

# **A Inspección Educativa. Unha perspectiva de xénero**

**Autora: Noelia Pérez Varela**

---

Tese de doutoramento/2017

Directora da tese: Ana Sánchez Bello

Departamento de Pedagogía e Didáctica

Programa Oficial de Doutoramento en Innovación, Orientación e Avaliación Educativa<sup>1</sup>



**UNIVERSIDADE DA CORUÑA**

---

<sup>1</sup> Programa regulado polo RD 1393/2007: Programa Oficial de Doutoramento en Innovación, Orientación e Avaliación Educativa.





**ANA SÁNCHEZ BELLO**, profesora do Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Universidade da Coruña, como Directora da Tese de Doutoramento "**A Inspección Educativa. Unha perspectiva de xénero**", realizada pola doutoranda D<sup>a</sup>. **NOELIA PÉREZ VARELA**, inscrita no Programa de Doutoramento de **INNOVACIÓN, ORIENTACIÓN E AVALIACIÓN EDUCATIVA** do Departamento de Pedagogía e Didáctica,

**FAGO CONSTAR** que a mencionada Tese de Doutoramento reúne as condicións formais e de calidade científica para optar ao grao de doutora, polo que procede darlle a autorización para o acto de presentación e defensa pública.

A Coruña, 14 de Novembro de 2016

Asdo. **Ana Sánchez Bello**



Departamento de Pedagogía e Didáctica  
UNIVERSIDADE DA CORUÑA





A Carmen Muñiz e Carmen Rodríguez, *in memóriam* †

*«O futuro da Inspección Educativa escribirase en feminino»*

Zacarías Ramo Traver, 1999, p. 227 e p. 228



## AGRADECEMENTOS

*O meu agradecemento máis sincero ás cinco inspectoras e cinco inspectores de Educación que foron entrevistados e que de xeito desinteresado me ofreceron xenerosamente o seu tempo e sobre todo, paciencia; sen a colaboración dos cales, esta tese non se podería ter realizado. Tamén quería incluír neste agradecemento á persoa que desempeñaba a xefatura de servizo, figura facilitadora que me permitiu o acceso a este campo de investigación que tanto quería estudar. Esta persoa fixo posible que a miña ilusión se puidese cumprir, dado que para min a Inspección Educativa sempre foi un colectivo admirable; pero despois de coñecer a estas once persoas, podo afirmar que os admiro máis ca nunca e aínda que non poida citar os seus nomes por razóns de anonimato da investigación, espero que elas e eles se vexan recoñecidos nestas palabras.*

*Quería sumar a estes agradecementos as seis directoras de instituto que entrevistei para a realización do Traballo Fin de Mestrado, por permitirme compartir as súas experiencias no desempeño desta función e o seu parecer sobre a Inspección Educativa que aparecerá reflectido nestas páxinas.*

*Á miña directora de tese, D<sup>a</sup> Ana Sánchez Bello, exemplo de gran honestidade, por dirixirme nesta singradura, polos seus bos consellos e pola fe que sempre tivo neste traballo.*

*A D. Jesús Oitavén Barcala, Secretario Xeral Técnico da Xunta de Galicia, pola súa axuda en relación a poder completar os datos necesarios para esta tese.*

*Por último, quería realizar un agradecemento moi especial aos meus pais, Leonor e Manuel, aos que lles debo todo e dos que aprendín a importancia e o poder da educación, por acompañarme nos bos, pero sobre todo nos malos momentos e por darme o impulso necesario cando as miñas forzas fraqueaban. E tamén quería facer extensivo este agradecemento ao meu compañeiro Daniel, pola súa paciencia e xenerosidade nestes anos.*



## **RESUMO**

Esta investigación na que se analizan os procesos de desigualdade de xénero na Inspección Educativa en Galicia ten como obxectivo descubrir, a través da realización de historias de vida a mulleres e varóns que desempeñan esta profesión, que aspectos están influíndo para que haxa unha menor representación de inspectoras neste posto de responsabilidade na nosa comunidade autónoma.

Para coñecer a perspectiva das inspectoras e inspectores como axentes directamente implicados, optouse polo desenvolvemento dun estudo multicaso instrumental constituído por dez casos de estudo e á parte, seis mini-casos conformados por seis directoras de Institutos de Educación Secundaria que permitían triangular a información proporcionada pola Inspección. O estudo multicaso instrumental permitía analizar este fenómeno no seu conxunto e desvelar as converxencias e diverxencias que gardan entre si os dez casos principais.

No que respecta ás conclusións, non se pode falar dun único factor que repercute na menor presenza de mulleres en cargos de Inspección Educativa, senón que hai que falar dun fenómeno multifactorial.



## **RESUMEN**

Esta investigación en la que se analizan los procesos de desigualdad de género en la Inspección Educativa en Galicia tiene como objetivo descubrir, a través de la realización de historias de vida a mujeres y varones que desempeñan esta profesión, que aspectos están influyendo para que haya una menor representación de inspectoras en este puesto de responsabilidad en nuestra comunidad autónoma.

Para conocer la perspectiva de las inspectoras e inspectores como agentes directamente implicados, se optó por el desarrollo de un estudio multicaso instrumental constituido por diez casos de estudio y aparte, seis mini-casos conformados por seis directoras de Institutos de Educación Secundaria que permitían triangular la información proporcionada por la Inspección. El estudio multicaso instrumental permitía analizar este fenómeno en su conjunto y desvelar las convergencias y divergencias que guardan entre sí los diez casos principales.

En lo que respecta a las conclusiones, no se puede hablar de un único factor que repercuta en la menor presencia de mujeres en cargos de Inspección Educativa, sino que hay que hablar de un fenómeno multifactorial.





## **ABSTRACT**

This research, in which I analyze gender inequality processes in the Education Inspectorate of Galicia, aims to discover, which factors influence the lower representation of female inspectors in Galicia, through the analysis of life histories provided by men and women who work in this profession in this autonomous community.

In order to find out the perspective of men and women inspectors as the agents directly involved; I opted for the development of an instrumental multicase study consisting of ten case studies and separately, six mi-cases comprised of six high school headteachers, which enabled the triangulation of the information provided by the Inspectorate. The instrumental multicase study allowed the analysis of this phenomenon as a whole and revealed the convergences and divergences that can be identified among the ten leading cases.

With regard to the conclusions, I cannot speak of a single factor affecting the lower percentage of women in Education Inspectorate positions, rather, a multifactorial phenomenon must be considered.



**ÍNDICE XERAL**

<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN</b>	<b>3</b>
<b>1.1. Nota introdutoria</b>	<b>5</b>
<b>1.2. Xustificación</b>	<b>5</b>
<b>1.3. O obxecto de investigación: as historias de vida da Inspección Educativa</b>	<b>6</b>
<b>1.4. Obxectivos da tese</b>	<b>9</b>
<b>1.5. Antecedentes</b>	<b>10</b>
<b>1.5.1. Estatísticas</b>	<b>12</b>
<b>II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO 2: CONSTRUCCIÓN SEXUAL DA DESIGUALDADE LABORAL</b>	<b>27</b>
<b>2.1. Perspectivas teóricas en torno ás barreiras estruturais en postos de responsabilidade das organizacións educativas</b>	<b>29</b>
2.1.1. O teito de cristal ou “chan apegadizo” no eido educativo	29
2.1.2. Redes invisibles e homosociabilidade	30
2.1.3. Estrutura de tea de araña	31
2.1.4. Rituais de exclusión	31
2.1.5. Mentorado e partidocracia	32
2.1.6. Discriminación laboral positiva	34
2.1.7. O discurso da non discriminación e a ilusión da igualdade	35
<b>2.2. O rol social nas organizacións educativas</b>	<b>36</b>
2.2.1. Roles tradicionais de mulleres e varóns	36

2.2.2. Os procesos de socialización en varóns e mulleres	37
2.2.3. A importancia dos imaxinarios colectivos	39
2.2.4. Os procesos de aculturación, homologación e diferenciación	42
<b>2.3. Conciliación da vida familiar e laboral</b>	<b>45</b>
2.3.1. Medidas de conciliación da Administración Pública	47
2.3.2. A (des)conciliación encuberta e a (des)conciliación declarada	51
2.3.3. Modelo <i>male breadwinner</i> <sup>1</sup>	52
2.3.4. Modelo <i>superwoman</i> . A dobre ou tripla xornada da muller	56
2.3.5. Impacto da conciliación entre a vida profesional e familiar para a igualdade de xénero	60
2.3.6. Corresponsabilidade	64
2.3.7. <i>Work-life balance</i> . Novo paradigma organizacional	65
2.3.8. O apoio -ou non apoio- no seo marital para a consecución de obxectivos profesionais	65
2.3.9. A trampa do horario flexible	67
2.3.10. O tempo libre	69
<b>CAPÍTULO 3: O LIDERADO</b>	<b>73</b>
<b>3.1. Liderado e educación</b>	<b>75</b>
3.1.1. Introducción	75
3.1.2. Aproximación ao concepto de liderado	76
3.1.3. Definición de liderado	78
3.1.4. As habilidades dun/dunha líder efectivo/a	79

---

<sup>1</sup> Esta palabra figurará en cursiva porque se trata dun estranxeirismo (Álvarez & Xove, 2002, p. 67).

---

3.1.5. O que non é o liderado	84
3.1.6. O liderado pedagóxico	85
3.1.7. A casuística do liderado no Sistema Educativo	87
3.1.8. O liderado e a súa controvertida vinculación cos modelos de calidade en Educación	89
3.1.9. A cultura organizativa en relación co liderado	93
3.1.10. Impacto e estilo de liderado sobre a cultura organizativa	94
3.1.11. Dirección e liderado educativo	95
3.1.12. Poder e estilo de dirección	97
3.1.13. Liderado <i>versus</i> Administración	103
<b>3.2. Liderado e xénero</b>	<b>107</b>
3.2.1. Liderado masculino e liderado feminino	107
3.2.2. O liderado feminista	110
3.2.3. Estereotipos masculinos e femininos en posicións de liderado	110
3.2.4. Estilo de liderado en función do xénero	113
3.2.5. Causas da ausencia de mulleres líderes	116
3.2.6. Radiografía das mulleres directivas	122
3.2.7. O liderado educativo das directoras	124
3.2.7.1. O contexto escolar en relación co liderado	125
3.2.8. O proceso de socialización en relación co liderado	127
<b>3.3. Empoderamento en cargos de responsabilidade</b>	<b>128</b>
3.3.1. Empoderamento das mulleres en cargos de responsabilidade	130

3.3.2. Definición de empoderamento	131
3.3.3. O empoderamento amparado nas leis	133
3.3.4. Obstáculos para conseguir o empoderamento	134
<b>CAPÍTULO 4: A INSPECCIÓN EDUCATIVA</b>	<b>137</b>
<b>4.1. Introducción</b>	<b>139</b>
<b>4.2. A articulación da Inspección Educativa noutros países da Unión Europea e nos Estados Unidos</b>	<b>139</b>
4.2.1. A Inspección Educativa en Portugal	140
4.2.2. A Inspección Educativa en Francia	142
4.2.3. A Inspección Educativa en Inglaterra	143
4.2.4. A Inspección Educativa en Finlandia	146
4.2.5. A Inspección Educativa en Suecia	147
4.2.6. A Inspección Educativa nos Estados Unidos de América	149
<b>4.3. A Inspección Educativa en España</b>	<b>151</b>
4.3.1. Requisitos para acceder ao corpo profesional dos inspectores de Educación en Galicia	158
4.3.2. Liderado e Inspección Educativa	158
4.3.2.1. O/a inspector/a como supervisor/a	159
4.3.2.2. O/a inspector/a como líder democrático/a	161
<b>4.4. Cronoloxía da Inspección Educativa en España</b>	<b>166</b>
4.4.1. Introducción	168
4.4.2. Os antecedentes da Inspección Educativa	169

---

4.4.3. Creación da Inspección Técnica	172
4.4.4. A destacada importancia da lei Moyano	175
4.4.5. A Institución Libre de Ensinanza	177
4.4.6. A Inspección Educativa no século XX	179
4.4.7. A Inspección Educativa Feminina	187
4.4.8. Antonia Ortiz. Inspectora e non obstante, muller	191
4.4.8.1. A primeira inspectora galega de educación	193
4.4.8.2. A importancia da Junta para a Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE)	193
<b>III.    MARCO METODOLÓXICO</b>	<b>199</b>
<b>CAPÍTULO 5: METODOLOXÍA</b>	<b>201</b>
<b>5.1. O método de investigación adoptado: a súa elección e xustificación</b>	<b>203</b>
5.1.1. Características e trazos fundamentais da investigación cualitativa	203
<b>5.2. Paradigma no que se sitúa esta investigación</b>	<b>206</b>
<b>5.3. O enfoque de investigación</b>	<b>207</b>
<b>5.4. Antecedentes dos estudos multicaso</b>	<b>209</b>
<b>5.5. O estudo de casos: un multicaso instrumental</b>	<b>210</b>
5.5.1. Declaracións temáticas e preguntas informativas	212
5.5.2. Descrición da secuencia de investigación	217
5.5.2.1. FASE PREPARATORIA	217
5.5.2.1.1. <i>Etapa reflexiva</i>	217
5.5.2.1.2. <i>Etapa de deseño</i>	219

5.5.2.2. TRABALLO DE CAMPO	220
5.5.2.2.1. <i>Acceso ao campo</i>	220
5.5.2.2.1.1. <i>Os seis mini casos deste estudo multicaso. Entrada no campo da dirección escolar</i>	225
5.5.2.2.2. <i>Recollida produtiva de datos</i>	228
5.5.2.3. FASE ANALÍTICA	232
5.5.2.4. FASE INFORMATIVA	234
<b>5.6. As historias de vida</b>	<b>236</b>
5.6.1. O enfoque narrativo	236
5.6.2. Utilidade das historias de vida	238
5.6.3. Vantaxes das historias de vida en relación coa Teoría de Xénero	240
5.6.4. Características dos relatos realizados por mulleres	241
5.6.5. Vantaxes e desvantaxes do método biográfico	245
5.6.6. Os instrumentos na recollida de datos biográficos	247
5.6.7. A análise na investigación narrativa	249
5.6.7.1. Análise paradigmática e análise narrativa	250
5.6.7.2. Niveis de análise nas historias de vida	253
5.6.8. Reconstrución de datos biográficos	258
5.6.9. Observacións previas á realización de historias de vida	259
5.6.10. Coherencia nas historias de vida	262
5.6.11. Funcións das historias de vida	263
<b>5.7. Técnicas e instrumentos de recollida de datos para a realización desta</b>	



<b>investigación</b>	<b>264</b>
5.7.1. As entrevistas	264
5.7.1.1. As primeiras entrevistas	268
5.7.1.2. Aprendendo mentres se entrevista	269
5.7.1.3. Ética nas entrevistas cualitativas	272
5.7.2. Diario de campo	272
<b>5.8. O proceso de análise da información</b>	<b>274</b>
5.8. 1. A validez	276
5.8.2. A fiabilidade	277
<b>5.9. Cuestións éticas</b>	<b>278</b>
5.9.1. A ética na análise de datos	278
<b>5.10. Os seis mini casos deste estudo multicaso. Entrevista ás directoras</b>	<b>279</b>
<b>IV. INFORME DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>283</b>
<b>CAPÍTULO 6: ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>285</b>
<b>6.1. As historias de vida das inspectoras e dos inspectores de educación. Percorrido vital cara a Inspección.</b>	<b>287</b>
Limiar ás historias de vida	288
Introdución	289
6.1.1. Estudo de caso 1. Historia de vida de Sara	289
<i>Unha nenez marcada polo xogo</i>	289
<i>Unha irmandade desigual</i>	298
<i>Tempo de cambios: de nena “absorta” polo xogo a alumna brillante</i>	300

<i>A Inspección, obxectivo cumprido despois dunha traxectoria imparable</i>	304
6.1.2. Estudo de caso 2. Historia de vida de Lucía	318
<i>Xogando como un neno máis</i>	318
<i>Unha muller de Ciencias</i>	322
<i>A beleza das Matemáticas</i>	323
<i>Rápida chegada á Inspección Educativa</i>	325
6.1.3. Estudo de caso 3. Historia de vida de Irene	336
<i>Unha nenez marcada polo esforzo e a perseveranza</i>	337
<i>Acatando normas na adolescencia</i>	348
<i>Unha historiadora frustrada</i>	351
<i>Traballo en equipo co marido</i>	356
6.1.4. Estudo de caso 4. Historia de vida de Beatriz	381
<i>Feliz infancia nunha contorna rural</i>	381
<i>Notas sobre como soportar o internado</i>	392
<i>Un horizonte prometedor</i>	398
<i>Singradura docente implicada no cambio metodolóxico</i>	404
6.1.5. Estudo de caso 5. Historia de vida de Francisco	427
<i>Axudando nos labores agropecuarios</i>	428
<i>Ingreso no seminario</i>	434
<i>O poder do mundo educativo</i>	440
<i>Traballando equitativamente</i>	449

---

6.1.6. Estudo de caso 6. Historia de vida de Manuel	472
<i>Medrando entre unha familia atípica</i>	472
<i>Un adolescente intelectualmente inquieto</i>	480
<i>Un choque coa realidade</i>	482
<i>Entre a creatividade e a Administración</i>	486
6.1.7. Estudo de caso 7. Historia de vida de Diego	497
<i>Medrando entre varóns</i>	498
<i>Manifestación dunha visión crítica</i>	506
<i>Entre a masculinidade deportiva hexemónica e as relacións igualitarias</i>	518
<i>Tempo de progreso</i>	520
6.1.8. Estudo de caso 8. Historia de vida de Ricardo	529
<i>Infancia feliz nunha época convulsa</i>	529
<i>O ensino secundario</i>	534
<i>Indeciso ante un abanico de posibilidades formativas</i>	536
<i>Adulthood inmersa en variadas angueiras administrativas</i>	538
6.1.9. Estudo de caso 9. Historia de vida de Gonzalo	552
<i>Un neno da aldea moi nobre</i>	553
<i>Un rapaz tímido</i>	560
<i>Xuventude zigzagueante</i>	563
<i>Friso profesionalmente celmoso</i>	568

<b>CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN, ANÁLISE E INTERPRETACIÓN DE CASOS CRUZADOS</b>	<b>593</b>
<b>7.1. Primeira declaración temática: Historias de vida dos inspectores e inspectoras</b>	<b>596</b>
7.1.1. Infancia	596
7.1.2. Adolescencia	605
7.1.3. Xuventude	610
7.1.4. Adultez	616
<b>7.2. Segunda declaración temática: Concepcións sobre o liderado</b>	<b>636</b>
7.2.1. Liderado exercido pola Inspección	636
7.2.1.1. Liderado das inspectoras	636
7.2.1.2. Liderado dos inspectores	641
7.2.1.3. Como perciben o liderado dos seus superiores/ das súas superiores ((referíndose como superior ao inspector xefe de servizo ou á inspectora xefa de servizo, cando o/a houbera))	644
7.2.1.4. Propostas que desenvolven no seu traballo diario	650
7.2.1.5. Resolución de problemas nos centros educativos por inspectoras e inspectores	655
7.2.1.6. Relacións cos compañeiros e compañeiras inspectores	659
7.2.1.7. Relacións cos equipos directivos dos centros e por extensión, co profesorado	660
7.2.1.8. Características requiridas para acceder ao campo da Inspección	662
7.2.1.9. Atributos que axuden ao desenvolvemento do traballo	666
7.2.1.10. Intereses relacionados co traballo (coeducación, violencia de xénero...)	668
7.2.2. Liderado da dirección escolar percibido polas inspectoras e inspectores	670

7.2.2.1. Liderado das directoras	673
7.2.2.2. Liderado dos directores	677
7.2.3. Percepción de diferenzas entre un centro dirixido por unha muller fronte a un dirixido por un varón	679
<b>7.3. Terceira declaración temática: A elección do cargo de inspección na vida profesional.</b>	<b>683</b>
<b>7.4. Cuarta declaración temática: A influencia da conciliación vista e vivida pola inspección.</b>	<b>685</b>
7.4.1. Visión das medidas de conciliación da Administración Pública	685
7.4.2. Coñecemento de situacións problemáticas para a igualdade	695
7.4.3. Estratexias de conciliación dos inspectores e inspectoras	697
7.4.4. Maternidade/paternidade	699
7.4.4.1. Reparto do coidado dos fillos	707
7.4.5. Familia e carreira profesional	708
7.4.6. Responsabilidades domésticas	712
7.4.7. Responsabilidades familiares	718
7.4.8. Repercusión dos problemas de conciliación sobre a promoción das mulleres	721
7.4.9. Compatibilizando a Inspección co traballo familiar	728
7.4.9.1. Grao de flexibilidade no traballo	728
7.4.10. Conflito familiar orixinado polo cargo de responsabilidade	729
7.4.11. O apoio (ou non) da parella	731
<b>7.5. Quinta declaración temática: Outros procesos de igualdade.</b>	<b>732</b>
7.5.1. Visión da evolución da igualdade no traballo e no ámbito social	732
7.5.2. Predominio dos varóns nos altos cargos	738

7.5.3. Percepcións sobre a incorporación das mulleres aos cargos directivos	742
7.5.4. Discriminación para acceder ao posto de Inspección	745
7.5.5. Discriminación para desempeñar o posto de Inspección	747
7.5.6. Discriminación laboral positiva	749
<b>7.6. Sexta declaración temática: A presenza de mulleres e varóns nos postos de dirección/inspección</b>	<b>750</b>
7.6.1. Trato diferente nos centros educativos dependendo do sexo do inspector	750
7.6.2. Repercusión da incorporación das mulleres á Inspección referido á organización do traballo na esfera pública	756
7.6.3. As mulleres inspectoras, máis próximas que os varóns, do punto de vista das relacións laborais?	760
7.6.4. Dificultades das inspectoras fronte os seus homólogos varóns no desenvolvemento do seu traballo	761
7.6.5. Problemas para acadar postos de responsabilidade como o da Inspección	765
7.6.5.1. Motivos aducidos á Inspección por parte das mulleres para non ser directoras	771
7.6.5.2. Motivos presentados á Inspección por parte dos varóns para non ser directores	774
7.6.6. Vantaxes e inconvenientes de ser muller e inspectora	775
7.6.7. Vantaxes e inconvenientes de ser home e inspector	778
7.6.8. O triunfo no eido da Inspección, require de comportamentos ligados ao masculino?	780
7.6.9. Consideración acerca de se debería de haber máis mulleres na Inspección	782
<b>7.7. Sétima declaración temática: A visión das directoras sobre a Inspección</b>	<b>784</b>
7.7.1. Trato dispensado polos inspectores ás directoras	785
7.7.2. Potencial acceso das directoras á Inspección	799

7.7.3. A Administración, imparcial canto á elección de directores ou directoras?	799
<b>CAPÍTULO 8: CONCLUSIÓNS DA TESE, PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN E LIMITACIÓNS DO ESTUDO</b>	<b>801</b>
<b>8.1. Conclusións</b>	<b>803</b>
8.1.1. Resposta ao Issue 1 e Issue 2	816
8.1.1.1. A historia de vida dos inspectores e inspectoras. Decisión de adoptar este cargo de responsabilidade.	816
8.1.1.2. Cara o intento de conseguir unha maior igualdade nos postos de inspección	820
8.1.2. Resposta ao aserto	820
<b>8.2. Prospectiva de investigación</b>	<b>828</b>
<b>8.3. Limitacións do estudo</b>	<b>829</b>
<b>V. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>831</b>
<b>1. Bibliografía</b>	<b>833</b>
<b>2. Arquivos históricos</b>	<b>874</b>
<b>3. Lexislación de carácter histórico</b>	<b>875</b>
<b>VI. ANEXOS</b>	<b>877</b>
<b>Anexo I: Táboas</b>	<b>879</b>
<b>Anexo II: Documentos</b>	<b>893</b>
<b>Anexo III (<i>En disco compacto adxunto</i>): Transcrición das entrevistas a inspectores e inspectoras (entrevista inicial e entrevista de historia de vida), guión de entrevista a directoras e transcrición das entrevistas a directoras.</b>	

---

**ÍNDICE DE FIGURAS**


---

- Figura 1: Gráfico que representa o número de inspectores e inspectoras por Comunidade Autónoma no ano 2013. Fonte: Elaboración propia con datos de ADIDE correspondentes ao ano 2013 (Jiménez, 2014, p. 61)* 14
- Figura 2: Distribución do número de inspectoras e inspectores en Galicia no ano 2013. Fonte: Elaboración propia con datos de ADIDE (Jiménez, 2014, p. 61)* 15
- Figura 3: Gráfico que representa os anos de experiencia no corpo profesional da inspección por parte dos e das participantes nesta investigación. Fonte: Elaboración propia.* 16
- Figura 4: Táboa que reflicte os códigos identificadores dos inspectores e das inspectoras participantes. Fonte: Elaboración propia.* 16
- Figura 5: Táboa que amosa a relación entre cada código identificador e o pseudónimo atribuído ao inspector ou inspectora. Fonte: Elaboración propia* 17
- Figura 6: Gráfico que representa a evolución do número total de inspectores e inspectoras de educación. Comparativa dende o curso 2005/2006 ata o curso 2014/2015. Fonte: Elaboración propia con datos inéditos proporcionados pola Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia para a realización desta tese (2014)* 18
- Figura 7: Gráfico que amosa a porcentaxe de inspectoras e inspectores en Galicia dende o curso académico 2005/2006 ata o curso 2014/2015. Fonte: Elaboración propia con datos inéditos proporcionados pola Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia para a realización desta tese (2014)* 19
- Figura 8: Gráfico que reflicte o número de directoras e directores en centros de educación secundaria obrigatoria dende o curso 2006/2007 ata o curso 2013/2014. Fonte: Elaboración propia con datos inéditos proporcionados pola Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia para a realización desta tese (2014)* 21
- Figura 9: Gráfico que amosa o número de profesores e profesoras en centros de educación secundaria obrigatoria dende o curso 2006/2007 ata o curso 2013/2014. Fonte: Elaboración propia con datos inéditos proporcionados pola Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia para a realización desta tese (2014)* 22
- Figura 10: Gráfico que representa o número de directoras e directores en centros de Educación Infantil e Primaria dende o curso académico 2006/2007 ata o curso 2013/2014. Fonte: Elaboración propia con datos inéditos proporcionados pola Secretaría Xeral Técnica da Xunta de Galicia para a realización desta tese (2014)* 23
- Figura 11: Gráfico que reflicte o número de profesoras e profesores en centros de Educación Infantil e Primaria dende o curso académico 2006/2007 ata o curso 2013/2014. Fonte: Elaboración propia con datos inéditos proporcionados pola Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia para a realización desta tese (2014)* 24
- Figura 12: Miscelánea de definicións do liderado clasificada por investigadores e etapa histórica. Fonte: Elaboración propia con datos de Hughes, Ginnet & Curphy (2007); Guillén (2005); Vázquez (2013) & Bolívar, (2013b)* 79
- Figura 13: Gráfico que amosa a tipoloxía de culturas organizativas relacionadas cun deus ou deusa da mitoloxía grega que identificaríamos co/coa líder. Fonte: Elaboración propia con datos de Handy (1978, citado por Rodríguez Arrojo, 2006, pp. 108-109)* 94
- Figura 14: Gráfico que representa as cinco dimensións nas que se esquematiza o liderado. Fonte: Elaboración propia con datos de Álvarez Fernández (2010, p. 54)* 96



- Figura 15: Táboa na que se expón a diferenza entre o concepto de dirección e de liderado. Fonte: Elaboración propia con datos de Díez et aliae (2006, p. 24) 97
- Figura 16: Gráfico que amosa os atributos que reúne un líder empresarial. Fonte: Elaboración propia con datos de Brown (2009, pp. 26-28) 104
- Figura 17: Gráfico que amosa a diferenza entre o concepto de liderado e de administración. Fonte: Elaboración propia con datos de Bennis (1989, citado por Hughes, Ginnet & Curphy, 2007, p. 392) 104
- Figura 18: Táboa que reflicte as características definitorias dos líderes e dos administradores. Fonte: Elaboración propia con datos de Hughes, Ginnet & Curphy (2007, p. 392) 105
- Figura 19: Táboa que reflicte as características definitorias dos líderes e dos xestores. Fonte: Elaboración propia con datos de Bennis (2000, p. 57) 105
- Figura 20: Estereotipos vinculados ao varón e á muller. Fonte: Elaboración propia con datos de Sánchez & Iglesias (2008, p. 132) 111
- Figura 21: Diagrama que representa a xerarquía da Inspección en Valladolid. Fonte: Elaboración propia con datos de Lara (2014, p. 16) 155
- Figura 22: Táboa que reflicte as dimensións do liderado na Inspección. Fonte: Elaboración propia con datos de Gento (2001, pp. 3-4) 159
- Figura 23: Características do estilo real de intervención dos inspectores no curso 2005/2006 e dos estilos de intervención demandados. Fonte: Elaboración propia con datos de Salgado López (2009, p. 670) 167
- Figura 24: Táboa que presenta o número de inspectores e inspectoras de Bacharelato ingresados no corpo desde 1955 a 1984. Fonte: Elaboración propia con datos de López del Castillo (2000, pp. 457-463) 185
- Figura 25: Táboa que reflicte de xeito esquemático as declaracións temáticas e as preguntas informativas desta investigación. Fonte: Elaboración propia 214
- Figura 26: Gráfico que representa o deseño do presente estudo multicaso. Elaboración propia para esta tese. Gráfico adaptado de Stake (2006, p. 5) 216
- Figura 27: Táboa que recolle os pseudónimos das inspectoras e inspectores participantes nesta investigación. Fonte: Elaboración propia 224
- Figura 28: Datos da entrevista inicial (pseudónimo do inspector/a entrevistado/a, sesión, día, data e hora aproximada de realización da entrevista). Fonte: Elaboración propia 229
- Figura 29: Datos da entrevista con historias de vida (pseudónimo do inspector/a entrevistado/a, sesión, día, data e hora aproximada de realización da entrevista). Fonte: Elaboración propia 230
- Figura 30: Gráficos que representan o proceso de análise cruzada de cada unha das nove historias de vida en función das catro etapas vitais. Fonte: Elaboración propia 233
- Figura 31: Táboa que reflicte as vantaxes e os inconvenientes do método biográfico. Fonte: Elaboración propia con datos de Pujadas (1992, pp. 45-47) 246
- Figura 32: Gráfico que mostra os diferentes niveis de análise nas historias de vida. Fonte: Elaboración propia con datos de Villar & Triadó (2006) 254
- Figura 33: Táboa que reflicte as diferentes funcións das historias de vida. Fonte: Elaboración propia con datos de Bluck (2003) 264
- Figura 34: Táboa que reflicte como era o autoconcepto do inspector Gonzalo na súa etapa estudiantil e como percibía as súas compañeiras. Fonte: Elaboración propia 566

*Figura 35: Táboa que reflicte os centros educativos aos que asistiron os inspectores e inspectoras e a titularidade dos mesmos. Fonte: Elaboración propia* 601

*Figura 36: Táboa que reflicte os traslados docentes das inspectoras e dos inspectores antes da súa chegada a este corpo profesional. Fonte: Elaboración propia* 616

*Figura 37: Táboa que amosa o tempo que os inspectores pasaron desempeñando funcións docentes e os cargos de responsabilidade asumidos. Fonte: Elaboración propia* 617

*Figura 38: Táboa que amosa o tempo que as inspectoras pasaron desempeñando funcións docentes e os cargos de responsabilidade asumidos. Fonte: Elaboración propia* 618

*Figura 39: Táboa que reflicte o número de fillos que tivo cada inspector e inspectora. Fonte: Elaboración propia* 620

**ÍNDICE DE TÁBOAS DO ANEXO I:**

---

<i>Táboa 1: “Códigos, categorías e subcategorías de análise do estudo multicaso”. Fonte: Elaboración propia</i>	883
<i>Táboa 2: “Tópico 1: Datos persoais”. Fonte: Elaboración propia</i>	884
<i>Táboa 3: “Tópico 2: Conciliación da vida familiar e laboral”. Fonte: Elaboración propia</i>	885
<i>Táboa 4: “Tópico 3: Impacto da conciliación entre a vida profesional e familiar para a igualdade de xénero”. Fonte: Elaboración propia</i>	886
<i>Táboa 5: Tópico 4: Políticas de conciliación do traballo e familia”. Fonte: Elaboración propia</i>	887
<i>Táboa 6: “Tópico 5: Motivos polos que non se gozaron das medidas de conciliación”. Fonte: Elaboración propia</i>	888
<i>Táboa 7: “Tópico 6: Estratexias de conciliación”. Fonte: Elaboración propia.</i>	889
<i>Táboa 8: “Tópico 7: Solucións ao problema da conciliación”. Fonte: Elaboración propia</i>	889
<i>Táboa 9: “Tópico 8: Factores que facilitan a conciliación nas empresas”. Fonte: Elaboración propia</i>	889
<i>Táboa 10: “Futuros tópicos”. Fonte: Elaboración propia</i>	891

**ÍNDICE DE DOCUMENTOS DO ANEXO II:**

---

<i>Documento 1: Guía de entrevista 1 a inspectoras e inspectores de educación sobre conciliación, percepción, liderado, intereses, motivación e vantaxes...</i>	895
<i>Documento 2: Guía de entrevista da historia de vida</i>	899
<i>Documento 3: Claves de codificación da primeira entrevista ás inspectoras e inspectores</i>	905
<i>Documento 4: Claves de codificación da entrevista de historia de vida ás inspectoras e inspectores</i>	906
<i>Documento 5: Claves de codificación da entrevista ás directoras</i>	907

---

**ANEXO III: TRANSCRIPCIÓN DAS ENTREVISTAS (En disco compacto adxunto)**

---

- 1. Entrevista inicial a inspectoras e inspectores**
2. Entrevista inicial a inspectoras (empréganse pseudónimos)
  - 2.1.1. Adela (IM1-E1)
  - 2.1.2. Sara (IM2-E1)
  - 2.1.3. Lucía (IM3-E1)
  - 2.1.4. Irene (IM4-E1)
  - 2.1.5. Beatriz (IM5-E1)
- 2.2. Entrevista inicial a inspectores (empréganse pseudónimos)
  - 2.2.1. Francisco (IV1-E1)
  - 2.2.2. Manuel (IV2-E1)
  - 2.2.3. Diego (IV3-E1)
  - 2.2.4. Ricardo (IV4-E1)
  - 2.2.5. Gonzalo (IV5-E1)
- 3. Entrevista de historia de vida a inspectores e inspectoras**
- 3.1. Entrevista de historia de vida a inspectoras (empréganse pseudónimos)
  - 3.1.1. Adela (IM1-E2)      Non realizou esta entrevista
  - 3.1.2. Sara (IM2-E2)
  - 3.1.3. Lucía (IM3-E2)
  - 3.1.4. Irene (IM4-E2)
  - 3.1.5. Beatriz (IM5-E2)
- 3.2. Entrevista de historia de vida a inspectores (empréganse pseudónimos)
  - 3.2.1. Francisco (IV1-E2)
  - 3.2.2. Manuel (IV2-E2)
  - 3.2.3. Diego (IV3-E2)
  - 3.2.4. Ricardo (IV4-E2)
  - 3.2.5. Gonzalo (IV5-E2)
- 4. Guión de entrevista a directoras**
- 5. Entrevista a directoras (empréganse pseudónimos)**
  - 5.1. Vitoria (DM1-E1)
  - 5.2. Oliva (DM2-E1)
  - 5.3. Autora (DM3-E1)
  - 5.4. Estefanía (DM4-E1)
  - 5.5. Gloria (DM5-E1)
  - 5.6. Rebeca (DM6-E1)

**ÍNDICE DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS**

---

**ABREVIATURAS**

Artigo	art.
Artigo citado	art. cit.
Centro Público	CenPub
Codirector/a	Cod.
Compiladores	Comps.
Coordinación	Coord.
Correo electrónico	c. e.
Director/a	Dir.
Documento	doc.
Edición	Ed.
Editor	Ed.
Entrevista	Entr.
<i>Et aliae</i> ('e outras')	<i>et aliae</i>
<i>Et alii</i> ('e outros')	<i>et. al.</i>
Etcétera	etc.
<i>Exempli gratia</i> ('por exemplo')	e.g.
Figura/s	fig./figs.
<i>Ibidem</i> ('no mesmo lugar')	ib. ou ibíd.
Liña(s)	l.

Nota da investigadora	N. da I.
Número	nº
<i>Opere citato</i> ('na obra citada')	Op. cit.
Orde	O.
Parágrafo	Parág.
Pausa	...
Páxina/s	p. /pp.
Reimpresión	Reimp.
Seguintes	ss.
Sen data	s.d.
<i>Sic erat scriptum</i> ('así foi escrito')	sic
Tomo	T.
Tradución da investigadora	T. da I.
<i>Versus</i> (fronte a)	vs.
Véxase	v.
Xénero	xº

### **SIGLAS QUE APARECEN NO CORPO DA TESE E/OU NAS TRANSCRICIÓN**

ADIDE	Asociación de Inspectores de Educación
APA	<i>American Psychological Association</i> (Asociación Americana de Psicoloxía)
BOMEN	Boletín del Ministerio de Educación Nacional

BUP	Bacharelato Unificado e Polivalente
CEIP	Centro de Educación Infantil e Primaria
CEO	<i>Chief Executive Officer</i> (Director Ejecutivo)
CIDE	Centro de Investigación e Documentación Educativa
CIE	Corpo de Inspectores de Educación
CIS	Centro de Investigaciones Sociológicas
CISAE	Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa
CNIE	Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
COU	Curso de Orientación Universitaria
CPI	Centros Públicos Integrados
CRAS	Centros Rurales Agrupados
DEGU	Diccionario Enciclopédico Galego Universal
DGS	Dirección General de Seguridad
DOG	Diario Oficial de Galicia
DOI	<i>Digital Object Identifier</i> (Identificador Dixital de Obxecto)
DRAG	Diccionario da Real Academia Galega
EEI	Escola de Educación Infantil
EF	Educación Física
EOE	Equipos de Orientación Específicos
EPSA	Equipo Psicopedagógico de Apoyo



---

EXB	Educación Xeral Básica
FAMCP	Federación Aragonesa de Municipios, Comarcas y Provincias
FEDEPE	Federación Española de Mujeres Directivas, Ejecutivas, Profesionales y Empresarias
FP	Formación Profesional
<i>G.M.</i>	Gaceta de Madrid
HMCI	<i>Her Majesty's Chief Inspector of Schools</i> <sup>2</sup> (A Inspección da Súa Maxestade)
ICADE	Instituto Católico de Administración e Dirección de Empresa
IEN	<i>Inspecteurs de l'Éducation Nationale</i> (Inspectores de Educación)
IES	Instituto de Educación Secundaria
IGEC	<i>Inspecção-Geral da Educação e Ciência</i>
ILE	Institución Libre de Ensinanza
INE	Instituto Nacional de Estadística
JAE	Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas
JONS	Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista
LEA	<i>Local Education Authority</i> (Autoridade Local de Educación)
LGE	Lei Xeral de Educación

---

<sup>2</sup> *Her Majesty's Chief Inspector of Schools* (HCMI) é como se denomina en Inglaterra e en Gales o inspector xefe dos centros educativos, máxima responsabilidade das inspeccións escolares (Ramo Traver, 1999).

