Con el paso del tiempo todo se va encauzando. Mamá y papá ponen todo de su parte y su relación es de respeto y afecto, lo que nos facilita poder sobrellevar esta nueva época.

Ya con los 16 años cumplidos e inmersa en el bachillerato necesito ponerme a trabajar, pues la economía familiar estaba bastante resentida. Me puse manos a la obra y comencé a trabajar de camarera en un pub durante los fines de semana. He de decir que el trabajo no afectó a mis estudios directamente, pero quizá sí lo hizo a nivel emocional.

Acabé los dos años de bachillerato pero no realicé la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad), de aquel entonces, pues tenía que ser realista y entender que por el momento no podría ir a la Universidad. ¿Quién iba a afrontar los costes de un piso en alquiler y la matrícula de una carrera de números? En aquella época papá y mamá no podían.

Era el año 2008, año negro para la historia de nuestro país y de la mayoría de familias que en él vivíamos. Inmersos en plena crisis económica, “la financiación de la educación superior era uno de los elementos de política educativa de máxima actualidad, por el coste que para los Estados suele suponer un nivel educativo que no es obligatorio” (Escardíbul y Oroval, 2012, p.2). Por lo que tuve que optar por cursar un Grado Superior de Administración y Finanzas.

Aunque estuve investigando cómo podría acceder a algunas de las universidades madrileñas públicas, e incluso descubrí que podrían darme alguna beca. Ésta no soportaba los enormes costes que producían el alquiler de un piso o una residencia universitaria.

Es por ello que estoy convencida de que:

convendría tener en cuenta los distintos niveles de renta en las CCAA, para no penalizar a las familias con menos recursos en las Comunidades de mayor renta, así como aumentar la dotación a la movilidad para fomentar que los alumnos escojan aquellos estudios en las mejores universidades y premiar, de este modo, los esfuerzos realizados por éstas (Escardíbul y Oroval, 2012, p.13)

Aunque la elección del Grado Superior de Administración y Finanzas no era mi primera opción, pues siempre he querido ser profesora de matemáticas, o como decía de pequeña “matematística”, era la que más me gustaba y la que mejor se adaptaba a mis intereses y características.



Figura 17. Quiero ser “matematística” (1991).
Fuente: elaboración propia.

Sin yo saberlo, desde este momento comencé a abrirme camino hacia mi sueño de ser maestra. Tras la barra de un bar ahorré cuanto pude y, tras los libros de Balances, Leyes y bancos me esforcé sin descanso. Finalmente, conseguí el título de Técnica Superior de Administración y Finanzas. Título que años más tarde me daría el acceso directo a la Universidad. Además, los ahorros me propiciaron el colchón económico necesario para comenzar a acariciar mi gran deseo.

5. CON MI COMPAÑERO DE VIDA: ¡HASTA EL INFINITO Y MÁS ALLÁ!

Con 20 años estaba cursando el último año del Grado Superior y regentando un bar en mi pueblo. Inmersa en esta vorágine de trabajo y estudios no tenía mucho tiempo para mis asuntos personales. Papá y mamá me ayudaban en todo lo que podían. Por las mañanas papá abría el bar para que yo pudiera asistir a clase y acabar mis estudios. Mamá, en alguna que otra ocasión, se quedaba un par de horas para que yo pudiera disfrutar del deporte o de las charlas con mis amigas y amigos.



Y así, trabajando y estudiando, un día apareció él. Con la llegada del sol, los días de calor y el nacimiento de las flores, también llegó a mi vida el amor.

Sin buscarlo, sin pensarlo, sin ni tan siquiera conocerlo. Sin previo aviso, quizá hasta sin quererlo... él llegó a mi vida para quedarse.

Figura 18. Amor (2013). Fuente: elaboración propia.

Quién lo iba a imaginar, en una época tan difícil, con tanto trabajo, no había tiempo para el amor. Pero, ¿es que el amor alguna vez pide tiempo o permiso? La respuesta es bien sencilla: ¡no!

Ya era primavera, concretamente el mes de abril. Mes en el que cumpliría mis 21 añitos, y sin yo saberlo, tendría un regalo muy, pero que muy especial...

Un día por la tarde acudieron al bar unos diez chicos segovianos que venían a reformar la autovía de la Plata y, que por ser “forajeros” (no pertenecer al pueblo) como dicen en mi pueblo, captaron la atención de todos los allí presentes. A primera vista, parecían bastante amables aunque se apreciaba su carácter castellano y asomaba su timidez. Esa timidez muy pronto se transformó en confianza, pues el carácter sureño de la gente del pueblo los abrazaba y arropaba.

En un par de semanas la cuadrilla de segovianos estaba totalmente integrada entre los jóvenes del pueblo. Fue entonces cuando comencé a charlar más continuamente con él. Con estas charlas creamos un clima de afecto y confianza, que día tras día se iba afianzando. Y así surgió el amor entre nosotros. Un amor que partió de la amistad, del desconocimiento mutuo y de la confianza creada entre los dos.

Con el paso de los meses decidimos dar juntos uno de nuestros primeros pasos; irnos a vivir juntos. La convivencia fue muy buena, él se adaptaba a mí y yo a él. Ambos trabajábamos fuera y dentro de casa, pues somos un equipo, como diría mi abuela: “con todas las de la ley”. Nos ayudábamos y apoyábamos mutuamente.

Ésta época, aunque fue muy buena a nivel personal, no lo era tanto a nivel económico, pues el país continuaba hundido en plena crisis económica. Yo a pesar de mi juventud tenía siempre trabajo, sin embargo él tras acabar las obras de la autovía se quedó en el paro.

Y es que en esta última crisis económica que ha sufrido el país, tal y como explican los sociólogos Ortega y Martín (2012) “la alta vulnerabilidad del empleo joven y el consiguiente riesgo de paro se agravan cuando los niveles educativos de los jóvenes son también bajos” (p.102).

Aunque como explican estos autores con la crisis económica de la década de los 70 se extendió la idea de que la educación mejoraba las posibilidades de conseguir un buen empleo, y por consiguiente las familias lucharon por garantizar, a través de este medio, un futuro más digno para sus hijos; con el paso de los años y con la llegada del denominado “boom inmobiliario”, España pasa a tener una de las tasas de abandono escolar más altas de Europa. Según Ortega y Martín (2012) en torno al 30% de los jóvenes no finalizan la escolarización obligatoria. Este porcentaje fue elevándose conforme se transmitía entre la juventud de bajo nivel educativo, lo que los sociólogos denominan “efecto llamada” del abundante empleo precrisis.

Así pues, mi pareja y yo al igual que otros cientos de jóvenes, nos encontramos en un panorama poscrisis muy preocupante, sobre todo para los varones, pues como explican los autores mencionados con anterioridad, son ellos los que ven cómo se ha estancado la

creación de empleo en los sectores donde, hasta ahora, se acumulaban grandes oportunidades de empleo.

A todo ello hay que sumarle la mala calidad del escaso empleo creado en estos años y la escasa, por no decir nula, atención por parte del ámbito público hacia los jóvenes.

En esta triste realidad y futuro incierto, una mañana del mes de mayo recibimos una llamada. Era una llamada familiar que nos cambiaría la vida. Teníamos trabajo en Segovia.

Sin dudarle un segundo, preparamos nuestras maletas, una vez más cargadas de miedos, inquietudes, ganas e ilusión. Sobre todo ilusión por empezar de nuevo, por darnos la oportunidad de formar una familia y comenzar a ser felices. Teníamos claro que juntos podríamos ir ¡hasta el infinito y más allá!



Figura 19. Abrazo (2009). Fuente: elaboración propia.

Nos despedimos de mi tierra, la tierra que me vio nacer y crecer. Tierra que además, me presentó al amor de mi vida, pero que no me ofrece oportunidades de trabajo ni esa estabilidad económica y emocional que tanto necesitábamos. Por lo que no nos queda otra que emigrar.

6. COMENZANDO A SOÑAR

A los dos años de estar viviendo en Segovia nos encontramos inmersamente felices, pues además de encontrar esa estabilidad económica y emocional que tanto anhelábamos, teníamos una gran noticia: ¡vamos a ser papás de una niña!



Figura 20. Érika (2016). Fuente: elaboración propia.

En enero del año 2015 tuvimos el mejor regalo que se puede pedir la noche de Reyes. Justo a las 23:00 del día 5 nació nuestra primera hija, Érika. Fue ella la que nos aportó la felicidad absoluta, las ganas de seguir luchando, y por qué no, las ganas de seguir soñando.



Figura 21. Érika y mamá (2015). Fuente: elaboración propia.

Con Érika en nuestros brazos decidí intentar alcanzar mi sueño. Ese sueño que tengo desde bien pequeña; el deseo de ser maestra. Esta decisión nos traería momentos duros a nivel familiar, pues necesitábamos que papá trabajara muy duro para que mamá pudiera acudir a la Universidad.

En el mes de septiembre ya estaba todo preparado para este cambio sustancial. Érika pasaría las mañanas en casa de los abuelos paternos, papá trabajaría de sol a sol y de lunes a domingo, pues los trabajos precarios que existen en esta época poscrisis es lo que ofrecen a la juventud que queremos formar una familia. Y yo, acudiría a la Universidad.

Quizá a simple vista pueda parecer una organización sencilla, pero he de decir que nada más lejos de la realidad. Como ya sabemos, la conciliación laboral-familiar no es nada fácil, pues nadie cede por nadie.

“Hoy es ya un hecho que en la mayoría de las familias con hijos pequeños, ambos cónyuges están en el mercado de trabajo. Sin embargo, las políticas de conciliación no sólo son escasas, sino ineficaces y confusas” (Cordón y Soler, 2005, p.78).

En acuerdo con ambos autores, considero que sería necesario perfilar un modelo de conciliación que dé cabida a la compatibilidad, tanto para mujeres como para hombres, del derecho de ejercer responsabilidades familiares y laborales a la vez. Sin obviar el derecho de los menores de ser cuidados adecuadamente, en tiempo y con eficiencia y eficacia económica.

Cordón y Soler (2005) defienden un modelo en el que servicios y permisos no establecen vías separadas que respondan a distintos modelos, sino que abogan por combinar estos dos tipos de recursos en función de las necesidades en las que se profile la conciliación.

A nivel personal, me hubiera encantado que la Universidad ofreciera el servicio de guardería. No el servicio de guardería que ofrece en Valladolid, pues pertenezco al Campus María Zambrano de Segovia, por lo que el hecho de ir a Valladolid diariamente es inviable. Y ya no es que me hubiera encantado, sino que considero que sería una buena manera de promover la conciliación familiar con estudiantes que, por una u otra razón, hemos elegido ser madres y asistir a la Universidad.

Creo que nosotras, las que nos esforzamos por formarnos, las que luchamos por aprender a aprender, por una educación de calidad que sea inclusiva y equitativa, por conseguir ese cambio de mirada, etc., deberíamos sentirnos tranquilas y confiadas de que nuestros hijos e hijas van a poder disfrutar de los derechos de cuidados de los que he hablado anteriormente, mientras nosotras nos formamos para ofrecerles una mejor calidad de vida. Pero hoy por hoy, esto no es así.

Con respecto a los permisos no puedo decir nada nuevo. Al no estar trabajando, por estar estudiando, no se considera que la formación laboral sea trabajo, por lo que no tienes ningún permiso que solicitar. ¿Será que las madres que estudiamos, no tenemos la necesidad de pasar los primeros meses de vida con nuestras hijas sin que nos perjudique económicamente?

Hoy en día, este panorama es el habitual de una pareja joven que quiera formar una familia y trabajar/formarse a la vez.

Aunque teníamos una situación difícil, siempre hemos sido conscientes de ello, por lo que juntos, con esfuerzo, dedicación y tesón, lucharíamos por alcanzar la meta. Nuestro lema sigue siendo el mismo, aunque ahora seamos un miembro más en la familia: ¡juntos, hasta el infinito y más allá!



Figura 22. Familia (2015). Fuente: elaboración propia.

7. UNA SORPRESA INESPERADA

Ya habían transcurrido los dos primeros años de mi faceta universitaria. Había superado esos primeros inicios, siempre colmados de nervios e incertidumbres, y además, había conseguido conciliar, de la mejor manera posible, mi vida familiar con la laboral.

El año 2017 se avecinaba como uno de los mejores del Grado en Educación Infantil, ya que en los últimos meses del año tendría que realizar mis prácticas. Con esta idea en la cabeza, comencé llena de energía, alegría, ganas e ilusión por vivir en primera persona el aprendizaje más puro. Ese aprendizaje que te proporcionan, de manera desinteresada, los niños y las niñas.

Pero lo que no sabía es que ese camino hacia el aprendizaje más puro, lo iba a comenzar con un bajo estado anímico, tras superar uno de los peores momentos de mi vida...

Era el mes de febrero cuando, tras una consulta médica, descubrí que iba a ser mamá de nuevo, pero esta vez por partida doble. El ginecólogo, la médica residente que le acompañaba y el ecógrafo, no dejaron lugar a dudas, dentro de mí se estaban comenzando a formar dos bebés. No sabíamos si todo iba bien, pues aún era pronto, pero sí sabíamos que el embarazo era de riesgo por el mero hecho de ser gemelar y monocorial (una única placenta alimenta a dos fetos).



Figura 23. Sintiendo a nuestras gemelas (2017). Fuente: elaboración propia.

Esta noticia fue muy dura para mí, entré en estado de shock. ¿Cómo podría estarme sucediendo esto? Ahora, no era el mejor momento para volver a ser mamá y, mucho menos por partida doble. Estaba volcada en mi trabajo universitario y mi labor como madre, de la que todavía era una bebé.

Con los nervios a flor de piel, los mareos y las nauseas matutinas típicas del estado en el que me encontraba, comenzaba un nuevo camino. Camino lleno de curvas, subidas y bajadas que aportarían enormes cambios a nuestras vidas.

Aunque decidí continuar con mi formación universitaria era consciente de que no sería nada fácil. Cada 15 días debía acudir a revisiones ginecológicas para comprobar que todo estaba bien y que las niñas iban desarrollándose adecuadamente. En la época de exámenes conseguí cambiar los días de revisión para que éstos no me afectaran y pudiera ser una alumna más entre mis compañeros. Y así, esforzándome como nunca, conseguí concluir este año académico.

Ya en septiembre cuando comenzaba el nuevo curso era imposible esconder mi estado, pues la incipiente barriga se notaba a leguas. He de decir que en este primer cuatrimestre gracias al apoyo, la comprensión y la confianza que tanto profesoras como compañeras de clase mostraron en mí, conseguí llevar a cabo estas asignaturas desde mi largo ingreso hospitalario.

Por fin llegó ese día, siempre parece lejano cuando recibes la noticia del embarazo, los nueve meses se hacen eternos. Es una sensación contradictoria. Es un suceso que estás deseando que llegue, pero cuando sabes que finalmente ha llegado la hora, los nervios y el miedo se apoderan completamente de ti.

Ingresé por la mañana y todo fue bastante rápido, aunque nada salió como lo previsto. A



las 17:40 nació Irati, la primera gemela, pero Emma se hacía de rogar...Tras unos horribles 20 minutos, sin duda alguna los peores de mi vida, nació Emma por cesárea de urgencias tras riesgo de pérdida de bienestar fetal. Es obvio que si hubieran considerado además del bienestar fetal el bienestar de la madre, no me hubieran humillado durante 20 minutos.

Figura 24. Irati y Emma (2017). Fuente: elaboración propia.

¿Humillado? Sí, esa es la palabra que creo que mejor define este horrible parto. Solicité el parto por cesárea desde el momento en el que me explicaron que el nacimiento de las gemelas tendría que ser provocado, puesto que este tipo de embarazo gemelar no puede llegar a término; la última semana debe ser como máximo la 36. A todo esto, hay que sumarle la posición podálica que Emma, la segunda gemela, siempre había tenido. Pero mi petición fue denegada. Consideraban que al ser una chica joven y con un anterior parto, según ellos muy bueno, este sería igual, pero claro está que se equivocaron.