LODE	Lei Orgánica do Dereito á Educación
LOPEG	Lei Orgánica de Participación, Avaliación e Goberno
LOXSE	Lei Orgánica Xeral do Sistema Educativo Español
LRU	Lei de Reforma Universitaria
MEC	Ministerio de Educación e Ciencia
NAHT	<i>National Association of Head Teachers</i> (Asociación Nacional de Directores)
NCLB	<i>No Child Left Behind</i> (Ningún neno deixado atrás)
NEE	Necesidades Educativas Especiais
OCDE	Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económicos
OFSTED	<i>Office for Standards in Education, Children's Services and Skills</i> (Oficina de Control dos Niveis de Educación, Servizos e Formación da Infancia)
PCI	Proxecto de Calida Integrado
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional para a Avaliación de Estudantes)
PNN	Profesores Non Numerarios
PT	Pedagogía Terapéutica
R.D.	Real Decreto
R.O.	Real Orde
SEM	Servicio Español del Magisterio

SICI	<i>The Standing International Conference of Inspectorates</i> (Conferencia Internacional Permanente de Servizos da Inspección de Educación)
SITE	<i>Servicio de Inspección Técnica de Educación</i>  SSI <i>Swedish Schools Inspectorate</i> (Inspección de Escolas de Suecia)

## **SÍMBOLOS**

@	arroba (en enderezos de c. e.)
&	e
‘ ’	encerran significados ou acepcións
“ ”	enmarcan certos títulos, palabras usadas metalingüísticamente... Tamén avisan ao lector de que certas palabras son empregadas dun xeito diferente na forma ou no sentido. <sup>3</sup>
/	indica sexo feminino e masculino
«»	inicio e remate dunha cita textual que comeza no mesmo parágrafo
æ	para facer referencia a ambos os sexos
*	nota a pé
[...]	palabras ou fragmentos omitidos (se aparecen puntos suspensivos). Se non aparecen puntos suspensivos, trátase de aclaracións da autora.
%	por cento

<sup>3</sup> Álvarez, Rosario & Xove, Xosé (2002). *Gramática da Lingua Galega*. Vigo: Xerais.

~	relacionado con
...	seguen máis opcións ou exemplos

### **CONVENCIÓNS PARA AS TRANSCRICIÓNS DAS ENTREVISTAS<sup>4</sup>**

“ ”	As comiñas dobres empregaranse para indicar que o entrevistado/a parafrasea.
::	Indican prolongación do son inmediatamente anterior. Os dous puntos múltiples indican un son máis prolongado. (Have, 1999 citado por Kvale, 2011, p. 128)
<u>Palabra</u>	O <u>subliñado</u> indica algunha forma de énfase ( <i>Ibidem</i> )
PALABRA	As <i>maiúsculas</i> indican sons cun volume especialmente elevado en relación coa fala que os rodea ( <i>Ibidem</i> )
<i>Palabra</i>	A <i>cursiva</i> indica que a transcritora reconstruíu o que lle pareceu ter escoitado por parte do/a informante, aínda que non con toda certeza.
()	As parénteses baleiras indican que a transcritora non puido oír o que se dixo ( <i>Ibidem</i> )
(( ))	As <i>dobres parénteses</i> indican descrições da transcritora no canto de transcrições ( <i>Ibidem</i> )
[ ]	Indica interrupcións significativas (Villar & Triadó, 2006, p. 73)
Ah, uhu	Sinais de asentimento, xeralmente representadas polo seu son ( <i>Ibidem</i> )

---

<sup>4</sup> As convencións ortográficas seguidas nas transcrições tomáronse de Steinar Kvale (2011, p. 128), Villar & Triadó (2006, p. 73) e realizáronse tamén algunhas adaptacións.

# **I. INTRODUCCIÓN**



**CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN**





### 1.1. Nota introdutoria

Como apreciará o lector ou lectora, nas páxinas destinadas á bibliografía figura o nome de pía dos autores e autoras, xa que ao tratarse dunha tese que aborda a temática de xénero, considerouse pertinente incluír este matiz que, malia que poida resultar heterodoxo ao vulnerar as Normas APA (7ª Edición), para a persoa que isto escribe resulta de suma relevancia. Na miña experiencia non xa como investigadora, senón como lectora, percibín unha tendencia a identificar as iniciais daqueles libros nos que non aparecía o nome completo da persoa autora cos nomes de varóns porque secularmente eles foron os artifices das grandes obras científicas, mentres que elas, quedaron excluídas de tal tributo á posterioridade; así que por inercia, sempre tendemos a pensar que detrás de cada inicial se agocha a figura dun varón. Deste xeito, considerei que unha maneira de facer visible o traballo das mulleres era plasmar o seu nome na bibliografía; aínda que se trata dunha pequena achega a prol da igualdade, non esquezamos que, como dicía un antigo proverbio chin, “toda gran marcha comeza cun primeiro paso”.

Polo demais, as normas APA foron respectadas de xeito rigoroso, co que é de supoñer que o anteriormente mencionado non suporá ningún óbice nunha obra que pretende ter un carácter científico como a que ti lector ou lectora, tes nestes momentos entre as mans.

### 1.2. Xustificación

Pilar Ballarín<sup>5</sup> sinalou que «a igualdade na educación aínda conta con moitas lagoas, silencios e esquecementos» (Ballarín, 2011, p. 77). Precisamente por iso, nesta investigación preténdeselle dar voz ás inspectoras de educación, aínda hoxe en día infrarrepresentadas neste cargo en Galicia. Como unha das finalidades deste estudo era nacer para achegar unha pequena contribución ao cambio do papel da muller<sup>6</sup> nos postos de responsabilidade, considerouse que os relatos biográficos eran un instrumento valioso para acometer este propósito. A investigación con historias vida da Inspección Educativa dende unha perspectiva de xénero non foi tampouco moi abordada<sup>7</sup> posiblemente pola (crenza na) dificultade para

---

<sup>5</sup> Ballarín, Pilar (2011). Memoria de la educación de las mujeres. En Carlos Lomas (Coord.). *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria* (pp. 77-110). Barcelona: Octaedro & Ministerio de Educación.

<sup>6</sup> Como afirma Pujadas, o relato biográfico eríxese como un instrumento poderoso naqueles estudos que teñen como finalidade realizar unha transformación social para ver como foi mudando socialmente a situación dun individuo ou grupo de pertenza (Pujadas, 1992).

<sup>7</sup> Díez *et aliae* (2006) presentan a autobiografía dunha inspectora nas páxinas 271-275. Existen historias de vida da Inspección como as de López del Castillo (1993, pp. 249-311), Blat (2000, pp. 169-179), López del Castillo

acceder a este colectivo; a pesar de que se trata dun gremio que cumpre unha función indispensable no seo do sistema educativo: «A inspección sempre foi un faro, unha referencia para os centros e os profesores» (Sarasúa, 2013<sup>8</sup>). E precisamente como referente directo para as institucións educativas, a imaxe que proxecta en canto á presenza de varóns e mulleres desempeñando este cargo, dista moito de ser igualitaria<sup>9</sup>, aínda que se produciu un considerable avance nos últimos anos na nosa comunidade autónoma.

Por esta razón, resulta de interese coñecer e facer visible a traxectoria persoal e profesional das inspectoras e inspectores e ver que dificultades encararon uns e outras no seu camiño cara a Inspección Educativa, por iso, expoñer as súas historias de vida pode aclarar moitos aspectos sobre como as mulleres e os varóns chegan a este posto de responsabilidade. Só coñecendo estas dimensións poderemos comprobar se tanto varóns como mulleres afrontaron os mesmos retos, obstáculos e desafíos. Deste xeito, unha vez obtidos os resultados, veremos que factores se deberían ter en consideración para que o camiño das mulleres cara a inspección se vexa máis achandado e na medida do posible, expoñer os aspectos que están actuando para que non haxa tantas mulleres como varóns desempeñando este cargo.

### 1.3. O obxecto de investigación: as historias de vida da Inspección educativa

Na presente investigación elaboraremos unha historia de vida completa<sup>10</sup> por cada participante coa finalidade de realizar un estudo do percorrido persoal e profesional, así como do pensamento das persoas que desempeñan un labor de inspección no eido educativo. O percorrido tratará de iniciarse na infancia para ir prolongándose polas distintas etapas vitais ata chegar á actualidade. Agora ben, no caso que nos atinxe, as historias de vida eríxense unicamente como un medio de análise en pro do deseño da investigación global, non

---

(2003), Díez *et aliae* (2006, pp. 240-252 e pp. 271-275), Esteban Frades (2008) e Esteban Frades (2014, pp. 287-306 e pp. 307-327).

<sup>8</sup> Sarasúa, Avelino (2013). Los pilares de la actuación inspectora en los centros educativos. *Educa Nova: colección de artículos técnicos de educación*, (4). 59-70.

<sup>9</sup> As estatísticas proporcionadas pola Secretaría Xeral Técnica no ano 2014 para esta investigación apuntan a que no curso 2014/2015 figuran 25 inspectoras (32,89%) e 51 inspectores (67,11%). No curso 2005/2006 eran 20 inspectoras (28,99%) e 49 inspectores (71,01%).

<sup>10</sup> Mckernan distingue tres tipos de historias de vida: *completas*, *temáticas* e *editadas* (Mckernan, 1999, p. 158). As *historias de vida completas* abranguen a totalidade da vida ou carreira profesional dunha persoa. As *historias de vida temáticas* teñen puntos de converxencia coa historia completa, pero o estudo queda acoutado a un tema ou etapa vital do informante, explorándoo profundamente. Por último, as *historias de vida editadas* poden ser temáticas ou completas, «o seu trazo clave é a intercalación dos comentarios e explicacións doutra persoa que non é o suxeito principal» (Mckernan, 1999, p. 158).

O concepto de historia de vida *completa*, debería matizarse xa que, como apunta Plummer, unha historia de vida nunca se pode dar por rematada (Plummer, 1990).

constitúen o obxectivo fundamental; pero servirannos para realizar unha esexese<sup>11</sup> de cada unha das etapas e ver se houbo algún acontecemento determinante para que as e os informantes quixesen acceder ao corpo de inspección. Do mesmo xeito, as historias dos inspectores e inspectoras servirannos para coñecer que feitos relevantes vinculados a cuestións de xénero se produciron nas súas vidas e o impacto dos mesmos para querer desenvolver este posto de responsabilidade. Comprobarase tamén se no caso das inspectoras, estas tiveron que someterse a «un proceso de sobreselección social moi cualificada» (García de León, 2002, p. 107).

Evitaremos crear arquetipos, xa que cada unha das vidas é poliédrica e non conta cunha única dimensión. O resultado final será a recompilación dunha serie de *historias de vida paralelas*, é dicir, «relatos biográficos sobre un mesmo tema a diferentes persoas en base a unha selección tipolóxica da mostra» (Pujadas, 1992, p. 85). Os trazos comúns que comparten os nosos informantes son fundamentalmente a profesión, a condición social<sup>12</sup> e a idade, aínda que esta flutúa duns casos a outros. As historias de vida paralelas teñen a vantaxe de mostrar de xeito esclarecedor os aspectos comúns e diverxentes que se dan entre os informantes, así o manifestan Bolívar *et al.*: «Permiten establecer categorizacións e comparacións dos informantes e acumular evidencias sobre coincidencias ou diverxencias entre as diversas biografías, como método de validación da nosa hipótese de investigación» (Bolívar *et al.*, 2001, p. 264).

A información concernente ás historias de vida obtérase a partires de entrevistas persoais previamente mediatizadas por un *filtro*, o que significa que se estableceu *a priori* un primeiro contacto coas e cos informantes no que se lles explicou o propósito da persoa que investiga (Bertaux, 2005, p. 38). Se o ou a participante acepta, establecerase unha sorte de pacto entre as dúas partes, pasando a adquirir este pacto o valor de filtro que á súa vez nos servirá para recuperar da experiencia vivida pola persoa tan só aquela información que nos resulta indispensable para a reconstrución do periplo vital dos individuos pertencentes á categoría profesional que estamos estudando.

---

<sup>11</sup> «Interpretar e, se é posible, explicar a concatenación dos feitos dentro da traxectoria vital» (Pujadas, 1992, p. 80).

<sup>12</sup> No ámbito sociolóxico, posuír datos sobre extracción social é esencial, «achega coñecemento dos que teñen influencia nunha sociedade determinada, aclara os mecanismos de reprodución social e que posibilidades hai de mobilidade social» (García de León, 2002, p. 106).

Debo indicar que non coñecía con anterioridade a ningunha das persoas que pertencen a este colectivo laboral, o cal non foi óbice<sup>13</sup> para que eu desenvolviera as miñas entrevistas, como afirma Spradley, «polo xeral parecería así mesmo que os estraños son mellores informantes que os amigos, parentes, clientes e outras persoas coas cales o investigador ten unha relación anterior» (Spradley, 1979, citado por Taylor & Bogdan, 1987, p. 200). A pesar de que nun primeiro momento coñecer os informantes pode ser unha vantaxe, especialmente para os investigadores noveis, moita familiaridade e/ou amizade pode rematar por converterse nun inconveniente (Villar & Triadó, 2006). Así, na liña de Spradley, tamén Villar & Triadó opinan que para fins de investigación, é mellor non optar por entrevistar a coñecidos (Villar & Triadó, 2006).

A elección da persoa a entrevistar depende fundamentalmente dos obxectivos que se pretendan conseguir con esa entrevista. Se os obxectivos son de investigación, quizais a elección de persoas non coñecidas sexa a mellor opción. Se se pretende prioritariamente que o entrevistador se forme, quizais a selección de familiares ou coñecidos sexa preferible ao inicio (Villar & Triadó, 2006, p. 61).

O máis adecuado sería a redacción da historia de vida por parte dos propios informantes<sup>14</sup> debido ao labor de reflexión e introspección que implica todo acto de escritura, chegando o/a informante a converterse en coinvestigador/a da súa propia vida (Bolívar, 2002). Adiantándonos á consideración que nos podería formular a comunidade científica de que se redactan os informantes, xa estamos falando de autobiografía, é preciso apuntar que grazas ao filtro do que falamos, obterase un relato centrado naqueles aspectos que queremos coñecer. Na autobiografía quen escribe é, á súa vez, o que determina aquilo do que vai falar, así o testifica Bertaux: «O que xera o relato de vida é, a causa do filtro subxacente, moito menos profuso, moito máis centrado na evocación dos mecanismos sociais que a autobiografía redactada en solitario» (Bertaux, 2005, p. 39).

O relato vaise creando a partir da relación entre entrevistador/a e entrevistados/as. No caso da investigación realizada a doce directores e directoras, Biott, Moos & Møller chegaron á conclusión de que «a maneira en que actúa, pregunta e reacciona o entrevistador, inflúe no modo en que os directores e directoras dan conta da súa experiencia» (Biott *et al.*, 2010, p. 398). Tamén é de salientar a influencia que ten a persoa que entrevista no seu interlocutor ou

---

<sup>13</sup> Non obstante, debo indicar que contei con limitacións de tempo que viñeron determinadas pola persoa que fixo de intermediaria. Pero estes aspectos serán abordados no apartado dedicado á metodoloxía.

<sup>14</sup> Neste caso, estaríamos ante unha sorte de (auto)biografías coa peculiaridade de seren incentivadas pola persoa que investiga.

interlocutora, dependendo de se aquel é varón ou muller. Así, na investigación realizada por Biott *et al.*, chegaron á conclusión de que os directores ante entrevistadoras xoves mostraban un liderado forte e con personalidade, mentres que ante entrevistadores veteranos, mostraban unha visión das súas vidas insubstancial e superficial (Biott *et al.*, 2001).

Procurarase empregar diálogos abertos e non establecer demasiadas directrices; xa que o interlocutor ou interlocutora ha de ter a sensación de que a dirección da entrevista é asumida por el/a mesmo/a; en caso contrario, correríamos o risco de rematar a historia de vida antes de comezala. Non obstante, Bertaux subliña que unha certa actitude directiva é ineludible e incluso necesaria se queremos conseguir algún tipo de información de carácter xeral (Bertaux, 1993). Considérase que a obtención de historias de vida resulta máis doada se un investigador/a coñece de antemán as persoas que vai entrevistar (Biott *et al.*, 2001, p. 399). Polo tanto, se xa posuímos un coñecemento considerable da persoa que imos entrevistar, ben sexa froito do traballo de campo, de entrevistas iniciais ou doutras experiencias, poderemos ser máis directivos (Taylor & Bogdan, 1987). A fin de contas, a disxuntiva entre ser directivo ou non dirimirase en función do transcurso da investigación.

#### 1.4. Obxectivos da tese

O propósito fundamental desta investigación é coñecer, a través da súa traxectoria persoal e profesional, as vivencias das mulleres e os varóns no seu camiño cara a Inspección Educativa, para saber cal dos dous sexos se tivo que afrontar as maiores dificultades e poder inferir as razóns da menor representación de inspectoras en Galicia.

Entre os obxectivos específicos figuran<sup>15</sup>:

- Comprobar se elas na súa vida tiveron que facer un (sobre)esfuerzo superior aos inspectores para chegar ao mesmo lugar.
- Expoñer as súas historias de vida, recurso de investigación non moi empregado coa Inspección Educativa ata o momento e que pode aclarar moitos aspectos sobre como as mulleres e os varóns chegan a este posto de responsabilidade.
- Constatar se o sistema de Inspección imperante, favorece que haxa inspectoras ou inspectores.
- Distinguir os trazos sociais dos inspectores e inspectoras que favorecen que estean na Inspección Educativa.

---

<sup>15</sup> Existe o firme propósito de cumprir estes obxectivos e de que non queden como simples desiderátums.

- Detectar as converxencias e diverxencias nos relatos dos inspectores e inspectoras.
- Expoñer e facer visibles as súas experiencias no exercicio da Inspección.
- Coñecer como é o liderado que desempeñan e ver se hai diferenzas en función do sexo.
- Analizar o liderado que perciben nos centros educativos en función de se son directores ou directoras.
- Expoñer as razóns polas cales se presentaron a este cargo da Administración Educativa.
- Coñecer o impacto da conciliación nas súas vidas, a escala persoal e profesional.
- Constatar ou descartar a existencia de factores que contribúan á discriminación da muller na Inspección Educativa.
- Analizar as razóns polas que non hai un número equitativo de mulleres e varóns no cargo de Inspección.

O *quintain* da investigación sería: Analizar os factores que inciden na presenza de mulleres e varóns na Inspección Educativa.

### 1.5. Antecedentes

Santiago Esteban Frades fala da necesidade da realización de investigacións que abordaran o tema da inspección dende unha perspectiva que non fora empregada ata o de agora, xa que os estudos que se levaron a cabo da inspección, contemplaban as seguintes dimensións (Esteban Frades, 2014, pp. 59-60):

- Eran estudos descritivos, cronolóxicos e globais.
- Sectoriais e referidos a un determinado momento histórico.
- Locais.
- Sociohistóricos.
- Críticos.
- Outras ópticas como a metodoloxía das historias de vida, «axudan a ofrecer un coñecemento máis próximo e cotián da realidade inspectora» (Esteban Frades, 2012,

p. 2). Precisamente el recolle a modo de historia de vida, como transcorre un día na vida dun inspector.

É sabido que un dos problemas das mulleres para acadar a igualdade atópase na consecución de postos de responsabilidade, terreo que elas van lentamente conquistando (Camps, 1998), neste traballo propúxenme pescudar a razón pola que non hai máis mulleres na Inspección Educativa. En función das palabras de Díez Gutiérrez *et aliae*, podemos concluír que hai un sector educativo cuxa voz é preciso que resoe para que se coñeza pormenorizadamente a situación pola que atravesan e pola que pasaron para chegar a estes postos de responsabilidade, como é o caso da inspección, onde ao igual que sucede nos cargos directivos de Secundaria, hai máis varóns desempeñándoos (Díez *et aliae*, 2002). A razón pola que hai poucas mulleres en cargos de responsabilidade no ámbito educativo (dirección, xefatura, inspección...) é debida a que a competencia educativa adóitase atribuír aos varóns, «ao tradicionalismo da cultura e mentalidade patriarcal» (Surovikina, 2015, p. 125).

Foron moitas as voces que se alzaron sobre a necesidade dunha investigación que incluíra a óptica da inspección dende a perspectiva de xénero, foi o caso de Ángel Lorente Lorente (2012), tamén houbo autores que reclamaban que se complementaran os testemuños das directoras cos da Inspección Educativa (Padilla Carmona, 2008b), aspecto que tamén veremos nas seguintes páxinas, xa que se complementaron os testemuños da Inspección coas entrevistas realizadas a directoras para obter unhas bases teóricas máis robustas<sup>16</sup>.

Por outra parte, nas investigacións realizadas ata o de agora, tan só se tiveron en conta a perspectiva dos dominados, as mulleres. Nesta tese, ademais de incluír a perspectiva das inspectoras, tamén se recollerán os puntos de vista dos inspectores varóns<sup>17</sup> para que a nosa argumentación se vexa máis reforzada e sen nesgos de ningún tipo, por iso, «é esencial analizar o punto de vista tanto dos dominantes como dos dominados» (García de León, 2001b, p. 468). Precisamente, noutros estudos vinculados coa igualdade de xénero como é o de Juan José Vera, sinalouse que en boa parte das investigacións sobre conciliación só se tivo en conta a perspectiva das mulleres ou dos varóns, pero de só un dos membros, «baseándose en mostras compostas por persoas dun só sexo» (Vera, 2009, p. 108); ademais, poderanse incluír

---

<sup>16</sup> María Teresa Padilla Carmona no seu artigo, “Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres en Andalucía”, falaba da necesidade de que os testemuños das directoras se confronten coa versión da inspección, do profesorado, do alumnado e das familias (Padilla Carmona, 2008b).

<sup>17</sup> Sobre a integración da perspectiva masculina nos estudos de xénero, sinalan Mabel Burin & Irene Meler que «varias autoras do feminismo posmoderno están considerando a incorporación dos varóns ás análises da problemática da opresión de xénero» (Burin & Meler, 2000, p. 36).

novas perspectivas de temas tratados con anterioridade en relación á cuestión da muller, ademais de coadxuvar á súa visibilización (García de León, 1999).

Nos últimos anos, o estudo do tema da muller converteuse nunha tendencia, María Antonia García de León baralla unha serie de hipóteses para explicar este fenómeno e xustifica a relevancia de estudar as elites femininas expoñendo os seguintes argumentos (García de León, 1999, pp. 179-182):

1. O estudo das elites femininas forma parte da *socioloxía do poder*, tema substancial en Ciencias Sociais.
2. En España, o estudo das elites femininas é un estudo orixinal bibliograficamente.
3. É un estudo sobre «pioneiras», con todo o que isto implica de observación e análise de novos fenómenos sociais.
4. Os estudos sobre «pioneiras» (mulleres en novas actividades, mulleres que por primeira vez na historia contan con poder, etc.) son excelentes «tests» sociais, xa que evidencian os estereotipos sexistas e, en suma, resistencias ao cambio social que, respecto a unha igualdade de xénero, mostran os sistemas sociais.
5. Do anterior despréndese que estes estudos poden clasificarse tamén na materia «cambio social». Metaforicamente, poderíamos dicir que as elites femininas son a punta do «iceberg» dos procesos de cambio.
6. Estudar as elites podería formar parte dunha certa ideoloxía do elitismo, e/ou ser unha forma de elitismo por parte do investigador/a.

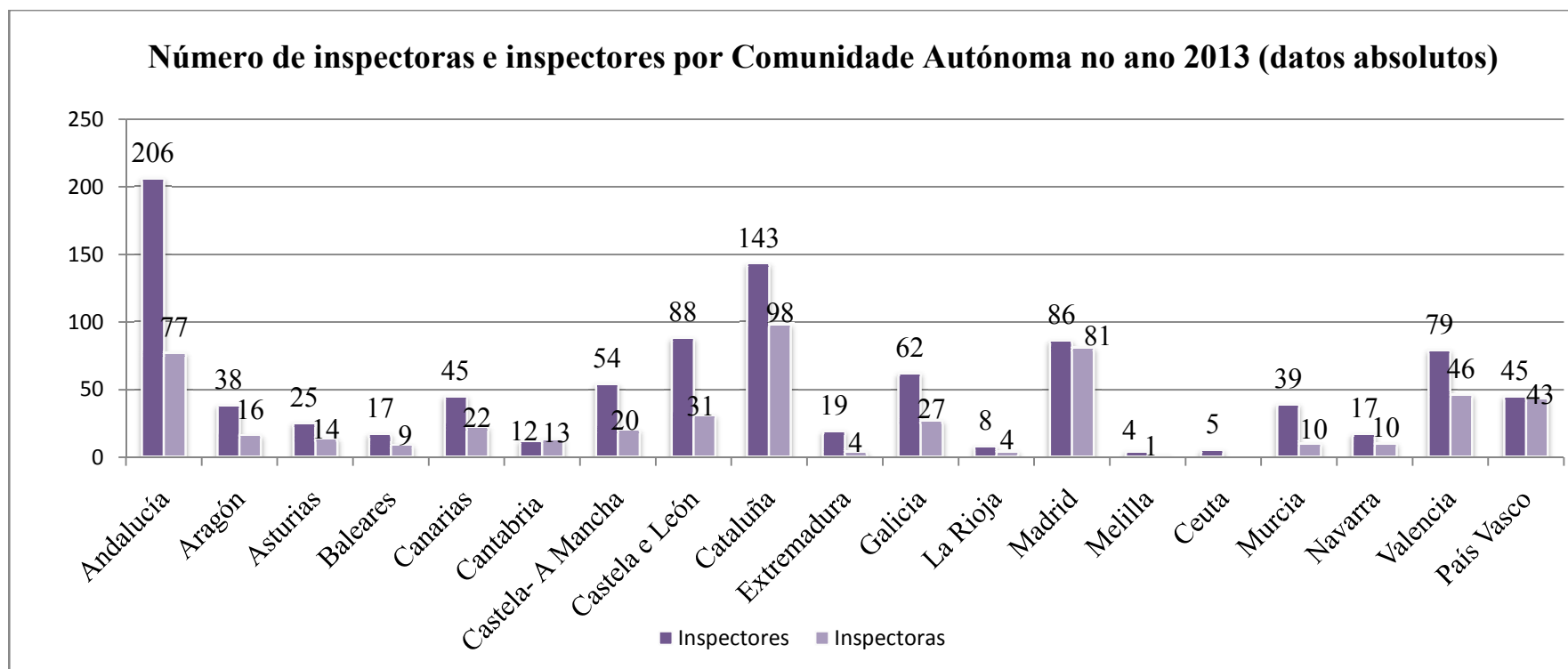
### 1.5.1. Estatísticas

As Nacións Unidas, a Unión Europea e o Consello de Europa avogan por unha participación equilibrada de varóns e mulleres nos órganos de decisión, adoptando o Consello de Europa a directriz de que a presenza das mulleres non podía ser inferior ao 40% (Sánchez Rivas, 2011). A pesar desta normativa, as estatísticas da inspección en Galicia móstrannos outra realidade como veremos a continuación.

Pero atopar estatísticas referidas á presenza de varóns e mulleres na inspección escolar é unha tarefa realmente ardua, pois non había datos a este respecto nos seguintes organismos: MEC, Instituto de la Mujer, CIDE, no CNII nin tampouco no INE.



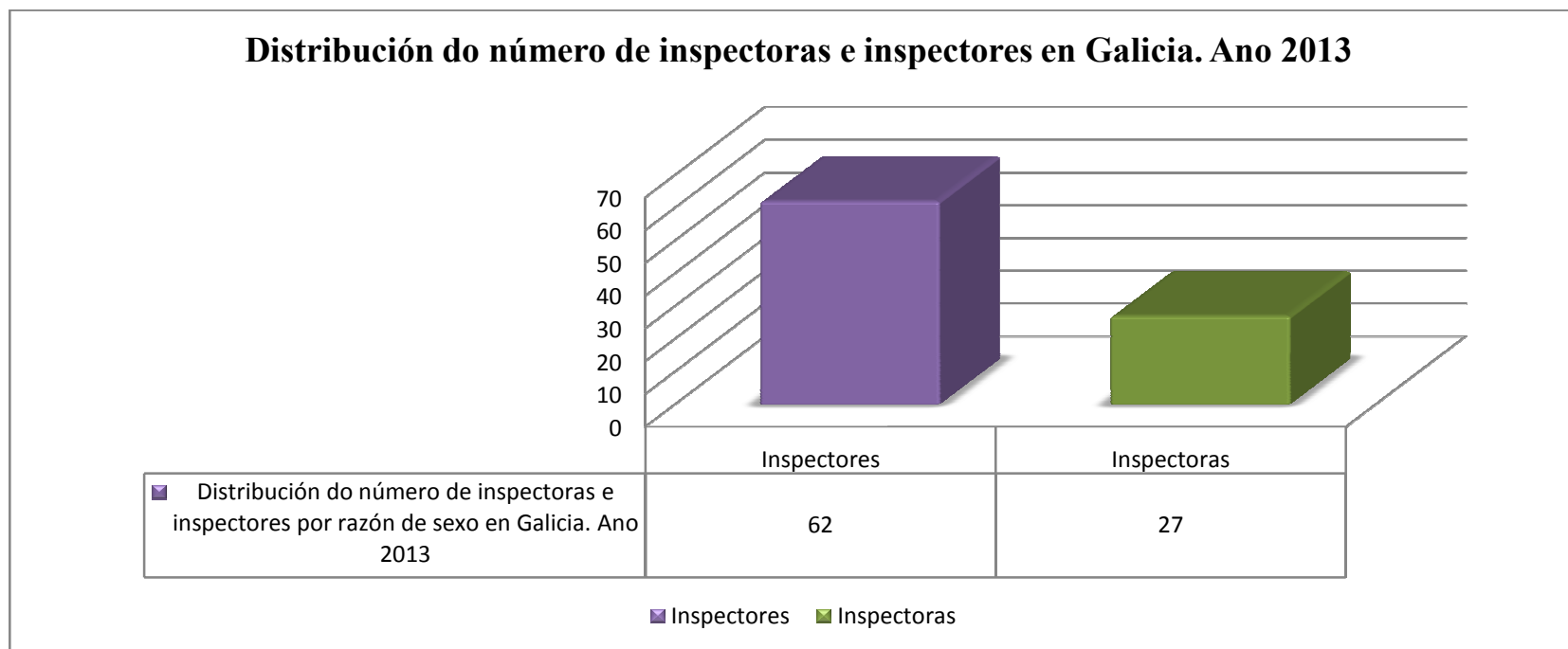
O 1 de xullo de 2014 realicei unha consulta ao INE para saber se dispoñía de datos sobre o número de inspectores e inspectoras de Educación que houbo en Galicia dende o ano 1970 coa Lei Xeral de Educación ata a actualidade e responderon que os datos non correspondían a unha investigación realizada polo INE. Como quería comprobar con datos estatísticos a información dunha das inspectoras que me dixo que no ano 1995 había máis mulleres que varóns nesta profesión, volví a escribirlle ao INE para saber se posuían esta información dende o ano 1995 ata a actualidade e recibín a mesma contestación. A pesar desta primeira infrutuosa pescuda, finalmente, tras poñerme en contacto coa Secretaría Xeral Técnica de Educación en novembro de 2014, puiden obter as estatísticas dende o curso 2005/2006. Hai que aclarar que os datos corresponden ao final de curso e só se contemplan os centros públicos.



**Figura 1:** Gráfico que representa o número de inspectores e inspectoras por Comunidade Autónoma no ano 2013. Fonte: Elaboración propia con datos de ADIDE correspondentes ao ano 2013 (Jiménez, 2014, p. 61)

O gráfico móstranos que na maior parte das provincias españolas, o número de inspectores varóns é superior ao de inspectoras, salvo no caso de Cantabria, onde hai trece inspectoras e doce inspectores. No ano 2010, en Cantabria había catorce inspectores e catorce inspectoras e no País Vasco, 36 inspectoras e 32 inspectores (CNII/Instituto de la Mujer, 2012, p. 57), situación que mudou no ano 2014, onde esta superioridade de inspectoras no País Vasco xa non se dá, agora hai 45 inspectores e 43 inspectoras. Este reparto desigual en canto á presenza de inspectores e inspectoras entre unhas comunidades autónomas e outras, segundo apunta José Antonio López Fernández, está moi relacionado coa poboación de

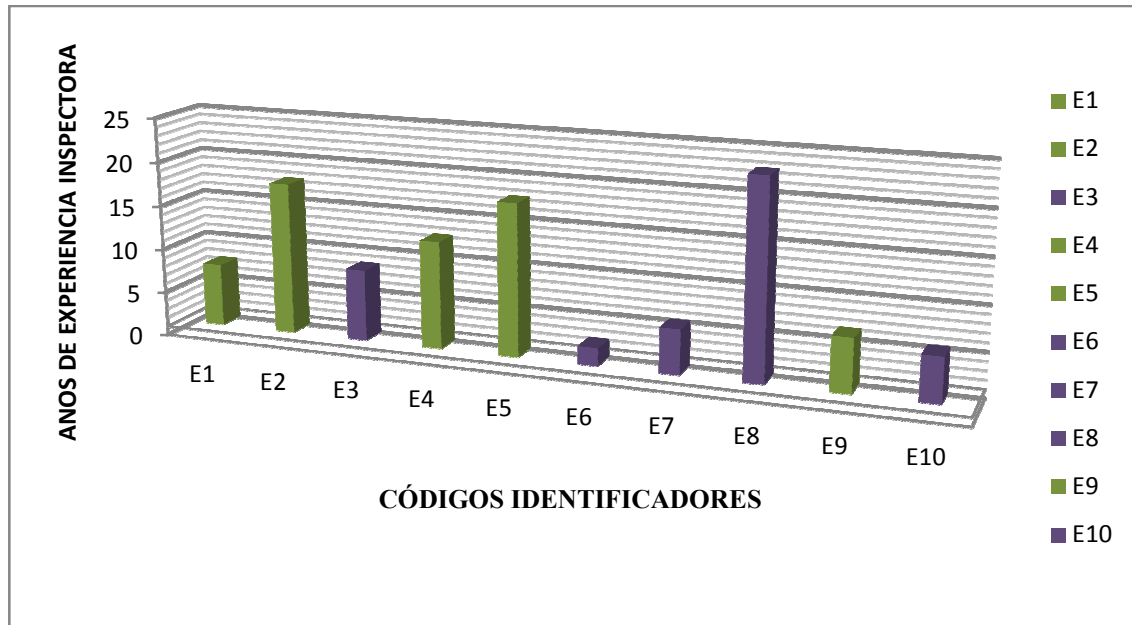
cada comunidade e ademais, naquelas nas que houbo transferencia de competencias en materia de educación, produciuse un aumento dos inspectores (López Fernández, 2000).



*Figura 2: Distribución do número de inspectoras e inspectores en Galicia no ano 2013. Fonte: Elaboración propia con datos de ADIDE (Jiménez, 2014, p. 61).*

No ano en que se realizou o traballo de campo desta investigación, a distribución de inspectores en Galicia era a seguinte: 62 varóns e 27 mulleres inspectoras, constituíndo eles o 69,66% e elas, o 30,33%, porcentaxes que non concordan coas medidas paritarias propostas polo Consello de Europa.