Cuando este mal trago acabó me subieron a reanimación. Allí tenía una sensación, que no sabría como describir. Era una sensación rara, pues estaba sola sin mis recién nacidas y sin ningún familiar, pero mi estado de salud físico y mental estaba tan deteriorado que ni los echaba de menos. Quizá, por una vez en la vida, mi mente pensaba solo en mí sin acordarse de los demás.

Lo peor aún estaba por llegar. Aunque me dieron de alta a los tres días del parto, como estipula el hospital si todo va bien, ese mismo día por la noche volví a ingresar con 39 de fiebre. Había contraído una infección en el útero mientras me practicaron la cesárea. Parecía una infección pequeña y sencilla de controlar, pero una vez más sus cálculos fueron erróneos. A los nueve días de ingreso me operaron de urgencias, pues no había manera de reducir la fiebre ni los horriblos dolores.

Tras la operación todo siguió igual, ni la fiebre ni los dolores remitían. Mi estado anímico estaba por los suelos, pensé que nunca saldría de aquella triste habitación. Ni siquiera prestaba atención a mis bebés, mi cuerpo no me permitía ni levantarme de la cama. Menos mal que estaban las abuelas y el papá para cuidarlas en todo momento y sustituir a esa mamá que ni física ni mentalmente estaba disponible.

Cuando ya no sabíamos que podría estar sucediendo en mi cuerpo, llegó mi salvador. Era un médico especialista en medicina interna el que, tras una breve pero intensa conversación conmigo, decidió administrarme un antibiótico intravenoso, que por fin me sanaría.

Con este nuevo antibiótico corriendo por mis venas conseguí empezar a sonreír. Aunque no estaba al 100% me sentía mucho mejor, ya tenía ganas de ver a mis bebés y disfrutar con ellas en la calle.

A los 20 días de ingreso, finalmente, me dieron el alta. Por fin iba a poder abrazar a Érika, ella también lo estaba pasando mal. Mamá se había ido y llevaba 20 días sin verla...

Ya estábamos en casa, ahora todo comenzaba de nuevo. Tenía por delante un enorme reto; cuidar y proteger a nuestra gran familia, sin olvidarme de mí misma.



Figura 25. Súper familia (2017).
Fuente: elaboración propia.

Psicológicamente necesitaba salir de casa, tras 20 días de ingreso, mi mente necesitaba un respiro. Pensé que la mejor manera de solucionarlo sería acudiendo a la Universidad, pero ahora no tendría que ir a la Universidad sino a la Aneja, colegio en el que había decidido realizar mi primer periodo de prácticas. Una pregunta asaltaba mi mente con bastante asiduidad ¿seré capaz?

Ahora puedo decir que sí, que fui capaz. Además, creo que esta fue una magnífica experiencia. Fue la experiencia que me impulsó y me ayudó a continuar con mi camino, con mi sueño y deseo de ser maestra. Todo lo vivido (errores, aciertos, aprendizajes, etc.) me hizo crecer a nivel educativo y a nivel personal.

Viajando al pasado, recupero reflexiones de mi Diario:

Recuerdo cómo empecé el primer seminario, atenta a todo lo que el tutor de prácticas, bajo su tranquilidad aparente, nos explicaba con sus propias vivencias. Cómo mis nervios y mi bajo estado anímico me hacían luchar e intentar dar lo mejor de mí misma, aunque era consciente de que tenía un largo camino por recorrer (p.29)

En este proceso de enseñanza-aprendizaje conseguí disfrutar al máximo del tiempo con mis pequeños maestros y maestras ya que pude aprender día a día con y de ellos y ellas. Asimismo, logré vivir un proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el que ellos y ellas eran el centro de interés.

La programación estaba diseñada por y para los niños y las niñas. Y es que como recojo en mi Diario:

Considero que esta es la mejor manera de cambiar el mundo. Un mundo necesitado de docentes bien formados y motivados para llevar a cabo un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. No importa tanto el cómo lo harán sino el para qué lo harán.(...)

Sin embargo, es más difícil comprender y entender para qué queremos educar a una sociedad impregnada e inmersa en el enorme mundo de las TIC. Una sociedad multicultural que nos exige una educación intercultural. Una sociedad machista, que nos exige una educación coeducativa. Una sociedad 2.0, que nos exige mucha formación en TIC y saber cómo y cuándo hacer uso de las mismas. Una sociedad acomodada al capitalismo, que nos exige promover el verdadero valor de las cosas. Una sociedad bajo los efectos de un enorme estímulo visual que nos exige potenciar y utilizar en numerosas ocasiones la sencillez (p.29).

Además, no puedo olvidarme de mencionarla a ella. A esa persona que quizás sin saberlo, me ayudó, me apoyó, me arropó y me impulsó para continuar con mi objetivo. Me acompañó y guió en el trayecto de la formación y me hizo descubrir mi identidad como maestra. La encontré en el aula. Ella era mi referente junto con los niños y las niñas, mi fuente de inspiración y aprendizaje. Siempre estaba ahí. Me aconsejaba, me escuchaba y me reforzaba. Ella siempre tenía ese “para qué educar”. Y es que tuve la gran suerte de toparme con una maestra “cuya identidad docente se ha forjado en el crisol de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP)” (Torrego y Martínez, 2018, p.2).

En numerosas ocasiones hablábamos de los MRP, pues yo no los conocía y ella era una experta militante. Junto a ella descubrí cómo desde sus inicios los MRP defendían una escuela pública y democrática que luchara por la equidad social. Pretendían conseguir, a través de su ideología de renovación pedagógica, la transformación social.

Definiendo mi identidad como maestra y aprendiendo de esta ideología, comencé a vivir en primera persona una nueva forma de entender la educación. Veía como esas ganas de transformación social que mi juventud me pedía, ese ansiado cambio de mirada del que tanto hemos hablado en la Universidad y esas enormes ganas de aprender a aprender, pasaban de ser utopía a realidad. Tenía la necesidad de comenzar a trabajar mano a

mano con esta gran maestra, y para ello necesitaba aprender y respetar las metodologías y estrategias de aprendizaje que ella utilizaba. Cuando llegó el momento me sentí preparada para aprender y desaprender; pues ya sabía que ambas características las necesitaría si quería realizar un buen trabajo en equipo con mi maestra. Y es que el trabajo por proyectos en el que basa su proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere de dichas características.

Los niños y niñas aprenden a emocionarse sobre el propio aprendizaje; se emocionan cuando aprenden una cosa y eso realimenta la curiosidad: lo que aprendes te invita a aprender más porque no es una cosa impuesta, sino que es algo sobre lo que tú te has preguntado. Aprenden también estrategias para aprender y a tener en cuenta no sólo tus propios intereses, sino también los de tus compañeros y compañeras, de ahí la importancia de la escuela. A veces aprenden a desaprender todo lo que es la academia, lo escolástico. Es preciso que desaprendan la obediencia, el intelectualismo sin contenido. También el profesorado que quiera trabajar por proyectos ha de desaprender (p.7, Torrego y Martínez, 2018).

A esta maestra no le gusta definir ni etiquetar el aprendizaje basado en proyectos. Ella considera que: “es la forma natural de aprender: hay un reto y tratas de responder a él, buscando rigor, creatividad, alegría y colectivo. Y ese reto puede ponerlo la maestra, que no tiene que ir siempre detrás de los niños y niñas” (p.9, Torrego y Martínez, 2018).

Ambos autores tras una conversación con esta maestra, exponen la idea de que el aprendizaje por proyectos consigue potenciar la curiosidad de los niños y niñas. Por su parte, la escuela es la encargada de añadir a estos proyectos el elemento colectivo, la perseverancia y el rigor, pues estas no son cosas innatas de la especie humana.

Junto a ella comprendí que en el trabajo por proyectos no todo se puede planificar con anterioridad. Más bien se trata de ajustarte y reajustarte mientras acompañas al alumnado en su proceso de aprendizaje y los guías mientras descubren y aprenden.

El aprendizaje por proyectos consigue promover la educación crítica, el desarrollo del espíritu crítico y del pensamiento crítico que dirige su mirada a cuestiones sociales (Torrego y Martínez, 2018, p.8). Estos autores también resaltan el carácter inclusivo, pues en palabras de la maestra “en el trabajo por proyectos cabe todo el mundo”.

En este “todo el mundo” también están incluidas las familias. Éstas pasan a ser agentes activos en la educación y consiguen emocionarse con sus hijos e hijas.

Esta maestra, en el artículo publicado por Torrego y Martínez (2018), alude a este suceso y además reafirma mi idea acerca de la relación familia-escuela rural:

Los proyectos son una forma de abrir la escuela. Aquí donde trabajo ahora, una ciudad, es más difícil, pero en mi destino anterior todo el pueblo estaba al tanto de lo que estábamos trabajando y mucha gente participaba en el proceso, no sólo las familias (p.8).

Recuperando reflexiones de mi Diario del primer periodo de prácticas, descubro cuanto aprendí...

en este escaso tiempo de prácticas, he podido descubrir, investigar y vivir en primera persona muchas de estas situaciones y aprendizajes. A través del juego autónomo y libre, con actividades basadas en el aprendizaje por descubrimiento, con numerosas salidas al exterior y su consecuente relación con el entorno, con la cooperación e implicación de las familias y con afecto y respeto, hemos conseguido ofrecer a nuestros niños y niñas una educación formal que se sale de los esquemas mentales de la mayoría de adultos. Que por ello, en un principio incomoda e incluso asusta, pero que con el paso del tiempo y otorgando la confianza que un maestro o maestra merece, se comienza a recoger lo sembrado. Niños y niñas autónomos, con interés y motivación por aprender y que les gusta ir al cole porque son felices. Y familias cómplices, ilusionadas y con una enorme tranquilidad y confianza hacia el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas (pp.29-30).

De esta manera tan original experimenté en primera persona el aprendizaje más puro y vivencial. Comencé a entrar en contacto con la renovación pedagógica y anoté mis aprendizajes en el documento de la Memoria del primer periodo de prácticas. Un ejemplo de estas emociones y aprendizajes adquiridos son estas líneas recogidas en dicho documento:

He adquirido el aprendizaje de enseñar a través del diálogo y la escucha activa. Mostrando interés por todo lo que sucede en el aula, por qué sucede y cómo. En definitiva he aprendido a educar mi mirada. Aunque todavía, debo aprender mucho más en este sentido (...) Trabajé, basándome en Freinet, el método de lectoescritura natural.

Con lo que pude descubrir lo importante que es darle utilidad a la educación, y hacerlo de un modo natural, para no forzar al alumnado y aburrirlos, como sucede en la mayoría de los centros educativos. Y es que creo, que tal y como explicaba Freinet: “el cerebro humano está diseñado para aprender todo aquello que tiene sentido, lo que forma parte de un conjunto que funciona, que tiene utilidad.” (Olivier, 1997, p.132) en (Cáceres, 2018, p.36).

8. EL TRAGO DULCE MÁS AMARGO DE MI VIDA

Año 2019, final del trayecto. Aquí se acaba mi formación como maestra desde el ámbito universitario, pero empieza una nueva formación, la que me hará perfilar mi identidad como maestra.



Decidí realizar el segundo periodo de prácticas en Bosquescuela Cerceda. Una escuela privada con una metodología naturalista, que consideraba que debía conocer para ampliar mis ideales y conocimientos acerca de la educación. Sentía que esta era mi última oportunidad de vivenciar la educación desde el papel de maestra en prácticas y por ello, quería exprimir al máximo este recurso. Tras reflexionarlo y comentarlo con algunos de mis antiguos profesores, decidí escoger este centro educativo.

Figura 26. Trepando al árbol (2019).
Fuente: elaboración propia.

Dialogando sobre esta idea con mi tutor de TFG y con mi tutor de prácticas, decidimos utilizar esta experiencia personal para realizar el TFG. En éste debería realizar una investigación sobre la educación pública y la educación privada. Debía observar, anotar, analizar y reflexionar en mi diario de campo mientras aprendía de la metodología Bosquescuela, para posteriormente realizar un análisis comparativo con sus posteriores conclusiones.

Esta temática partía de mis intereses ya que, a raíz de mis experiencias personales, podría aportar nuevos datos a la investigación. Pero una vez más, nada más lejos de la realidad. Este TFG se quedaría “en aguas de borraja”, como diría la abuela.

En el mes de enero tuve que comenzar las prácticas, pues desde el centro docente Bosquescuela Cerceda me necesitaban. Y ahora que lo pienso, utilizando las lentes del futuro, debo decir ¡menos mal!

Cuando solo me quedaban dos días para acabar las prácticas, recibo la peor de las noticias.

Eran las 10.30 de la mañana, justo cuando nos disponíamos a acudir hacia el paseo del día, sonó mi teléfono. Ya había avisado a mi tutora de que estaba esperando una llamada porque las niñas estaban constipadas y la abuela las iba a llevar al médico, pero esta llamada fue peor de lo imaginado; Emma tenía 450 de azúcar.

¿Qué significaba eso?, ¿qué le pasaba a la niña?, ¿tanto azúcar ha comido?, ¿qué ha desayunado?, y un largo etcétera de preguntas que me hacía mientras regresaba de camino a Segovia. Nunca el puerto de Navacerrada se me hizo tan largo, no veía el momento de llegar al hospital y abrazar a mi bebé.

Cuando llegué, ni las perrerías que había sufrido mi pequeña, ni esa triste habitación en la que se encontraba, habían borrado la sonrisa de su preciosa cara ni la alegría de su rostro. Pero ahí estaba; sentada en la cama, monitorizada continuamente, sin poder moverse y con una vía que le daba la vida.



*Figura 27. Debut diabético (2019).
Fuente: elaboración propia.*

A los pocos minutos, los pediatras entraron en la habitación para informarnos a mí y al papá sobre el estado de salud de nuestra hija. Sus primeras palabras fueron: “¿Qué sabéis sobre la diabetes?”. Ambos nos miramos y con cara de preocupación y desconocimiento dijimos un tímido “no sabemos mucho, ¿que no pueden comer azúcar?”

Pues no, este tópico acerca de la diabetes no es del todo cierto, pues un diabético necesita hidratos de carbono (HC), también conocidos como carbohidratos o azúcares, para poder vivir.

El pediatra nos explicó que la diabetes tipo 1 (diabetes Mellitus), la que padece Emma, es una enfermedad autoinmune que hace que el organismo ataque a las células betas que segrega el páncreas para crear insulina. Es decir, el cuerpo de un diabético no consigue generar insulina, por lo que los HC se quedan en la sangre y no logran entrar en las células. A este hecho hay que ponerle remedio ya que los seres humanos necesitamos HC en nuestras células para poder vivir.

Esta enfermedad es crónica y, hoy por hoy, no tiene cura aunque sí tratamiento. El único tratamiento que existe es la inyección subcutánea de insulina.

Mis ojos y orejas estaban más abiertos que nunca, atentos y expectantes a todo lo que nos contaban. La curiosidad y la protección maternal bombardeaban mi cerebro con miles de preguntas. Fui dándole voz a alguna de esas preguntas, y el pediatra me dijo que sería mejor que fuésemos poco a poco asimilando esta nueva situación. “La estancia hospitalaria, en estos casos, es larga porque en primer lugar hay que controlar los niveles de glucosa de la niña y posteriormente tendréis que realizar una educación diabetológica”. Estas fueron las palabras que, en toda mi vida, más me han hecho pensar y pensar.

¿Educación diabetológica?, ¿qué es?, ¿para qué lo necesitamos nosotros?, etc.

Día a día iba siendo consciente de nuestra cruda realidad. Nuestra pequeña de tan solo 17 meses era insulino dependiente, lo que significaba que necesitaba la insulina para poder vivir. Esta insulino dependencia es una relación de amor-odio, pues sin ella no vive pero con demasiada cantidad de ella, muere.

El primer encuentro con la que sería su endocrina pediátrica, comenzó con buen pie; “¿te gustan los números?” me preguntó. “Sí” contesté rotundamente, sin entender muy bien el sentido de esta pregunta...