**ANOS DE EXPERIENCIA INSPECTORA (DATOS REFERIDOS AOS INSPECTORES E INSPECTORAS QUE PARTICIPARON NESTA INVESTIGACIÓN -CURSO ACADÉMICO 2012/2013):**



*Figura 3: Gráfico que representa os anos de experiencia no corpo profesional da Inspección por parte dos e das participantes nesta investigación. Fonte: Elaboración propia.*

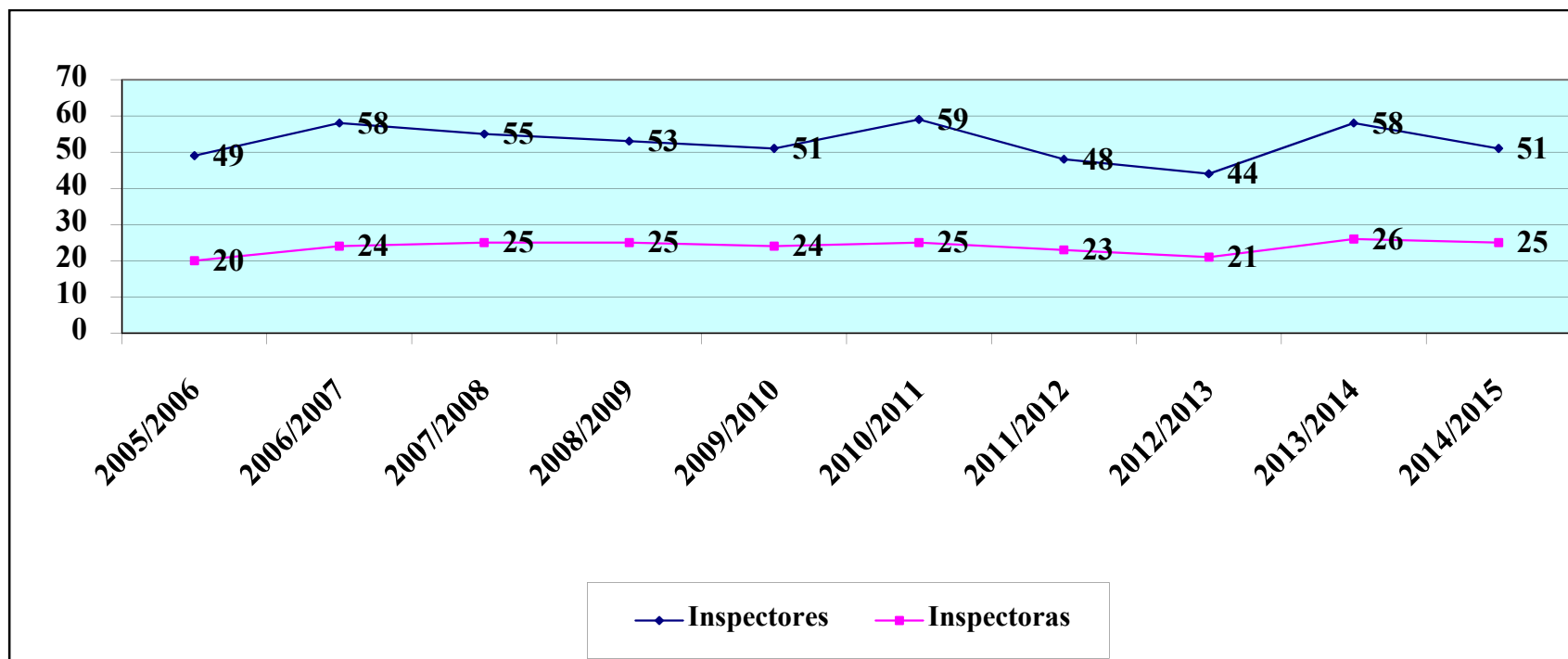
Sexo	Códigos identificadores	Anos de experiencia inspectora
VARÓNS	E3	9
	E6	3
	E7	6
	E8	23
	E10	6
MULLERES	E1	8
	E2	18
	E4	13
	E5	18
	E9	7

*Figura 4: Táboa que reflicte os códigos identificadores dos inspectores e das inspectoras participantes. Fonte: Elaboración propia.*

CÓDIGO IDENTIFICADOR	PSEUDÓNIMO DO INSPECTOR/A
E1	Adela
E2	Sara
E3	Francisco
E4	Lucía
E5	Irene
E6	Manuel
E7	Diego
E8	Ricardo
E9	Beatriz
E10	Gonzalo

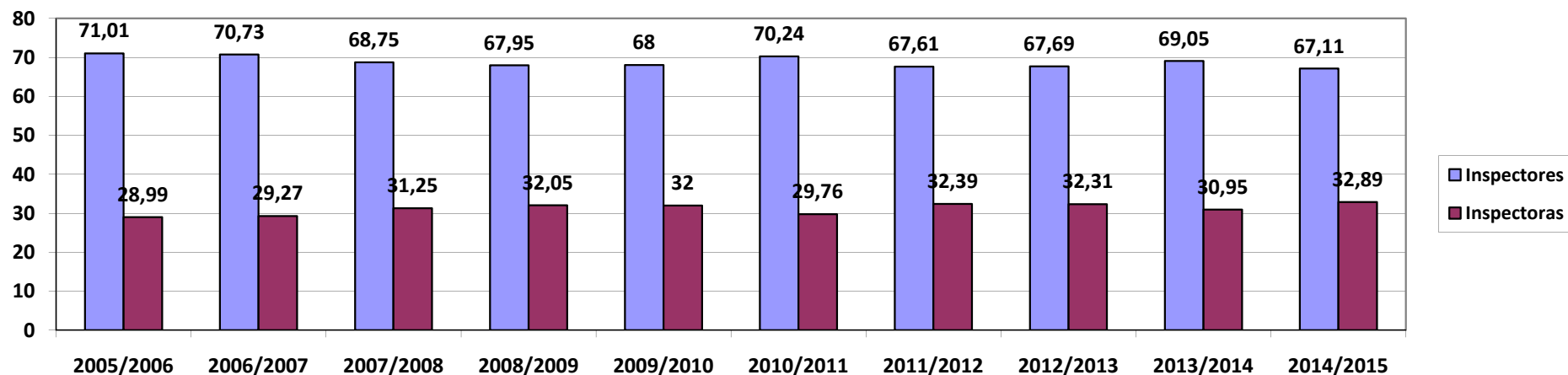
**Figura 5:** Táboa que amosa a relación entre cada código identificador e o pseudónimo atribuído ao inspector ou inspectora. Fonte: Elaboración propia.

**EVOLUCIÓN DO NÚMERO TOTAL DE INSPECTORES E INSPECTORAS DE EDUCACIÓN EN GALICIA. COMPARATIVA DENDE O CURSO 2005/2006 ATA O CURSO 2014/2015 (DATOS ABSOLUTOS)**



*Figura 6: Gráfico que representa a evolución do número total de inspectores e inspectoras de educación. Comparativa dende o curso 2005/2006 ata o curso 2014/2015. Fonte: Elaboración propia con datos inéditos proporcionados pola Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia para a realización desta tese (2014).*

## PORCENTAXE DE INSPECTORAS E INSPECTORES EN GALICIA

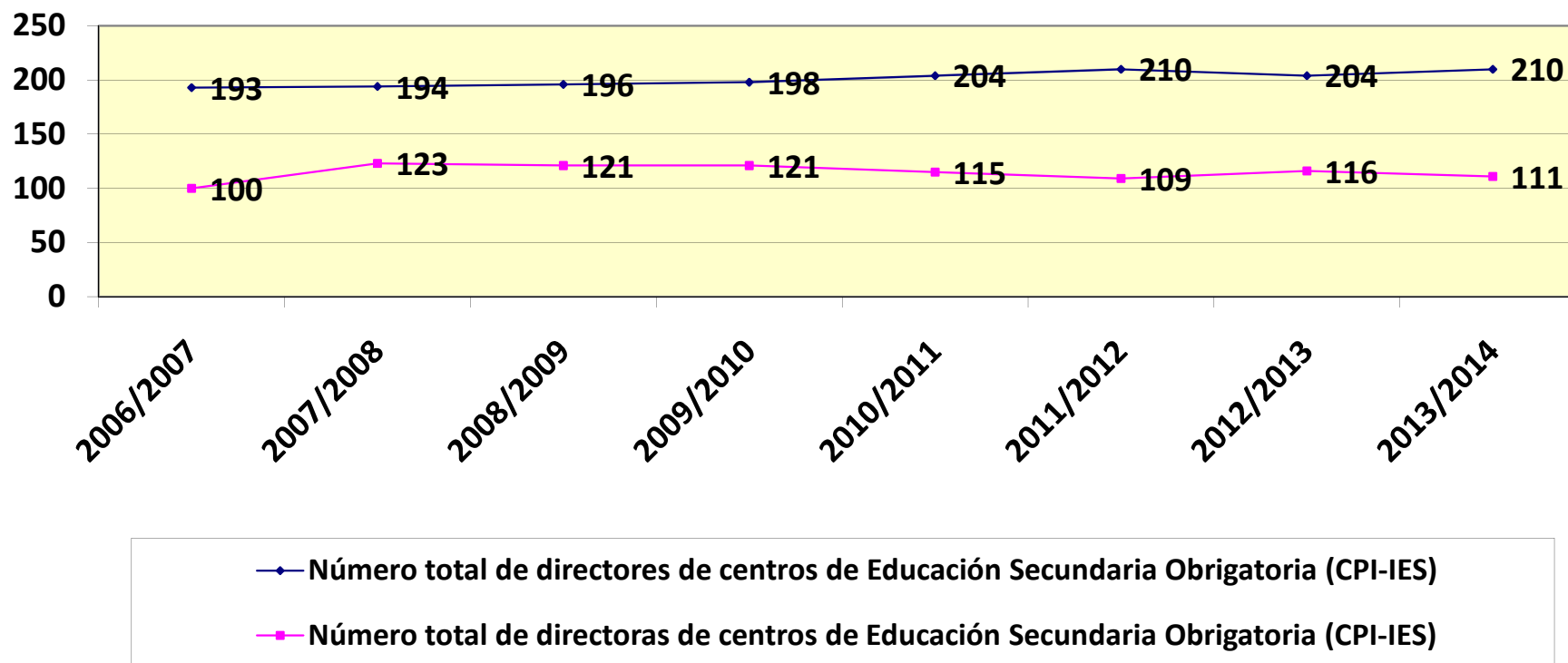


*Figura 7: Gráfico que amosa a porcentaxe de inspectoras e inspectores en Galicia dende o curso académico 2005/2006 ata o curso 2014/2015. Fonte: Elaboración propia con datos inéditos proporcionados pola Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia para a realización desta tese (2014).*

En Galicia, o colectivo representado pola inspección amosa unha presenza feminina inferior á porcentaxe estipulada polo Consello de Europa e establecida especificamente pola lexislación española, en ningún dos cursos dende o ano 2005/2006 até o curso 2014/2015 a porcentaxe de inspectoras acadou o 40%; mentres que a presenza de inspectores adoita situarse en valores en torno ao 67-70%, do que se deduce que non hai un reparto equitativo de mulleres e varóns neste gremio. Do mesmo xeito que acontece no traballo de Sánchez Rivas en Andalucía no ano 2008 (Sánchez Rivas, 2011), aquí tamén vemos como os varóns ingresan en maior porcentaxe cás mulleres ao Servizo de Inspección Educativa. Do mesmo xeito, vemos como se trata dun colectivo inamovible ao longo da década, onde non hai grandes variacións canto á presenza de mulleres nin de varóns. Na actualidade, incrementouse o número de inspectoras se o comparamos co curso académico 2005/2006 chegando nestes momentos ao 32,89%, fronte ao 67,11% dos inspectores varóns. Nunha perspectiva lonxitudinal de 10 anos (de 2005 a 2015), podemos sinalar que o aumento na promoción das mulleres á Inspección Educativa na nosa comunidade autónoma foi de 3,9 puntos porcentuais. No entanto, na

nesa mesma franxa de dez anos, diminuíu tamén en 3,9 puntos porcentuais a presenza de inspectores varóns, o que pode indicar que se está producindo unha certa tendencia cara a paridade; non obstante, para velo, será preciso realizar unha nova análise nos próximos anos. Tendo en conta os datos absolutos do primeiro gráfico, vemos como o número de inspectores varóns é sempre superior ao de inspectoras.



**NÚMERO DE DIRECTORAS E DIRECTORES EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA (DATOS ABSOLUTOS)**

*Figura 8: Gráfico que reflicte o número de directoras e directores en centros de educación secundaria obligatoria dende o curso 2006/2007 ata o curso 2013/2014. Fonte: Elaboración propia con datos inéditos proporcionados pola Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia para a realización desta tese (2014).*

### NÚMERO DE PROFESORES E PROFESORAS EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA (DATOS ABSOLUTOS)

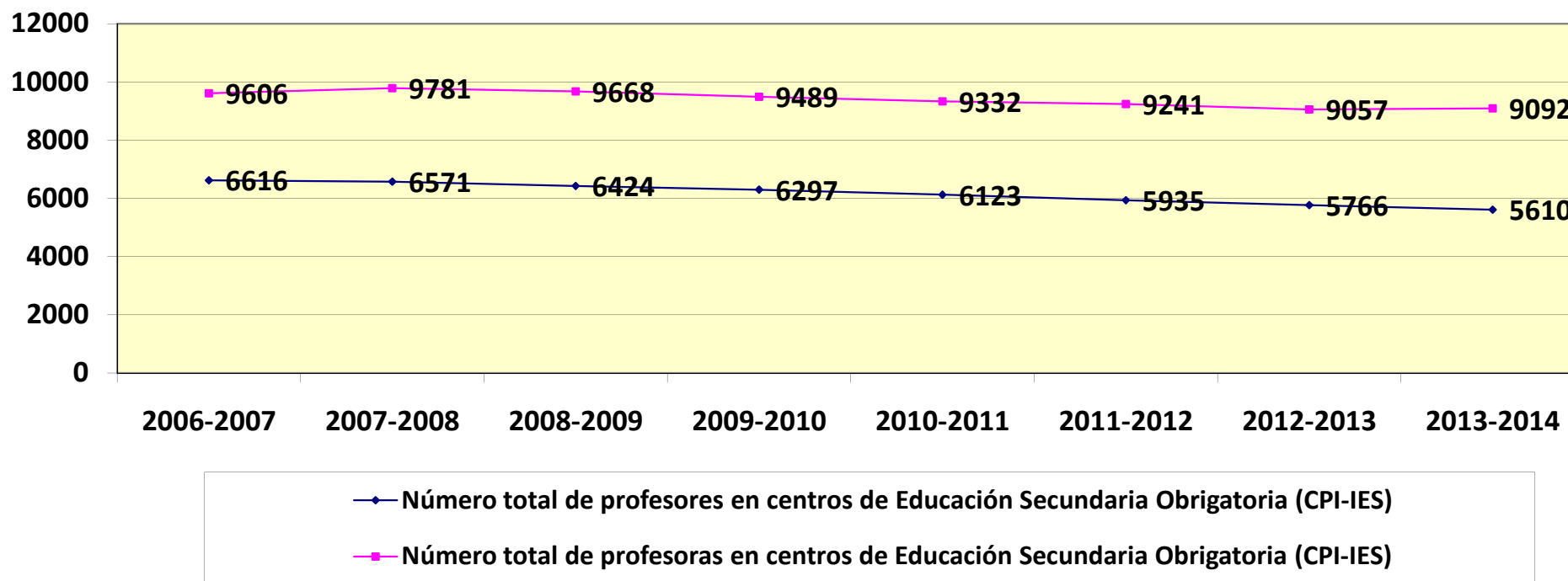


Figura 9: Gráfico que amosa o número de profesores e profesoras en centros de educación secundaria obligatoria dende o curso 2006/2007 ata o curso 2013/2014. Fonte: Elaboración propia con datos inéditos proporcionados pola Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia para a realización desta tese (2014).

A pesar de que o número de docentes mulleres é superior ao de varóns, nos centros de Educación Secundaria Obligatoria son eles os que maioritariamente desenvolven a dirección en Galicia, conforme podemos deducir destas estatísticas que van do ano 2006 ao 2014. Isto confirma

a teoría de Ball na que afirma que os centros de educación secundaria son institucións masculinas (Ball, 1989) e os varóns prefiren desenvolver o seu labor directivo en centros de dimensións considerables e dunha maior complexidade organizativa (Lorente Lorente, 2012).

#### NÚMERO DE DIRECTORAS E DIRECTORES EN CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA (DATOS ABSOLUTOS)

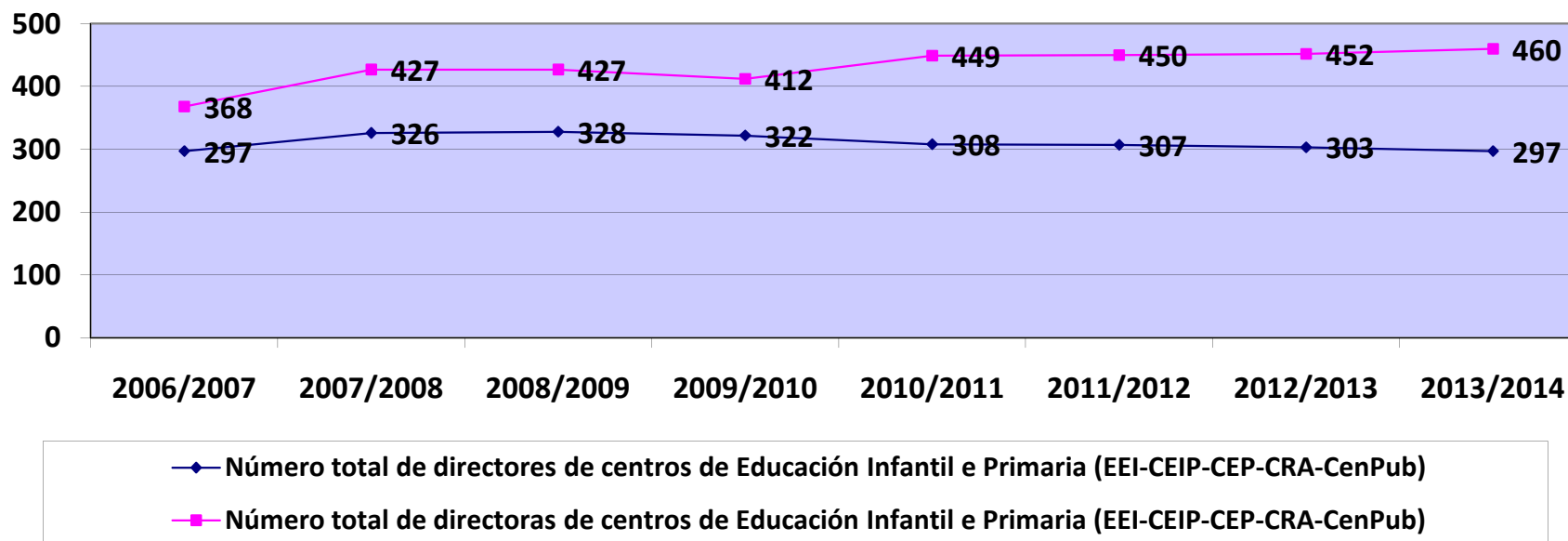
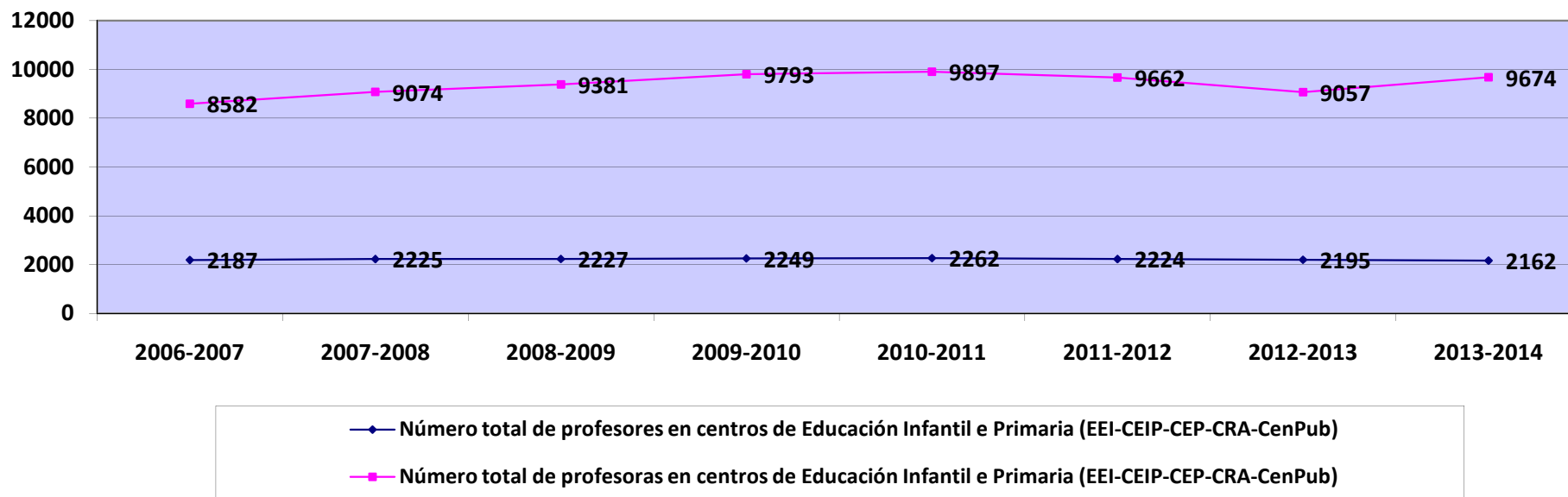


Figura 10: Gráfico que representa o número de directoras e directores en centros de Educación Infantil e Primaria dende o curso académico 2006/2007 ata o curso 2013/2014. Fonte: Elaboración propia con datos inéditos proporcionados pola Secretaría Xeral Técnica da da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia para a realización desta tese (2014).

### NÚMERO DE PROFESORAS E PROFESORES EN CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA (DATOS ABSOLUTOS)



*Figura 11: Gráfico que reflicte o número de profesoras e profesores en centros de Educación Infantil e Primaria dende o curso académico 2006/2007 ata o curso 2013/2014. Fonte: Elaboración propia con datos inéditos proporcionados pola Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia para a realización desta tese (2014).*

Nos centros de Educación Infantil e Primaria dáse a situación inversa. Á parte de haber máis mulleres como docentes, os datos absolutos tamén apuntan que hai máis directoras que directores. Posiblemente sexa debido a que nesta etapa educativa as mulleres son maioritariamente as docentes, polo labor de coidado que teñen que desenvolver nestes primeiros anos da infancia.

## **II. MARCO TEÓRICO**



## **CAPÍTULO 2: CONSTRUCCIÓN SEXUAL DA DESIGUALDADE LABORAL**





## **2.1. Perspectivas teóricas en torno ás barreiras estruturais en postos de responsabilidade das organizacións educativas**

A pesar do tempo transcorrido dende que Sandra Acker publicou o capítulo titulado, “Contradictions in Terms: Women Academics in British Universities” (1993), e das diferenzas que podemos establecer entre as mulleres académicas das universidades británicas e as que desempeñan cargos directivos e de inspección en España, os seus presupostos seguen estando moi vixentes e tamén resulta pertinente aplicalos á nosa realidade social. Ela localiza o problema das mulleres académicas en varios aspectos: conflito entre a familia e a carreira, baixo investimento na educación da muller, a discriminación por sexo e as estruturas da carreira, e os traballos do capitalismo e o patriarcado (Acker, 1993, p. 146).

O feito de que nos centros educativos non haxa moitas mulleres ocupando cargos de responsabilidade ocasiona que as alumnas carezan de modelos de éxito feminino e perciban que as decisións importantes son tomadas polo varón (Ball, 1989). A continuación veremos algúns dos elementos que dificultan a chegada da muller aos postos de responsabilidade.

Por outra parte, a non consecución pola muller de postos de decisión pode estar vinculada a microdecisións que esta vai tomando ao longo da súa traxectoria laboral, onde a vida persoal pode favorecer ou dificultar dito proceso. Estas microdecisións que no día a día poden resultar pouco decisivas ou carentes de importancia, son as que determinarán que a muller chegue un día a cargos de responsabilidade.

### **2.1.1. O teito de cristal ou “chan apegadizo” no eido educativo**

O concepto “agorafobia socialmente imposta” relaciónase co de teito de cristal, pois fai referencia a aquelas mulleres que non queren aceptar cargos de responsabilidade. O termo foi acuñado por Bourdieu (2000, p. 56) para referirse a aquelas mulleres que se autoexcluían da escena pública, por temor a ter que participar neste ámbito, procedendo este medo da socialización recibida, que era a que as levaba a automarxinarse.

Considérase que unha das razóns polas que non hai máis mulleres en postos de decisión é debido ao teito de cristal (Williams, 2000) ou como o denomina Méda, “chan pegañento” (Méda, 2002, p. 24), entendido este como unha barreira que se autoimpoñen as mulleres e que as leva a autoexcluirse dos cargos de decisión, polo que a presenza delas entre os altos executivos, pasa a ser anecdótica. Este “parapeto imperceptible” impídelles ou no mellor dos

casos, difícilalles acceder a postos para os que realmente están preparadas. Pero o realmente preocupante é que esta barreira imaxinaria acabamos por crénola e convértese nunha profecía autocumprida (LLopis Rivas, 2007). Así explica Dominique Méda esta metáfora do “chan pegañento” ou máis comunmente coñecida como “teito de cristal”:

[É] unha especie de barreira invisible que lles impide acceder [ás mulleres]<sup>18</sup> aos postos máis altos e fai que a súa presenza entre os executivos dirixentes ou os membros dos consellos de administración das grandes empresas sexa irrisoria e sen relación co que os seus resultados escolares lles permitirían esperar» (Méda, 2002, p. 24).

### 2.1.2. Redes invisibles e homosociabilidade

As dificultades para acadar postos de responsabilidade son especialmente poderosas no caso das mulleres, onde son moitos os factores que conflúen para entorpecer a súa chegada á cima. Un aspecto importante son as redes de confianza que os varóns establecen entre si, o que propicia que se elixan entre eles para postos de responsabilidade, normalmente estas redes técese durante situacións informais, é a denominada *homosocial reproduction* ‘homosociabilidade’ de Kanter (1977, p. 48). Kanter aplica o concepto ao eido da empresa privada no que os directores das corporacións, durante os procesos de selección, elixen individuos que son socialmente similares a eles para ofrecerlles o posto e promover (Kanter, 1977); pero dito concepto tamén pode ser extrapolado ao ámbito educativo para evidenciar o suposto interese dos varóns por establecer vínculos entre eles mesmos.

Nun estudo con grupos focais de mulleres, estas afirmaron que eran excluídas das redes informais, onde os varóns saían a tomar cervexas ou ao ximnasio co xefe e nas que elas non estaban convidadas; no entanto, sabían que eran oportunidades importantes que estes tiñan para relacionárense entre si (Williams, 2000). Nan Restine tamén considera este aspecto unha das barreiras informais das mulleres para acadar postos na Administración escolar, xa que neste ámbito resulta máis complicado moverse, pois a súa inclusión nel non depende da posesión dun título ou certificado, senón doutros factores máis volátiles (Restine, 1998).

Unah vez na cima, as mulleres á fronte de cargos elevados séntense soas no seo dunha cultura organizativa androcéntrica dominada por unha urda masculina: «As mulleres directivas han de desempeñar o seu traballo practicamente soas enfrontándose a unha cultura moi masculina e

---

<sup>18</sup> Corchetes aclaratorios propios.

ás “redes de homes”» (Ragins & Sundstrom, 1989; Simpson, 2000; citados por Sarrió, Ramos & Candela, 2005, p. 202).

Na vida pública, establecer alianzas con outras persoas forma parte do ámbito profesional e ao varón non lle importa dedicar o tempo que sexa necesario a estes mesteres, porque o ámbito privado xa está atendido pola súa parella; aspecto que polo tanto, non lles preocupa, «de aí as reunións interminables, a sucesión de actos inútiles e a necesidade de estarse exhibindo a todas horas» (Camps, 1998, p. 101). Debeljuh & Destéfano tamén aluden á importancia que este fenómeno das redes invisibles e a homosociliabilidade ten a escala laboral:

É precisamente nesas redes onde se inician reunións informais ou se prepara a estratexia para a próxima, péchase un novo contrato, pásase información para facer novos negocios ou recoméndase a un candidato ideal para un posto. Salvo algunha excepción, o sexo feminino está excluído destas redes informais (Debeljuh & Destéfano, 2010, p. 115)

### 2.1.3. Estrutura de tea de araña

Cando se trata de dirixir unha organización empresarial, as mulleres non adoitan actuar consonte o tradicional modelo masculino de dirección; senón que se considera que empregan unha estrutura de “tea de araña”, onde a conectividade entre os diferentes integrantes da compañía é elevada (González, 2007). Elas prefiren desenvolver o seu traballo sen establecer xerarquías moi marcadas, estar en posicións equiparables ás dos seus subalternos; antes que dirixir dende a soidade da cima da pirámide (González, 2007, p. 188). Por iso, o clima organizativo nas compañías á fronte das cales hai mulleres, posúe unha serie de características consideradas femininas: «Facilidade de relación persoal, interdependencia e colaboración. De aí que sexa doado atoparnos cun enfoque de traballo en equipo e incluso coa alternancia de responsabilidades» (González, 2007, p. 188).

### 2.1.4. Rituais de exclusión

Coñécense os rituais de exclusión como comentarios aparentemente inocuos que tenden a infravalorar á persoa á que lles son dirixidos (Díez *et aliae*, 2006). O punto de vista das mulleres raramente é percibido como algo digno de consideración e valioso e no caso de posuír unha visión feminista, o parecer delas sería incluso máis deostado; así o evidencia Stephen Ball: «Unha perspectiva feminista máis firme pode provocar paranoia e aberta hostilidade» (Ball, 1989, p. 85).

Na micropolítica da escola, o feminismo é claramente percibido polos homes, probablemente con razón, como unha ameaza aos seus intereses creados. É unha ameaza á súa masculinidade e representa un reto ao seu control de toma de decisións e á conciencia organizativa, é un intento de redefinir o *ethos* político da escola (Ball, 1989, p. 87).

Cando a muller, a título persoal ou en grupo, trata de expoñer o seu punto de vista nas reunións ou debates, pode orixinar nos demais varóns e tamén noutras mulleres a sensación de que é agresiva, histérica (Ball, 1989). Mesmo pode ser vítimas de violencia, pero non se trata dunha violencia física, senón de comentarios que atentan contra a súa dignidade (Ramazanoglu, 1985, citado por Ball, 1989).

Hai varóns que sen unha pretensión inicialmente ofensiva, desenvolven prácticas discriminatorias cara as mulleres, apartándoas dos postos de decisión, considerando as súas demandas como antollos, requiridores dunha palabra ou aceno de sosego; ou por outra parte, realizan accións que as reducen á súa calidade de muller, reparando no seu peiteado, «calquera característica corporal, utilizando<sup>19</sup> termos claramente familiares (o nome de pía) ou máis íntimos (“nena”, “querida”, etc.) nunha situación “formal”» (Bourdieu, 2000, p. 79).

#### 2.1.5. Mentorado e partidocracia

O mentorado contribúe a acelerar o progreso na carreira da muller. Tomlinson afirma que as mulleres teñen que facer fronte a diferentes problemas que non sofren os varóns nas súas relacións (Tomlinson, 2004). A miúdo, os mentores/as son fundamentais para introducir as mulleres nas estruturas de poder das organizacións. Os mentores/as e as súas pupilas femininas poden ter que manexar rumores e envexas; así que a habilidade e a calidade do mentor son moi importantes para as mulleres (Tomlinson, 2004). Pero tamén é importante que o mentor crea no potencial da súa mentorada para que esta o manifeste e estea comprometido nesta tarefa, pola cal, inverte o tempo que sexa necesario. Isto require autoconsciencia por parte do mentor/a e consciencia de como o seu estilo e comportamento teñen un impacto na súa pupila e tamén ha de saber introducirse no estilo e comportamento do/a aprendiz (Tomlinson, 2004). Os mentores saben como proporcionar *feedback*, motivar e mostrar empatía, que poida que non se traduza nunha mellor actuación no traballo, pero si repercutirá na satisfacción polo mesmo (Goleman, 2004).

---

<sup>19</sup> No orixinal, emprégase a forma en infinitivo, aquí ponse en xerundio para manter a coherencia do discurso.

Precisamente, unha das dificultades coas que se atopan as mulleres a escala profesional é a carencia de persoas mentoras ou de modelos de referencia, alguén a quen poder acudir para robustecer o seu poder no seo dunha organización. Así o expresa Padilla Carmona:

Outros obstáculos externos no acceso e desenvolvemento dun emprego que poden atopar as mulleres son: a falta de mentoras e exemplos femininos aos que imitar e cuxa influencia seguir, a dificultade para desenvolver no seu ambiente laboral unha *forza política*<sup>20</sup> (é dicir, unha rede de relacións e contactos que lle confiran certo poder dentro da organización) (Padilla Carmona, 2009, p. 51).

Estudos realizados sobre o teito de cristal, puxeron de manifesto que o mentorado e as oportunidades ían estreitamente vinculados á denominada “actuación de xénero masculina” (Williams, 2000, pp. 68-69), o que significa que nos postos de responsabilidade téndese a elixir a aqueles que teñan un comportamento ligado ao do varón: «Os patróns de adhesión social en traballos de alto *status* continúan sendo nitidamente masculinos» (*Ibidem*, p. 68). Francisco Javier González repara na cuestión de que determinadas mulleres que desempeñaron postos de poder, ben sexa do punto de vista político ou empresarial, apropiáronse de comportamentos masculinos (González, Martín, 2007, p. 136), «é unha verdadeira e triste contradición , xa que o sexo que ten máis poder é precisamente o que resulta dominado» (González Martín, 2007, p. 137).

Francisco Javier González Martín alude na seguinte cita a como a sociedade en xeral e non só o mundo empresarial, está estruturada de tal xeito, que a muller pasa a ocupar un posto secundario; mentres que o varón é colocado no centro dos asuntos:

As empresas, grandes e pequenas por igual, viñeron mantendo e protexendo un entramado patriarcal e xerarquizado, reflexo doutras institucións como os partidos políticos, as estruturas eclesiásticas e sacerdotais ou os medios de comunicación que, sistematicamente [...] deixan fóra as que están distanciadas do poder, de calquera tipo de poder, sexan empresariais, políticos, sacerdotais ou mediáticos, que son, sobre todo, as mulleres. Por este motivo, máis que cargar a responsabilidade sobre o mundo empresarial, convén admitir que as empresas e o mundo dos negocios e o traballo limitáronse a reproducir todos os esquemas nos que á muller se lle priva de toda relevancia (González Martín, 2007, p. 175).

Xeralmente, as mulleres tiveron menos modelos de conduta femininos e foron moito menos formadas por un mentor para certas posicións de liderado cós varóns (Restine, 1993, p. 41). Ademais, a autora considera que a reticencia dalgunhas persoas para ser líderes se debe ao

---

<sup>20</sup> Cursiva de Padilla (2009, p. 51).

feito de como se presentaron aqueles que estaban en posicións de liderado e como foron percibidos (Restine, 1993, p. 42).

Buqueras expón como exemplo de mentorado o da empresa Ernst & Young (Buqueras, 2006) na que existe un servizo de mentorado que asesora os novos membros da compañía, animándoos e transmitíndolles a cultura empresarial e onde o traballo en equipo co director de persoal é unha das premisas (*Ibidem*). Ademais, unha das razóns da boa consideración que ten a empresa é que permite conciliar a vida persoal coa profesional (*Ibidem*).

En ocasións, moi estreitamente ligado co mentorado está a partidocracia, onde unha muller pode ser dobremente discriminada porque non é que non poida acceder a altos cargos da Administración Educativa por non ter un bo currículo; senón que incluso téndoo e competindo con outra que si está ligada ao partido no poder, acabará por ser desbancada por esta; aínda posuíndo os mesmos méritos académicos:

O acceso das mulleres aos altos postos da Administración Pública (e o dos homes) está moi influenciado pola súa pertenza a partidos políticos, máis aló do seu *curriculum* profesional. Isabel Vázquez, presidenta da Federación de Asociaciones de Cuerpos Superiores de la Administración Civil del Estado, declarou: “Na Administración Pública podemos afirmar que ante dúas mulleres co mesmo *curriculum*<sup>21</sup> profesional, desde logo accede dunha forma moito máis fácil á alta dirección aquela que pertence ao partido no Goberno. Non se puede tratar de aliviar una discriminación con otra discriminación” (García de León, 1994, p. 144).

No estudo de Nielson, Carlson & Lancau (2001) constatáronse os efectos positivos de ter un mentor, xa que estaba vinculado a un menor conflito do traballo coa familia, ao recibir o asesoramento del, especialmente se este posuía un sistema de valores semellante ao do traballador (Nielson, Carlson & Lancau, 2001, citado por Vera, 2009).

#### 2.1.6. Discriminación laboral positiva

Sandra Acker define a discriminación como «o tratamento menos favorable dado a un membro dun sexo fronte ao que sería dado a outra persoa doutro sexo cuxas circunstancias relevantes sexan as mesmas ou non materialmente diferentes» (p. 152). A discriminación pode ser directa ou indirecta. A primeira é «o trato desigual a causa dun sexo» (p. 152) e a segunda é un «tratamento desigual usando algúns criterios que poñen un sexo en desvantaxe e non é de ningún xeito xustificado» (p. 152).

---

<sup>21</sup> Cursivas da autora.

### 2.1.7. O discurso da non discriminación e a ilusión da igualdade

Na conferencia realizada por Pilar Ballarín o 20 de febreiro de 2015 ao abeiro do I Feminario realizado na facultade de Educación da UDC, sinalou que unha das manifestacións da reacción patriarcal é que se nega que «exista discriminación entre varóns e mulleres» (Ballarín, 2015).

Na obra de Dominique Méda, *El tiempo de las mujeres. Conciliación entre vida familiar y profesional de hombres y mujeres*, fálanos de que no contexto francés «dentro das cinco mil primeiras empresas francesas, as mulleres non representan máis que o 7% dos postos executivos dirixentes» (Méda, 2002, p. 24).

A autora reflicte na páxina corenta e sete como o desencanto se fai sentir, especialmente no caso das mulleres executivas. Estas mulleres cuxo nivel de formación é equiparable ao dos varóns, non viviron situacións discriminatorias moi acusadas e coidaban que a igualdade estaba acadada. Así o expresa Dominique Méda (2002, pp. 46-47):

Unha sondaxe recente do Gabinete Epsy confirmao: a palabra das mulleres oída en diferentes lugares políticos, asociativos, sindicais, profesionais, amosa que o malestar das mulleres, que chega ás veces ata o sufrimento, é cada vez máis insoportable, en particular para as xoves executivas. Sen dúbida porque estas poden expresar máis facilmente que outras o seu malestar, pero tamén porque as desilusións son maiores para as mulleres de xeracións nas que elas fixeron os mesmos estudos ca eles e onde, nas escolas, a discriminación, a segregación e as desigualdades fixéronse sentir menos que en ningún outro momento da historia, co cal vivían coa ilusión de que a igualdade estaba lograda. Pero a chegada do primeiro fillo e o desnivel brutal dos horarios, das responsabilidades, das promocións e das preocupacións produce o desencanto e, en certo xeito, un bo golpe (Méda, 2002, pp. 46-47).