Cena		Desayuno	
99	205	135	187
99	160	180	222
101	234	160	110
118	208	102	176
72	188	80	198
68/161	183	238	154
111	224	92	155
281	177	126	93
249	244	175	222
109	91	83	216
241	153	152	90
169	70	167	102
202	310	230	227
230	150	100	180

Figura 28. Glucemias (2019).
Fuente: elaboración propia.

Con el paso de los días entendí el porqué de esa pregunta. Y es que la insulina y las matemáticas salvarían la vida de mi hija.

Durante la educación diabetológica, la endocrina pediátrica nos ofreció diversos libros para que fuésemos entendiendo, poco a poco, qué es la diabetes. Con el libro *“Lo que debes saber sobre la diabetes en la edad pediátrica”* realizado por la Sociedad de Endocrinología Pediátrica de la Asociación Española de Pediatría (AEP) aprendí todo lo relacionado con esta cruel enfermedad.

Es un libro destinado a educar diabetológicamente a niños y niñas, por lo que su lectura es muy amena y sencilla. Utilizan metáforas e imágenes que hacen que todo se comprenda mejor.

Una vez leído el libro, iba comentando las dudas con la doctora. Ella me ayudaba y afianzaba mis nuevos conocimientos sobre la diabetes. Cuando la pediatra consideró que estaba preparada, me dijo que tendría que programar el menú de alimentación de una semana para Emma. Para ello utilicé el libro *“Guía de alimentación para el niño y el joven con diabetes tipo 1. A comer”*, realizado por los Médicos y Enfermeros del Servicio de Pediatría del Hospital Universitario de Móstoles y distribuido por Bayer.

Poco a poco iba aprendiendo a cómo cuidar de mi hija, ahora enferma. Ya sabía cómo era la enfermedad que padecía, qué cuidados y tratamientos necesitaba y cómo debíamos alimentarla. Ahora sólo faltaba superar el mayor de mis miedos, inyectarle la insulina...

Siempre he tenido una relación de pánico con médicos, enfermeros, agujas y hospitales en general. Y ahora por casualidades de la vida, estaba involucrada en un curso intensivo de educación diabetológica, o como lo llaman en el hospital “máster rápido de enfermería”.

La doctora confiaba plenamente en mí, era consciente de que los números y yo teníamos buena relación. Conseguí aprender a leer etiquetas nutricionales de todos y cada uno de los alimentos que Emma iba a ingerir, realizar menús contabilizando la cantidad de HC que iba a tener que comer (raciones). Solo faltaba calcular la insulina que necesita para transportar esos HC de la sangre a las células (ratio).

Más nerviosa que nunca comencé a escuchar atentamente a la doctora mientras me explicaba cómo hacer la dilución de insulina con suero fisiológico, pues al ser tan pequeña no podía administrarse insulina pura. Tras este aprendizaje, empezamos a cargar y purgar agujas para que cuando llegara el momento de hacerlo estuviera “todo controlado”.

Los aprendizajes ya estaban en mi mente, ahora venía la parte más complicada; poner esos aprendizajes en prácticas.

Llegó el momento y lo hice. Temblorosa, con miedo, quería cerrar los ojos para no verla. Su cara me miraba pidiéndome ayuda, y yo sin embargo, tenía que armarme de fuerza ponerme el escudo protector y, con todo el dolor de mi corazón, pincharle. Sé que es necesario para que pueda vivir, y por eso lo hago, pero sus ojitos me gritaban ¡mamá, no por favor!

A día de hoy, todavía alguna que otra lágrima recorre mi ya curtido rostro cuando recuerdo estos duros momentos, pero como dice el refrán “lo que no te mata te hace más fuerte”, así pues, ahora somos más fuertes que nunca. Tengo en casa a una verdadera luchadora. La guerrera más dulce que jamás podría imaginar.



En el hospital ya iban encajando las piezas del puzle. Los análisis fueron mejorando, pasó de tener cetonemia, con un total de 3 cuerpos cetónicos en sangre, a que esta fuera negativa, sus niveles de azúcar en sangre pasaron del debut con 580 a estar dentro de los márgenes establecidos por la endocrina pediátrica (100-180) y yo ya estaba “preparada” para cuidarla en casa.

Figura 29. Kit de supervivencia para la diabetes (2019).
Fuente: elaboración propia.

Ahora venía otra dura etapa, había que luchar porque Emma tuviera una buena calidad de vida. Como todo en esta vida, con dinero se soluciona mejor, pero ese no es nuestro caso. Hay tecnología de última generación que te permite medir la glucosa de manera continua, ofreciendo lecturas cada cinco minutos aproximadamente. Estos medidores como informa la página web de la asociación de diabetes de Madrid, son conocidos con

las siglas MCG (Medidor Continuo de Glucosa). Miden la glucosa en el líquido intersticial (entre las células), y no la glucosa en sangre. ¿Cuál es el problema? No está subvencionado y cuesta unos 350 euros/mes.

Esta misma asociación ofrece otro tipo de monitorización, la conocida como monitorización flash de glucosa, que también te permite medir la glucemia en el líquido intersticial. La diferencia con la monitorización continua de glucosa es que es necesario escanear (pasar el receptor sobre el sensor) para leer los resultados y ver las gráficas. El mayor inconveniente de este tipo de monitorización es que no es preciso al 100% y cuánto menor edad tenga el paciente, menor precisión aporta el dispositivo. Es decir, cada vez que haya que tomar una decisión, se deberá hacer una punción capilar para conocer cuál es el nivel exacto de glucemia en sangre.

La gran ventaja es que este dispositivo sí está financiado, pero solo para niños y adolescentes de entre 4 y 18 años.

¿Qué es de los bebés? Justo los dulces guerreros que no saben hablar, que no te pueden explicar cómo se sienten o qué necesitan, son los menos considerados.

Estoy en plena lucha por conseguir la mejor calidad de vida posible para mi hija. Rellenando y presentando cientos de formularios, encuestas, peticiones, solicitando la ley de dependencia, informándome para aprender más y más y así un largo etcétera.

Me encuentro trepando enormes barreras que jamás pensé que se podrían poner ante pacientes con enfermedades graves, como es el caso de la diabetes Mellitus tipo 1. ¿No se considera dependiente una niña de 17 meses que es insulino dependiente y necesita controlar sus niveles de glucemia en sangre cada 2 horas? Una niña que debe contabilizar todos los HC que ingiere, que no puede comer lo que quiera ni cuando quiera, sino a las horas pautadas y la comida contabilizada...Pues según la Ley de dependencia no.



Figura 30. Escalando (1998). Fuente: elaboración propia.

Arañando cada mínima oportunidad que ofrece dicha ley, contrastando opiniones, consultando miles de fuentes, informándome y formándome a la vez, etc., he

conseguido, con ayuda de los profesionales, que le reconozcan el grado dos de dependencia.

Abducida por la diabetes, en una constante lucha conmigo misma, con una enorme necesidad de formación y aprendizaje continuo, con una hija enferma y dependiente de mí las 24 horas del día, con otras dos niñas que me necesitan y sienten como mamá se ha alejado sin entender el porqué...

Con todo esto a mis espaldas decidí no realizar el TFG. Necesitaba impregnarme de conocimientos sobre la diabetes, no tenía tiempo para acudir a la universidad y mucho menos para involucrarme en un proyecto de investigación como a mí me gusta hacerlo; dando lo mejor de mí. Ahora esa chica guerrera e inconformista está en otra lucha.

Tras darme por vencida, me armé de valor y decidí trasladarle esta amarga decisión a mi tutor...

Él siempre ha confiado en mí. Ha respetado mis tiempos y me ha comprendido y valorado como persona. Pero esta vez no fue así. En cuanto le expliqué mi decisión de abandonar, por el momento, ese sueño por el que he tenido que luchar y esperar tantos años, rápidamente me dijo “eso no va a suceder Judith”.

En ese momento no sabía muy bien que decir, pues aunque quizás mi rostro no mostrara mi rotunda negación interna, solo quería mirar para otro lado, salir corriendo o desaparecer. ¿Cómo podría explicarle que no estaba preparada psicológicamente?