A consideración de que a igualdade está acadada non deixa de ser unha falacia; xa que aínda se manteñen claras formas de desigualdade entre varóns e mulleres; por exemplo, nas universidades (Acker & Dillabough, 2007). Acker & Dillabough estudaron dúas cohortes de profesoras universitarias formadoras de mestres, unha cohorte era conformada polo grupo de veteranas e outra, polo das máis xoves (Acker & Dillabough, 2007). Para isto, analizaron as narrativas de dezanove docentes que traballaban en facultades de Educación en Ontario sobre como eran as súas vidas persoais e profesionais, así como as súas condicións de traballo (Acker & Dillabough, 2007). As autoras demostraron que algunhas das mulleres das dúas cohortes elixiron non ter fillos, xa sexa por elección ou por outra razón que descoñecemos;

con todo, aquelas pertencentes á cohorte máis veterana era máis probable que tiveran fillos antes de entrar no espazo académico ou traballaron a tempo parcial (Acker & Dillabough, 2007, p. 313). Ese compromiso coa maternidade era menos frecuente na xeración máis nova debido a que os requirimentos de produtividade que se lles solicitaba no ámbito académico non lles permitía eses lapsos de tempo dedicado a ter fillos, aínda que algunhas conseguiron de todas formas (Acker & Dillabough, 2007).

No ámbito do poder existe unha presenza desequilibrada de varóns e mulleres que dá lugar a unha segregación laboral feminina de carácter vertical (Simón, 2000), que é máis acusada no ámbito da empresa privada (Sarrió, Ramos & Candela, 2005) e a medida que o cargo profesional require máis responsabilidade, diminúe a presenza da mulleres á fronte do mesmo (*Ibidem*), producíndose esta mesma situación en calquera ámbito que posúa algún tipo de poder (Sarrió, Ramos & Candela, 2005).

## 2.2. O rol social nas organizacións educativas

### 2.2.1. Roles tradicionais de mulleres e varóns

A realización dunha muller semella que reside na súa función de nai, polo menos esas son as expectativas que se teñen dela. Non só na época actual, senón hai máis de medio século, en sociedades desenvolvidas como a americana, a non consecución da maternidade podía ser motivo de graves problemas anímicos, como expón Betty Friedan na súa obra, *La mística de la feminidad*, cando fala dun estudo que se publicou en 1957 sobre mulleres que se recuperaban dunha histerectomía, mulleres con problemas menstruais e mulleres con embarazos difíciles, e as conclusións ás que se chegou foi que as que máis dores, náuseas, vómitos, malestar físico e emocional, depresión, apatía ou ansiedade padecían eran as mulleres «cuxas vidas xiraban case exclusivamente en torno á función reprodutiva e a súa gratificación a través da maternidade» (Doris<sup>22</sup> *et al.*, 1957, citado por Friedan, 2009, p. 334). Estas mulleres en realidade sufrían unha crise de identidade, era o “problema que non ten nome”, como diría Betty Friedan (2009), porque precisaban recoñecerse a si mesmas como profesionais e non só como nais e esposas, que era ao que en definitiva, quedaba reducida a súa vida, xa que moitas delas posuían estudos universitarios que acabaron abandonando por atender a familia.

---

<sup>22</sup>Doris Menzer-Benaron, M. D. *et al.* (setembro de 1957). Patterns of Emotional Recovery from Hysterectomy. *Psychosomatic Medicine*, 19(5), 378-388.



A muller traballadora pode sentir culpabilidade ao decatarse de que non está respondendo ao ideal de maternidade, dedicada unicamente ao coidado dos fillos no ámbito privado. Nunha das entrevistas de Suspitsina, a informante contestoulle que «a boa nai é a esposa dun bo marido que gaña diñeiro» (Suspitsina, 2000, p. 209), o que demostra como o valor no seo da parella se lle atribúe á profesión do marido, polo tanto, a muller queda reducida a un complemento deste.

### 2.2.2. Os procesos de socialización en varóns e mulleres

A familia, a través dos pais, cumpre unha función moi importante na socialización dos fillos: «Lograr que os nenos interioricen o seu sexo social, estimulándoos cando o seu comportamento se adecúe ao que se espera deles ou delas a través de reforzos diferenciais» (Sáez, 1998, p. 85). A cada un dos sexos asígnaselles o seu rol (Martel de la Coba, 2007. Así é que dende o primeiros anos se marcan as expectativas sobre o que se espera dun e doutro sexo (Bourdieu, 2000), desenvolvéndose «un proceso de socialización que é diferente para os nenos e as nenas e que leva a desenvolver unha determinada identidade e un papel ou rol socialmente determinado» (Bosch, Ferrer & Gili, 1999, p. 136).

Tan poderoso é o efecto da socialización que cada un dos sexos interioriza as calidades e valores que lles deberían corresponder en tanto varóns ou mulleres, pasando a determinar as preferencias formativas e profesionais: «[A socialización]<sup>23</sup> inflúe poderosamente nas nosas eleccións educativas e laborais, e actúa diferencialmente entre homes e mulleres, de maneira que cada un aceptaría diferentes roles e posicións na vida e no traballo» (Martel de la Coba, 2007, p. 154). A socialización recibida afecta sobre todo á hora de unha muller presentarse para un cargo directivo nunha institución escolar, xa que elas estiveron apartadas durante moito tempo dos postos de poder (Santos Guerra, 2000a)

Pero tamén os libros de texto son mantedores a este respecto da situación da muller na sociedade (Tecedor, 1971, citado por Sáez, 1998) e mesmo se erixen como un dos instrumentos máis importantes destinados a consolidar os estereotipos, xa que están avalados pola institución escolar e son recoñecidos como algo relevante cientificamente debido á súa difusión do coñecemento (Sáez, 1998), pero o máis preocupante é que os valores que vai interiorizando o alumnado veñen filtrados por unha perspectiva masculina (Sánchez Bello, 2006). Nos procesos de orientación escolar tamén se tenden a canalizar os varóns e as

---

<sup>23</sup> Corchetes aclaratorios de quen escribe estas liñas.

mulleres por unha rama do coñecemento ou outra (Sáez, 1998), pero tamén inflúen a rapidez coa que no noso sistema educativo se lles pide que elixan entre unha ou outra rama de formación, ao que hai que unir o que as propias rapazas desexan e o que as súas familias queren para elas (Sáez, 1998).

Unha das razóns polas que precisamente non hai máis mulleres en cargos de responsabilidade é precisamente pola súa socialización. Restine considera que este aspecto ten un gran peso nas mulleres á hora de aceptar cargos administrativos, xa que non son vistos como unha extensión do seu traballo docente, senón que docencia e cargo na administración son percibidas como carreiras separadas (Ortiz & Marshall, 1988, citado por Restine, 1993, p. 16). E as persoas, particularmente as mulleres, tenden a moverse dentro dos estereotipos e os parámetros de socialización determinados para os dous sexos (Restine, 1998, p. 17). Ademais, a isto hai que engadir que existen estereotipos e prexuízos acerca da idoneidade das mulleres para ocupar determinados cargos de decisión, xa que se considera que non serían capaces de desempeñalos (Restine, 1998).

As mulleres foron educadas ben polos pais, na escola ou a través doutros axentes socializadores dende a máis temperá infancia a non desenvolver actitudes encamiñadas á consecución de logros, a ter ambición. Máis ben desenvolveron unha falta de autoconfianza e necesidade de aprobación dos demais (Acker, 1993, p. 150). Entre as estratexias que propón figura que no caso da socialización a muller, esta ten que facerse máis forte, se a carreira da muller ten que estar destinada ao éxito, “ten que ter a aparencia dunha muller (*lady*), actuar como un home e traballar como un animal<sup>24</sup>” (Acker, 1993, p. 153). As mulleres teñen que vestirse para o éxito, aprender a planificar as estratexias da carreira dos seus mentores e desenvolver a asertividade a través do adestramento (Acker, 1993, p. 153).

O ámbito laboral e o ámbito privado están configurados de acordo a un tempo lineal e circular-espiral<sup>25</sup>, respectivamente (Simón, 2000). O primeiro adóitaselle atribuír ao varón, mentres que o segundo, é propiedade da muller. Esta distribución dos tempos tamén vai sendo interiorizada por nenos e nenas, de xeito que tende a perpetuarse co paso dos anos (*Ibidem*).

---

<sup>24</sup> A tradución literal sería, “traballar como un can”; pero neste caso optei por adaptala para facilitar a súa comprensión.

<sup>25</sup> É un tempo continuo, que nunca remata. Tempo ao que elas están dispostas a renunciar para conseguir a promoción das súas parellas e fillos e fillas (Simón, 2000).

Nos postos relacionados co ámbito docente que posúen maior representación ou remuneración como a xefatura, a asesoría de formación do profesorado, a dirección, a inspección..., o número de mulleres é inferior ao de varóns; malia que elas ocupan unha parte significativa como docentes, acontece que eles procuran «o prestixio da profesión» (Simón, 2000, p. 37), «aínda que hai poucas oportunidades de facer “carreira docente”, unha delas representaa o “saír da aula”» (Simón, 2000).

Os procesos de socialización tamén lle poden transmitir ás mulleres á idea de que o seu futuro non é facer carreira, tal e como expresa unha das entrevistadas da investigación de Gordon (1990); de feito, para elas facer carreira no ámbito da docencia non é contemplado en tanta medida como o fai o varón (Bass, 1989). ‘Facer carreira’ enténdese como ir mellorando na propia profesión, adquirindo habilidades que traian como resultado unha mellora nas condicións laborais, conseguindo máis reputación, maiores responsabilidades e un traballo mellor pagado e máis flexible (Gordon, 1990). Pero Gordon concluíu que as súas entrevistadas non perseguían este obxectivo laboral e no caso dunha delas que si fixo carreira, era moito o esforzo que iso lle ocasionaba, afirmando que chegou ao punto de converterse nunha «máquina intelectual» (Gordon, 1990).

O *cursus honorum* está vinculado a «unha orientación ideolóxica que contén unha aversión específica e a obxección ao éxito dos patróns de traballo masculino» (Gordon, 1990, pp. 72-73). Este repudio a facer carreira pode agochar a negación de querer desenvolver un patrón de actuación masculino e inclusive, ir asociado coa competitividade, estereotipo que comunmente se lle atribúe ao varón.

### 2.2.3. A importancia dos imaxinarios colectivos

As reminiscencias patriarcais canto á posición que debe manter a muller na sociedade son moi difíciles de suprimir na nosa práctica cotiá, así como na visión que temos do mundo (Díez *et al.*, 2006). Precisamente por isto, Bourdieu sinalou que certos postos están revestidos de dificultades para as mulleres porque están feitos conforme os patróns masculinos. Se elas desexan ocupar esas posicións deberán posuír, alén das competencias que se requiren para o cargo, unhas características vinculadas a aparencia e a actitudes «para as que os varóns, en

calidade de tales, xa foron adestrados (unha voz, agresividade, seguridade, a chamada autoridade natural, etc.)» (Bourdieu, 2000, p. 82)<sup>26</sup>.

Como non adoita ser o seu “hábitat” característico, as mulleres no ámbito público tenden a ser excesivamente esixentes con elas mesmas, moito máis que co resto das persoas, «participan – por suposto sen quere-lo e sen sabelo- do imaxinario social responsable de facer circular a crenza de que as mulleres deben probar a súa infalibilidade para merecer o acceso ao ámbito público» (Coria, 1993, p. 83). Neste proceso de mostrar a súa valía, poden atoparse tamén con comentarios nos que son avaliadas, polo menos nun primeiro momento, pola súa presenza física e/ou idade; comentarios que por outra parte non se lles farían a un varón e que se tratan de micromachismos encubertos da categoría “terrorismo misóxino” (Bonino, 1999, p. 11). Son comentarios que se fan por sorpresa, que menosprezan os logros femininos ou que «resaltan as calidades de muller-objeto cando ela se mostra como muller-persoa» (Coria, 1992, citada por Bonino, 1999, p. 11). Desta forma, a muller queda relegada á súa femineidade ante situacións nas que «se atrae a atención cara calquera característica corporal» (Bourdieu, 2000, p. 79). Estes comentarios colocan á muller «fóra do poder político da organización, considerando a autoridade do varón máis digna de respecto» (Pérez Varela, 2014a, p.247).

Adoita empregarse a metáfora de que nos postos de responsabilidade aos varóns dáselles por suposta a súa validez, como aos soldados a valentía na guerra, este foi un dos comentarios realizados pola inspectora Irene, a respecto do cal podemos establecer o seguinte símil coa declaración que Elisabeth Badinter fai nas seguintes liñas, onde esa valentía dos soldados serve para xustificar a súa virilidade en sociedades altamente patriarcais e para desvincularse dese lado máis “feminino”:

Se o varón necesariamente ha de atravesar por unha crise da súa identidade sexual posta en tea de xuízo dende o mesmo feito de que a femineidade habita no home (lembramos que o varón xeneticamente é XY, mentres que a muller é XX, é dicir, pura femineidade), coa angustia que isto implica sobre todo en sociedades patriarcais e, por ende, machistas, a guerra, tal e como vimos, proporciónalle unha saída: a identidade masculina adquirese no combate, onde un se converte nun home de verdade e se libera do risco da ambigüidade e do perigo de ser confundido cun desprezable efeminado (Badinter, 1993, p. 62).

---

<sup>26</sup> Este parágrafo foi empregado na comunicación que Noelia Pérez Varela presentou á II Xornada Universitaria Galega en Xénero, baixo o título, “Violencia simbólica na dirección escolar” (12 de xuño de 2014a), p. 243.

Das mulleres espérase tamén que estean enteiramente dispoñibles para o coidado dos demais, isto orixina ansiedade ante a perspectiva de deixar o coidado do neno ao mercado (mercantilizándoo) e por outra parte crea a “erosión do traballo do fogar” (Williams, 2000, p. 31), esta última refírese ao desgaste que produce nas nais as horas dedicadas a realizar as tarefas domésticas e que os demais non conciben como traballo<sup>27</sup>, «a erosión do traballo do fogar servía para desactivar/calmar a tensión entre a ideoloxía da igualdade e a persistencia dos dereitos do varón orixinariamente descritos na linguaxe da xerarquía de xénero» (Williams, 2000, p. 33). A ansiedade que se xera por deixar ao coidado de descoñecidos os propios fillos ou fillas, relegándoos ao mercado lugar no cal cada un busca o seu propio beneficio, é unha ansiedade que agocha un «fondo inconsciente e cultural de moitas nais no que o seu sentido lles di que non deberían deixar os seus fillos a estraños, senón que as súas propias vidas deberían xirar arredor do coidado» (Williams, 2000, p. 32).

Dada a relevancia que ten para a posterior análise nas nosas historias de vida, engádese este fragmento sobre as dificultades que teñen que atravesar as mulleres para poder ter unha vida familiar apracible a custa de sacrificar a súa vida profesional<sup>28</sup>. Williams concluíu que cando as mulleres abandonan o seu traballo, a miúdo din que era porque “simplemente non funcionaba” a dinámica traballo-vida familiar (Williams, 2000, p. 33):

Todos están irascibles e apurados, nunca parecía haber nada limpo para levar ou algo para cear, cada enfermidade dos nenos xeraba unha crise familiar de a ver quen non ía asistir ao traballo. Repárese en que moitas destas cousas están relacionadas co traballo familiar. Cando unha nai queda na casa “porque simplemente non funcionaba”, ela evita o incremento do conflito a miúdo atopado no fogar, onde os varóns son requiridos para facer unha cantidade significativa de traballo doméstico. En lugar diso, o seu marido recibe a roupa limpa, as comidas e o coidado dos nenos, o que repercute na súa habilidade para actuar como un traballador ideal. Esta é a versión contemporánea da *erosión da domesticidade do traballo do fogar*<sup>29</sup>. É unha influencia forte de moitas mulleres que permanecen na casa “para tomar máis responsabilidade para coidar os seus fillos” (Williams, 2000, p. 33).

---

<sup>27</sup> Na obra *Unbending gender*, Mary Williams expón un exemplo claro da erosión da domesticidade: Unha muller quéixase de que lle preguntan sempre se está a traballar e ela di que non, obviamente miente, porque ten 5 fillos menores de 10 anos e ela traballa 24 horas ao día (Williams, 2000, p. 33).

<sup>28</sup> Existen unha serie de factores ideolóxicos que favorecen que a muller siga estando discriminada de determinados ámbitos, estes son algúns deles: «A vinculación das mulleres co matrimonio e as nenas e nenos, e o papel dos homes como os “mantedores” da familia», «os homes, mantedores da familia, teñen dereito á promoción» (Martel de la Coba, 2007, p. 161).

<sup>29</sup> Cursiva propia.

Os mitos sobre o liderado das mulleres nas organizacións educativas tampouco é un factor a favor no momento en que estas van ser elixidas como directoras dos centros de ensinanza (Restine, 1993, p. 19); aínda que se produciu un incremento na satisfacción polo liderado exercido polas mulleres, este non é tan valorado como as conviccións sobre como debería actuar un director ou un superintendente (*Ibidem*); pero en moitos casos, hai máis puntos converxentes ideoloxicamente entre varóns e mulleres que entre mulleres ou entre varóns (Restine, 1993, p. 19).

Outro aspecto a destacar sobre a presenza de varóns e mulleres en postos de responsabilidade é que o predominio dos varóns nos mesmos vese como unha orientación á subida, mentres que no caso das mulleres a súa presenza na administración é o resultado de acontecementos non planeados e da serendipia (Restine, 1993, p. 21). As motivacións das mulleres que aspiran a cargos na administración van indisolublemente ligadas á intención de mellora das súas vidas e das dos demais (*Ibidem*).

As mulleres académicas que chegan aos postos altos e conseguen fondos para a investigación, ou que intentan ser ‘unha entre os homes’, corren o risco de obter a desaprobación por romper as normas do universo feminino (Acker, 1993, p. 153). Para os conflitos da carreira coa familia danse unha serie de saídas: unha parella útil/servizal, intelixencia no manobrar, sorte e diñeiro, xa que podería proporcionar unha coidadora ou outra solución. Pero outra vez, estas son solucións individuais e non están abertas para todas (*Ibidem*).

#### 2.2.4. Os procesos de aculturación, homologación e diferenciación

Coñécese a *aculturación* como «o proceso polo cal un individuo ou un grupo adquire as características culturais doutro, a través do contacto directo e a interacción» (García de León, 1994, p. 151). Outros autores prefiren falar de *adaptación* no sentido de amoldarse a unha maneira de actuar consonte o *ethos* masculino. Para Marilyn Loden isto constitúe a primeira fase do denominado “*Rol de Adaptación: Compromiso de Fraternidade*” (Loden, 1987, citada por Sánchez-Apellániz, 1997, p. 91) que trae como corolario dúas repercusións diverxentes: unha repercusión positiva porque as mulleres se asimilan ao mundo masculino cando se atopan ante novos espazos directivos, o que supón para os varóns unha diminución das posibles tensións que poida ter con elas e unha repercusión negativa porque a muller non desenvolve os seus propios impulsos e ve diminuída a súa capacidade para facelo (Sánchez-Apellániz, 1997). Como consecuencia, as mulleres ao non vérense identificadas neste novo

rol que asumen, pasan a padecer unha crise de identidade que as leva a cuestionarse a súa idoneidade para un cargo directivo, «crise de identidade que se ve reforzada ao ter que desprenderse de todo canto supoña feminización por non ser este o estilo imperante nas organizacións, o que lles impide, en moitas ocasións, ser tal como son» (Loden, 1987, citada por Sánchez-Apellániz, 1997, p. 102).

Cerroni & Simonella mostran dúas formas diferenciadas de violencia simbólica que sofren as mulleres científicas que queren triunfar nun mundo de varóns: a homologación e a diferenciación, xa que ao profesar unha ou outra, sométense a un certo grao de dominación (Cerroni & Simonella, 2012, p. 172).

A *homologación*<sup>30</sup> é o proceso polo cal as mulleres mudan as súas características intrínsecas para adquirir outras que converxen coas do modelo do varón, «a través dun longo proceso de adaptación dentro da comunidade científica» (Cerroni & Simonella, 2012, p. 172), por exemplo, mudar a súa indumentaria para non ser vista como unha muller-obxecto, senón valorada polos seus coñecementos como científica, co risco que lles ocasiona estar permanentemente nun mundo de varóns, pois acaban por «adquirir os estereotipos masculinos» (cita dunha profesional da física recollida por Cerroni & Simonella, 2012, p. 173). Na investigación de Pérez Varela, concluíuse que as directoras doutras xeracións desenvolvían o cargo aplicando estereotipos masculinos, supostamente pola crenza de que aqueles estereotipos femininos que lles serían inherentes non son os axeitados para desempeñar este cargo, o que ocasionaría unha perda de credibilidade por empregar unha identidade profesional que non lle é propia (Pérez Varela, 2014b). Se ante un posto directivo a muller quere interiorizar «a concepción masculina de autoridade, [...] corre o risco de asumir os trazos máis negativos e característicos do poder exercido polos varóns<sup>31</sup>» (Santos, 2000, p. 65), ademais de perpetuar a organización dos centros educativos segundo o *modus faciendi* do patriarcado tradicional (Surovikina, 2015). Para Stephen Ball, nas direccións nas que está á fronte un varón dáse un característico *ethos* masculino que presuntamente non existiría se a dirección fose exercida por unha muller; agora ben, tamén matiza que «é posible que florezca un patriarcado tamén baixo unha directora» (Ball, 1989, p. 195). A este respecto, Elsie

---

<sup>30</sup> Cursiva propia.

<sup>31</sup> «Se as mulleres insisten en ser como os homes, se toman o modelo masculino, perderán porque non poden competir no seu terreo» (Valcárcel, 1994, pp. 80-81).

Monge<sup>32</sup> afirmou que «sería unha mágoa que as mulleres que teñan algún acceso ao poder repitan o esquema masculino» (Rauber, 2004, p. 87).

Pola contra, estamos ante un caso de *diferenciación*<sup>33</sup> cando os estereotipos se asocian a un determinado modelo de muller, «empregando o encanto e a sedución como instrumentos para acceder ao poder» (Cerroni & Simonella, 2012, p. 173). O recurso á “coquetería feminina” poderíase considerar como un exemplo de diferenciación, así a actual deputada federal brasileira Benedita da Silva<sup>34</sup> sinalaba no ano 2004 como se preparaba para “facer política”, do mesmo xeito que os varóns tiñan os seus propios recursos:

Eu son candidata en Río e cando vou facer debates, vou moi enfeitadiña, moi guapa, entón din: “Está a xogar duro nesa campaña”. E eu digo, “Mire, eu estou a facer política”. Os homes poñen traxes, poñen gravatas e unha boa camisa; ben, eu poño a roupa que teño para pór, peiteo os cabelos dunha forma. Gústame lucir as miñas cousas para facer política. E digo: se isto é parte da sedución política, entón eu son altamente sedutora, e para iso utilizo os valores que son atribuídos ao mundo feminino e que son desprezados desde o punto de vista da referencia política (Testemuño de Benedita da Silva, citado por Rauber, 2004, p. 91).

Está tamén o recurso á sedución ou á coquetería como unha maneira de mostrarse aparentemente fráxil e desarmada no cuadrilátero do que é a dirección escolar para obter algún tipo de dádiva ou condescendencia. Este é o relato dunha das directoras que se entrevistaron no Traballo Fin de Mestrado (Pérez Varela, 2012):

Unha pode ter máis *sex appeal* á hora de falar cos homes que son os que teñen a maioría de cargos políticos, eu creo que nese aspecto unha muller é máis picarona que un home. E home, a min gústame falar. Tendo en conta que teño tipiño e me considero un pouco agraciada, entendes? Pois tamén se conseguen as cousas. Con isto non quero dicir que me prostitúa, eh! (Vitoria).

Bourdieu entende a sedución como a arma que esgrimen os débiles e que fortalece os estereotipos, «a sedución, na medida en que se basea nunha forma de recoñecemento da dominación, é moi axeitada para reforzar a relación establecida de dominación simbólica» (Bourdieu, 2000, p. 78). En calquera caso, a homologación e a diferenciación son dous modelos de adaptación ao mundo científico masculino (Cerroni & Simonella, 2012).

---

<sup>32</sup>Elsie Monge é unha «relixiosa da orde de Maryknoll e Presidenta da Comisión Ecuménica de Dereitos Humanos en Ecuador» (Rauber, 2004, p. 155).

<sup>33</sup>Cursiva propia.

<sup>34</sup>Biografía da deputada Benedita da Silva, recuperada o 9 de xuño de 2015, de: [http://www2.camara.leg.br/deputados/pesquisa/layouts\\_deputados\\_biografia?pk=73701](http://www2.camara.leg.br/deputados/pesquisa/layouts_deputados_biografia?pk=73701)



Pode acontecer tamén que a muller se vexa constringida tanto mostrando un comportamento masculino, como adecuándose ao estereotipo que como muller cabería que desenvolvese. Isto é o que afirma Suspitsina a partir dos datos extraídos da súa investigación en San Petersburgo (Moscú) no ano 1998 e na que realizou entrevistas en profundidade a sete directoras de investigación de centros educativos e a dúas presidentas de departamentos universitarios; no entanto, «atendían as necesidades emocionais dos seus subordinados e describían as relacións no centro de traballo en termos de afecto, apoio e inclusión» (Suspitsina, 2000, p. 210). Independentemente de cal sexa a súa actuación, reparemos en como a muller é o foco das críticas ben por actuar conforme aos patróns que se agardan do seu sexo ou por adquirir un comportamento máis ligado ao masculino, atópase polo tanto, ante a denominada “*catch-22 situations*” (Castaño *et aliae*, 2008, p. 160), que se caracteriza porque a muller sairá mal parada escolla a elección que faga e como resultado, «experimentarán rexeitamento tanto por parte das mulleres como dos homes» (*Ibidem*).

Tamén pode acontecer que as mulleres, en postos de dirección, modifiquen a cultura escolar (Acker & Dillabough, 2007, p. 310-311; Pérez Varela, 2014c).

### **2.3. Conciliación da vida familiar e laboral**

Por conciliación entendemos o proceso polo cal varóns e mulleres comparten as responsabilidades familiares e domésticas, alternándoas co seu traballo no ámbito público. Existe a consideración de que a conciliación é un *problema das mulleres*, cando en realidade deberíamos falar dun *problema social* que afecta a ambos sexos (Rivero, 2008, p. 23), «os problemas das mulleres contemporáneas en relación ao traballo e á familia son os problemas da sociedade» (Mann, 1994, p. 33). En España, como existe unha estrutura familiar asentada na división tradicional do traballo, isto explica por que se percibe a conciliación como un asunto que compete unicamente á muller (Moreno Mínguez, 2011). María Antonia García de León indica no seguinte parágrafo que cando con fins de investigación se abordan cun varón as cuestións de xénero, el adoita falar delas dun xeito un tanto desinteresado; en cambio, a muller exprésase con maior grao de implicación, porque son temas cotiáns na súa vida:

O home adoita considerar que o xénero non é un tema seu, un aspecto que lle afecte, tal vez por iso poida responder máis igualitariamente (abstracta ou desprendidamente) mentres que as mulleres cando son preguntadas por xénero están falando da súa experiencia persoal, ou o que é igual, a elas preguntáselles por un tema delas. Aquí está un clave que probablemente é de interese

metodolóxico e de interese xeral para o tratamento dos temas de xénero (García de León, 2002, p. 185).

Ata o de agora, a investigación sobre conciliación propúxose dende tres perspectivas (Gilbert & Scher, 1999, citados por Martínez & Paterna, 2009, p. 27-28):

- Concibindo o xénero como diferenza. Este aspecto fundaméntase nas similitudes e diferenzas do punto de vista familiar e laboral dos roles de xénero.
- Partindo dunha concepción do xénero como estrutura. A persoa ou a parella adopta unhas estratexias para dar compatibilizado a vida familiar coa laboral. Por exemplo, optar a traballos de media xornada, recorrer á familia, a coidadoras externas contratadas, permisos de paternidade/maternidade, co inconveniente como sinalan as autoras de que «estas respostas poden tamén perpetuar a desigualdade» (*Ibidem*, p. 27).
- Entendendo o xénero como proceso e discurso. «O xénero enténdese como un proceso interactivo que ocorre en contextos sociais, institucionais e interpersoais» (*Ibidem*, p. 28). O xénero non é unha cuestión de varóns e mulleres, senón unha perspectiva que abarca todo o sistema social, todas as institucións; xa que todas elas son desigualitarias, por conseguinte, en tanto en canto exista desigualdade vertical, significa que hai desigualdade de xénero.

Esa é unha das razóns que sinalan Torns, Borràs & Carrasquer polas que non son efectivas as políticas de conciliación, porque non son vistas como asuntos do varón e a batalla con eles está perdida (Torns, Borràs & Carrasquer, 2004). De seguido expóñense outros dos inconvenientes das políticas de conciliación (*Ibidem*, p. 114-115):

- Son políticas que ocultan ou non consideran a relevancia e a existencia da división sexual do traballo no fogar-familia. A muller ademais de desenvolver o seu traballo na esfera pública, tamén se ocupa do traballo doméstico e familiar.
- Estas políticas non ven ou non se preocupan pola dimensión temporal e cotiá da conciliación. Eles teñen a percepción do “tempo discontinuo”, polo que unha vez rematada a súa xornada laboral, o resto é tomado como tempo libre e non asumen que deben compartir as tarefas familiares.

- Ignoran o peso simbólico das actuais pautas socioculturais onde o modelo *male breadwinner* resulta indispensable.

Son tamén as mulleres as que na súa maior parte se acollen a estas medidas de conciliación que ofrecen as Administracións do Estado (Vicepresidencia e Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza da Xunta de Galicia, 2015), que precisamente teñen un crecente interese polas anteditas medidas, polo menos nos últimos anos, pero as solucións que propuxo aínda non son suficientes, xa que «España é un dos países europeos peor valorados en canto á realización dunha política de igualdade de oportunidades» (Martín Chaparro, 2009, p. 46).

Agora ben, o feito de que a muller se incorporara ao ámbito público, non a liberou das súas obrigas no ámbito privado (Sáez, 1998; Torns, Borràs & Carrasquer, 2004; Lagarde, 2011). Máis ben ao contrario, as mulleres teñen unha dobre xornada e unha dobre opresión (Lagarde, 2011, Buqueras, 2006; Santos, 2000). Tanto é así que no estudo desenvolvido por Acker & Dillabough, concluíron que para conseguir méritos de cara a obter unha carreira académica, as mulleres tiñan que facer certos sacrificios para compatibilizar a súa rendibilidade profesional coas súas funcións como nais, o que carrexaba consecuencias a nivel físico, entre elas, o insomnio: «O insomnio foi unha historia común para as mulleres académicas a través de xeracións» (Acker & Dillabough, 2007, p. 304).

### 2.3.1. Medidas de conciliación da Administración Pública

O emprego público é un dos ámbitos que máis favorecen a realización laboral da muller, xa que é o que permite que se lle saque máis rendibilización á súa formación, pois as súas políticas están dirixidas á non discriminación por razón de sexo, caracterízanse pola estabilidade no emprego e a igualdade salarial (Sáez, 1998). Pero as medidas que propón a Administración Pública<sup>35</sup> e algunhas empresas privadas distan moito de xeneralizarse ao resto da sociedade española (Buqueras, 2006).

Algunhas destas medidas son o complemento das prestacións por risco durante o embarazo (artigo 42º, capítulo III, Lei 7/2004, do 16 de xullo, p. 11030), o dereito das mulleres xestantes a elixir o período de vacacións (artigo 43º, capítulo III, Lei 7/2004, do 16 de xullo,

---

<sup>35</sup> Nalgunhas Administracións públicas experimentáronse as seguintes medidas: «Ampliación dos días de permiso de paternidade e a redución de xornada sen a perda de salario para pais ou nais con fillos pequenos» (Buqueras, 2006, p. 137).

p. 11030) e a flexibilización da xornada por motivos familiares<sup>36</sup> (artigo 44º, capítulo III, Lei 7/2004, do 16 de xullo, p. 11030), a propósito da cal, hai que dicir que se ampliou coa Orde de 20 de decembro de 2013 o rango de idade dos fillos e fillas para o cal está contemplada esta medida e que agora abrangue o coidado dos fillos menores de doce anos (Vicepresidencia e Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza da Xunta de Galicia, 2013, p. 52899), mentres que a Lei 7/2004 atinxía ao coidado de fillos e fillas menores de seis anos (artigo 44º, capítulo III, Lei 7/2004, do 16 de xullo, p. 11030). Tamén hai que facer mención ao permiso de maternidade, adopción ou acollemento (FAMCP, 2013); o permiso de paternidade por nacemento, acollemento ou adopción, o permiso por lactación (FAMCP, 2013), a redución da xornada, a excedencia (FAMCP, 2013), o teletraballo, etc.

En España, as medidas de conciliación da Administración Pública contemplan o uso da flexibilidade horaria no seu punto 8, nos seguintes casos (España, Ministerio de Facenda e Administración Públicas, 2012, p. 89039-89040):

- *Flexibilización nunha hora diaria* cando o empregado ou empregada pública teñan ao seu cargo persoas dependentes (persoas maiores, fillos menores e persoas con diversidade funcional) ou outra persoa cunha enfermidade grave, ata o segundo grao de consanguinidade.
- *Flexibilización de dúas horas diarias* cando o empregado teña ao seu cargo unha persoa con diversidade funcional e necesite conciliar o horario do centro no que estea co horario de traballo.
- *Flexibilización de dúas horas* no caso de familias monoparentais para conciliar vida laboral, familiar e persoal, só se os órganos competentes en materia de persoal o consideran pertinente.
- *Durante a xornada laboral*, os empregados que así o requiran poderán someterse a métodos de fecundación ou reprodución asistida sen pedir o consentimento para ausentarse do traballo.
- Aqueles empregados e empregadas públicas que teñan fillos con diversidade funcional poderán ausentarse do traballo para asistir a reunións no centro no que o fillo sexa tratado ou para acompañalo se ten que recibir apoio excepcional no ámbito sanitario ou social.

---

<sup>36</sup> Hai que aclarar que esta flexibilización horaria non está contemplada para os casos de persoal que presta servizos en centros docentes (Vicepresidencia e Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza da Xunta de Galicia, 2013, p. 52897).

Estas medidas de flexibilización horaria resultan insuficientes; de feito, Buqueras considera que as Administracións Públicas deberían incrementar o número de centros de atención a nenas e nenos, e tamén a persoas dependentes (Buqueras, 2006). Ademais, outra eiva que atopo na lei 7/2004 do 16 de xullo, galega para a igualdade de mulleres e homes é que non explica como se materializarían na práctica as denominadas “accións positivas” (Presidencia da Xunta de Galicia, 2004, p. 11024). Posteriormente, o 20 de decembro de 2013, a Vicepresidencia e Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza e da Consellería de Facenda da Xunta de Galicia, publicou unha orde pola que se regulan a acreditación, a xornada e o horario de traballo, a flexibilidade horaria e o teletraballo dos empregados públicos no ámbito da Administración Xeral e do sector público da Comunidade Autónoma de Galicia (Vicepresidencia e Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza da Xunta de Galicia, 2013). A propósito das cales, Natalia Prieto, directora xeral de Avaliación e Reforma Administrativa da Xunta de Galicia, sinalou en novembro de 2015 que máis de 8124 empregados públicos se acolleron a estas dúas modalidades, das que no réxime de flexibilidade horaria por conciliación, as mulleres representan o 72% e os varóns, o 28%. Na modalidade de teletraballo, tamén elas constitúen a maior porcentaxe, un 59% do total (Xunta de Galicia, 2015). Desta información, pódese colixir que son as mulleres as que preferentemente buscan conciliar. Aínda que son medidas pensadas para os dous sexos, prevalece a idea entre os varóns de que a conciliación da vida familiar e laboral non é un tema que lles atinxa.

Torns, Borràs & Carrasquer sintetizan de xeito claro na seguinte cita como a conciliación recae eminentemente nas mulleres, cedendo o seu tempo aos demais membros da familia, o que orixina que elas teñan menos tempo libre, que realicen unha dobre xornada e que teñan que asumir máis traballo (Torns, Borràs & Carrasquer, 2004):

O tempo feminino é o tempo dos demais, poderíamos dicir que as mulleres son agora as grandes e únicas conciliadoras, pero non da súa vida, senón da do resto da familia. Isto significa que elas permiten aos demais poder vivir os seus tempos, a súa actividade laboral e o seu ocio, a costa de non ter tempo para si mesmas, menor tempo de ocio, dobre presenza e maior carga total de traballo (Torns, Borràs & Carrasquer, 2004, p. 133).

*Sin plumero ni mandil. Descubre las trampas de género en la empresa*, trátase dun libro para explicar as intrigas laborais que, por motivos de xénero, xorden nunha imaxinaria empresa consultora que Elena Carantoña denomina Mercory, “con personaxes ficticios, pero ningún irreal” (Carantoña, 2009, p. 14) e no que a súa protagonista, Carolina, trala consulta da Lei

Orgánica 3/2007, do 22 de marzo, para a igualdade efectiva de mulleres e homes (España, Xefatura do Estado, 2007), reparou nas deficiencias desta lei nas que a pesar de aparecer a palabra “conciliación” vinte e catro veces, ningún dos artigos facían referencia á súa definición, só que se trata dun dereito do que nace o permiso de paternidade e a mellora nos aspectos concernentes á maternidade; ademais, da lei infírese que a conciliación é importante para as mulleres que aspiran a desenvolver o seu *cursus honorum*; pero «en Mercury non teñen un sistema de ascensos progresivos como o que dá a impresión que imaxinan os lexisladores» (Carantoña, 2009, p. 115).

Pola súa parte, as xornadas a tempo parcial, a elección de empregos con menos requirimentos, a contratación de persoal para coidar a nenos e dependentes, etc. agochan o risco de aumentar a desigualdade (Martínez & Paterna, 2009, p. 27), porque se seguirá a división de roles tradicionais, a muller será a que renuncie a unha boa perspectiva laboral, mentres que o varón continuará coa súa xornada a tempo completo, desenvolvendo o papel de “traballador ideal”.

Na nosa comunidade autónoma, tamén saíron publicadas iniciativas para favorecer a conciliación paterna e a promoción da igualdade, como foi a resolución pola que se regulaban as bases para a concesión das axudas á conciliación da vida familiar e laboral como medida de fomento da corresponsabilidade para os traballadores que se acolleran á redución da súa xornada de traballo. As persoas beneficiarias serán varóns traballadores por conta allea ou familias monoparentais (varón ou muller) que traballen por conta allea e que se ativeran á redución da xornada (Vicepresidencia e Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza da Xunta de Galicia, 2015, p. 2036).

Eduardo, un dos personaxes masculinos do libro, *Sin plumero ni mandil*, expón a seguinte explicación acerca da falta de igualdade entre varóns e mulleres no ámbito profesional, considerando que máis que tratarse de discriminación, a culpa reside nun tratamento diferenciado por parte do Estado sobre as condicións laborais dos varóns e das mulleres; para el é «un problema de organización do traballo e do nivel de vida» (Carantoña 2009, p. 122).

É moito máis cómodo para o goberno dicir que é un problema de discriminación entre homes e mulleres<sup>37</sup> que de diferenzas nas condicións de traballo. Se o recoñeceran, terían que pór en marcha verdadeiras políticas fiscais, laborais, de servizos. Por iso se aferran á súa explicación

---

<sup>37</sup>Trátase dun problema de recoñecemento e de redistribución. De redistribución, porque se requiría unha boa rede de servizos públicos que fixera máis doado compatibilizar a vida laboral e persoal. De recoñecemento, porque aínda non se ve con bos ollos que as mulleres teñan ese interese (ou ambición) no mundo laboral e non dean prioridade ao labor que tradicionalmente se lles atribuíu, o de coidado da familia.

oficial e [a]<sup>38</sup> poñer a ministras no goberno e financiar unhas cantas asociacións (Carantoña, 2009, p. 120).

### 2.3.2. A (des)conciliación encuberta e a (des)conciliación declarada

Cando existe un reparto desigual nas tarefas familiares e domésticas entre varóns e mulleres é porque se parte dun reparto de poderes desiguais (Nacións Unidas, 1995). A “domesticidade” estipula as funcións que son características dos varóns e das mulleres. Este termo xurdido en América arredor de 1780 é definido por Williams como «un sistema de xénero que comprende por unha parte, a organización particular do mercado de traballo e pola outra, o traballo familiar e como as normas de xénero xustifican, sosteñen e reproducen esa organización» (Williams, 2000, p. 1).

Como sistema de xénero, a domesticidade ten dúas características (*Ibidem*):

- O mercado laboral organízase sobre a idea do traballador que desempeña o seu labor a tempo completo, realiza horas extras e dedica pouco ou ningún tempo á maternidade/paternidade ou á crianza dos fillos. Esta é a nota característica dos bos traballos, non de todos os traballos. Se o traballo se estrutura deste xeito, os coidadores non poden actuar como os traballadores ideais, non poderían chegar a converterse, por exemplo, en altos executivos. Neste sentido, Martínez & Paterna sinalaron que existía a consideración de que as bases dun bo executivo son a dispoñibilidade espacial e temporal; o que implica que ten alguén que se ocupe a tempo completo das outras parcelas da súa vida, como a familiar e a doméstica ou ben, que non ten outras áreas que cubrir (Martínez & Paterna, 2009).
- O sistema da domesticidade de proporcionar coidados a custa de marxinar os coidadores, impídelles a posibilidade de desempeñar a maioría dos roles sociais asociados á autoridade e responsabilidade.

A conciliación de pouco vai servir se non se consegue a domesticidade do varón (Torns, Borràs & Carrasquer, 2004). Con todo, son os varóns das clases medias os que amosan máis colaboración nos traballos domésticos e familiares; no entanto, sobre a muller recaen «as tarefas de responsabilidade, coordinación, organización e supervisión do fogar/familia»

---

<sup>38</sup> Corchetes propios para dar maior coherencia á cita.

(*Ibidem*, p. 118). E cando elas non poden asumilas, crean as denominadas “redes de apoio femininas”, nas que reciben a colaboración de nais, irmás, sogras ou veciñas (*Ibidem*).

Para a muller, a conciliación resulta máis complicada, o varón dedica menos de oito horas semanais ás tarefas familiares e domésticas, mentres que a muller lle dedica a estas tarefas vinte horas (Buqueras, 2006). Para Dominique Méda, o tempo parental «é o consagrado aos fillos maiores ou pequenos, dedicando tempo en actividades feitas polos fillos ou con eles» (Méda, 2002, p. 28). Polo visto, segundo unha enquisa, o tempo parental das mulleres é dúas veces maior có dos varóns.

A conciliación opera a uns niveis ás veces sutís, xa que se no caso dunha parella, ela non posúe traballo remunerado e polo tanto, é a que realiza a maioría das actividades domésticas e de coidado; mentres que o varón non desenvolve estas tarefas dun xeito equitativo por estar traballando no ámbito público, estaremos falando de *desconciliación encuberta*<sup>39</sup> (Informe Elorrio, 2009, p. 58). Mentres que se son os dous os que traballan, e ela segue ocupándose da maior parte das responsabilidades de coidado da familia e dos quefaceres do fogar, estaremos falando de *desconciliación declarada* (Informe Elorrio, 2009, p. 58).

### 2.3.3. Modelo *male breadwinner*<sup>40</sup>

O contrato marital convencional define os maridos como os “gañadores do pan” ou “sustentadores” e as súas esposas como “amas de casa”, a través do cal eles comercian cos seus ingresos a cambio do labor desempeñado pola súa muller no ámbito doméstico e familiar (Tichenor, 2005, p. 192). Este modelo no que o varón é o principal sustentador económico da familia desempeña na nosa sociedade un importante peso simbólico (Torns, Borràs & Carrasquer, 2004), xa que o traballo remunerado posúe máis *status* que o traballo doméstico e as implicacións que isto supón no seo do matrimonio non carecen de importancia, senón que nelas, o varón ocupa o poder (Tichenor, 2005).

O termo *male breadwinner* foi acuñado, segundo Williams, entre 1810 e 1820 cando a posición social do varón viña determinada polo seu éxito e o indicador do éxito era o traballo (Williams, 2000). Posteriormente, foi un concepto que se consolidou na «maioría das institucións das sociedades capitalistas despois da II Guerra Mundial, especialmente nas institucións do estado do Benestar e por medio das estruturas e procesos do mercado de

---

<sup>39</sup> Cursiva propia para resaltar esta expresión.

<sup>40</sup> Esta palabra figurará en cursiva porque se trata dun estranxeirismo (Álvarez & Xove, 2002, p. 67).



traballo e a regulación do emprego» (Broomhill & Sharp, 2004, p. 1). Ser o que “gaña o pan” repórtalle ao varón indiscutibles privilexios, xa que polo feito de gañalo, tamén ten o dereito a controlalo e libérao de facer outras actividades domésticas, ademais de permitirlle ter máis tempo libre (Tichenor, 2005). En cambio, se ela é a que gaña máis diñeiro, tampouco disto se deriva que vaia ter máis poder<sup>41</sup>, senón que actúan outros factores como son as prácticas de xénero e a ideoloxía; mecanismos que contrarrestan o seu poder para seguir mantendo o *statu quo* no que o marido é o *breadwinner* e ela, a ama de casa (Tichenor, 2005). As investigacións realizadas por Brines, posteriormente por Greeinstein e despois por Bittman *et al.*, concluíron que malia que elas gañen máis diñeiro, os roles de xénero no ámbito familiar séguense mantendo, eles evitan facer o traballo doméstico e elas son as que o realizan, como un xeito de compensar a súa “alteración” do *statu quo* (Brines, 1994; Greeinstein 2000; Bittman *et al.*, 2003; citados por Tichenor, 2005, p. 192), o que demostra que o xénero é un elemento importante na conformación do poder no seo da parella (Tichenor, 2005). Isto mesmo se expón no traballo de Broomhill & Sharp, que conclúen que aínda persiste ese modelo ‘*male breadwinner*’, a pesar dos cambios acontecidos no mercado de traballo, «reforzado pola cultura da maternidade, moitas mulleres agora teñen que lidar con dous roles –no traballo e no fogar» (Broomhill & Sharp, 2004, p. 18).

Na investigación levada a cabo en Verona por Della Puppa & Mide<sup>42</sup> (2015) sobre as diferentes masculinidades que xorden en relación ao coidado dos nenos, concluíron que o modelo ‘*male breadwinner*’ parece ter perdido adeptos e lexitimidade a favor doutro tipo de masculinidades emerxentes, como é o do “marido axudante”<sup>43</sup> e o “compañeiro igualitario” (Della Puppa & Mide, 2015, p. 172). Con todo, no citado estudo si rexistran aínda a existencia de dous casos do “home sustentador da familia”, que considera que o seu deber é exclusivamente o traballo remunerado, mentres que as tarefas de coidado dos fillos e domésticas as delega na súa muller. No caso dunha destas familias, o marido afirmaba que o traballo remunerado da súa esposa (a tempo parcial) era visto como «unha importante axuda, pero non esencial para o mantemento da familia. De feito, ambos cónxuxes daban por sentado que no caso de que fora preciso, sería a nai a que se ausentara do traballo para coidar os seus fillos» (Della Puppa & Mide, 2015, p. 173). No entanto, hai que aclarar que estas dúas

<sup>41</sup> «Sexan cales sexan as súas motivacións, as expectativas seguen sendo que as mulleres poden empregar os seus ingresos para incrementar o seu poder dentro dos seus matrimonios» (Tichenor, 2005, p. 191).

<sup>42</sup> A investigación realizouse no outono de 2010 nun barrio de Verona con 14 familias con fillos comprendidos entre os cero e os seis anos de idade e seleccionadas polo tamaño do fogar e a idade dos nenos (Puppa & Mide, 2015).

<sup>43</sup> Os pais son vistos como os “axudantes” e implícanse dende a distancia (Reay, 1998, citado por Gottzén, 2011, pp. 619-620).

familias son inmigrantes e que polo tanto, non teñen os mesmos recursos para deixar os seus fillos en servizos que apoien a conciliación do traballo e o coidado dos fillos (Della Puppa & Mide, 2015). E lonxe de culpar unicamente o marido e a súa parella deste tipo de masculinidade, os autores atopan responsables e cómplices no conxunto da sociedade e así o manifestan:

A construción deste tipo de masculinidade implica non só os pais e nais das familias consideradas, senón tamén os seus empresarios, as familias coas que eles interactuaron, o acceso aos servizos para a primeira infancia, as institucións locais que os organizaron, os lexisladores nacionais e supranacionais, os construtos culturais no país de orixe, etc. En particular, o traballo, as relacións institucionais e entre familias parecían aumentar a marxinalidade económica e social das familias inmigrantes consideradas (Della Puppa & Mide, 2015, p. 174).

No que concirne ao marido “axudante: o subministro constante de traballo de coidado” (Della Puppa & Mide, 2015, p. 174), podemos dicir que se implica nas tarefas de atención aos seus, pero é como unha *ponte* entre os servizos de vixianza á primeira infancia e á familia (Cacace & D’Andres, 1996, citados por Della Puppa & Mide, 2015, p. 175), onde é a nai a que adoita estar máis comprometida emocionalmente cos fillos e a que acostuma a ter un contacto máis directo coa gardería, a que por regra xeral vai ás reunións que se fan, a que máis trato ten cos coidadores, etc.

Resulta ilustrativo como estes pais axudantes colaboran nas actividades da escola para arranxar infraestruturas, mentres que afirman que nese mesmo espazo «as esposas precisan realizar actividades recreativas, de cara a relaxarse e os maridos tenden a mellorar as infraestruturas do centro» (Della Puppa & Mide, 2015, p. 175). Polo tanto, as actividades deles están máis ligadas ao masculino e as delas, claramente ao mundo feminino. E aquí volve a presentarse a *domesticidade* da que falaba Williams (2000), onde os dous membros da parella consideran que as actividades extradomésticas son sobre todo unha función do varón e el ten o dereito e o deber de realizalas, para deste xeito reafirmar a súa masculinidade (Della Puppa & Mide, 2015). Por último, está o pai que tende cara unha masculinidade igualitaria, onde na súa familia está superado, polo menos en parte, ese rol diferenciado para o pai e para a nai, onde el é o que se ocupa do traballo produtivo e ela, do reprodutivo e aquí «os límites entre o masculino e o feminino parecen diluírse», (Della Puppa & Mide, 2015, p. 177). Neste caso, tamén a realización profesional e o ter unha xornada a tempo completo pode ser unha aspiración da muller, os autores deciden chamar a isto, “masculinidade equitativa” (Della Puppa & Mide, 2015, p. 178). De feito, os autores expoñen o caso dun dos pais deste modelo

que é precisamente o que traballa a tempo parcial, o que vai a recoller os nenos ao colexio, o que fala cos profesores; mentres a nai non cuestiona o seu traballo a tempo completo nin a carreira que ela mesma desenvolve (*Ibidem*).

Gottzén tamén identificou na súa investigación o prototipo de marido “axudante”, se ben este caso foi tomado da clase media da área metropolitana de Los Ángeles. Presentou o exemplo de Chris Richardson, un pai de familia con dous fillos que traballa a tempo completo como enxeñeiro e que axuda os seus nenos cos deberes a diario; pero en certo xeito, con reticencia, xa que a súa esposa revísaos cando chega á casa, para asegurarse de que están ben e el incluso chega a chamala en broma, “xeneral” (Gottzén, 2011, p. 627), este alcume preséntaa nunha especie de emprazamento superior ao do seu marido, que permanece ás súas ordes nunha posición subordinada, ela é a que se ocupa da maior parte dos traballos educativos, delegando nel cando ela non se atopa na casa (*Ibidem*). No entanto, Chris non participa nas actividades da escola, unicamente vai a reunións dos pais cos mestres ou a congresos. Hai que aclarar que na investigación de Gottzén a maioría das nais estaban máis implicadas cós pais nas actividades da escola. Para Chris, a educación tamén é moi importante, de cara a ter e preservar o *status* social (*Ibidem*). «Traballar menos horas que as nais parece incrementar a probabilidade de que os pais se involucren no traballo educativo da casa» (Gottzén, 2011, p. 628); pero hai exemplos no estudo de nais que traballan tantas horas como os pais e son elas as que están máis implicadas (*Ibidem*). Chris preséntase como o “marido axudante” que delega a implicación na súa esposa que é a que ten a responsabilidade principal do traballo educativo (*Ib.*)

O modelo de marido *breadwinner* de Gottzén, está representado polo varón que trae a axuda financeira para que a muller se ocupe das responsabilidades familiares e da educación dos fillos. Se ela se dedica diariamente ao coidado destes, Jerry Reis<sup>44</sup> faíno mensualmente, segundo el mesmo afirma. Ademais o seu discurso sitúase na tendencia característica do marido *breadwinner*, na que está moi establecida a división do traballo en función do sexo (Gottzén, 2011). Na liña de Chris Richardson, Jerry tamén considera a educación e a implicación dos pais como un aspecto importante na formación dos seus fillos (Gottzén, 2011).

---

<sup>44</sup> Jerry Reis é outro pai de familia entrevistado.

#### 2.3.4. Modelo *superwoman*. A dobre ou tripla xornada da muller

O termo *superwoman* foi acuñado a comezos dos anos 80 para denunciar veladamente a situación na que se atopaban as mulleres. Este concepto desviou a atención do feito de que as mulleres se viron obrigadas a desempeñar os labores domésticos e os coidados familiares porque os varóns non renunciarían ao seu dereito de traballar fóra da casa para facer as angueiras do fogar que tradicionalmente lles correspondían ás mulleres (Williams, 2000).

Por *superwoman* entendemos aquela muller que por necesidade ou vontade propia decide ocuparse completamente de todo, «vinte e catro horas ao día para cumprir á perfección, sen marxe de erro, máis do que se agarda delas. Porque o listón, demasiado alto, impuxérono elas» (Carantoña, 2009, p. 127).

Na investigación realizada por Monica Whitty que contaba cunha mostra de 140 varóns e 140 mulleres divididos en dous grupos, de 17 a 22 anos (o máis novo), e de 28 a 33 (o máis vello), e no que se querían investigar as expectativas e os soños que tiñan de cara ao futuro, concluíu que elas incluían nos seus relatos a consideración de compatibilizar a carreira co coidado dos seus e con pasar tempo co marido e cos fillos, semellando que «as mulleres que mencionan a necesidade de equilibrar as súas carreiras con ter fillos, coa súa relación, ou con ambos, ven isto como o seu rol e en vez de queixarse sobre este acto de equilibrio, considéranlo un compromiso práctico» (Whitty, 2001, p. 97). A pesar dos avances conseguidos en materia de igualdade durante os anos 90, elas aínda se ven así mesmas como as principais coidadoras (Whitty, 2001). Así mesmo, ser unha *superwoman* é percibido como un grande sacrificio e as rapazas aínda soñan con ter unha parella e unha familia, aceptan o rol tradicional que se lles encomenda ás mulleres e intentan á parte, ter tempo fóra dese rol de coidadora para dedicarllo ás súas carreiras. En cambio, nas declaracións dos varóns saíu a súa preocupación por facer unha boa carreira, pero non figuraba a necesidade de facer sacrificios para ter unha relación e unha familia (*Ibidem*). Desta investigación dedúcese que ser unha *superwoman* é aceptado como unha condición necesaria para ser unha muller completa no século XXI: unha muller con aspiracións profesionais, pero á vez que teña unha familia e desenvolva os roles de coidadora que como muller tradicionalmente lle corresponderían. Mentres que o que se agarda do varón é que cumpra profesionalmente, pero sen maiores expectativas do punto de vista persoal (Whitty, 2001). As novas xeracións, en base a esta investigación de Whitty, semella que así perciben ambos roles (Whitty, 2001) e o máis preocupante, que os poden perpetuar.

Ademais, no eido familiar, as mulleres adoitan soportar a denominada “ignorancia doméstica dos varóns” (Torns, Borràs & Carrasquer, 2004, p. 124) que se escudan na escusa de que non saben realizar as tarefas domésticas e así poden xustificar a súa falta de dispoñibilidade para realizar os quefaceres familiares e do fogar que lles corresponden. Na investigación levada a cabo por Komter sobre o “poder oculto” en matrimonios holandeses, constatou que eles se escusaron no argumento de que as mulleres realizaban máis tarefas da casa porque «“elas son mellores niso” ou “desfrutan máis” [realizando os labores domésticos]<sup>45</sup>» (Komter, 1989, citada por Tichenor, 2005, p. 194). Esta ignorancia abrangue dous aspectos: un descoñecemento real de como se fan as tarefas e por outra parte, dar a entender, para liberarse destas ocupacións, que non se sabe realizalas ou que non se lembran de como realizalas (Torns, Borràs & Carrasquer, 2004). Deste xeito, as mulleres convértense nas posuidoras do “poder doméstico” gratamente cedido polo varón para seren as organizadoras da vida familiar, xa que son as que se dedican fundamentalmente a estes quefaceres (*Ibidem*); pero en realidade, trátase dun pseudopoder establecido polo patriarcado para relegala a ela ao ámbito doméstico (Bonino, 1999). Tamén o concepto “ama de casa” dá lugar a equívocos porque semella que ela ten o mandato no fogar, pero en realidade é un traballo de servidume (Lagarde, 2011). Este aspecto da ignorancia doméstica do varón leva a relacionalo coa consideración da muller como unha “axenda”, no sentido de que ela é a que sabe o que se vai comer, a que ten unha visión global da organización dunha casa, a que ten coñecemento sobre que actividades deberán realizar os nenos ao día seguinte, converténdose este aspecto «nun lugar común no discurso das mulleres para describir as actividades que realizan e no que elas se erixen como as últimas responsables no funcionamento do fogar, usando a axenda como a metáfora do seu traballo» (Martínez & Yago, 2009, p. 158).

Moi vinculado a este aspecto están os micromachismos<sup>46</sup> (Bonino, 1999). Por micromachismos entendemos unha estratexias sutís que o varón emprega subrepticamente para manter o dominio ou exercer violencia sobre a muller. Bonino diferencia tres tipos de micromachismos: coercitivos, encubertos e de crise (Bonino, 1999). Os micromachismos coercitivos ou directos caracterízanse pola utilización da forza nas súas múltiples variantes (psíquica, física, económica...) para manter o varón a súa superioridade e limitar a liberdade de acción da muller. Os micromachismos encubertos ou de control oculto, son aqueles nos que o varón amparado sobre o afecto que dispensa, consegue que a muller acate as súas

---

<sup>45</sup> Corchetes aclaratorios propios para facer máis comprensible a cita.

<sup>46</sup> Outros autores denomínanas “pequenas tiranías”, “terrorismo íntimo” ou “violencia branda” (Bonino, 1999, p. 1).

decisións, aínda que previamente non foran as que ela desexaba. Estes micromachismos adoitan ser especialmente efectivos, dada a invisibilidade coa que actúan. Por último, os micromachismos de crise son empregados cando o varón sente que está a perder a superioridade do seu dominio e danse cando se produce «un aumento do poder persoal da muller por cambios na súa vida ou menoscabo do poder do varón por razóns de perda laboral ou de limitación física» (Bonino, 1999, p. 13). A “falta de participación do varón no eido doméstico” é considerado como un micromachismo de tipo coercitivo por Bonino: «É unha práctica de sobrecarga por omisión, que o varón xustifica apelando ao seu rol de provedor ao que non se pode molestar máis que para o seu traballo [na esfera pública]<sup>47</sup>» (Bonino, 1998, p. 6), polo tanto, as tarefas domésticas e familiares son delegadas na súa muller, que deberá asumir unha dobre xornada; aínda que el non sexa o principal sustentador da familia en materia económica (Bonino, 1998).

Por dobre xornada enténdese que «nunha mesma unidade convencional de tempo [...] que é o día, a muller leva a cabo dúas xornadas distintas definidas por traballos cuxas características sociais son diferentes» (Lagarde, 2011, p. 152). Falamos de dobre xornada porque está formada por unha xornada realizada no ámbito público, que ten un carácter produtivo, remunerado e mediado por un contrato, e pola xornada realizada no eido privado, cunha función reprodutiva (Lagarde, 2011). Inherente á dobre xornada estaría a realización educativa impecable do rol de nai, o que xera nalgunhas nais estados anímicos que lles afectan á súa saúde mental: «As expectativas sobre un estilo de maternidade máis educativo, que inclúen na dobre xornada das mulleres as actividades escolares, as tarefas domésticas [...] ás veces afectan á vida das nais, creando nelas verdadeiros estados de ansiedade» (Arenas, 2000, p. 110). Ana María Llopis Rivas considera que os directivos varóns que están na cúpula tenden a abusar do tempo das súas esposas, dos seus fillos, colegas e subalternos (Llopis Rivas, 2007).

Por outra parte, un tipo de micromachismo encuberto serían as “impericias e esquecementos selectivos” (Bonino, 1999, p. 12), nas que o varón alega que non sabe empregar determinados aparellos domésticos para así librarse das súas responsabilidades ou afirma que non recorda a realización de certos labores ou encargos, por exemplo, o horario das actividades extraescolares dos nenos, levalos ao dentista...; estes esquecementos selectivos son o resultado «dunha desmemoria parcial sobre actividades que en realidade sente que non lle

---

<sup>47</sup> Corchetes aclaratorios propios.

corresponden» (*Ibidem*). Outros micromachismos encubertos serían a “pseudoimplicación doméstica” e a “minusvalorización dos propios erros” (Bonino, 1999, p. 12). O primeiro deles faría referencia á “axuda” que o varón proporciona á muller nas ocupacións do fogar; mentres que no segundo, tende a restar importancia aos fallos ou descoidos que comete, mentres que maximiza aquelas equivocacións da muller (*Ibidem*). O varón de clase media afirma que a muller é a que leva a práctica totalidade das tarefas domésticas e do fogar e que el contribúe a “axudala” coas mesmas, «nunca é un compartir por igual a carga total» (Torns, Borràs & Carrasquer, 2004, p. 124).

Para rematar, un micromachismo de crise sería o “pseudoapoio”, «apoios que se enuncian sen ir acompañados de accións cooperativas, realizados con mulleres que acrecentan o seu ingreso ao espazo público» (Bonino, 1999, p. 13). A superioridade dela no ámbito público resalta na percepción do varón a súa propia pequenez, reaccionando este non só non apoiando o ingreso dela fóra do eido privado, senón mesmo poñéndolle trabas ao seu progreso. Pero nesta loita de poderes, o varón tamén sae prexudicado, pois como afirma Marx, “é dominado pola súa dominación” (Bourdieu, 2000, p. 89), se non se percibe á altura dos presupostos que se lle atribúen aos varóns, pode sentir que non é un verdadeiro home, por exemplo, se non se adecúa ao modelo *male breadwinner* e considera que non é capaz de manter a súa propia familia.

Relacionado coa *superwoman*, está a muller “multitarefa”, a este respecto, Christine Rosen, nun artigo publicado no número de primavera de 2008 e titulado, “The Myth of Multitasking”, engade: «Cando falamos de multitarefa, en realidade estamos falando de atención: da arte de prestar atención, da habilidade para dirixir a nosa atención e, en xeral, para discernir acerca de que cousas merecen a nosa atención» (Carantoña, 2009, p. 43). Pola súa parte, Ana María Mass, Secretaria Académica da Universidade Arxentina da Empresa, afirma: «Mentres que o home só pode concentrarse nun só foco con gran intensidade, a muller pode controlar varios focos de atención, pero con algo menos de concentración» (Carantoña, 2009, p. 43).

Mann compara ás mulleres con escravos, no sentido de que ambos teñen que realizar un servizo do fogar que non está limitado nin pagado e aos que tamén se lles nega unha existencia pública que non estea mediada polo marido ou amo (Mann, 1994).

Cando unha muller casa, entra na casa dun varón e dende ese momento en diante, non ten espazo separado para ela mesma, nin tempo para ela mesma, nin salario que lle dera dereitos para o seu

propio consumo. Ela non ten existencia social separada da do seu marido, a súa vida foi vivida, durante vinte e catro horas ao día, ao servizo da súa familia. Ademais, ela abandona o seu nome cando se casa e toma o do seu marido, xusto como un escravo é forzado a tomar o nome do seu amo (Mann, 1994, pp. 45-46).

### 2.3.5. Impacto da conciliación entre a vida profesional e familiar para a igualdade de xénero

No camiño cara a consecución dun posto de responsabilidade, as mulleres en idade reprodutiva adoitan atoparse cunha disxuntiva que fai que teñan que renunciar a ese cargo ou pospoñelo durante un período temporal, é o que Williams denomina o “muro maternal” (Williams, 2000, p. 69), «onde ter un bebé é empregado como unha escusa para non dar oportunidades ás mulleres» (Vladek<sup>48</sup>, citada por Williams, 2000, p. 69). O muro maternal pode estar constituído polas seguintes prácticas que contribúen a relegar á nai fóra do eido laboral: o *horario do executivo*, a *marxinación dos traballadores a media xornada* e a *expectativa de que estes traballadores punteiros recolocarán as súas familias*<sup>49</sup> coa finalidade de conseguir un mellor traballo (Williams, 2000, p. 70). Polo que respecta ao horario executivo, podemos sinalar que este rolda as 50 ou 80 horas semanais<sup>50</sup>; pero as mulleres non adoitan facer moitas horas extras debido á súa outra vida fóra do ámbito laboral na que na maioría dos casos, correspóndelle a ela ter que coidar dos seus, razón pola cal non acostuman a conseguir estes postos de decisión.

En España non é raro que se produzan despidos ou destitucións de cargos importantes debido a embarazos ou por teren solicitado medidas para a conciliación da vida familiar e laboral, aínda que non existan estatísticas acerca desta cuestión (Martínez & Paterna, 2009).

Incluso unha das organizacións máis preocupadas pola igualdade laboral da muller concluíu que «a realidade é que se unha muller quere obter unha posición de alta dirección, ela non pode ser a coidadora principal dos seus fillos» (Grimley, 1998, citado por Williams, 2000, p. 71). Canto á marxinación do traballo a media xornada, podemos dicir que ofrece ás mulleres máis precariedade laboral e menos expectativas de ascender, a mensaxe que se transmite é a seguinte: «Non me consideres para promocións agora» (Ehrlich, 1989, citado por Williams, 2000, p. 72). Hochschild entrevistou a 12 directivos cuxas mulleres eran amas de casa e

---

<sup>48</sup> Judith Vladek é unha avogada que fixo esa afirmación na páxina 69 da obra de Williams (2000), pero non aparece o ano.

<sup>49</sup> Cursiva propia para resaltar as expresións.

<sup>50</sup> A maioría dos directivos con máis éxito poden traballar moitas horas porque as súas mulleres son amas de casa (Williams, 2000, p. 74).



chegou á conclusión de que elas eran as que se ocupaban na súa maior parte das tarefas domésticas e fai a seguinte aclaración que resulta moi esclarecedora: canto maior sexa o rango que acadas, máis probabilidade haberá de que posúas un matrimonio convencional.

Os homes exitosos tenden a ter matrimonios con patróns de xénero que desapareceron hai unha xeración entre a masa da poboación e mulleres que traballan como nais solteiras sen molestar os seus maridos cos asuntos domésticos. Canto máis alto chegas, máis probabilidades tes de ter un matrimonio tradicional (Hochschild, 1997, citado por Williams, 2000, p. 75).

O mesmo parecer sostén Llopis Rivas cando afirma que os varóns directivos “da cúpula” teñen unha esposa que se encarga de todo, mentres eles non concilian (Llopis Rivas, 2007, p. 152).

No matrimonio, o varón sae reforzado, xa que «as esposas que non traballan, a miúdo teñen importancia no apoio directo ao traballo dos seus maridos; á parte, teñen a responsabilidade dos seus deberes domésticos» (Bass, 1989, p. 197). En cambio, as mulleres adoitan facer unha “dobre carreira”, porque ademais de non ter o apoio dos seus maridos, teñen tamén que atender as responsabilidades familiares (*Ibidem*).

No estudo de Castaño *et al.* realizado a mulleres e varóns directivos e empresarios en España, concluíu que poida que para eles as tarefas domésticas non supuxeran un problema, porque posiblemente xa as realizaban as súas mulleres; mentres que as súas homólogas femininas, posiblemente atoparan máis dificultades para conciliar a vida familiar e laboral; aínda que para as mulleres directivas, este tipo de tarefas tampouco podían ocasionar grandes problemas, xa que elas podían pagar polo traballo doméstico e polo coidado dos seus fillos (Castaño *et al.*, 2009, p. 163).

No que atinxe á recolocación, hai que sinalar que en moitas ocasións vai parella a un ascenso. Na maior parte dos casos, os que se teñen que re-colocar son os varóns, o que vén a sustentar a idea de que eles son o núcleo familiar, acompañándoos a muller que se ve na tesitura de abandonar o seu traballo ou de conseguir outro máis precario para poder acompañalo. Aquí atópase un dos principais inconvenientes para as mulleres directivas, xa que moitas delas teñen que prescindir dunha vida familiar se queren ter éxito na súa profesión, sinalando Williams que aquelas que poidan ter dificultades para re-colocarse, é probable que rematen por abandonar o seu posto directivo (Williams, 2000). Algo semellante lles acontece ás mulleres académicas que en moitas ocasións, para conseguir un traballo ou alcanzar un mellor

posto, teñen que re-colocarse, isto pode coincidir coa súa etapa de crianza dos fillos, polo tanto, non teñen tantas posibilidades como o varón de permanecer moitas horas no lugar de traballo, aínda que se esforcen ao máximo nivel; como corolario, «estas estruturas de traballo tenden a manter as mulleres afastadas dos traballos académicos e naqueles casos en que si permanezan, ocasionar que traballen en institucións menos prestixiosas» (Williams, 2000, p. 76).

En función da participación do varón e da muller na organización das tarefas domésticas, establécese a seguinte clasificación (Martínez & Yago, 2009, p. 153):

- Tradicional: todas as tarefas domésticas e de atención aos fillos recaen na muller, malia que esta traballe fóra do fogar (Alméras, 2000).
- En transición: é o modelo en que ela fai case todo e ten máis responsabilidade, aínda que el realiza certas accións. Alméras establece a distinción de “transición incipiente” e “transición avanzada” (Alméras, 2000, pp. 94-95). Na transición incipiente, «as tarefas son basicamente divididas como no tipo tradicional, pero emerxe un reparto simbólico das mesmas» (Alméras, 2000, p. 94). O varón axuda nas tarefas domésticas de limpeza, de coidado dos fillos e de realización de comidas «cando a muller non pode facelo, se está moi cansa ou se ten demasiado traballo» (Alméras, 2000, p. 94). No tipo de transición avanzada, as tarefas domésticas e familiares establécense consonte a unha serie de pactos nos que os dous «respectan os principios sobre os cales se estableceron os acordos, pero o home protexe o seu dereito a rexeitar certas tarefas e a muller ten a responsabilidade adicional de estimular periodicamente o apoio do seu cónxuxe» (Alméras, 2000, p. 95).
- Equitativo: ambos repártense o traballo a partes iguais. Para Alméras, o tipo equitativo (moderno) caracterízase porque os cónxuxes atenden as tarefas domésticas en función da súa dispoñibilidade, sen establecer de antemán ningún acordo, senón que se ocupan dos aspectos da vida familiar e doméstica voluntariamente, «este tipo de acordo significa tamén que o varón pode chegar a ter unha carga maior en certos ámbitos do traballo reprodutivo, segundo os momentos da historia laboral de ambos» (Alméras, 2000, p. 96).

Nalgunhas ocasións, a facilidade para conciliar é debida á sorte que ofrecen determinadas condicións laborais, como son as dos funcionarios; así, na investigación realizada por

Martínez & Yago (2009), manifestan a través dos discursos das súas informantes que «ao falar da relación do traballo doméstico co remunerado, a súa percepción era de compatibilidade, descrita en termos de sorte, dadas as condicións laborais elixidas» (Martínez & Yago, 2009, p. 162).

Cando a muller elixe entre a familia e a carreira e se decanta pola familia, o que semella un proceso de elección *motu proprio*, en realidade é a proba de sucumbir á domesticidade (Williams, 2000), pois raramente a muller se dedicará ao seu traballo a tempo completo ou se erixiría como o ideal de traballadora preconizada pola ideoloxía da domesticidade (Martínez & Yago, 2009). Recorrendo á xustificación da elección voluntaria, estase negando que exista discriminación, polo que o sistema de xénero continúa consolidándose, caracterizándose pola separación do emprego e do coidado (Martínez & Yago, 2009).

Para Juan José Vera, que haxa un desequilibrio entre as horas que se traballan e as que se dedican á atención familiar, pode orixinar serias consecuencias no ámbito familiar: «Unha gran inversión de tempo no traballo vai ter un maior efecto no ton emocional na casa e na tensión familiar se hai pouca axuda doméstica por parte do cónxuxe» (Vera, 2009, p. 94).

En función dunha serie de investigacións, Vera sacou as seguintes conclusións no que respecta a varóns e mulleres en cargos directivos (Vera, 2009, pp. 106-108):

- As directivas casadas tenden a ter máis interrupcións de carreira cós varóns (a miúdo como licenzas-permisos familiares).
- Unha probabilidade menor de estar casadas ou ter fillos das directivas fronte aos directivos.
- Ademais, as mulleres directivas están máis a miúdo casadas en parellas de dobre carreira, mentres que os seus colegas masculinos teñen maior probabilidade de ter esposas que non traballan.
- Ter un maior poder familiar (máis habitual en varóns que en mulleres) relaciónase con gozar de máis altos salarios e maior mobilidade.
- O salario e o nivel organizativo están asociados con ter un cónxuxe que non traballa (no caso dos varóns, pero non no das mulleres), e os varóns con fillos desempeñan niveis organizativos máis altos que os que non os teñen.

A creación dunha nova cultura doméstica pasaría pola implicación nestes labores de todos os membros da estrutura familiar, o que permitiría á muller ter máis tempo para progresar ou «actuar competitivamente no mercado de traballo» (Sáez, 1998, p. 104).

### 2.3.6. Corresponsabilidade

Adoita existir a crenza de que debido á presenza das mulleres no mercado laboral, os fillos carecen da atención que tiñan antano cando elas se dedicaban en exclusiva á vertente familiar; pero o que acontece en realidade, a xulgar pola seguinte declaración de Moss, é que o foco do problema reside na falta de corresponsabilidade por parte do outro membro da parella: «A falta de coidado cara os nenos e nenas pequenos e do interese pola educación non é polo traballo remunerado das nais, senón pola falta de implicación dos pais nas tarefas domésticas e a falta de corresponsabilidade na educación» (Moss, 1990, citado por Arenas, 2000, p. 109).

Un reparto equitativo do traballo familiar no que o pai asumira a parte que lle correspondera, evitaría que moitas mulleres tiveran que traballar a media xornada ou decidiran prescindir dun traballo (Williams, 2000); ao tempo que eles terían que facer máis horas extras para compensar a redución de ingresos, «se os pais compartiran verdadeiramente as tarefas do fogar, as demandas<sup>51</sup> das nais serían moito máis doadas de cumprir» (Williams, 2000, p. 54).

No estudo etnográfico desenvolvido por Gottzén na área metropolitana de Los Ángeles (EE.UU.) con 30 parellas de clase media (e na que ambos cónxuxes eran asalariados) acerca da implicación paterna na educación dos fillos, concluíu que na súa maior parte, os pais estaban menos implicados que as nais na educación dos fillos e só uns poucos dicían implicarse da mesma maneira que a súa esposa nas tarefas educativas (Gottzén, 2011). Para Gottzén, nos varóns existe unha vinculación da educación dos fillos co seu horario de traballo, no sentido de que cantas menos horas de traballo teñan que realizar, máis se implicarán na educación dos mesmos. Por outra parte, afirma o autor que nun dos estudos de casos, o pai estaba traballando nun emprego que era ‘proclive á familia’, que lle ofrecía a posibilidade de chegar á casa antes que a súa esposa e mesmo traballar de voluntario cada dous luns na escola da súa filla, estando tamén vinculada esta implicación coa súa orientación educativa, xa que lle confería moita importancia á educación formal, considerándoa esencial para o

---

<sup>51</sup> A autora refírese a un caso que cita no seu libro na páxina 54 (Williams, 2000), no que unha executiva solicita que lle permitan traballar tres días á semana; pero contéstanlle que ten a opción de traballar catro días ou ben tres; pero neste caso perdería esa posición de executiva pola dun nivel medio de dirección. Con isto, Mary Williams quere evidenciar que as mulleres poderían manter os seus cargos de responsabilidade se houbera unha participación na casa absolutamente igual entre ambos cónxuxes.

desenvolvemento social dos seus fillos e agardaba que estes asistiran á universidade (Gottzén, 2011). Para rematar, sinala o autor que dita implicación é unha evidente orientación aos nenos (*Ibidem*).