Aunque las agujas del reloj parecían no correr, sé que no pasó mucho tiempo hasta que Luis me dijo, “tengo la solución; haremos una autoetnografía”. Mi cara de sorpresa creo que le dio la pista adecuada, pues sin preguntarle nada me dijo “una autoetnografía es un relato bibliográfico en el que además de tus experiencias personales debes aportar un trabajo de investigación”.

A la semana siguiente quedamos para hablar sobre el tema. Yo había estado informándome sobre la técnica autoetnográfica, y comprendí que se adaptaba bastante bien a mis intereses y características. Por su parte, Luis había estado recopilando información y me dio la seguridad y la confianza que necesitaba. Sabía que no iba a remar sola, pues él siempre estaría en mi barco.

Así, finalmente decidí embarcarme en este trabajo autoetnográfico. Estaba preparada para recorrer el camino de mi vida. Era consciente de que no sería fácil, pero también sabía que merecería la pena.

A día de hoy quiero que el pasado quede atrás, pues he decidido vivir el presente y soñar con el futuro. Sigo luchando, aprendiendo a convivir con esta cruel enfermedad y compatibilizando el ámbito laboral y familiar de la mejor manera posible. Sé que me espera un largo camino por recorrer, un camino lleno de curvas, subidas y bajadas. Pero también sé que no voy a rendirme. Juntos iremos ¡hasta el infinito y más allá!



Figura 31. Mi tesoro (2019). Fuente: elaboración propia.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

La autoetnografía como recurso metodológico de investigación ha sido todo un descubrimiento para mí. Las posibilidades que esta investigación narrativa aporta a la investigación educativa son vitales, pues es esencial escribir desde el corazón ¿y acaso la educación no necesita corazón?

El recorrer minuciosamente el camino de mi vida, incluyendo mis experiencias personales en un determinado contexto sociocultural, ha favorecido mi autoconocimiento, mi capacidad reflexiva, crítica y analítica.

Analizar, reflexionar y escribir sobre los sucesos más importantes de mi vida me ha ayudado a conocerme mejor a mí misma. Este conocimiento ha derivado en un autoconocimiento a nivel personal y profesional. Ahora comprendo por qué en mi identidad docente existe ese apoyo al cambio de mirada, a la necesidad de renovar e innovar. Entiendo mi lucha constante, mi insaciable curiosidad e ilusión por seguir aprendiendo. También mi reivindicación contra la intolerancia, contra el no respetar los derechos de los niños y las niñas y mi incansable apoyo a la inclusión, a la equidad y al respeto.

Tras analizar este trabajo en el que tomo como base los acontecimientos más importantes de mi vida, he descubierto que conseguí desarrollar: conocimientos, destrezas, actitudes y valores profesionales. Esto es algo que considero clave para quien, como yo, vive y ama la educación. Como en su día me dijo mi cotutora, Rosa Ortiz:

Uno no es maestro ni construye su identidad profesional solamente cuando está ejerciendo en el aula o estudiando en la Universidad. Uno se hace maestro o maestra, además, a causa de las experiencias personales que ha tenido en su desarrollo vital, que son las que al final cobran más relevancia en la conformación de tu personalidad y de tu identidad (cuaderno de anotaciones, 2019).

Reflexionando sobre esta idea a lo largo de mi narrado autoetnográfico, he descubierto algunas cualidades que considero importantes en la identidad de un maestro.

Viajando al pasado me encontré con la capacidad de adaptación como consecuencia de los continuos cambios que he tenido que vivir. En ese pasado, desarrollé el sentido de la justicia, de la no discriminación. Aunque en mi niñez, por motivos contextuales, no estaba acostumbrada a ver personas de otros países; con el paso del tiempo aprendí a respetar y valorar la diversidad. Fue en mi formación universitaria donde pude reafirmarme sobre esta idea y comprobar que la diversidad siempre enriquece.

Más de lo mismo sucedió cuando estudiaba en el colegio concertado. Fue en esa etapa de la adolescencia cuando comencé a percibir la injusta diferencia que existía en el trato a las niñas con respecto de los niños. Este hecho lo conseguí trasladar y analizar en mi pasado más reciente, concretamente en mi periodo de prácticas en Bosquescuela, decidí abordar el tema reflexionando en mi diario de prácticas y mostrar mi defensa por la equidad, por la inclusión educativa y por la coeducación.

Abordando de nuevo el pasado, me topé con la capacidad de asumir riesgos. A lo largo de mi vida he tenido que enfrentarme a diversas y complicadas situaciones. Pero esto jamás me hizo tirar la toalla. Claro que di algún que otro traspie, e incluso me llegué a caer, pero mi perseverancia y mi constante lucha me ayudaron a recordar a Paulo Freire y su frase *“la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”*. Entonces comprendía que debía continuar soñando y luchando por alcanzar mi objetivo, ese deseo de ser maestra y poder cambiar el mundo.

Para la consecución de ese sueño conté con la ayuda de mi primera tutora de prácticas, la que forjó mi forma de entender la educación. Una educación centrada en el cambio de mirada y la innovación en la escuela. En definitiva, una forma de entender la educación como una fuerza transformadora de la sociedad y del mundo. Y es que entiendo que somos nosotros los maestros y las maestras las que tenemos el tesoro del futuro en nuestras manos.

Con ella aprendí y desaprendí para comenzar a educar mi mirada. Logré darle utilidad a la educación y además, hacerlo de un modo natural. Comprendí la importancia de hacer a las familias agentes activos de la educación, de promover una educación crítica, una educación para la desobediencia, una educación inclusiva, equitativa y comprometida con la sociedad.

Con este enfoque educativo, mi curiosidad, mis ansias de aprendizaje y mi inquietud por continuar descubriendo, conociendo y aprendiendo de lo desconocido, me embarqué a realizar el segundo periodo de prácticas en Bosquescuela.

Aunque conseguí conocer otra metodología, adquirir nuevos aprendizajes y saciar mi necesidad de exploración y curiosidad, el repentino final de prácticas me recordó mi responsabilidad como madre.

Y es que esa responsabilidad de mantener a flote las numerosas parcelas de mi vida, de gestionar el tiempo y ser capaz de compaginar mi vida familiar con la laboral es la que más me ha costado desarrollar. Como se puede apreciar con el resultado de este trabajo de investigación logré hacerlo, pero he de reconocer que no ha sido fácil. Gracias a esta investigación autoetnográfica he aprendido a valorar cada minuto que pasa. He intentado no robar demasiado tiempo al juego de mis hijas, escucharlas, comprenderlas, hablarles, quererlas y hacer que ellas me comprendan.

A día de hoy, he aprendido a valorar aún más a mi familia, ahora soy consciente de lo importante que son para mí. Pero también he descubierto cuán importante soy yo para ellos. Pues además de estudiar, trabajar y ser madre; a mí me tocó ser mamá de una niña con diabetes:

A mi mamá no sólo le tocaron estas cosas que me tocan a mí todos los días: la tarea, el uniforme, las calcetas, tengo sed, tengo calor, tengo frío, se me olvidó que tengo que llevar un....

A ella le tocó ser mamá de una niña con diabetes. (...) Y entonces además de todo este cansancio indescriptible ella tuvo que sacar capas y trajes de Calorie King, Monitor Continuo de Glucosa, curso avanzado de Joslin y en psicólogo y educador en diabetes. Sí, mi mamá tenía distintos disfraces. Y es que algunos niños sueñan que sus papás son superman o batman. No hombre, mi mamá tenía miles muchos más súper poderes. (Gómez, 2017, párr.7-8)

He comprendido que somos un equipo en el que si uno deja de remar, aunque se siente su ausencia, siempre están los demás para ayudar. Y en ese punto de mi vida me encontraba cuando comencé a tejer este trabajo. Se me acababa de caer uno de los remos, el más pequeño, pero sin duda uno de los más importantes. Con esfuerzo,

dedicación y coraje ese dulce y pequeño remo está remontando, luchando a contracorriente, pero se siente protegido y sabe que juntos llegaremos ¡hasta el infinito y más allá!

Han sido mi motivación y mi compromiso por la educación los que han hecho que, una vez más, me sienta en el barco y reme. Que reme y halle mi identidad como maestra.