### 2.3.7. *Work-life balance*. Novo paradigma organizacional

Para a muller, ter un traballo remunerado e público permítelle equipararse ao varón, «de aí o sentido esencialmente liberador do traballo» (Lagarde, 2011, p. 167), ademais de outorgarlle independencia, *status* e autoestima (Gordon, 1990, pp. 68-69); pero nalgúns ocasións, o traballo pode ser visto como unha arma de dobre fio, causándolle á muller culpabilidade por non estar atendendo os deberes familiares e domésticos que presuntamente lle corresponderían e simultaneamente, facerlle crer que é unha mala traballadora se durante a súa xornada laboral, atende aspectos da vida privada, é a “dobre opresión da muller” da que fala Marcela Lagarde (2011) e coa que o varón non se identifica.

A ideoloxía coa que son xulgadas as mulleres “que traballan” fraccionaas. [...] Xúlgase a traballadora sen considerar a xornada e as responsabilidades domésticas (é mala traballadora porque pide permisos para levar os fillos ao médico, para asistir ás xuntas da escola, para...). A nai é mala nai porque sae a traballar e *abandona*<sup>52</sup> os fillos, porque non se ocupa da casa e dos outros como as demais (Lagarde, 2011, p. 169).

### 2.3.8. O apoio -ou non apoio- no seo marital para a consecución de obxectivos profesionais

No estudo que realizou García de León a altas profesionais do xornalismo, sinala que as mulleres que compoñen a denominada elite feminina tenden a casar con varóns cunha alta formación intelectual, que as anima e as apoia na consecución dos seus obxectivos profesionais ou que mesmo as impulsa cara un prometedor territorio laboral; no entanto, aclara que no caso da elite conformada polos varóns, non se documenta tal nivel de formación entre as consortes destes: «Os homes da elite profesional parecen non requirir ditos *inputs* coa mesma forza» (García de León, 1994, p. 127), é o que a autora denomina «asimetría matrimonial» (*Ibidem*, p. 129): Elas casadas con varóns altamente cualificados, mentres que eles casan con mulleres non formadas a tan alto nivel. A menos que «o varón posúa máis formación intelectual que a muller, os esposos opóñense a que as súas mulleres aprendan,

---

<sup>52</sup> Cursiva de Lagarde (2011, p. 169).

teñan estudos e sexan superiores a eles en coñecementos. É a forma de exercer o poder e o control da dominación masculina» (Bourdieu, 1998, citado por Arenas, 2000, p. 112).

Outro factor importante é a relación que elas estableceron co pai, que en certo xeito vai determinar a que nun futuro manterán coa parella, pois de pais que lles deron o seu apoio pasarán a maridos con calidades semellantes, resultando un valor engadido que o cónxuxe comparta a mesma profesión que ela, o que segundo García de León, significaría unha maior empatía cara as dificultades e esforzos que a muller ten na súa vida profesional (García de León, 2002). Agora ben, como afirma Celia Amorós, «esa dobre xogada (a do *input* paterno + o *input* do marido) vai en contra da lei de probabilidades. É unha combinación improbable» (Celia Amorós, citada por García de León, 2011, p. 61). De feito, hai moitas mulleres pertencentes a esa elite feminina que se tiveron que divorciar porque os varóns non aguantaban a vida profesional das súas esposas (García de León, 2004). Por outra banda, Williams sinala que no caso das mulleres académicas e das que desempeñan postos de dirección, é tal a dedicación que se lles require, quitándolles horas atención destinadas ao coidado dos seus fillos e da vida familiar, que poucas teñen esposos que compensen esta parte; polo tanto, elas teñen que renunciar a desenvolver a súa carreira tendo un posto de titular ou a traballar nas universidades máis prestixiosas (Williams, 2000). Ademais, no traballo de Williams expónse que certas mulleres están dispostas a renunciar ás súas carreiras para acompañar os maridos alí onde sexan destinados para traballar, nun intento por evitar que perdan a súa masculinidade, argumentando os investigadores que esta é a razón principal pola que algunhas esposas apoian ante todo a carreira dos seus maridos e no imaxinario delas, non ter tomado esa decisión a favor do cónxuxe, suporía ter sido malas compañeiras (Williams, 2000). Da mesma forma que se verían como malas nais e esposas se pasaran moitas horas fóra da casa, feito que adoita acontecer cando son elas as que achegan a maior parte dos ingresos económicos (Tichenor, 2005).

Tamén pode suceder que o marido non outorgue todo o seu apoio á súa compañeira e que mesmo sinta celos profesionais dela ante a ameaza de perder el o seu *status* de “gañador do pan” e principal sustento da familia. No estudo que Tichenor realizou a 30 matrimonios valéndose de entrevistas en profundidade nas que as esposas gañaban considerablemente máis diñeiro que os seus maridos e que denominou as “gañadoras non convencionais” (Tichenor, 2005, p. 192), chegou á conclusión de que os varóns que gañaban menos exercían o mesmo trato de autoridade nos seus matrimonios e seguían a ser definidos como os provedores da

familia (*Ibidem*). E resulta que as implicacións de xénero e as expectativas culturais teñen un poder considerable, xa que elas non se ven como as nais e esposas ideais e a pesar de que asuman unha carga doméstica considerable, opinan que poderían facer moito máis e este estándar tan alto que a muller se autoimpón xoga a favor do varón, aspecto que non sucede en matrimonios que teñen os mesmos ingresos (Tichenor, 2005). Semella que elas teñen que compensar os seus ingresos superiores, ocupándose máis das tarefas domésticas para non perder a súa feminidade: «Ser a principal provedora pode ameazar a súa visión de esposas e nais, asumindo máis traballo doméstico para probar que na medida en que teñen éxito como asalariadas, non poden fallar como mulleres» (Tichenor, 2005, p. 199).

Non se contempla a idea de que unha familia pode sustentarse unicamente co soldo da muller e o home deixe polo tanto o seu traballo, senón que na conciencia colectiva é o varón o encargado do eido laboral; no entanto, o caso contrario, si se da (Martínez & Yago, 2009).

Á parte do apoio do cónxuxe que é o que comunmente se adoita considerar, habería que contemplar tamén o apoio que se ofrece no ámbito laboral por parte dos xefes, as diferentes políticas existentes, os colegas de traballo e o respaldo por parte doutros membros da familia como os fillos, pais, etc; considerando, á súa vez, «os diferentes niveis de apoio (individual, familiar, de equipo de traballo, organización)» (Vera, 2009, p. 114). En calquera caso, a falta de apoio por parte da parella ou das amizades pode ser unha barreira importante na carreira dunha muller, debido ao clima pouco propicio que a rodea (Padilla Carmona, 2009).

### 2.3.9. A trampa do horario flexible

A proposta de proporcionar á muller un horario flexible pode ser unha arma de dobre fío. A flexibilidade pode ter moitos sentidos e algúns deles relacionados coa precariedade. Que se lle reduza a súa presenza no ámbito laboral por medio do traballo a tempo parcial e da xornada reducida, significa que terá que dedicar máis tempo (ou ocuparse completamente) dos traballos familiares e domésticos; ademais de ver diminuída a súa autonomía económica e as posibilidades de ter un ascenso (Torns, Borràs & Carrasquer, 2004). En España, os roles tradicionais para o varón e para a muller están moi arraigados. A maternidade asóciase co coidado dos fillos e a flexibilidade laboral neste caso suporía unha limitación profesional; mentres que no caso do varón a paternidade adoita vincularse cun maior horario laboral, o que dificulta que poida recorrer á flexibilidade horaria e ademais, que lle resulte moi complicado conciliar a vida familiar coa profesional (Moreno Mínguez, 2011).

En España, os roles tradicionais para o varón e para a muller están moi arraigados, a maternidade asóciase co coidado dos fillos e dado que na maioría dos casos a muller aínda é a que segue máis comprometida con estas tarefas, a flexibilidade laboral suporía para ela unha limitación en aras de progresar na súa carreira; mentres que no caso do varón, no que a paternidade adoita vincularse cun maior horario laboral e incluso máis carga de traballo; en definitiva, unha xornada máis intensa, polo que recorrer á flexibilidade horaria traduciríase en máis dificultades para el (Moreno Mínguez, 2011). Ademais, como sinala Moreno Mínguez, o varón só se consideraría bo pai sendo bo traballador e manténdose no rol de provedor; polo que, en consecuencia, resultaríalles a ambos membros da parella moi complicado conciliar a vida familiar coa profesional (Moreno Mínguez, 2011). Polo tanto, se se diminúe o tempo de traballo, tamén se mantén a desigualdade no desenvolvemento dos roles de xénero:

Polo xeral, o home tende a asociar o rol de bo pai co rol de bo traballador, mentres que a muller asocia o rol de boa nai coa dedicación ao traballo-familia en detrimento do traballo- profesional. No caso de países como o español onde aínda persiste unha clara desigualdade de xénero ante o emprego e a familia, a redución dos tempos de traballo, pode contribuír a reproducir esa desigualdade no desempeño dos roles de xénero se non vai acompañada de medidas de política social que favorezan o cambio cultural respecto aos roles de nai e pai ante o traballo e a familia (Moreno Mínguez, 2011, p. 103).

No entanto, Buqueras sinala diferentes beneficios que reporta a flexibilidade de horarios no eido da empresa privada (sempre que se atendan as expectativas da empresa e a atención ao cliente), entre os que salienta (Buqueras, 2006, p. 134):

- Tempo de permanencia no lugar de traballo: a posibilidade de entrar ou saír máis tarde, ou ben, entrar e saír máis cedo.
- Esixencia de que un número de horas coincida co horario xeral da empresa, fóra das cales, os empregados poden elixir os seus horarios.
- Flexibilidade personalizada para cada traballador.
- Redución do tempo para comer.
- Xornada continua.



- O recurso aos denominados “postos compartidos” (Buqueras, 2006, p. 135): «As dúas persoas do posto teñen máis flexibilidade porque un pode cubrir o traballo do outro se esta ten que ausentarse» (*Ibidem*).
- O teletraballo, especialmente útil nos casos das persoas que xa sexan pais ou nais ou no daquelas que teñan que ocuparse de persoas dependentes (Buqueras, 2006).

A continuación preséntanse outras medidas que facilitan a conciliación da vida familiar e laboral propostas por Buqueras (2006, p. 136).

- Excedencias, períodos de tempo máis longos para atender a parentes ou para realizar un curso de varios meses.
- Permiso de lactación ou de paternidade, máis aló dos estipulados pola lei.
- Concesión de vacacións adicionais por menos soldo.
- O ticket restaurante.
- O comedor de empresa.
- As axudas ao transporte ou ao coidado e estudos dos fillos.
- As residencias.
- Os descontos en establecementos comerciais.

Ademais, de cara ao empresario, permitirle á traballadora ou traballador conciliar, mellorará a súa eficiencia e produtividade no traballo, xa que se sentirá máis apreciado. Infelizmente, no noso país os horarios non son os máis favorables para o desenvolvemento profesional da muller (Buqueras, 2006). Con todo, indica Juan José Vera manifesta que o teletraballo e a flexibilidade laboral axudan a reducir o conflito traballo-familia (Vera, 2009, p. 93).

#### 2.3.10. O tempo libre

O varón crese con potestade para apropiarse do tempo da muller para así obter el tempo libre, dádiva que a longo prazo crea efectos negativos nela, que pasa a verse como unha serva, o que impide a consolidación de lazos afectivos (Bonino, 1999). Un micromachismo coercitivo sería o “uso expansivo-abusivo do espazo físico e do tempo para si” (Bonino, 1999, p. 6). Nel,

o varón apodérase do espazo físico para utilizalo ao seu antollo e tamén do tempo da muller para poder el así conseguir máis tempo libre a expensas dela, «o seu apoderamento é natural e non se pensa na negociación de espazos nin de tarefas comúns que levan tempo» (*Ibidem*), xa que el considera que o espazo e o tempo lle pertencen de xeito inescusable e mesmo pode adiar o horario de chegada á casa.

Parece que o tempo da muller non é tido en conta, «a vida da muller é fundamentalmente reprodutiva, o seu tempo é o da reprodución» (Lagarde, 2011, p. 353). Segundo afirma a Secretaría Xeral de Igualdade da Xunta de Galicia, a distribución do tempo non é igual en varóns e mulleres (Vicepresidencia e Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza da Xunta de Galicia, 2015). Os horarios dos pais a miúdo prólonganse durante todo o día, feito que ocasiona que moitos fillos e fillas cheguen despois da escola e teñan que pasar moitas horas sós ata que algún dos proxenitores remate a súa xornada laboral. Este é un fenómeno que se vén producindo dende principios dos anos 90 e que os psicólogos e psiquiatras denominan como “a xeración da chave” (Buqueras, 2006, p. 144). Estes nenos que non pasan tempo cos seus proxenitores, poden chegar a desenvolver condutas prexudiciais: «Teñen problemas nos estudos, albergan sentimentos de soidade e abandono, son indisciplinados e rebeldes, ou pasan por fases de *pasotismo*<sup>53</sup>, illamento e tristeza» (Buqueras, 2006, p. 145). Buqueras propón que os pais deben fomentar o diálogo para ter cubertas as necesidades dos fillos distribuindo as responsabilidades familiares, porque do contrario créanse familias desestruturadas, onde hai un illamento entre os proxenitores e os fillos, coa conseguinte perda de autoridade dos primeiros (Buqueras, 2006). Ademais, que os pais estean traballando fóra da casa once horas ao día non implica que estean máis providos e atendidos (Williams, 2000).

Para conseguir ter cubertas as necesidades dos fillos, os horarios de traballo non deberían estenderse máis aló das cinco ou das seis da tarde<sup>54</sup>, xa que incrementar o tempo de permanencia nas escolas, o coidado por parte dos familiares ou dunha neneira, malia que de ser usado de xeito puntual pode ter efectos positivos, «non cobren nin moito menos a ausencia do pai ou da nai, ou a dos dous» (Buqueras, 2006, p. 146), porque suporía que outras persoas os estarían educando, cando en realidade este cometido lles correspondería aos proxenitores (Buqueras, 2006).

---

<sup>53</sup> Cursiva do autor.

<sup>54</sup> «Ás seis aínda non se está demasiado canso; queda tempo para estar cos fillos, charlar con eles, atender calquera problema que lles xurda. Iso é calidade de vida e recoñecemento da familia» (Buqueras, 2006, p. 146).

En moitas ocasións, a culpa da existencia dunha familia desestruturada adoita atribuírselle á muller, porque se adoita presupoñer que o lugar dela non é o espazo público, senón o doméstico e isto é percibido como «un tipo de abandono das súas responsabilidades ao que se achacan [...] os malos tratos que elas mesmas padecen, da mala educación dos fillos e da perda de calidade de vida de todo o grupo» (Simón, 2000, p. 42).



### **CAPÍTULO 3: O LIDERADO**



### 3.1. Liderado e educación

#### 3.1.1. Introducción

O sistema educativo está atravesando actualmente unha serie de mudanzas que se producen no panorama social e que Jurjo Torres denominou “as doce revolucións<sup>55</sup>” (Torres, 2011); unhas desenvólvense de xeito subrepticio e mesmo imperceptible (pero non inocuo) e outras, execútanse con maior agresividade. Pero o que acontece é que todas estas revolucións actúan nas políticas que se realizan en materia educativa e que no caso das reformas, sêrvenlles de pretexto aos gobernos para introducir axendas afíns aos seus criterios; destinando recursos da Administración a desenvolver aquelas que repercuten nas tarefas que se lles encomendan aos equipos directivos dos centros escolares, así como aos servizos de Inspección Educativa (Torres, 2011). En todas estas revolucións, o sistema educativo constitúese como un motor que as pode reproducir a gran celeridade, posto que a escola é un reflexo da realidade social; pero tamén pode actuar como un muro defensivo que ten o poder de neutralizalas, por iso é moi importante que sexamos conscientes do poder que teñen as institucións educativas como axentes de cambio.

A propósito destas revolucións, o autor emite unha serie de advertencias dirixidas especialmente aos centros educativos que han de terse en conta á hora de valorar o tipo de educación que se lles dará ás futuras xeracións se queremos que esta sexa xusta, responsable, democrática e igualitaria. E neste terreo de combate non podemos esquecer a relevancia que posúe a inspección en tanto que propulsora dos procesos de transformación, consonte o testemuñan diferentes estudos nacionais e internacionais<sup>56</sup> (Silva, 2009), de aí que dediquemos un apartado específico neste traballo, que trata precisamente sobre estas elites profesionais<sup>57</sup> á cuestión do liderado pola enorme importancia que ten na mellora da calidade educativa (Vázquez, 2013).

---

<sup>55</sup> O autor enuméraas deste xeito (Torres, 2011): A revolución das tecnoloxías da información, a revolución nas comunicacións, as revolucións científicas, a revolución na estrutura das nacións e estados, a revolución nas relacións sociais, as revolucións económicas, as revolucións ecoloxistas, as políticas, as estéticas, as revolucións nos valores, a revolución nas relacións laborais e no tempo de ocio e as revolucións educativas.

<sup>56</sup> Silva cita os seguintes estudos: «Ramos, 1999; Calvo Zorrilla & Conde, 2002; Fullan e Stiegelbauer, 2000; Soler, 2003; Blat e Doménech, 2004; SEP-DGIE, 2004» (Silva García, 2009, p. 35).

<sup>57</sup> Segundo os presupostos de Nicole Laurin- Frenette, unha elite é aquela na que o éxito acadado nunha determinada parcela da realidade contribúe a dotala dun halo de superioridade (Laurin- Frenette, 1989). Marie Kolabinska define a elite dunha sociedade como «as xentes que posúen nun grao notable calidades de intelixencia, de carácter, de destreza e de capacidade de todo xénero» (*Ibidem*, p. 39).

Os inspectores e inspectoras, así como os directores e directoras de institucións educativas, teñen que atender as diversas fronteas que carrexan estas “revolucións” « todo isto nun contexto de presión social polo cambio e nun clima social de conflito» (Álvarez, 2010, p. 22). Ademais, resulta indispensable que os líderes escolares actuais estean revestidos dun maior potencial de liderado para efectuar unha administración intelixente de recursos e para encarrear correctamente o proceso de ensino e aprendizaxe (Montero, 2013).

En primeiro lugar, abordaremos o tema do liderado como concepto xeral, para posteriormente contemplar como son as mulleres consideradas líderes e finalmente, que relación podemos establecer entre a inspección e o liderado.

### 3.1.2. Aproximación ao concepto de liderado

A historia do liderado corre parella á historia da civilización. É a Platón a quen lle debemos a primeira tipoloxía de líderes políticos. Na súa obra, *A República*, amósanse catro réximes históricos principais: a timarquía<sup>58</sup>, a oligarquía ou plutocracia, a democracia e a tiranía, sucedéndose un tras outro e sendo cada un deles, a degradación do anterior (Fernández, 2002). Os líderes timocráticos gobernan por orgullo e honra, os plutocráticos gobernan por riqueza, os democráticos dirixen por consentimento popular sobre as bases da igualdade e os tiránicos, por coerción (Shorey, 1933, en Bass, 1990).

O termo ‘liderado’<sup>59</sup> apareceu documentado por primeira vez no inglés no ano 1300; pero non se reflectiu en escritos sobre influencia política e control do Parlamento Británico ata a primeira metade do século XIX e a súa chegada á maioría das linguas modernas produciuse recentemente (Bass, 1990). O concepto de liderado xurdiu como oposto ao de ‘xefatura’, obtida esta por herdanza, usurpación ou designación e xerminou nos países de tradición anglosaxona; pois antigamente, existían diferentes conceptos para distinguir o gobernante doutros membros da sociedade. É o caso de “cabeza de estado”, “comandante militar”, “procónsul”, “xefe” ou “rei” (Bass, 1990).

O liderado foi concibido como un concepto multidimensional que podía facer referencia a unha cuestión de personalidade, a un asunto para chegar a acordos, a un exercicio de influencia, a unha forma de persuasión, unha relación de poder, un instrumento para conseguir

---

<sup>58</sup> A timarquía ou timocracia é un tipo de goberno fundamentado na ambición e no desexo de obter honras, xorde pola corrupción da aristocracia (Platón, 1988).

<sup>59</sup> A palabra líder procede do inglés, *leader* e significa ‘guía’ (Real Academia Española, 2001, p. 932).



obxectivos, un efecto da interacción, etc. (*Ibidem*, p. 11). Por iso, establecer unha definición clara e concisa do que se entende por liderado non é unha tarefa sinxela. Non obstante, todos coñecemos algunha persoa considerada líder nalgunha das múltiples parcelas da sociedade. Unha visión inxenua ou intencionada levaríanos a pensar que o liderado é un atributo co que moi poucos/as son bendicidos/as. Pero o certo é que o liderado non é unha condición innata da persoa porque se isto fose así, aquelas que non posuíran dotes de mando fundamentadas na empatía, a intelixencia, a capacidade de influencia e a extraversión, nunca poderían desempeñar postos de mando nin poderían chegar a mellorar a súa actuación con programas de adestramento específicos (Rodríguez, 1998).

Contra esta consideración do innatismo do liderado, Molinar & Velázquez sosteñen que o liderado é cousa de todos, «en cada persoa existe un gran potencial para motivar a outros a medrar e de feito, todos influímos dalgún xeito nas persoas coas que interaccionamos» (Molinar & Velázquez, 2005, p. 5). Pero falarmos de liderado nestes momentos, despois dos regueiros de tinta que este concepto orixinou, é unha tarefa realmente ardua, xa que se trata dun concepto cultural, «subxectivo e histórico» (Castaño *et al.*, 2009, p. 42) e incluso aquelas persoas especialistas na investigación desta temática non logran achar consenso no tocante á súa definición, en tanto que como fenómeno multidimensional, nel están implicados non só o líder, como cabería de esperar, senón tamén os seus seguidores e a propia situación<sup>60</sup>.

Pero o liderado adoita ter para algunhas persoas unha connotación negativa<sup>61</sup>. A razón pola que goza dunha mala reputación posiblemente se deba ao feito de que no imaxinario colectivo tense como referencia a líderes totalitaristas como Hitler e Mussolini que, aínda que carismáticos, o seu liderado non perseguía uns propósitos adecuados nin servía aos mellores fins, desenvolvendo en definitiva, un mal liderado (Hargreaves & Fink, 2008).

---

<sup>60</sup> Na seguinte cita, Hughes, Ginnet & Curphy expoñen como os seguidores dos líderes e incluso a situación poden repercutir no proceder dun líder:

Os líderes teñen o potencial de influír nos comportamentos e actitudes dos seus seguidores. No entanto, os seguidores tamén poden afectar ao comportamento e ás actitudes do líder. Ata a situación mesma pode afectar á capacidade dun líder de influír nos seus seguidores (e viceversa) (Hughes, Ginnet & Curphy, 2007, p. 107).

Para coñecer o impacto que unha situación pode exercer no liderado, a obra de Philip Zimbardo resulta esclarecedora. O autor afirma que entre a persoa e a situación dáse normalmente unha interacción dinámica, «non somos os mesmos cando traballamos a soas ou cando o facemos en grupo, cando nos atopamos nunha situación romántica ou nun ámbito educativo» (Zimbardo, 2012, p. 30).

<sup>61</sup> Este foi o caso da directora Estefanía e da inspectora Sara, que foron entrevistadas para este traballo e para as cales, o liderado tiña un matiz pernicioso.

Outra das razóns polas que non se asocia o liderado con algo positivo pode residir no que apunta Kim Campbell nunha entrevista que *Harvard Business Review* lle fixo no ano 2002 na que afirmou que existía a crenza case inmutable de que as mulleres non son capaces e non poden realizar tarefas de xestión (Campbell, 2002, citado por Hughes, Ginnet & Curphy, 2007). Kim Campbell apunta que isto se debe a unha confusión entre os atributos que se lle outorgan ao liderado e aqueles que se lle dan á masculinidade; cando en realidade, o desenvolvemento do liderado vai estreitamente vinculado ás calidades atribuídas á muller: «Decisión, agresividade, competencia [características aplicadas á masculinidade]<sup>62</sup>. Hai moito menos solapamento entre as calidades de liderado e as que asociamos con ser mulleres: unha inclinación cara a construción de consensos, ser comunais, expresivas, educadoras» (Campbell, 1991, citado por Hughes, Ginnet & Curphy, 2007, p. 34).

### 3.1.3. Definición de liderado

Existen tantas definicións de liderado como persoas intentaron definir o concepto. Bass considera que a definición sempre está determinada polo propósito da investigación, por iso é preciso que exista unha definición xenérica que sexa compatible con moitos ámbitos (Bass, 1990). É un termo complexo, por iso nunca será acoutado na súa totalidade. O feito de que sempre incidan nel dúas variables (a persoa ou as persoas que o exercen e o contexto no que se desenvolve), dificulta o establecemento da súa definición (Moreno, 2013). Pero alén destas dúas variables ás que xa se fixo mención anteriormente, engadirase unha máis que non adoita mencionarse: o impacto que exercen as persoas coas que o/a denominado líder interactúa (*Ibidem*).

Para Bass, o liderado debe ser definido amplamente (Bass, 1990, pp. 19-20). Entende este concepto como unha interacción entre dous ou máis membros dun grupo que a miúdo implica unha estruturación ou reestruturación da situación, as percepcións e as expectativas dos membros. O liderado ocorre cando un grupo de membros modifica a motivación ou competencias doutros no grupo e os/as líderes son axentes de cambio<sup>63</sup>, persoas cuxos actos afectan a outros máis que os actos das outras persoas lles afectan a eles/as (*Ibidem*). A investigación na década dos 70 ou 80 a miúdo expresaba esta idea para dirixir a atención dos outros membros cara os obxectivos e camiños para alcanzalos. Debería estar claro que con

---

<sup>62</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>63</sup> Os inspectores e inspectoras son axentes de cambio; polo tanto, os inspectores e inspectoras son líderes.

esta definición ampla, calquera membro do grupo pode exhibir algunha cantidade de liderado (*Ibidem*, pp. 18-19).

Comezarei presentando unha miscelánea de definicións que propuxeron Guillén, Vázquez e Bolívar, ademais de Hughes, Ginnet & Curphy, principais investigadores deste fenómeno (Hughes, Ginnet & Curphy, 2007, p. 7; Bass, 1990, citado por Guillén, 2005, pp. 171 e 198; Vázquez, 2013, p. 87; Bolívar, 2013b, p. 14):

INVESTIGADORES/AS	ETAPA HISTÓRICA	DEFINICIÓN DE LIDERADO
Bennis, 1959; Fiedler, 1967; Merton, 1969; Bass, 1985; Tichy & Devanna, 1986; Roach & Behling, 1984	Ultimo terzo do século XX (1959-1990)	Os líderes dirixen a atención dun grupo cara a consecución dun obxectivo determinado.
Bass, 1990; Campbell, 1991; Ginnet, 1996; Hogan, Curphy & Hogan, 1994	Fins do século XX e albores do século XXI (1990- 2005)	Os líderes exemplares fomentan o traballo en equipo.
Guillén, 2005; Vázquez, 2013; Bolívar, 2013b	Século XXI (2005-2013)	Fincapé na figura do líder que exerce unha influencia informal entre os seus seguidores/as.

**Figura 12: Miscelánea de definicións do liderado clasificada por investigadores e etapa histórica. Fonte: Elaboración propia con datos de Hughes, Ginnet & Curphy (2007); Guillén (2005); Vázquez (2013) & Bolívar (2013b).**

Como pode comprobarse nas distintas definicións que acabamos de ver, o/a líder unicamente é un dos elos do controvertido liderado; pero que precisa da intercesión doutras compoñentes (grupo, equipo ou seguidores) para complementarse e constituír un liderado efectivo.

#### 3.1.4. As habilidades dun/dunha líder efectivo/a

Na célula do liderado tamén interceden outros aspectos de índole puramente emocional, pero que Daniel Goleman considera indispensables nos líderes das organizacións. De feito, un/unha líder exitoso/a é aquel/a que ten intelixencia emocional (Coutu, 2004).

Na investigación que Goleman levou a cabo con cento oitenta e oito empresas globais, concluíu que existían unhas calidades tradicionais asociadas ao liderado como son a

intelixencia, a tenacidade, a determinación e a visión, que eran requiridas para o éxito e que de feito supoñían un requisito de entrada nos postos executivos; mais que por si soas, non abundaban (Goleman, 2004). Ademais, os verdadeiros líderes habían de posuír un alto grao de intelixencia emocional, entendida esta como un estado de equilibrio mental ante os posibles embates que puideran recibir (Goleman, 2005):

[A intelixencia emocional]<sup>64</sup> é a capacidade de motivarnos a nós mesmos, de perseverar no empeño a pesar das posibles frustracións, de controlar os impulsos, de diferir as gratificacións, de regular os nosos propios estados de ánimo, de evitar que a angustia interfira coas nosas facultades racionais e, por último, a capacidade de establecer empatía e confiar nos demais (Goleman, 2005, p. 50).

A intelixencia emocional asociada ao liderado inclúe factores como a autoconciencia, a autorregulación, a motivación, a empatía e as habilidades sociais (Goleman, 2004). Deste modo, Goleman atopou vínculos entre a intelixencia emocional e os resultados empresariais medibles (Goleman, 2004). Ademais, resulta significativo que a súa análise mostrara que a intelixencia emocional xogaba un rol cada vez máis importante nos niveis máis altos da compañía, onde as diferenzas nas habilidades técnicas eran insignificantes (Goleman, 2004).

A continuación expoñeremos unha explicación resumida dos cinco compoñentes da intelixencia emocional que sinala este psicólogo estadounidense (Goleman, 2004, pp. 84-91):

*Autoconciencia ou conciencia dun mesmo*: darse conta dos propios sentimentos no intre en que estes se producen, aí reside a máxima de Sócrates, *coñécete a ti mesmo*. Significa ter unha fonda capacidade para entender as propias emocións: as fraquezas, os puntos fortes, as necesidades, as limitacións, etc. (Goleman, 2004). As persoas que teñen un alto grao deste constituínte recoñecen como estes sentimentos repercuten en eles/elas mesmos/as, nos demais e no seu exercicio profesional. As decisións das persoas autoconscientes van estreitamente emparelladas cos seus valores vitais (Goleman, 2004).

Na súa investigación, Goleman sinala que os altos executivos a miúdo non dan á autoconciencia a importancia que merece á hora de buscar líderes potenciais, ademais consideran un erro a franqueza á hora de expresar os sentimentos de debilidade e deixan de outorgarlle o debido respecto aos empregados/as que recoñecen explicitamente as súas carencias (Goleman, 2004). Engade tamén que as persoas que asesoran os demais

---

<sup>64</sup> Corchetes aclaratorios da autora.

correctamente, conscientes de si mesmas, son moi axeitadas para facer o mesmo nas organizacións que conduzan (Goleman, 2004). No entanto, demasiada autoconciencia pode reducir a autoestima, o que a miúdo é un constituínte crucial do gran liderado (Mayer, 2004).

*A autorregulación.* É un elemento da intelixencia emocional que nos impide actuar de xeito impulsivo (Goleman, 2004). Este factor é importante para os líderes porque as persoas que controlan as súas emocións e impulsos teñen a capacidade de crear un ambiente tranquilo, apacible e libre de temores (*Ibidem*). Se os modais son os correctos na cúpula da organización, estes estenderanse ao resto da mesma (Goleman, 2004). Pero a autorregulación emocional tamén é importante por razóns competitivas e os seus indicadores son fáciles de detectar: tendencia cara a reflexión, comodidade ante a incerteza e o cambio, e por último, honradez (Goleman, 2004).

*Motivación.* Esta característica é posuída practicamente por todos os líderes; de feito, «os líderes emocionalmente intelixentes son máis efectivos á hora de motivarse a si mesmos e de motivar os demais» (Coutu, 2004, p. 20). Indica Goleman que hai xente que está motivada por factores externos: unha boa remuneración económica, o nivel que dá ter un posto de prestixio ou ser parte dunha recoñecida compañía; no entanto, aqueles con potencial de liderado, teñen un desexo fondamente arraigado de conseguir cousas en aras do logro, da propia realización, sería algo así como unha motivación intrínseca (Goleman, 2004). Goleman dinos que para atopar líderes que son impulsados polo logro hai que reparar en que teñan paixón polo traballo que realizan, que sexan persoas que busquen retos, ás que lles guste aprender e se comprazan cun traballo ben feito (Goleman, 2004, p. 88). A súa enerxía infatigable por mellorar fai que a miúdo cuestionen o *statu quo* establecido, ademais, gústalles atopar novos enfoques do seu traballo e están sempre subindo o nivel de rendemento, aínda que saben tamén recoñecer os seus límites; o que non significa que se conformen con metas que son moi doadas de alcanzar para eles/as (Goleman, 2004, p. 88). E outra cuestión de gran relevancia é que teñen a capacidade de permanecer entusiasmados, aínda cando os resultados non son bos<sup>65</sup> (Goleman, 2004, p. 89).

---

<sup>65</sup> A este respecto, Tichy & Bennis dinnos que os líderes que conseguen saír adiante nas crises son capaces de facelo porque se esforzan por desenvolver as súas propias capacidades e implantalas no tecido da organización. Está comunmente aceptado que no eido da xestión de crises e na comunicación, o máis importante acaba sendo basicamente un bo asesoramento en relacións públicas. Inclúe elementos como: 1) preparación de plans de contingencia para situacións de crise; 2) análises da crise e as súas percepcións públicas; 3) identificación dos públicos pertinentes; 4) reparación dunha imaxe danada e 5) suxestións para atopar maneiras efectivas de reparar a imaxe da organización (Tichy & Bennis, 2010, p. 258).

Goleman considera que non é difícil entender como e por que a motivación se traduce nun forte liderado: se se establece un alto nivel de rendemento para un mesmo, farase o mesmo para a organización que se dirixa (Goleman, 2004, p. 89). Do mesmo xeito, a tendencia a superar metas e o interese en manter os resultados pode ser contagioso (*Ibidem*). Por suposto, o optimismo e o compromiso coa organización son básicos para o liderado (Goleman, 2004). Os/as líderes que posúen estas características poden a miúdo construír equipos con directores que compartan os seus mesmos trazos (Goleman, 2004, p. 89).

*Empatía.* Para un líder, a empatía consiste en considerar os sentimentos e as necesidades dos seus empregados no proceso de toma de decisións intelixentes (Goleman, 2004, p. 89). Goleman indica que a empatía é un importante compoñente do liderado por tres motivos: o progresivo aumento do traballo en equipos, o ritmo rápido da globalización e a crecente necesidade de reter o talento (*Ibidem*). Para este psicólogo, un equipo é unha caldeira burbullante de emocións onde cada un/unha ten a súa perspectiva das cousas e as diverxencias aumentan a medida que medra o número de integrantes do mesmo (Goleman, 2004). No entanto, o líder debe ser capaz de percatarse e entender os puntos de vista de todos (Goleman, 2004).

O ritmo rápido da globalización, o diálogo transcultural pode derivar cara malentendidos (Goleman, 2004). Contra iso, a empatía é un antídoto e a persoa que a ten percibe a información que transmite a linguaxe corporal, pode detectar a mensaxe subxacente nun discurso e adoptar a saída máis conveniente ás súas necesidades (Goleman, 2004, p. 90). Ademais, o líder que ten empatía conta cunha fonda comprensión da existencia e da importancia das diferenzas culturais e étnicas (Goleman, 2004).

*Habilidades sociais.* A autoxestión das habilidades vai en sintonía cun propósito, animar á xente na dirección que un/unha desexa. As persoas que contan con habilidades sociais teñen un amplo círculo de coñecidos e capacidade para atopar puntos en común con diversas persoas, é dicir, posúen un don para construír *rapport* (Goleman, 2004, p. 90). Isto non significa que teñan que estar socializando en todo momento, senón que traballan de acordo ao presuposto de que nada importante o poden facer por si sós (Goleman, 2004, p. 90).

Para Goleman, as habilidades sociais son o punto culminante doutras dimensións da intelixencia emocional (Goleman, 2004). As persoas tenden a ser moi efectivas na xestión de relacións cando elas poden entender e controlar as súas propias emocións e ter empatía cos

sentimentos doutros (Goleman, 2004, p. 90). As persoas con habilidades sociais son partidarias da dirección de equipos; de feito, son expertos persuasores (unha manifestación conxunta da autoconsciencia, a autorregulación e a empatía), saben cando teñen que facer unha súplica emocional e cando teñen que recorrer á razón para traballar mellor (Goleman, 2004, p. 90).

A motivación é importante porque a súa paixón polo traballo esténdese aos demais. Pola contra, a motivación dun líder non será útil se non pode transmitir ese entusiasmo á organización (Goleman, 2004, p. 91). Engade Goleman que as habilidades sociais permiten que os líderes poñan a súa intelixencia a traballar (Goleman, 2004, p. 91). A este respecto, Stein fai unha advertencia parafraseando a Dave Ulrich e di que a pesares de que un líder teña boas habilidades sociais e carisma, a súa lembranza no futuro non se manterá se o seu liderado ía en función de quen eran ou como actuaban, máis que do que conseguían. «Os líderes que obteñen resultados, pero carecen de capacidades, a miúdo atopan que o seu éxito é efémero. Logran éxitos sen saber a razón; por conseguinte, son incapaces de repetilos ou aprender deles» (Stein, 2007, p. 42).

Schoemaker, Krupp & Howland sinalan que as habilidades esenciais dun líder son: saber anticiparse, acatar desafíos, facer interpretacións recoñecendo patróns, desbotando a ambigüidade e buscando novas perspectivas. Debe tomar decisións e ha de saber adaptarse (Schoemaker, Krupp & Howland, 2013, pp. 131-133). O seu éxito dependerá da construción dunha boa comunicación, do establecemento de confianza e do seu compromiso; ha de estar disposto a aprender en aras de atopar os resultados máis exitosos; pero tamén ter coñecemento dos que menos lle conveñen (Schoemaker, Krupp & Howland, 2013, pp. 131-133).

Ante a disxuntiva que se xera acerca de se é preferible que un líder sexa temido ou querido, a balanza decántase pola segunda opción; a pesares de que a maioría dos líderes opinan que deben prevalecer a forza, a competencia e a credibilidade no mundo laboral, parece ser que se non establecen previamente relacións de confianza é posible que susciten medo e con el, unha serie de comportamentos disfuncionais (Cuddy, Kohut & Neffinger, 2013). Cuddy, Kohut & Neffinger sinalan que «o medo pode socavar o potencial cognitivo, a creatividade e a resolución de problemas e provocar que os empregados se bloqueen» (Cuddy, Kohut & Neffinger, 2013, p. 56). E non só isto, senón que tamén se poden rebelar contra o seu líder se este desenvolve unha autocracia na que ten o poder indiscutible e indelegable, momento no que xorden sentimentos como o rancor e a rivalidade (Hargreaves & Fink, 2008).

O segredo para influír nos demais é mostrar cordialidade e calidez e a partires destas premisas é cando se pode dirixir. Con confianza, as relacións vólvense máis fluídas e créase un mellor clima de traballo: «Priorizando a calidez axuda a que se conecte inmediatamente con aqueles que están ao noso lado, demostrando que se escoitan, se comprenden e se pode confiar neles» (Cuddy, Kohut & Neffinger, 2013, p. 56).

### 3.1.5. O que non é o liderado

Brown explica que hai moitas persoas en altos cargos que non son líderes (Brown, 2009). Vázquez amósase crítica con respecto á percepción que se ten do liderado que parece afianzar as relacións xerárquicas entre este e os seus seguidores; dando a entender subrepticamente que os demais non teñen nada que achegar a ese liderado (Vázquez, 2013).

No mundo anglófono existe unha abreviatura específica para referirse ás persoas que malia ocupar cargos de responsabilidade non se poderían considerar líderes e que son coñecidas como ‘*linos*’ (*leaders in name only*) ‘líderes só no nome’ (Brown, 2009, p. 25). Así explica Brown o *modus operandi* destes ‘*linos*’, preocupados tan só polo seu propio interese:

Polo xeral, chegan á súa posición centrándose principalmente nos seus propios progresos (non no traballo en curso, na calidade da organización na que traballan nin no benestar dos seus compañeiros). Unha vez que chegan aos seus postos, aférranse á boa vida rodeándose de aduladores ou directivos especulares que cumpren ordes sen facer preguntas. Os *linos*<sup>66</sup> cren que esa é a mellor maneira de manter o control, aínda que en realidade trátase dunha estratexia miope que deixou atrás a máis dunha compañía e organización desprevida ante os retos que formula o noso mundo cambiante (Brown, 2009, pp. 25-26).

Podemos sinalar que no caso dos denominados ‘*linos*’, carecer dunha *visión* supón unha eiva importante nas súas organizacións, xa que un líder ha de ter en mente cara onde quere dirixir a súa organización (Brown, 2009). Din Bennis & Nanus que unha *visión* é algo que non existe no presente nin existiu no pasado; malia que se proxecta que exista nun futuro (Bennis & Nanus, 2008). Ademais, os novos líderes han de posuír os seguintes atributos: dignidade, respecto, aposta pola diversidade e xustiza, alicerces fundamentais de toda condición humana, por iso se di que os novos liderados han de ser humanistas (Moreno, 2013).

---

<sup>66</sup> Cursiva propia para resaltar a palabra.



### 3.1.6. O liderado pedagóxico

Centrando a nosa lente de análise no *líder pedagóxico/a*, López *et al.* entenden este tipo de liderado como un conxunto de valores e principios educativos encamiñados a desenvolver procesos de reflexión crítica, imposible de reducir a estratexias de xestión ou destrezas particulares (López *et al.*, 2003, p. 299). Fálase de liderado pedagoxico cando todo o centro está implicado nun proxecto común: «Non é de todo posible un liderado pedagóxico se non é no seo dun centro que funciona como un proxecto conxunto de acción. En caso contrario, sería unha dirección burocrática ou administrativista» (Bolívar, 2013a, p. 14). Para poder levar a cabo de xeito acertado este liderado pedagóxico, San Fabián considera que os directores han de posuír diversos tipos de coñecemento (San Fabián, 1992, citado por López *et al.*, 2003, p. 299):

- *Coñecemento das persoas.* Observando as súas tarefas en distintos momentos, ofrecendo diversas oportunidades para desempeñalas, favorecendo encontros e actividades que permitan un achegamento e un coñecemento maior, contrastando ideas...
- *Coñecemento da práctica docente.* Posuír experiencia, coñecedores da realidade do propio centro e doutras escolas en calquera dos niveis da vida do centro.
- *Coñecemento das teorías organizativas.* Da socioloxía da educación, das teorías curriculares, da investigación avaliativa...
- *Coñecemento de modelos e técnicas de organización.* Técnicas e destrezas de comunicación, coordinación, xestión, investigación e avaliación de equipos, de programas e de centros.

Sintetizando as achegas de Hallinger & Murphy podemos salientar dúas dimensións básicas dos directores en tanto líderes pedagóxicos: *organización do ensino* e *atención ao clima ou ambiente do centro* (Hallinger & Murphy, 1987, citado por López *et al.*, 2003, pp. 300 e ss.). O primeiro dos parámetros, a organización do ensino, está moi vinculado co liderado transformacional e fai referencia ao establecemento de obxectivos para a escola, así como as accións de apoio emprendidas para a consecución dos mesmos. En canto ao segundo apartado, hai que dicir que algunhas actividades desenvolvidas polos líderes pedagóxicos teñen un carácter máis informal e están relacionadas co establecemento dun ambiente propicio para o desenvolvemento de normas, actitudes e valores de colaboración (Hallinger & Murphy, 1987, citado por López *et al.*, 2003, pp. 300 e ss.).

Segundo San Fabián, o liderado pedagóxico ha de ser participativo e non realizado dende posturas autoritarias (San Fabián, 2003, citado por Díez *et al.*, 2006, p. 143): «O liderado para que sexa educativo, debe exercerse desde a reciprocidade de papeis e desde o exemplo, non dende a imposición, o mandato ou a xerarquía» (San Fabián, 2003, citado por Díez *et al.*, 2006, p. 143), isto alude polo tanto a un liderado cooperativo, onde a comunidade educativa estea involucrada neste proceso e non tan só o director ou directora, executando unha dirección autoritaria.

O liderado das direccións é un factor de primeira orde na mellora da educación. As investigacións poñen de manifesto que, tras a calidade e traballo do profesorado, o liderado directivo é o segundo factor interno á escola que máis relevancia ten no logro de aprendizaxes (Zaitegi, 2011, p. 15). No entanto, Francisco Manuel Gago é máis escéptico e non garda tan bo concepto do liderado xa que segundo comenta, a noción de liderado educativo como obxectivo dos centros de secundaria é algo relativamente recente, comézase a falar del trala importación deste termo por parte da literatura e investigacións foráneas (Gago, 2003, p. 14). Ao parecer, ata hai pouco os institutos de bacharelato tiñan unha nula dimensión pedagóxica: na dirección dos centros os aspectos educativos non se contemplaban, tiñan escasa incidencia na práctica real e adoitaban ser, cando se daban, competencia dos departamentos didácticos (Gago, 2003, p. 14).

O autor vai máis alá e manifesta que un principio que se repite é o de que «o ideal sobre a xestión pedagóxica da dirección só existe antes de participar nun equipo directivo, despois, a realidade imponse» (Gago, 2003, p. 15). A implicación da comunidade educativa e a dos axentes participantes son indispensables, tan só deste xeito poderemos falar de *retroalimentación* (Gago, 2003, p. 16).

Acosta di que a teoría do liderado situacional, ademais da interacción entre a cantidade de dirección (conduta de tarefa) e de apoio socio-emocional (conduta de relación) que proporciona un líder, introduce un terceiro factor: o nivel de madurez que amosan os subordinados (Acosta, 2013). En función desa madurez, resultará preferible empregar un estilo ou outro de liderado. O estilo será recomendable, polo tanto, en función da situación (Acosta, 2013, p. 43).

Spillane foi un dos poucos autores que distinguiu entre “liderado compartido” e “liderado distribuído”<sup>67</sup>. No primeiro caso está implicado o líder formal, ademais doutros líderes; mentres que no segundo, o liderado é da maioría, non duns poucos (Spillane, 2006, p. 4, citado por Lindahl, 2008, pp. 301-302). O termo ‘liderado distribuído’ foi usado como case-sinónimo de liderado democrático e como parte dun esforzo para ampliar o aparato administrativo das escolas ou para dar máis autoridade aos profesores (Harris & Muijs, 2005, citado por Firestone & Martínez, 2009, p. 62)<sup>68</sup>.

Hargreaves & Fink (2008) falan da importancia que ten un liderado sostible nos centros educativos onde a figura do director non é a dun líder formal, senón que o liderado está distribuído tamén entre o profesorado e este influirá á súa vez no alumnado; por iso se considera que o efecto que xera o director ou directora como líder é indirecto. Pero non podemos caer no convencemento de que todo liderado distribuído é sostible, todo depende da finalidade que se lle queira dar a tal distribución e como esta se execute, se tal distribución non se produce, aparecerá a parálise; pola contra, se o liderado se distribúe sen ningún tipo de control, unha das consecuencias que pode ter pode ser a anarquía e a perda de control (*Ibidem*). Para Hargreaves & Fink, a sostibilidade é «unha cuestión de xustiza social» (2008, p. 127), onde non se persegue só a mellora do centro e do alumnado no que se efectúa ese liderado sostible, senón que o obxectivo é que abarque tamén toda a contorna na que ese liderado exerce o seu impacto (*Ibidem*).

### 3.1.7. A casuística do liderado no Sistema Educativo

É a partir de Burns cando se comeza a diferenciar entre o liderado de transacción e o de transformación no ámbito educativo (Burns, 1978, citado por Gimeno, 1995, p. 20). O primeiro está centrado nas tarefas; mentres que o segundo non se centra tanto nestas como nas persoas e apela a que sexa o director ou directora o que xere a concepción e comunicación dunha nova visión do conxunto da organización (*Ibidem*).

---

<sup>67</sup> A escala internacional, os estudos acerca do liderado escolar compartido ou distribuído están centrados en escolas de primaria (Torrance, 2013, a; Torrance, 2013, b; Hall, 2013), de secundaria (Strachan, 1999; Hulpia & Devos, 2009; Møller, 2009), de primeira infancia (Heikka & Hujala, 2013) e no que se coñece como ‘k-12 Schools’ (Lindahl, 2008)

<sup>68</sup> Estes dous parágrafos foron empregados orixinalmente na comunicación presentada no Terceiro Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa celebrado en Segovia no ano 2014 e titulado, “Estudio multicaso sobre el liderazgo femenino en las organizaciones de enseñanza media en Galicia” (Pérez Varela, 2014).

En termos transaccionais, o liderado é concibido como un troco cos subordinados polos servizos brindados, onde a posición na organización de cada un dos membros está ben delimitada. Por outra parte, o *liderado transformacional*, comunmente atribuído ás directivas, caracterízase pola axuda que estas prestan aos seus subordinados e que sobrepasa os propios intereses delas e onde o poder de influencia non reside na xerarquía organizativa, senón no propio carisma e bo facer da persoa (Rosener, 1990, citada por Hughes, Ginnet & Curphy, 2007). Así se explica que a ética da/do líder está estreitamente vinculada co liderado transformacional, no que aquela/aquel pasa a ser un modelo merecedor de honra en sentido ético debido á súa «excelencia humana, polo número de virtudes éticas e pola súa actitude de servizo» (Guillén, 2005, p. 198).

O liderado transformacional é sobre o cambio, a innovación e o emprendemento. Este tipo de liderado é un proceso de conduta susceptible de ser aprendido e logrado. É un proceso de liderado que é sistemático, que consiste na busca intencionada e organizada para os cambios, análise sistemática e a capacidade para mover recursos de áreas de menor a maior produtividade (Tichy & Devanna, 1986). Esta transformación estratéxica das organizacións non é algo que ocorra unicamente a través do comportamento idiosincrático de xenios carismáticos (*Ibidem*). É unha disciplina cun conxunto de pasos predicibles (*Ibidem*). Transformar unha organización para facela estratéxicamente competitiva é unha tarefa complexa. A transformación dunha corporación podémola entender como un drama que pode ser pensado en termos de tres actos (Tichy & Devanna, 1986, p. xiii):

Acto I: Revitalización-Recoñecer as necesidades para o cambio.

Acto II: Crear unha nova visión.

Acto III: Institucionalizar o cambio.

Os autores empregan esta metáfora teatral para que resulte máis doado entender o proceso (*Ibidem*, pp. 5-6):

- Primeiro Acto. Recoñecer a necesidade de revitalización. O primeiro acto do drama céntrase nos desafíos que os/as líderes atopan, cando el ou ela trata de alertar a organización das crecentes ameazas do medio ambiente.

- Segundo Acto. Crear unha nova visión. O segundo acto do drama implica a forza do líder para centrar a atención da organización na visión de futuro que é emocionante e positiva.
- Terceiro Acto. Institucionalización do Cambio. No terceiro e último acto do drama, o líder busca institucionalizar a transformación de xeito que sobreviva a súa permanencia nunha posición dada.

Guillén expón que o liderado transaccional pode estar vinculado co de bo xestor/a; pola contra, o liderado transformacional non se basea nunha relación interesada, senón de influencia recíproca, «trátase dun líder que influiría, pero cedendo poder para que os propios colaboradores se convertan á vez en líderes e axentes de cambio» (Guillén, 2005, p. 174).

A pesar de ser frecuente, o liderado transaccional adoita ser efémero, non hai unha meta persistente que manteña as partes unidas despois de terse realizado a transacción; ademais, este tipo de liderado inclínase a manter e consolidar o *statu quo*. Pola contra, o liderado transformacional avoga pola mudanza do *statu quo* apelando aos valores dos seguidores e con miras no futuro (Hughes, Ginnet & Curphy, 2007).

Distinguimos un terceiro tipo de liderado denominado *servidor*<sup>69</sup> e desenvolvido por aquelas persoas que intentan pasar inadvertidas pero que, sen pretendelo, inflúen noutras e lideran sen darse de conta. Este concepto pode parecer que careza de carácter científico para aquelas persoas que conciban o liderado como dominio ou contemplan as relacións laborais en termos conflictivos, pero en realidade deulle unha nova perspectiva ao concepto que estamos estudando, pois como afirma Guillén, «resulta sorprendentemente realista cando se trata de liderar organizacións que requiren da participación e creatividade de todos os seus membros» (Guillén, 2005, p. 174).

### 3.1.8. O liderado e a súa controvertida vinculación cos modelos de calidade en Educación

Un dos obxectivos de toda organización é a procura da calidade e para conseguila, o liderado posúe unha gran relevancia; aínda que non é *conditio sine qua non* para conseguila. De

---

<sup>69</sup>A orixe deste concepto débemoslla ás reflexións de Robert Greenleaf (1977, citado por Guillén, 2005) quen analizou o papel do servente no argumento dun libro de aventuras de Herman Hesse. Este servente acompaña a un grupo de viaxeiros que sofren diversos embates e axúdalles a sortear as distintas dificultades; pero os viaxeiros só se darán conta da importancia da súa presenza e axuda, cando o servidor xa non estea con eles e se atopen perdidos.

seguido farase mención a un par de modelos de xestión da calidade, o que non significa que non haxa outros; pero antes, é preciso aclarar que o desenvolvemento dos mesmos non implica que se execute un liderado crítico. De feito, adoitan ser modelos moi criticados no ámbito educativo por considerar a calidade educativa do punto de vista técnico e burocrático.

Todos os modelos de xestión da calidade<sup>70</sup>, entre os que salientaremos o europeo, EFQM (*European Foundation for Quality Management*) e o modelo español PCI (Proxecto de Calidade Integrado) «consideran o exercicio dun certo tipo de liderado como un factor básico de calidade» (Álvarez, 2010, p. 25).

O primeiro deles avoga pola aplicación nas organizacións dos valores recollidos por vez primeira na Convención Europea de Dereitos Humanos (1953) e a Carta Social Europea (revisada en 1996) coa finalidade de conseguir un éxito prolongado no tempo, á vez que se desenvolven actividades responsables. Para iso é preciso que toda organización conte cunha xestión que lle permita estimar en que fase do seu camiño cara a excelencia se atopa, axudándoa a avaliar os puntos fortes e fracos no tocante á súa Visión<sup>71</sup> e Misión<sup>72</sup> (Fundación Europea para la Gestión de Calidad, 2012) e permitíndolle descubrir «cal é o seu estado respecto ao ideal de Excelencia, así como as oportunidades de mellora» (Alonso, 2003, p. 2).

Pola súa parte, o Proxecto de Calidade Integrado (PCI) desvincúlase en certo xeito dos modelos de calidade dirixidos especialmente ás empresas, para centrarse no propio sistema educativo. Trátase dun modelo pedagóxico de calidade que nace dende dentro dos centros educativos e para os centros educativos. Xérase a partir de determinadas investigacións educativas e da investigación europea en materia de calidade educativa. A súa meta é procurar unha transformación na cultura escolar e está «centrado no crecemento profesional e humano das persoas que o integran» (Horrëum Fundazioa, 2012, p. 4).

Entre os principios do PCI están a focalización da atención no alumnado procurando en todo momento a súa aprendizaxe; que todos os/as integrantes da comunidade educativa se sintan satisfeitos/as, feito que repercutirá na mellora do propio centro; pero que á súa vez todos eles

---

<sup>70</sup> O termo calidade «aplicado á educación converteuse en polisémico, subxectivo e controvertido» (Crespo, 2000, p. 26). No presente traballo entendemos a calidade non como «un paraugas lexitimador dun tipo de educación para elites ou minorías» (Escudero Muñoz, 1999), senón como un xeito de transformar o sistema, de tal xeito que sexa proveitoso para todos/as e non só para uns poucos/as.

<sup>71</sup> Visión: o que a organización trata de alcanzar no futuro a longo prazo. O seu obxectivo é servir de guía clara para escoller o que hai que facer na actualidade e no futuro e constitúe, xunto coa Misión, a base das estratexias e políticas (Fundación Europea para la Gestión de Calidad, 2012).

<sup>72</sup> Misión: declaración que describe o obxecto principal ou razón de ser da organización, confirmada polos seus grupos de interese (Fundación Europea para la Gestión de Calidad, 2012).

se impliquen activamente (e nomeadamente, o estamento profesional), xa que a calidade non aflora dun único compoñente da contorna educativa (*Ibidem*). Avogan pola resolución de conflitos botando man da negociación e o consenso; así mesmo, son partidarios dun liderado compartido e transformacional exercido con responsabilidade e orientado á mellora, introducindo a práctica da avaliación da que se poden tirar conclusións canto aos avances e aos logros que se están producindo (*Ibidem*).

No modelo EFQM, o liderado cumpre unha función moi significativa, porque segundo os seus presupostos, toda organización excelente posúe líderes con visión de futuro que desenvolven na organización un sentido de pertenza, reparto de responsabilidades e mellora continua; abertos a todo tipo de suxestións que repercutan no progreso da organización e preocupados por desenvolver o seu traballo de xeito íntegro, transparente e ético, pois diso depende a reputación da mesma. Ademais, esclarecen os seus obxectivos e establecen estratexias, facendo que toda a comunidade se comprometa coa Misión e Visión da organización e todo isto nun marco de flexibilidade que se adapta ás circunstancias cambiantes da nosa sociedade (Fundación Europea para la Gestión de Calidad, 2012).

Dende hai anos estase introducindo a cultura da calidade na dirección e xestión de centros educativos; non é que se trate dunha moda, senón que é un cambio que xorde como consecuencia das demandas da sociedade actual e dos novos enfoques de dirección e xestión da organización. O papel da acreditación educativa como mecanismo de garantía de calidade perante a cidadanía é válido para centros educativos de calquera titularidade. Incluso se podería afirmar que nun modelo público a esixencia social de contar con ferramentas efectivas de control externo da calidade debería ser maior, xa que a fin de contas se xestionan con fondos públicos e polo tanto, deberán render contas á sociedade da actividade que realizan.

Non podemos obviar actualmente a importancia da calidade nas organizacións por máis que se considere que atenta contra os principios éticos e educativos no sentido de procurar a toda costa os mellores expedientes académicos. Se entendemos o concepto de calidade como algo extensible a todos e todas, non reservado a unha elite estudantil, esta connotación pexorativa non tería cabida e ademais, «non ten por que repercutir negativamente na igualdade, pois trátase de homoxeneizar por riba» (Cuevas, Díaz & Hidalgo, 2008, p. 3). Tanto é así que «os líderes das organizacións excelentes fomentan e animan a igualdade de oportunidades e a diversidade» (*Op. cit.*, p. 11). Así, o modelo EFQM eríxese como o instrumento máis axeitado para avaliar este tipo de liderado no que a calidade, a mellora e a cultura da excelencia son

indispensables. E para conseguir a excelencia académica potenciarase moito máis a valía dos estudantes e o fomento da súa creatividade, e baixo ningún concepto se abandonará o proceso innovador.

Estes modelos de calidade son necesarios, xa que toda organización precisa tanto dunha avaliación interna como externa se quere ter vocación de futuro e consolidar aqueles aspectos que lle dan resultado ou pola contra, emendar os que saen mal e mellorar o seu rendemento; por suposto, sen atentar contra a integridade do conxunto da comunidade escolar; pero tendo presente que sen unha certa supervisión, calquera tipo de organización se vería abocada ao seu fin.

En resumidas contas, calidade e igualdade non teñen por que ser incompatibles, agora ben, «a calidade sen equidade, é elitismo e discriminación» (A. Gabilondo, entrevista en RN1, 11 de novembro de 2013).

Nesta conxuntura teórica, correspóndelle á inspección controlar o funcionamento dos centros educativos a escala pedagóxica e organizativa. Precisamente, entre as súas atribucións están «garantir o cumprimento das leis e a impartición dunha educación de calidade» (Ramo, 1999, p. 103); e o inspector ou inspectora eríxese como o «avaliador da calidade» (*Ibidem*, p. 350).

Unha das funcións inspectoras máis importantes para o ámbito educativo é a mellora da calidade dos servizos do sector en que se realiza. A inspección é mediadora entre a administración e os centros educativos, pero unha das súas misións máis importantes é velar polo desenvolvemento dunha formación de calidade para o alumnado:

«A Inspección Educativa está ligada ás competencias e atribucións dos poderes públicos e estivo sempre considerada como función importantísima e privativa do Estado. Ten como obxectivo fundamental e razón do seu existir non só o “cumprir e facer cumprir as leis”<sup>73</sup>, senón garantir o dereito á educación de todos os españois e que dita educación sexa de calidade» (Mayorga, 2000, p. 27).

Pero tamén a calidade do profesorado pode verse potenciada pola propia acción dos líderes na contorna educativa (Bolívar, 2013b).

---

<sup>73</sup> As comiñas aparecen no orixinal.



### 3.1.9. A cultura organizativa en relación co liderado

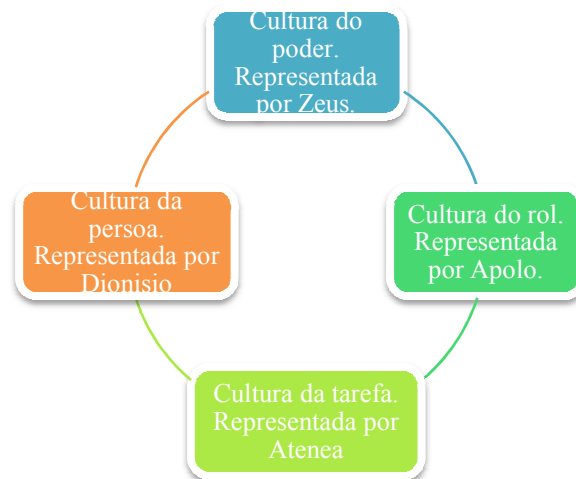
A cultura organizativa é «o que identifica a forma de ser dunha empresa e os comportamentos polos que se rexen as persoas que a constitúen» (Landazuri, 2006, p. 70) .

No mundo educativo dáse unha preponderancia de culturas organizativas de 'carácter masculino' (Díez *et aliae*, 2006, p. 67) nas que existe un evidente dominio xerárquico, falta de ligazón entre os seus integrantes, certos estilos de dirección autocráticos e unha comunicación dos superiores cara os subalternos (*Ibidem*). As mulleres non se senten identificadas con esta concepción do “poder sobre”, pois manifestan estar máis acostumadas a pensar en termos de “poder para” mudar a realidade, transformar determinadas situacións, buscar saídas, etc (Díez *et aliae*, 2006, pp. 70-71). Do mesmo xeito, Santos Guerra afirma que cultura organizativa de moitos centros artículase sobre un conxunto compartido de símbolos e significados entre os cales se encontra unha visión da dirección que se sustenta na imposición, na forza, no dominio (Santos Guerra, 2000). Esa cultura atribúe tales características aos varóns. E dos compoñentes desa cultura está imbuído o pensamento de moitas mulleres, non só o dos varóns; por iso é posible ver en moitas escolas infantís o que Tyack denominou *haréns pedagóxicos*, nos que un director de sexo masculino traballa na súa totalidade con mulleres (Tyack, 1974, citado por Ball, 1989, p. 192).

Nesta cultura organizativa na que predominan os valores androcéntricos, as mulleres atopan máis atrancos para o seu progreso laboral (Sarrió, Ramos & Candela, 2005), xa que dita cultura inflúe, entre outros aspectos, nas políticas de selección e promoción de profesional, nas redes masculinas que desbotan as mulleres, na escaseza de redes femininas e de mentorización dentro das organizacións e na falta de políticas de conciliación da vida familiar e laboral (Sarrió, Ramos & Candela, 2005, p. 202; Díez *et aliae*, 2006, pp. 40-41 ).

### 3.1.10. Impacto e estilo de liderado sobre a cultura organizativa

Vexamos a seguinte tipoloxía de culturas organizativas relacionadas cun deus ou deusa da mitoloxía grega que identificaríamos co/coa líder e que do punto de vista simbólico reflicte a influencia do mesmo/a sobre as organizacións (Handy, 1978, citado por Rodríguez Arrojo, 2006, pp. 108-109):



**Figura 13:** Gráfico que amosa a tipoloxía de culturas organizativas relacionadas cun deus ou deusa da mitoloxía grega que identificaríamos co/coa líder. Fonte: Elaboración propia con datos de Handy (1978, citado por Rodríguez Arrojo, 2006, pp. 108-109).

- A *cultura do poder* é a que representa Zeus, o deus superior do Monte Olimpo. Trátase dun líder patriarcal, con grandes habilidades sociais, personalidade, carisma, que se mostra condescendente e que deixa ao seu equipo marxe de actuación para tomar as decisións que cren acertadas. É unha cultura organizativa na que sobresa a confianza fronte ao control. A estrutura deste tipo de organizacións é radial, funciona como se se tratara dunha tea de araña, onde o poder agroma do punto central neurálxico e se estende ás aforas. Dáse esta cultura en empresas que están comezando a dar os seus primeiros pasos e o creador das mesmas é ese elemento primordial con dotes carismáticas. Tamén esta cultura é característica daquelas outras empresas en que o patriarca é o que dirixe a compañía ou negocio familiar.
- A *cultura do rol* é simbolizada por *Apolo*, o deus que se ocupa da xerarquía, o método, o mandato e a administración. É a cultura característica do ámbito burocrático e o goberno administrativo, onde o labor e os procedementos a seguir están claramente especificados en manuais. Estas organizacións réxense pola orde e o control, onde os supervisores se preocupan polo cumprimento das funcións, os empregados desenvolven os seus cometidos e aos directivos correspóndelles tomar as decisións en base ao seu cargo de responsabilidade.

Este tipo de cultura ten éxito cando se desenvolve en ámbitos coñecidos; pero fracasa en contornas nas que impera o cambio, a rapidez e o dinamismo.

- A *cultura da tarefa* é simbolizada por Atenea, deusa da sabedoría, da creatividade e das artes; pero tamén é unha deusa guerreira. Trátase dunha cultura na que impera o traballo en equipo fundamentado en proxectos e onde os resultados son moi importantes. Ditos resultados son medidos en función de cantos problemas se solucionaron e cantas ideas foron xurdindo. Neste tipo de cultura organizativa, hai unha tendencia a centrarse no problema para procurar resolvelo. Cando estas empresas teñen éxito, medran; o que significa que teñen menos tempo para centrarse en especificidades e deben actuar de xeito máis monótono e sistemático, sempre acorde a unha metodoloxía; polo que acaba por converterse nunha cultura apolínea.
- A *cultura da persoa*, representada por Dionisio, o deus do viño e da fecundidade. É a cultura na que cada individuo da organización é exactamente igual ao outro, non hai xerarquías, non hai xefes e non predomina a autoridade de ninguén. Trátase da cultura da autonomía e a liberdade. A razón de ser da compañía é permitirlle aos seus integrantes acadar os seus obxectivos e para iso, os requirimentos deben ser os mesmos para todos. É a cultura adecuada cando a creatividade, a sabedoría, a competencia e a cultura son os elementos da organización que resultan máis relevantes e constitúen o seu principal valor.

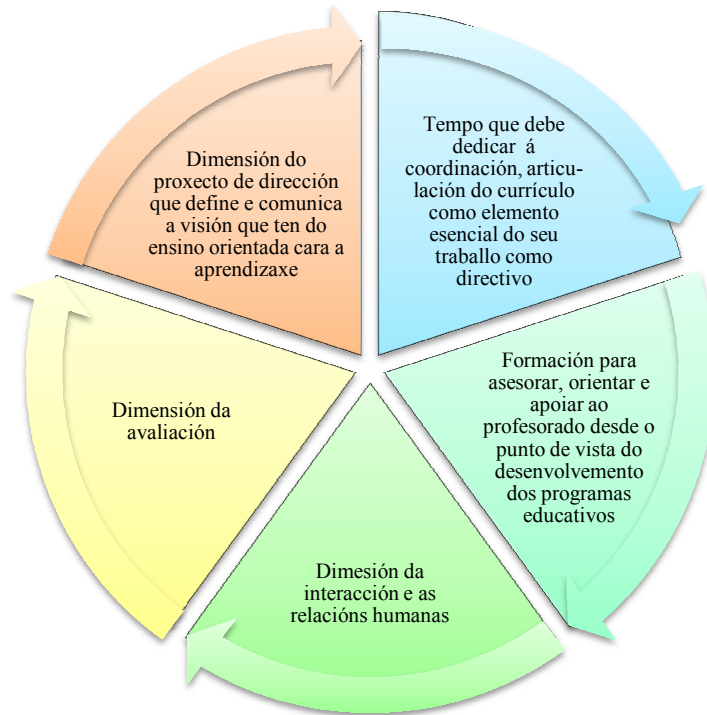
### 3.1.11. Dirección e liderado educativo

Recompilando a información achegada por diversos investigadores<sup>74</sup>, Álvarez expón que o liderado instrutivo ou educativo exercido por directores/as resulta de gran relevancia se queremos obter centros de calidade (Álvarez Fernández, 2010). Por líder instrutivo enténdese aquela persoa que logra incentivar e animar o profesorado co seu traballo e que ademais, favorece un bo clima laboral (Álvarez Fernández, 2010).

A continuación preséntanse cinco dimensións nas que se esquematiza este tipo de liderado.

---

<sup>74</sup> «Mortimore (1991), Creemers (1994), Reynolds, CERI, OCDE (2000), Fullan (2002) e Leithwood e Riehl (2004)» (Álvarez, 2010, p. 52).



*Figura 14: Gráfico que representa as cinco dimensións nas que se esquematiza o liderado. Fonte: Elaboración propia con datos de Álvarez Fernández (2010, p. 54).*

Gimeno constatou que os estudos sobre dirección escolar estaban xeralmente ligados aos do liderado educativo, porque en virtude da súa posición, os directores son considerados líderes (Gimeno, 1995). Pero a relación entre ambos conceptos non debe levarnos a caer na errónea consideración de que se trata de sinónimos, senón que dirección e liderado son dúas realidades distintas a escala práctica e conceptual (Vázquez, 2013). Na mesma liña, Montero entende que estes dous termos non sempre poden ir emparellados:

Aínda que o liderado inclúe a dirección de centros, non podemos asociar sempre liderado e dirección. Esta última adoita concentrar nunha única persoa todas as responsabilidades primordiais da organización, con antecedentes nun modelo “industrial” da educación que supoñía pouco menos que transferibles as características xerais dos procesos industriais aos educativos. No liderado, a autoridade distribúese entre varias persoas ou emprázase en equipos (Montero, 2012, p. 139).

Dada a importancia de establecer a diferenza entre estas dúas dimensións, expoñemos a continuación o seguinte esquema (Díez *et aliae.*, 2006, p. 24):

DIRECCIÓN	LIDERADO
Rol que outorga «poder formal» para exercer as funcións que implica ese cargo asignado. Nese sentido, é admitido legal e socialmente pola comunidade educativa e a contorna social.	Poder de natureza «informal», que se establece a partir das características persoais dos suxeitos: da súa experiencia, dos seus coñecementos sobre a materia, das súas destrezas de comunicación, etc. En definitiva, é a capacidade de influír na conduta organizativa dos suxeitos sobre bases non explícitas ou informais.

**Figura 15:** Táboa na que se expón a diferenza entre o concepto de dirección e de liderado. Fonte: Elaboración propia con datos de Díez *et aliae* (2006, p. 24).

Tony Bush, no primeiro capítulo de *Theories of Educational Leadership and Management* (2007), realiza unha diferenciación entre o que se denomina xestión/dirección educativa e o liderado educativo, especificando que a primeira delas está interesada no propósito ou obxectivos da organización e estes propósitos ou metas proporcionan o sentido fundamental da dirección no que se debe basear a xestión das institucións educativas. A xestión está dirixida á consecución de certos obxectivos educativos (Bush, 2007, p. 1). O liderado pode ser entendido como ‘influencia’, pero esta noción é neutral e non explica ou recomenda que metas ou accións se deben perseguir a través deste proceso (*Ibidem*, p. 5).

O concepto de liderado solápase con dous similares, a dirección e a administración. *Management* ‘dirección’ é un termo amplamente empregado en Gran Bretaña, Europa e África; mentres que *administration* ‘administración’ é preferida nos Estados Unidos, Canadá e Australia (Bush, 2007, p. 7).

Tanto o liderado como a xestión son necesarios se se espera que as escolas funcionen correctamente e consigan os seus obxectivos. É preciso que exista unha visión por onde encarrear o cambio; pero é de igual importancia que as innovacións sexan establecidas dun xeito acertado (*Ibidem*).

### 3.1.12. Poder e estilo de dirección

Cando nunha organización se ten poder, significa que se ten a capacidade de influír nos demais membros da mesma (Guillén, 2005) e cando este poder é público, é dominio exclusivo do varón (Vianello & Caramazza, 2002). Un/unha líder pode influír nos seus subordinados;

pero este influxo é, como se dixo anteriormente, bidireccional porque en determinadas ocasións tamén poden darse relacións de influencia entre os distintos compoñentes da organización (Rodríguez, 1998).

Distinguimos tres tipos de poder nas organizacións (Hollander & Offerman, 1990, p. 179):

*Poder sobre* outras persoas. Trátase do dominio directo ou indirecto, un tipo de liderado fundamentado na autoridade. O liderado nas organizacións implica ese poder en diversos graos.

*Poder para* ter unha marxe de manobra dentro dalgúns ámbitos das operacións da organización, a través do liderado compartido ou o que se denomina en inglés, *empowerment*<sup>75</sup>.

*Poder fronte* a outros no sentido de rexeitar os requirimentos non desexados dos demais

Os tres tipos de poder estarán presentes na súa totalidade canto maior sexa o status do/a líder. Pola contra, cando o seu rango sexa inferior, predominará unha ou as dúas últimas formas de poder (Hollander & Offerman, 1990).

O poder masculino adóitase relacionar co *poder sobre*; mentres que o feminino considérase máis relacionado co *poder para* e polo grupo, que vai máis en sintonía cun estilo democrático (Barberá & Ramos, 2004).

Resulta singular a relación entre poder e estilo de dirección. Considérase que a máis poder, o estilo convértese en máis autónomo. Así Castaño *et al.* afirman que «cando unha muller é a presidenta nun consello de administración, o seu poder crea o seu estilo» (Castaño *et al.*, 2009, p. 52). Agora ben, ata hai pouco, segundo sinala Heilbrun, o exercicio de poder por parte das mulleres non era ben percibido polas feministas, posiblemente por apropiarse aquelas dun estilo de mando masculinizado: «Aínda que as feministas descubriron pronto que o privado é público, o exercicio do poder e do control por parte das mulleres e a declaración e expresión da ira necesaria para ese exercicio, foi declarada inaceptable ata tempos recentes» (Heilbrun, 1988).

John French e Bertram Raven sinalaron cinco fontes de poder a partir das cales un individuo pode influír noutros. A pesar da súa antigüidade, esta clasificación segue estando vixente na

---

<sup>75</sup> ‘Dotación de poder’.

bibliografía actual debido á súa capacidade descritiva (French & Raven, 1959, citados por Hughes, Ginnet & Curphy, 2007, pp. 113-120):

*Poder de experto:* é o poder do coñecemento, segundo o cal, algunhas persoas teñen a capacidade de influír noutras a partir da súa experiencia relativa en áreas específicas. Como fai referencia á cantidade de coñecementos que posuímos con respecto aos demais membros da comunidade, pode acontecer que os/as seguidores/seguidoras teñan máis poder que os líderes en determinadas situacións.

*Poder referente:* é a influencia potencial que se posúe debido á forza da relación entre o líder e os seguidores. O poder referente precisa de tempo para a súa consolidación, pero tamén pode ter a súa contrapartida: o desexo de manter un poder referente pode limitar as accións dun líder en situacións particulares. Canto máis forte é a relación, máis forte é a influencia que líderes e seguidores exercen entre eles.

*Poder lexítimo.* Este tipo de poder depende da función organizativa dunha persoa. Pode ser considerado como a unha autoridade formal ou oficial. Os individuos con poder lexítimo exercen influencia a partir de solicitudes ou demandas consideradas apropiadas por virtude da súa función e posición. Pero non debemos confundir a autoridade lexítima co liderado. Ocupar un determinado cargo burocrático non converte a unha persoa en líder. A cabeza dunha organización pode ser un verdadeiro líder, pero tamén non selo.