Una maestra que ha conseguido educar su mirada cambiando la percepción inicial de qué es y cómo debe ser una maestra. Una maestra que ha comenzado a comprender el sentido de la educación, es decir el para qué educamos. Y es que no es tan importante el cómo educar si desde un principio no sabemos para qué educar. Una maestra comprometida con la sociedad. En definitiva, una maestra que, por su amor a la educación, está preparada y dispuesta a cambiar el mundo.

Ahora ha llegado el momento de cerrar la puerta de esta etapa pasada. Tengo que vivir el presente y abrir la puerta de un futuro incierto, pero deseado a la vez.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, T., Holman Jones, S., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford: Oxford University Press.
- Asociación de diabetes de Madrid. (2017). Asociación Diabetes Madrid: *Medidores continuos de glucosa ¿qué son?* Recuperado de <https://diabetesmadrid.org/medidores-continuos-glucosa/>
- Ayuntamiento de Hernán Pérez. (s.f.). [Historia del municipio]. Hernán Pérez, España.: Diputación de Cáceres. Recuperado de <http://www.hernanperez.es/>
- Cáceres, J. (2018). *Cuaderno anotaciones* (Seminario). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Cáceres, J. (2018). *Practicum I* (Diario Selectivo). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Cáceres, J. (2018). *Practicum I* (Memoria). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Cáceres, J. (2019). *Practicum II* (Diario Selectivo). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Cáceres, J. (2019). *Practicum II* (Memoria). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Cordón, J., y Soler, C. (2005). *Conciliar las responsabilidades familiares y laborales: políticas y prácticas sociales*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Dubé, G. (2017). La Auto-etnografía, un Método de Investigación Inclusivo. *Visión Docente Con-Ciencia Año XV*, (83), 6-23.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, EE.UU.: Altamira Press.
- Ellis, C., Adams, T., y Bochner, A. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, (14), 249-273.

- Escardíbul, J., y Oroval, E. (2012). Precios públicos universitarios: análisis y propuestas de reforma en su previsible evolución. *Investigaciones en Economía de la Educación*, (7), 837-850.
- Facultad de Educación de Segovia. (2018). *Guía docente del Trabajo de Fin de Grado. Grado en Educación Infantil*. Segovia: Universidad de Valladolid
- Feliu, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (12), 262-271.
- Fischer, M. (1986). Ethnicity and the Post-Modern Arts of Memory. En C. Chifford, J. y Marcus, G. (Eds), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (pp. 194-233). Berkeley, California: Universidad de California Press.
- García, E. (2012). Reflexionando en torno a la investigación educativa: una mirada crítica desde la auto etnografía de un docente. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 58-79.
- Gómez, M. (2017). Beyond type 1: *Mi mamá tenía súper poderes*. México. Recuperado de <https://es.beyondtype1.org/mi-mama-tenia-super-poderes/>
- Herrera, J. (2014). *Estudios sobre Las Hurdes de Buñuel: Evidencia fílmica, estética y recepción*. Sevilla: Renacimiento.
- Magraner, M. (2012). *Método procesal y coherencias entre la experiencia y la nueva propuesta interpretativa: una investigación artística (auto)etnográfica en torno a un programa de concierto y grabación discográfica de ensaladas de Mateo Flecha y Bartolomé Cárceres* (tesis doctoral). Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, España.
- Martínez, L. (2015). *Las prácticas de los maestros especialistas de Educación Física desde la perspectiva del coordinador del programa: una aproximación narrativa* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Palencia, España.
- Montero-Sieburth, M. (Marzo de 2006). La autoetnografía como una estrategia para la transformación de la homogeneidad a favor de la diversidad individual en la

escuela. En Teresa Aguado (Coord.). *Comunicación en el Congreso Internacional de Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar*. Madrid. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/254897020_Autoetnografia_como_una_estrategia_para_la_transformacion_de_la_homogeneidad_a_favor_de_la_diversidad_individual_en_la_escuela

- Muñoz, J. (2017). Autoetnografía y práctica social transformativa. En J. Martínez, B. Maya, y A. Téllez. (Eds.), *Perspectivas interdisciplinarias en el estudio de la cultura y la sociedad* (pp.23-44). Alicante: Universidad Miguel Hernández.
- Ortega, A., y Martín, P. (2012). La juventud española en tiempos de Crisis. Paro, vidas precarias y acción colectiva. *Sociología del trabajo*, (75), 93-110.
- Osoro, J., y del Meng, O. (2008). Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 15-31.
- Rivera, E. (2012). Reflexionando en Torno a la Investigación Educativa. Una Mirada Crítica desde la Auto Etnografía de un Docente. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 58-79. doi:10.4471/qre.2012.03
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Pablo Manzano, Trans.). Madrid: Narcea.
- Torrego, L., y Martínez, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1-12.

ANEXO

ANEXO 1: entrevista

Entrevista a Rogelia Corchero Bravo, la que fue mi maestra durante los tres primeros cursos de Educación Primaria y que actualmente está jubilada.

Judith (J): Buenas tardes, Rogelia

Rogelia (R): Buenas tardes.

J: Probablemente te llame Doña Geli que es como te conocí y como siempre te he llamado.

R: Claro, ya sabes que no hay problema

J: Como te he comentado antes, en esta entrevista que vamos a realizar comenzaremos hablando sobre ti.

R: Sí, vale.

J: La primera pregunta que me gustaría formularte es ¿por qué elegiste ser maestra?

R: Bueno pues en aquellos tiempos en el ambiente rural no estudiaba nadie, solo los que tenían mucho dinero, y ese no era mi caso. Mi padre no tenía dinero. Entonces lo que se hacía en Cáceres era Magisterio o Enfermería, y yo, elegí Magisterio pero sin saber si aquello me iba a gustar o no, resulta que al final sí me gustó. Pero lo escogí no por vocación, sino porque en nuestra provincia no existía otra cosa. No había Universidad había una escuela de maestros, una masculina y una femenina. Yo no podía ir a Salamanca, que era donde estaba la Universidad y se podría hacer cualquier otra carrera, porque mis padres no tenían dinero. Estudiar me gustaba pero, siendo sincera, cuando elegí hacer magisterio yo no sabía si tenía vocación o no la tenía, aunque al final me gustó.

J: Me gustaría saber en qué año comenzaste esa formación de maestra de la que me hablas.

R: Pues hice aquí en el pueblo (Hernán Pérez) la escolaridad primaria hasta los 14 años. Cuando termine eso, decidió mi padre llevarme a Cáceres. Al principio yo no quería porque era un poco cortada. Entonces no se viajaba tanto y yo era más bien cortada. Tenía mucha memoria y estudiar me gustaba pero era cortada.

J: Eras una chica tímida

R: Sí eso es, era tímida. Entonces en el año 1955, cuando tenía 14 años, me llevaron a Cáceres. Allí tuve que hacer el Bachiller, que lo hice hasta cuarto, el Bachiller elemental y la reválida. Y luego ya empecé el Magisterio, que sería por el año 1958 o 1959.

J: ¿Y el acceso al servicio público, es decir el trabajar como funcionaria cuando fue?

R: Empecé en el año 1965. Terminé el Magisterio antes pero es que hice oposiciones, todos los años había oposiciones. El primer año en el escrito saqué el número uno: 16,40 de puntuación en el primer ejercicio, pero en el oral como seguía siendo tímida pues me retiré. Saqué los tres temas y dije que me iba, que no podía hablar. Al año siguiente volví y sucedió lo mismo. Ya no me retiré del oral, pero lloré, a ratos hablaba, a ratos me callaba... Luego ya en 1965 volví y no sé si perdí los nervios, también es que alguien del tribunal me animó, un inspector, que luego fue inspector mío y la de veces que se acordaba... El me empezó a decir “venga, venga con lo que tú vales” y empezó a animarme y así, yo empecé a hablar y ya no había quien me callara.

J: Es que muchas veces en las oposiciones es lo que necesitaríamos ¿no? Que alguien nos entendiera y nos animara.

R: Pues sí, había muchos ejercicios, muchísimos temas. Todo lo que estudiabas en la carrera te lo empaquetaban allí, no sé para qué tanto. Después te metes en el colegio y muchas cosas de las que estudias no las vuelves a tocar. Como yo estaba en la Primaria solo utilizaba lo más elemental.

J: Bueno al final es una base teórica que luego puedes utilizar.

R: Sí, pero yo no la utilizaba.

J: Te refieres a que para ti luego la puesta en práctica fue otro mundo, y qué como más aprendiste fue con la práctica.

R: Eso es, con la práctica es cómo se aprende de verdad.

J: También me gustaría saber si como mujer, en aquella época, te fue fácil realizar la carrera y, si contabas con el apoyo de tu familia.

R: Sí, me fue fácil porque no había mucho donde elegir. Había dos escuelas de Magisterio, una de los muchachos que se llamaba Rufino Blanco y la de las niñas era Santa Teresa de Jesús. Y bien, mi padre me apoyaba siempre. El tercer año de oposiciones yo ya no quería ir y fue mi padre el que me animó.

J: Tras recordar esos inicios, ahora me gustaría saber ¿cuántos años has estado trabajando?

R: Pues no sé si han sido 37 o 39, muchos años.

J: Pues sí, han sido muchísimos años, pero ¿has estado contenta, conseguiste disfrutar?

R: Claro que sí. Estuve en tres pueblos diferentes. El primero fue La Pesga, allí estuve dos cursos. El segundo fue El Cerezo, en el que estuve otros dos cursos, y por último, ya me metí aquí y ya estuve aquí siempre.

J: Ya te quedaste en Hernán Pérez.

R: Sí

J: ¿Y por qué elegiste la escuela rural?

R: Pues porque como me casé con Daniel, y Daniel era hombre de campo, no me iba a ir a la ciudad.

J: Es decir, que fue el amor el que te hizo tomar esta decisión.

R: Pues sí, aunque luego ya estuve contenta en el medio rural. Lo único que la escuela rural era más trabajosa que la de la ciudad, porque en la ciudad cada profesor tenía un curso, pero aquí no. En los primeros años tuve ocho cursos, todos los cursos juntos. Aunque cuando yo empecé a trabajar las niñas iban con las maestras y los niños con los

maestros, por separado. Luego se hizo mixta y ya tuve a niños también. Estaban todos mezclados y entonces dividieron los cursos. En lugar de dar desde primero hasta octavo, daba desde primero hasta quinto. Al final, acabé dando clase a 1º, 2º y 3º de Primaria, cuando ya había otro profesor para 4º, 5º y 6º. También estuve en Infantil, eso fue lo que más me gustó. Esos niños son como esponjas, quieren saber mucho, obedecen mucho. Los mayores, sin embargo, son más “picardiosos”, cuando quieren, quieren y cuando no quieren no hay nada que hacer.

J: Hay que buscar alguna manera para que quieran ¿no?

R: Bueno...y muchas veces no la encuentras.

J: ¿Te solía ocurrir eso?

R: A mí me cuentan los profes de ahora que tela, que muy mal...

J: ¿Sí? pero se podrá buscar alguna técnica o proponer objetivos que consigan captar su atención e interés.

R: Sí, captar el interés de los niños, pero ¿y los padres? Que los padres también dan muchos problemas.

J: ¿A ti te han dado problemas las familias?

R: No, a mí no.

J: Aquí al ser un pueblo pequeño la relación con la escuela era muy cercana.

R: Sí, yo bien. Cuando me jubilé me hicieron una gran fiesta de despedida.

J: Claro, la relación que yo recuerdo era muy estrecha; a las excursiones se venían las familias...

R: Sí, pero ahora ya no, ya los padres no pueden ir.

J: ¿Ah sí? Ahora ya ha cambiado todo...

R: Claro, es que desde el colegio no los dejan. Es que los niños con los padres, cuando van los padres, es peor para los niños y se comportan peor.

J: ¿Tú crees que sí?

R: Sí. Yo cuando íbamos nosotros solos, después ya, porque al principio, como tú dices, iban los padres que querían, pues estábamos estupendamente porque yo iba como una gallina y ellos los pollos detrás de mí a todos los sitios.

J: Yo el recuerdo que tengo es de una relación muy cercana entre familia y escuela.

R: Sí era así, pero ya no.

J: Ahora vamos a cambiar de tema porque me gustaría que me contaras alguna anécdota que te haya ocurrido a lo largo de estos años, y que te gustaría recordar porque le tengas un especial cariño.

R: Pues anécdotas tengo muchas... Entonces había mucho más respeto que ahora. Me acuerdo de un día en la Pesga que se cayó una niña. Como ya sabes ese pueblo tiene muchos bancales y cuestas, pues cuando estaban jugando en esos bancales un día se me cayó una niña. Se quedó un rato como muerta, luego vino su madre y me dijo que no me preocupara que eso ya le había ocurrido más veces. Me llevé un disgusto enorme, lloraba y todo. Y bueno, con los profesores también había unos líos, pero eso es mejor ni contarlo...

J: Claro, si no te apetece recordarlo nos quedamos con el susto que te llevaste y el aprendizaje que también te produjo, al final de todo se aprende ¿no?

R: Sí, claro. Allí las familias también me querían mucho, y eso que dicen que nadie en su pueblo es profeta...

J: Claro, al final si te has dedicado a la Educación con cariño y respeto es lo que te mereces.

R: Pues sí, la verdad es que yo trabajaba mucho y me gustaba mi trabajo.

J: ¿Cómo te definirías como maestra, doña Geli?

R: Pues yo creo que era una buena maestra. Yo hacía todo lo que podía y lo mejor que podía hacerlo.

J: Dabas lo mejor de ti

R: Sí. Cuando llegaba a casa seguía trabajando, corregía y hacía fichas para poder entretener a los diferentes cursos, porque al ser tantos cursos juntos, no tenían nada que ver uno con los otros.

J: Claro, al ser un aula unitaria necesitabas responder a los diferentes niveles de desarrollo.

R: Eso es. A mí me gustaba el aula unitaria porque el maestro sabe, si por ejemplo tú has pasado de segundo a tercero, sabes si alguno está un poco más flojo, y esos flojos como los volvías a tener pues le apretabas sobre lo que sabías que no había hecho.

Yo por mi parte no escatimaba tiempo, ponía todo lo que sabía. Era una maestra preocupada por lo mío, aunque a veces no salía todo como querías.

J: Eso es algo normal. Muchas veces tienes que equivocarte para darte cuenta del error y seguir aprendiendo.

R: Claro, eso es así.

J: Ahora que ya estás jubilada, más tranquila en tu casita, tengo la pregunta del millón... ¿nos echas de menos?

R: Pues la verdad es que yo no me quería jubilar, me jubilé con los 60 años. Yo me encontraba muy bien y a gusto en la escuela, pero mi marido y mis hijos me dijeron que estaría mejor. Pensaban que era mejor que me jubilara con gloria. La verdad es que pensé que lo iba a pasar peor, pero bueno al final me adapté, me dediqué a las labores de costura y a dar catequesis, que siempre me ha gustado.

J: Ahora vamos a pasar a hablar un poco sobre mí, ya que fuiste mi maestra durante los tres primeros cursos de Primaria. Me gustaría saber qué recuerdo tienes de mí.

R: Eras una niña buena, aplicada, inteligente, preocupada siempre de lo tuyo, aunque también eras muy tímida. Nunca me diste ningún problema.

J: ¿Pensaste alguna vez que podría llegar a ser maestra?

R: ¿Por qué no? Sabía que podrías dedicarte a lo que quisieras. Lo que no sabía es a qué te dedicarías finalmente, porque con estas edades se suele cambiar de gustos.

J: Y por último, me gustaría finalizar pidiéndote un consejo para el día que pueda ejercer como maestra

R: Tú lo primero que tienes que hacer es tener mucha ilusión en lo que vas a hacer. Es un trabajo bonito. Tienes que tener mucha paciencia porque a los niños no los puedes tener que no respiren, yo a veces los dejaba respirar. Por eso tienes que tener ilusión y ganas, porque si haces algo con ilusión y porque te gusta seguro que triunfarás.

J: Ahora ya hemos terminado, me guardo para mí este bonito consejo. Quiero darte las gracias por concederme esta entrevista y por ayudarme a definir mi identidad como maestra.