*Poder de recompensa.* Inclúe o potencial de influír noutros debido ao noso control sobre os recursos desexados. Isto pode incluír o poder de outorgar aumentos, bonos e promocións; seleccionar persoas para asignacións especiais ou actividades desexables; distribuír recursos desexados como computadoras, oficinas, espazos de estacionamento ou diñeiro para viaxes; interceder positivamente a favor doutro; recoñecer con recompensas e loanzas, etc. [...] O potencial de influír noutros é unha función conxunta do líder, os seguidores e a situación.

*Poder coercitivo.* O oposto ao poder de recompensa, é o potencial de influír noutros a partir da administración de sancións negativas ou a remoción de sucesos positivos. É a capacidade de controlar a outros a través do temor ao castigo ou á perda de valiosos resultados.

Acosta sinala tres tipos de poderes moi vinculados á influencia que o/a líder establece cos demais (Acosta, 2013, p. 38):

*Poder de conexión.* Está baseado nas conexión do líder coa xente importante de dentro ou de fóra da súa organización.

*Poder carismático ou de relación.* Alicerzado na personalidade carismática do líder, na súa relación persoal cos demais.

*Poder de información.* É a que se supón que posúe habitualmente o líder e que os demais precisan.

Pola súa banda, Sergiovanni discute os cinco poderes do liderado que se poden producir nunha institución educativa: o técnico, o humano, o educativo, o simbólico e o cultural; exposición que dá unha idea da complexidade do liderado educativo (Sergiovanni, 1995, p. 85-91):

*Poder técnico:* con esta denominación os directores dos centros educativos poden pensar que teñen que asumir o rol de “enxeñeiros da dirección” resaltando conceptos como planificación e tempo de dirección, teorías de liderado eventuais e estruturas organizativas. Como enxeñeiros da dirección, os directores proporcionan planificación, organización, coordinación e programación para a escola e dispoñen de habilidades para manipular estratexias e situacións coa finalidade de asegurar unha efectividade óptima. A xestión axeitada é un requirimento básico para todas as organizacións se agardan funcionar correctamente día a día e para manter o soporte de constituíntes externos (Sergiovanni, 1995).

*Poder humano.* Este poder do liderado deriva dos seus recursos humanos, de aproveitar o potencial interpersonal e social da escola. Neste caso, aos directores correspóndelles ser enxeñeiros humanos e como tales, han de proporcionar soporte, alento e oportunidades de crecemento para profesores e demais. Apunta Sergiovanni que é difícil imaxinar unha escola funcionando correctamente sen a forte presenza do poder humano do liderado (Sergiovanni, 1995).

*Poder educativo.* A terceira forza dispoñible para os directores é, segundo Sergiovanni, o poder do liderado derivado do coñecemento especializado sobre os asuntos da educación e da aprendizaxe. Os directores foron considerados como líderes instrutivos. Na última parte dos



anos cincuenta do século XX e durante os anos sesenta, os avances da dirección e da teoría das ciencias sociais na supervisión e administración educativa, trouxo ao centro da escena os aspectos técnicos e humanos do liderado; de feito, os aspectos educativos foron descoidados. Como resultado, o liderado foi visto a miúdo como dirección escolar separada da ensinanza. Neste momento, o significado orixinal de director como “director-profesor”, perdeuse. Pero os asuntos de educación e aprendizaxe están outra vez á vangarda. Esta nova énfase no poder educativo é o feliz resultado da recente investigación sobre a eficacia da escola e a efectividade da ensinanza así como doutros informes de investigación (Sergiovanni, 1995).

Cando se expresa o poder educativo, o director/a asume o rol de “médico clínico” que trae coñecemento profesional experto e conduce á ensinanza, ao desenvolvemento de programas de educación e supervisión. Como médico clínico, o director é experto no diagnóstico de problemas educativos; asesorando a profesores, proporciona supervisión, avaliación e desenvolvemento do persoal e desenvolvemento do currículo (Sergiovanni, 1995).

Algunhas veces no poder educativo, o director toma a forma de forte líder instrutivo e outras veces de colega experto ou líder de líderes que anima os mestres en igualdade de condicións en materia de ensinanza e aprendizaxe. Debe actuar como líder instrutivo no caso dos novos profesores, daqueles que teñan menos desenvolvidas as competencias e nos que posúan un compromiso dubidoso. Ha de actuar como colega experto con profesores comprometidos, competentes e maduros. Agora ben, sinala Sergiovanni que aínda que o líder instrutivo debe ser apropiado para unha determinada circunstancia ou por un período de tempo, o obxectivo xeral é para os directores ser líderes de líderes (Sergiovanni, 1995). O director esforzase por axudar á escola a converterse nunha comunidade de líderes (*Ibidem*).

Pero os aspectos humano, técnico e educativo non son suficientes para garantir a excelencia nas organizacións, xa que precisan doutras calidades de liderado representadas polo poder simbólico e cultural (Sergiovanni, 1995).

*Poder simbólico.* A cuarta forza dispoñible para os directores é o poder de liderado simbólico derivado da posta en atención dos outros en asuntos importantes para a escola. Cando se expresa esta forza, o director asume o rol de xefe. A forza simbólica do liderado deriva gran parte da súa enerxía das necesidades das persoas no traballo de ter un sentido do que é importante e de valor. Os estudantes e igualmente os profesores queren saber que é de valor para a escola e o seu liderado; desexan un sentido da orde e da dirección, e gozan

compartindo este sentido con outros; respondendo a estas condicións cun incremento da responsabilidade e da motivación no traballo. Os aspectos técnicos do liderado están dirixindo estruturas e eventos; os aspectos humanos están dirixindo factores psicolóxicos como as necesidades, e os aspectos educativos están dirixindo a substancia do propio traballo. Pola contra, os aspectos simbólicos están canalizando sentimentos, expectativas, responsabilidades e a confianza porque o liderado simbólico afecta á confianza que as persoas teñen na escola (Sergiovanni, 1995).

*Poder cultural.* A quinta forza dispoñible para os directores é o poder de liderado derivado de construír unha única cultura escolar e referirse aos aspectos culturais do liderado. Ten unha visión un tanto relixiosa, o director asume o rol de “gran sacerdote”, buscando definir, reforzar e articular aqueles valores perdurables, crenzas e dimensións culturais que dan á escola a súa única identidade co tempo. As palabras *clan* e *tribo*<sup>76</sup> veñen á mente como un xeito de pensar como podería ser representada a escola (Sergiovanni, 1995).

As actividades de liderado asociadas cun punto de vista cultural inclúen articular propósitos escolares e misión; a socialización de novos membros na escola; contar historias e manter ou reforzar os mitos, tradicións e crenzas; desenvolvendo e mostrando un sistema de símbolos co tempo e recompensando a aqueles que reflectan esta cultura. O efecto neto do poder cultural do liderado é vincular os estudantes, os profesores, etc. e unilos ao traballo da escola como “crentes”<sup>77</sup>, partidarios. A escola e os seus propósitos chegan a ser revelados e en certo sentido, seméllanse a un sistema ideolóxico dedicado a unha misión sagrada (Sergiovanni, 1995).

Para Chinchilla & Jiménez, estes son os estilos de dirección (Chinchilla & Jiménez, 2013, p. 58):

*Directivo estratego ou emprendedor:* é a persoa capaz de descubrir e aproveitar as oportunidades que se dan na contorna.

*Directivo executivo:* é o líder que sabe descubrir os talentos e habilidades das persoas que dirixe.

---

<sup>76</sup> As cursivas son do autor.

<sup>77</sup> Comiñas propias.

*Directivo líder*: é o directivo capaz de descubrir o que convén á organización para que sexa eficaz, de facer máis atractiva a empresa para as persoas que traballan e de manter e fortalecer a unidade.

### 3.1.13. Liderado *versus* Administración

Bennis & Nanus establecen unha diferenciación entre líder e administrador en canto a visión. «O líder opera sobre os *recursos emocionais e espirituais*<sup>78</sup> da organización. O administrador opera sobre os recursos físicos da organización, sobre o seu capital, as súas habilidades humanas, materias primas e tecnoloxía» (Bennis & Nanus, 2008, p. 104). Polo tanto, vemos que mentres o/a líder apela ao aspecto humano; o administrador enfoca a súa atención cara o aspecto máis técnico. Do mesmo xeito, amosan a metáfora de que un bo administrador fará que os seus subordinados gañen a vida; pero é o líder quen os inspira e lles mostra que coa súa contribución, a organización pode chegar moi lonxe. Deste xeito, como dicían os autores en liñas precedentes, por medio dos recursos emocionais, fan que os seus traballadores se vexan con alicientes suficientes que os fagan sentir como baluartes necesarios para o bo funcionamento da empresa (*Ibidem*).

Características do líder empresarial para Brown (2009, pp. 26-28):

PREMISA	EXPLICACIÓN
O líder debe estar aberto	Coa apertura poderá tomar dun xeito máis idóneo as decisións que se lle presente neste mundo líquido. A apertura ha de ter dúas caras, non só a de escoitar o seu equipo, senón de compartir con eles as súas ideas.
O líder debe ser a personificación da integridade e inspirar confianza.	O líder ha de cumprir as súas promesas.
O líder debe ter claros os seus obxectivos e os da súa organización.	O líder debe saber como establecer obxectivos e tomar decisións baseadas na consulta co seu equipo. Unha vez tomada unha decisión, debe saber como implementala.
O líder debe posuír unha visión optimista e positiva.	O líder debe protexerse contra o síndrome da cor de rosa para que, cando xurdan os obstáculos, non os pase por alto levado por un falso optimismo, senón que traballe co equipo para idear a maneira de superalos.

<sup>78</sup> A cursiva é dos autores.

O líder debe saber usar e non abusar da súa autoridade.	Respectar aos demais sen atender ao rango que ocupan e ter en conta que tamén teñen unha vida privada que han de compatibilizar coa laboral.
O líder debe cultivar a humildade.	Admitir que o traballo se leva a cabo en equipo e compartir os méritos, recoñecendo o seu equipo publicamente e a miúdo.
O líder debe ter en conta non só o presente, senón tamén o futuro.	Para isto deberá concentrarse nas carreiras dos demais membros da organización e promover activamente o seu desenvolvemento, tanto exercendo de mentor profesional como creando unha atmosfera que premie o crecemento profesional e anime a asumir novos retos.

**Figura 16:** Gráfico que amosa os atributos que reúne un líder empresarial. *Fonte: Elaboración propia con datos de Brown (2009, pp. 26-28).*

Hughes, Ginnet & Curphy distinguen claramente entre liderado e administración considerando que o primeiro dos conceptos alude a facer o correcto, mentres que o segundo atinxe a facer ben as cousas. Para Bennis, estas eran as funcións respectivas de líderes e administradores (Bennis, 1989, citado por Hughes, Ginnet & Curphy, 2007, p. 392):



**Figura 17:** Gráfico que amosa a diferenza entre o concepto de liderado e de administración. *Fonte: Elaboración propia con datos de Bennis (1989, citado por Hughes, Ginnet & Curphy, 2007, p. 392).*

LÍDERES = Cambio	ADMINISTRADORES = Control
Inspiran e desenvolven os demais, retan o <i>statu quo</i> , pregúntanse por que son máis aptos para ter unha visión a longo prazo.	Os administradores controlan os programas, presupostos, custos, manteñen o <i>statu quo</i> , posúen maior probabilidade de ter un punto de vista a curto prazo.
Visión	Planear
Inspirar	Recompensar
Autorizar	Dirixir
Adestrar	Capacitar
Utilidades	Gastos
Prognósticos	Presupostos
Oportunidade	Sistemas e procedementos
Sinerxía	Programar
	Coordina

**Figura 18: Táboa que reflicte as características definitorias dos líderes e dos administradores. Fonte: Elaboración propia con datos de Hughes, Ginnet & Curphy (2007, p. 392).**

LÍDERES	XESTORES
Conquistan a contorna	Réndense ante a contorna
Innovan	Administran
Son orixinais	Son copias
Desenvolven	Manteñen
Inspiran confianza	Confían nos controis
Manteñen unha perspectiva a longo prazo	Teñen unha visión a curto prazo
Preguntan que e por que	Preguntan como e cando
Manteñen a súa vista posta no horizonte	Manteñen a súa vista posta na conta de resultados.
Desafían.	Manteñen o <i>statu quo</i> .
Son a súa propia persoa.	Son os clásicos bos soldados.
Fan as cousas correctas.	Fan correctamente as cousas.

**Figura 19: Táboa que reflicte as características definitorias dos líderes e dos xestores. Fonte: Elaboración propia con datos de Bennis (2000, p. 57).**

Na distinción que Zaleznik realiza entre líder e administrador<sup>79</sup>, sostén as seguintes consideracións (Zaleznik, 1977, p. 74):

Os directores atenden aos procesos, buscan a estabilidade e o control, e automaticamente intentan resolver problemas o máis rápido posible, algunhas veces incluso antes de comprender a relevancia dos mesmos. En contraste, os líderes toleran o caos e a falla de

<sup>79</sup> Empregamos nas vindeiras liñas administrador, director e xestor como sinónimos.

estrutura e están dispostos a retardar o peche ou a solución co fin de entender os problemas máis claramente (*Ibidem*).

Nunha cultura xerencial que resalta a racionalidade e o control, Zaleznik sostén que o liderado é simplemente un esforzo práctico para dirixir os asuntos e para cumprir a tarefa correspondente; mentres que un director require que moitas persoas operen de xeito eficiente en diferentes niveis de status e responsabilidade (Zaleznik, 1977, p. 75). Non se precisa xenio, afouteza nin heroicidade para ser un xerente, pero si persistencia: ser constante, tenaz, traballar duramente, posuír intelixencia, habilidade analítica e quizais a máis importante, tolerancia e boa vontade (*Ibidem*). Engade o autor que os líderes e os xerentes son tipos de persoas moi diferentes, difiren na motivación, na historia persoal e no xeito en que actúan e pensan (Zaleznik, 1977, p. 75).

A continuación presentaranse as características que teñen os xerentes e os líderes para Zaleznik:

Os xerentes caracterízanse por adoptar actitudes pasivas ou impersoais cara os obxectivos (Zaleznik, 1977, p. 75). Os obxectivos da xestión xorden das necesidades, non dos desexos e, polo tanto, están fondamente arraigados na historia e cultura da súa organización (*Ibidem*).

Os líderes son activos en vez de reactivos, comparten ideas en vez de responder a elas. Adoptan unha actitude activa e persoal cara os obxectivos (Zaleznik, 1977, p. 76). A influencia que exerce un líder na alteración do humor ou da atmosfera, na evocación de imaxes e expectativas e no establecemento de desexos específicos e obxectivos, determina a dirección que toman os negocios (*Ibidem*). O resultado neto desta influencia cambia a maneira na que as persoas pensan sobre o que é desexable, posible e necesario (Zaleznik, 1977, p. 76).

Sostén Zaleznik que os líderes traballan dende posicións de alto risco. De feito, están a miúdo dispostos a buscar o risco e o perigo, especialmente onde se agarda unha solución e a recompensa parece prometer (Zaleznik, 1977). Desde as observacións de Zaleznik, a razón pola que un individuo busca riscos mentres outros enfocan os problemas dun xeito conservador, depende da personalidade e menos dunha elección consciente (Zaleznik, 1977, p. 77). Para aqueles que se convierten en xerentes, un instinto de supervivencia domina a necesidade de correr riscos e con ese instinto vén a capacidade para tolerar o traballo práctico mundano; mentres que os líderes ás veces reaccionan ao traballo mundano con aflicción (Zaleznik, 1977, p. 77).

Para o desenvolvemento do liderado, preséntanse dúas direccións diferentes da historia de vida (Zaleznik, 1977, p. 79):

- (1) O desenvolvemento a través da socialización que prepara o individuo para guiar institucións e para manter a existencia de equilibrio de relacións sociais.
- (2) O desenvolvemento a través do dominio persoal que impulsa un individuo á loita polo cambio social e psicolóxico.

Segundo Zaleznik, a sociedade produce o talento xerencial a través da primeira liña de desenvolvemento; os líderes emerxen a través da segunda (*Ibidem*).

### 3.2. Liderado e xénero

#### 3.2.1. Liderado masculino e liderado feminino

Resulta curioso que cando se fala de liderado e despois de realizar unha exploración bibliográfica sobre este tema, caímos na conta de que sempre se nos presenta o masculino como xenérico.

Pero o feito de que o liderado teña unha perspectiva androcéntrica débese a que os estudos que se fixeron estaban centrados única ou maioritariamente en mostras masculinas e tamén en parte, ao menor número de mulleres que ocupaban posicións deste tipo. A este feito tamén contribúe que as organizacións teñan un marcado carácter misóxino e androcéntrico, imperando unha visión esencialista que toma o varón como punto de referencia e medida de todas as cousas (González & Camacaro, 2014) e onde o masculino está asociado co inicio da estrutura (Pearson & Serafini, 1984, citado por Bass, 1990, p. 711). De xeito que para excluír a muller destes espazos e mesmo para dominala, recórrese a argumentos bioloxicistas que tratan de “xustificar” a súa menor idoneidade para ocupar posicións de liderado; cando en realidade, o liderado non se trata dunha condición exclusiva dun determinado sexo, senón que é unha posición construída á que non se pode aspirar se existe discriminación e submisión (González & Camacaro, 2014).

Por iso, cando falamos de liderado feminino adoitamos obviar un aspecto de máxima importancia, pois resulta arduo establecer o seu estilo se temos en conta o baixo índice de mulleres que ocupan altos postos directivos<sup>80</sup>. Así, Adi Ignatius, redactor xefe da revista,

---

<sup>80</sup> Aquí poderíamos aplicar a expresión da que fala María Antonia García de León, “efecto temporal” (2001b, p. 478), por exemplo, facer unha crítica a aqueles que pensan que a pouca presenza de mulleres ocupando posicións

*Harvard Business Review*, dinos que a pesar dos grandes avances que conseguiron as mulleres cos anos, aínda están «infrarrepresentadas nos niveis máis altos das institucións arredor do mundo» (Ignatius, 2013, p. 12). No caso dos EE.UU., as mulleres constitúen o 15% dos máis importantes cargos executivos das organizacións e un 17% ocupa postos de dirección (*Ibidem*), con isto o que se consegue é manter o *statu quo*, reforzar as crenzas bioloxicistas tan arraigadas que existen e o apoio na lexitimidade do varón para exercer o liderado (Ibarra, Ely & Kolb, 2013).

O certo é que estudos recentes mostran que apenas hai diverxencias salientables entre varóns e mulleres en posicións de liderado. Na súa tese de doutoramento, M<sup>a</sup> Isabel Cuadrado concluíu que non podemos establecer unha diferenciación de estilos de liderado entre varóns e mulleres, en ámbolos dous están presentes un mesmo índice de conflito no traballo e a mesma identificación coa respectiva organización (Cuadrado, 2002). Ademais, ofrecen igual disposición para ascender no eido laboral e coinciden na consideración de como repercute o traballo na súa vida familiar (*Ibidem*). A autora engade que non hai diferenzas significativas no número de varóns e mulleres á hora de confesar se teñen ou non desexos e expectativas de ascender nas súas organizacións de pertenza (Cuadrado, 2002).

M<sup>a</sup> Isabel Cuadrado conclúe que «as mulleres líderes que participaron no estudo presentan características “contraestereotípicas”: diferéncianse dos estereotipos de xénero das persoas do seu mesmo sexo e seméllanse aos varóns que exercen o mesmo rol ca elas» (Cuadrado, 2004, p. 275). Na comunicación presentada no III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Pérez Varela (2014) sinalou que as directoras doutras xeracións tamén tendían a mostrar actitudes masculinas nas súas funcións directivas:

A razón pola cal as directoras doutras xeracións se comportan de maneira diferente ás expectativas que se consideran inherentes ao seu xénero é porque «tratan de axustarse ao estereotipo máis valorado, o masculino» (Bosch, Ferrer & Gili, 1999, pp. 146-147), pola consideración de que aquel ao que pertencen ten unha carga fundamentalmente negativa e non está vinculado co éxito profesional; cando en realidade, apropiarse de comportamentos masculinos, ademais de ser contraproducente (Rudman & Glick, 1999) pola adopción dun estilo de liderado contraestereotípico, pode provocar unha perda de credibilidade por empregar unha identidade profesional allea e considerada característica do varón. Ademais, contribúe a perpetuar a crenza de

---

de liderado se debe ao pouco tempo que levan elas ocupando estes postos, se o comparamos cos seus homólogos masculinos. Segundo a autora, hai quen considera que debido ao “efecto temporal”, non houbo tempo na sociedade española para que haxa mulleres políticas, catedráticas, empresarias, etc., explicación que segundo María Antonia García de León resulta «paralizante [...], pois deixa todo cambio social ao puro e simple transcurso do tempo» (García de León, 2001b, pp. 478-479).



que os atributos femininos non son os adecuados para o desempeño de postos directivos (Pérez Varela, 2014, p. 4).

Non obstante, a maioría das investigacións coinciden na diferenciación entre un estilo directivo masculino e outro feminino. O estilo de liderado feminino é un estilo colaborador, aberto, democrático, que tende ao consenso, de traballo en equipo e de compartir responsabilidades e traballo (Sarrió, Ramos & Candela, 2004).

As características do estilo directivo feminino non están en todas as mulleres directivas, nin están ausentes en todos os homes directivos, pero cando se compara ás mulleres como grupo parece que teñen un estilo propio de dirección diferente ao do grupo de homes (Sarrió, Ramos & Candela, 2004, p. 209 ) [...] Aínda que unha muller, polo mero feito de selo, non ten por que desenvolver estas calidades, si que lle son impostas como tradicionalmente lle foron impostas outras (*Ibidem*, p. 213).

Segundo Olano, as mulleres caracterízanse xeralmente pola menor dureza, maior atención á creatividade nas solucións e ás relacións interpersoais, enfróntanse aos embates que poidan xurdir e procuran establecer pontes colaboradoras «son máis valentes á hora de facer fronte aos conflitos que xorden neste terreo. Non se senten a gusto impoñendo, necesitan convencer e buscar consenso; non precisan competir e son máis dadas á colaboración e á toma de decisións compartidas» (Olano, 2003, citado por Díez *et al.*, 2006, p. 146).

Coronel, Moreno & Padilla puxeron de manifesto os seguintes atributos do liderado feminino (Coronel, Moreno & Padilla, 2002):

- Dá prioridade ás persoas e aos procesos.
- Desenvolve un liderado compartido, en tanto que é unha responsabilidade de todos.
- Busca establecer estruturas menos burocratizadas, onde a énfase recaía nos vínculos sociais, non na burocracia.
- Fomenta o diálogo e a participación.
- Os enfoques cooperativos que buscan o consello e o asesoramento son fundamentais.
- Estilo colaborador, compartido e cooperativo.
- Realzan os procesos democráticos.

- Desenvolven prácticas de coidado e de apoio.

### 3.2.2. O liderado feminista

Se atendemos ao liderado feminista, hai que sinalar que este non é específico das mulleres. Hall propuxo que o liderado escolar feminista debía ser exercido por mulleres e varóns en beneficio da xustiza social, «se un líder feminista é definido como alguén que está comprometido con identificar todos os tipos de inxustiza na educación e traballar cara erradicalos, logo tanto as mulleres como os varóns son probablemente líderes feministas» (Hall, 1999, citado por Fuller, 2013, p. 4). Fuller avoga pola teoría de xénero postestrutural, admitindo que varóns e mulleres asumen múltiples feminidades e masculinidades e defende que non sexan vistos como grupos homoxéneos diferenciados e definidos en función do sexo biolóxico (Fuller, 2013), non esquezamos que o xénero é unha construción cultural e como tal, pode ser modificada (González & Camcaro, 2014). Tamén Larwood & Wood apuntaron que o líder efectivo pode posuír as competencias supostamente masculinas (iniciativa, orientación á tarefa e pericia) e as supostamente máis femininas (preocupación polas persoas, os sentimentos e as relacións) (Larwood & Wood, 1977).

### 3.2.3. Estereotipos masculinos e femininos en posicións de liderado

O liderado que se desenvolve nas organizacións está indisolublemente ligado a estereotipos masculinos e femininos vinculados a actividades profesionais. Deste xeito, Jurjo Torres sostén que as esixencias que se demandan do varón son: ambición, espírito competitivo, agresividade e moi fundamentalmente, unha sobrevaloración do mundo do traballo fronte ao máis afectivo e/ou familiar (Torres, 1991, p. 136). Na mesma liña, Sánchez & Iglesias expoñen os seguintes estereotipos que presentamos neste esquema, correspondendo os da columna da esquerda ao varón e os da dereita, á muller (Sánchez & Iglesias, 2008, p. 132). Repárese en como os estereotipos vinculados á muller están fundamentados en argumentos bioloxicistas: tenrura, docilidade, inestabilidade emocional, debilidade...

<b>ESTEREOTIPOS VINCULADOS AO VARÓN</b>	<b>ESTEREOTIPOS VINCULADOS Á MULLER</b>
<b>Actividades profesionais, ámbito do público, do poder</b>	<b>Actividades de coidado, desenvolvemento da privacidade, falta de control sobre o poder</b>
Actividade	Pasividade
Agresividade	Tenrura
Autoridade	Submisión

Valentía	Obediencia
Risco	Docilidade
Competitividade	Medo
Dotes de mando	Timidez
Amor ao risco	Falta de iniciativa
	Dúbida
	Inestabilidade emocional
	Falta de control
	Dependencia
	Debilidade

**Figura 20: Estereotipos vinculados ao varón e á muller. Fonte: Elaboración propia con datos de Sánchez & Iglesias (2008, p. 132).**

Existen estereotipos pouco afortunados que se lles atribúen ás mulleres e que están vinculados co “recoñecemento erróneo” do que fala Nancy Fraser (2006), a partir do cal ás mulleres adscribense inxustamente unhas calidades e defectos baseados na súa propia condición feminina e que proceden do imaxinario cultural colectivo. Este tipo de pensamentos proceden da perspectiva androcéntrica que dota de valor os trazos masculinos, ao tempo que infravalora os femininos (Fraser, 2006). Por iso, cando se contempla que as mulleres desenvolvan posicións de liderado, outórganselle unha serie de trazos que rebaixan a súa capacidade para afrontar tales retos. Deste xeito, expóñense a continuación catro crenzas que reforzan as actitudes desfavorables cara as mulleres como candidatas a posicións de dirección (Bass, Krussell & Alexander, 1971, citado por Bass, 1990, p. 711):

- As mulleres carecen de orientación profesional (estereotipo que cre que as mulleres están menos interesadas no seu traballo).
- As mulleres non teñen potencial de liderado.
- As mulleres son pouco fiables.
- As mulleres son emocionalmente menos estables.

Heller (1982, citado por Bass, 1990, p. 711) atopou que as mulleres líderes son estereotipadas negativamente nos dous extremos dun *continuum*. Nun extremo (como nai, mascota ou obxecto sexual), as mulleres son consideradas demasiado submisas ou emocionais para ser líderes eficaces (*Ibidem*). No outro extremo, as mulleres que rompen o horizonte de expectativas acerca do que se agarda delas como mulleres, son percibidas como “damas de

ferro”<sup>81</sup>, adictas ao traballo, agresivas, dominadoras e manipuladoras (*Ibidem*). En consecuencia, as mulleres poden ter temor a fallar no desempeño dun posto de liderado e tamén a ser vistas como agresivas (Heller, 1982, citado por Bass, 1990, p. 712). Aquí preséntase o denominado “*catch-22*” *situations*”, expresión que indica neste contexto que opte pola vía que decida, a muller sempre sairá prexudicada, como se dun círculo vicioso se tratara.

Así mesmo, elas teñen máis dificultade que os varóns para obter a lexitimidade do rol de líderes (Bass, 1990, p. 711) e enfróntanse co conflito entre as expectativas estereotípicas delas como mulleres e as expectativas estereotípicas delas como líderes, este último identificado máis co masculino (*Ibidem*).

Existe unha dobre vara de medir na cultura organizativa de moitas empresas que “sancionan” as mulleres que intentan conseguir de forma asertiva as súas ambicións denominándoas “malévolas” e “ambiciosas” (Babcock *et al.*, 2004); mentres que «competente, firme e emocionalmente frío», serían os estereotipos definitorios do líder (varón) eficaz (Bass, 1990, p. 712).

As mulleres líderes son, segundo Hall & Donnell; Rice, Instone & Adams e Szilagy, máis atentas ás comunicacións ascendentes dos seus subordinados; mentres que se espera que os varóns sexan máis eficaces na dirección cara abaixo (Hall & Donnell, 1979; Rice, Instone & Adams, 1984; Szilagy, 1980a; citados por Bass, 1990, p. 712). Os estereotipos din das mulleres líderes que son máis indirectas e non buscan confrontación e que usan tácticas de influencia como impotencia, recompensa persoal, insinuación; mentres que se espera que os líderes varóns empreguen con máis frecuencia tácticas de influencia directas e francas, baseadas na pericia, autoridade e lóxica (Hall & Donnell, 1979; Rice, Instone & Adams, 1984; Szilagy, 1980a, citados por Bass, 1990, p. 712). Xeralmente, estes estereotipos non reflicten realidades (Hall & Donnell, 1979; Rice, Instone & Adams, 1984; Szilagy, 1980a; citados por Bass, 1990, p. 712).

Bass indicou que se unha muller adopta un comportamento de liderado acomodaticio e participativo, enfróntase a críticas por ser demasiado pasiva (Bass, 1990, p. 712). Pero se adopta un comportamento de liderado autocrático ou orientado á tarefa ou un estilo máis directivo, ela pode ser vista como demasiado agresiva e masculina (*Ibidem*).

---

<sup>81</sup> T da I, no orixinal: *iron maiden*.

Neste sentido, é preciso falar da Teoría de Congruencia de Rol do prexuízo cara líderes femininas que foi formulada por Eagly & Karau (2002) e segundo a cal, as mulleres enfróntanse a obstáculos para desempeñar o seu liderado, sobre todo naqueles postos que non son congruentes co estereotipo de xénero feminino. Dáse sobre todo en contextos organizacionais de carácter masculino onde elas se ven menos axeitadas para desempeñar ese rol; precisamente porque resulta incoherente co seu estereotipo de xénero (López-Zafra, García-Retamero & Eagly (2009, p. 106). Por iso, canto máis reducido sexa o grao de incongruencia entre o posto ao que se aspira e o estereotipo de xénero, maior é a probabilidade de que a muller queira acceder a un determinado cargo de liderado (López-Zafra, García-Retamero & Eagly, 2009, p. 105).

Así mesmo, os prexuízos cara as mulleres fan que se teñen éxito, este lles sexa atribuído a causas externas, como por exemplo, a sorte; en cambio, se fracasan, a razón será interna (mala preparación, falta de interese...). No caso dos varóns dáse a situación inversa, cando teñen éxito, este adoita atribuírselle a factores internos (estar ben cualificado), mentres que se non o ten, é debido a elementos externos (García-Retamero & López-Zafra, 2006a, citadas por López-Zafra, García-Retamero & Eagly, 2009). Dende outra perspectiva, considérase que se as mulleres teñen éxito, sería unha cuestión atribuíble á súa sexualidade (Lockheed, 1975, citado por Bass, p. 715). Non chega a mensaxe de que poden ter poder sen empregar a súa sexualidade (Siebel Newson, 2011).

Pola contra, anteriormente considerábase que se non se espera que as directoras actúen ben e se considera que teñen que operar baixo inconvenientes (Terborg & Ilgen, 1975, citados por Bass, 1990, p.713); no caso de que realicen con éxito a súa tarefa, a súa actuación pode ser atribuída a un esforzo extra e competencia, e pode ser considerada máis merecedora de recompensa que a de comparables directores.

#### 3.2.4. Estilo de liderado en función do xénero

Naquela outra vertente que defende que cada un dos estilos é característico dun determinado xénero, atribúeselle ás mulleres directivas un «estilo filantrópico, de sensibilidade social» e comprometido, mentres que aos varóns din que lles corresponde un «instinto económico» e calculador (Burgess & Tharenou, 2002, citados por Castaño *et al.*, 2009, pp. 43-44). Por outra banda, temos aquelas mulleres que ocupando postos de dirección se apropiaron do *modus operandi* que se considera característico do varón.

Paton & Dempster ilustran este feito coa metáfora de que as mulleres acaban sendo «prisioneiras dos sonhos dos homes» (Paton & Dempster, citados por *Ibidem*); non obstante, o que acontece é que tenden a repetir moldes coñecidos e debido á escaseza de modelos femininos, reproducen modelos de dirección antigos que nos remiten inescusablemente á cultura dos estereotipos masculinos. O problema reside en que no horizonte de expectativas da sociedade vincúlase o estereotipo do líder co varón, o que vai en detrimento da muller, deteriórase a súa reputación e a posibilidade de ser aceptada como tal, á marxe da súa valía ou da súa adopción de roles masculinos (Castaño *et al.*, 2009). Deste xeito, como afirman Castaño *et al.*, «cando as expectativas se cumpren, reina a harmonía; cando non é así, domina o malestar» (Castaño *et al.*, 2009, p. 46).

No caso feminino, fálase mesmo dun *liderado interactivo* que ten a súa razón de ser na socialización das mulleres por canto estas tenden a ser máis comunicadoras, cooperativas, condescendentes e comprensivas, de aí que este liderado participativo se caracterice pola implicación que promoven estas mulleres directivas nos seus subordinados, superando os límites da mera administración participativa (Hughes, Ginnet & Curphy, 2007). Tamén están mudando os estilos de dirección, indo dende prismas de mando ata outros máis colaboradores, pero para Wacjman non está claro que os varóns asuman estes roles, a pesar de que eles así o manifesten, argüíndo que posiblemente se deba á intención de seren politicamente correctos ou por imperativos da moda (Wacjman, 1998, citado por Castaño *et al.*, 2009).

Nunha investigación realizada a través de enquisas por Judy B. Rosener no ano 1990, estableceu un vínculo entre o *liderado transaccional* asociado en maior medida ao masculino e o liderado transformacional, máis emparentado co feminino (Rosener, 1990, citada por Hughes, Ginnet & Curphy, 2007). Os traballos realizados ata o de agora, así como a bibliografía sobre este tema amosa que o estilo directivo feminino estaba máis vinculado a un tipo de liderado transformacional<sup>82</sup>, mentres que o masculino se adoita vincular cun liderado transaccional. Consideramos pertinente debullar cada unha das dimensións destes dous tipos de liderado e para iso, fundamentarémonos nas achegas de Sarrió, Ramos & Candela (2005).

O estilo de liderado transformacional está constituído por catro piares: o carisma, a inspiración, a estimulación intelectual e a consideración individualizada (Sarrió, Ramos & Candela, 2005, p. 211).

---

<sup>82</sup> Hersey, Blanchard & John din que o liderado transformacional tamén é coñecido cos termos de *liderado estratéxico*, *liderado visionario* ou *liderado carismático* (Hersey, Blanchard & John, 2013, p. 300).

O *carisma* está moi vinculado coa confianza que inspira o/a líder no seo do grupo e a visión de futuro que proxecta, como implica a todos no seo da organización, converténdoo en integrantes da mesma e promovendo neles a satisfacción por sentírense partícipes do seu proxecto (Sarrió, Ramos & Candela, 2005).

A *inspiración* ten que ver co feito de que a/o líder lles explica o que é preciso que fagan, crea cara o futuro altas expectativas e fomenta o traballo en equipo (Sarrió, Ramos & Candela, 2005).

A *estimulación intelectual*. Díxose que o líder cuestiona o *statu quo*, está sempre disposto a innovar e desenvolve a creatividade dos seus subordinados porque os motiva a pensar unha e outra vez (Sarrió, Ramos & Candela, 2005).

Por outra parte, o estilo directivo masculino está máis asociado a un liderado de tipo transaccional que se fundamenta no establecemento de recompensas entre o líder e os seus subordinados (Sarrió, Ramos & Candela, 2005, p. 211).

Nel distinguimos dous factores, a *recompensa continxente* e a *dirección por excepción* (Sarrió, Ramos & Candela, 2005, p. 211).

O primeiro deles está centrado en chegar á obtención dos obxectivos propostos, apreciando o traballo do persoal e explicándolle o que hai que facer. A dirección por excepción desenvólvese cando é preciso arranxar calquera problemática producida e para iso recórrase ao control dos subordinados: «Baséase no control do persoal para corrixir os erros, os fallos ou os problemas. O líder actúa porque se producen desviacións entre o que se espera e o que se realiza» (*Ibidem*, p. 211).

O feito de que se lle outorgue valor na dirección ás calidades femininas, así como a existencia dun liderado transformacional, serve para que as mulleres non teñan que adoptar estilos masculinos (*Ib.*)

Tamén Tomlinson, parafraseando a Rosener (1990), considera que o varón tende a establecer unha relación transaccional cos seus subordinados fundamentada nas recompensas polos servizos prestados ou nos castigos por unha actuación que non era a axeitada.

Así mesmo, sinala que os varóns probablemente usen o poder que provén da súa autoridade e posición no seo da organización. Pola súa parte, as mulleres establecen relacións fundamentadas nunha interacción positiva cos seus subalternos (Tomlinson, 2004).

Pero non podemos caer na consideración esencialista de que o liderado transaccional atinxe unicamente ao varón e o transformacional, á muller; senón que na literatura existente ao respecto preséntanse unha corrente que pregoa a simbiose destes dous estilos afirmando que se dan de xeito combinado tanto en varóns como en mulleres. Mesmo se fala de *liderado andróxino*<sup>83</sup> cando nos referimos a aqueles líderes que posúen versatilidade para moverse nun amplo repertorio de calidades, á marxe de que estas sexan consideradas masculinas ou femininas (Pounder & Coleman, 2002, citados por Castaño Collado *et al.*, 2009).

A bibliografía sobre este tema amosa que os líderes de éxito non só se ocupan de dirixir, organizar, supervisar e establecer relacións coa xente, senón que o seu ideario de valores é coherente cos da propia escola, así é que «os fins que en principio poderían parecer separados, acaban fusionados» (Sergiovanni, 1995, citado por Day, 2006, p. 162). Agora ben, o control de tipo xerárquico non é recomendable porque se as persoas se senten excesivamente controladas, terán a impresión de que se desconfía delas e como resultado, xa non se sentirán copartícipes dun proxecto educativo común, tal e como manifesta Rowan nas seguintes liñas:

Os individuos deixan de poñer a súa enerxía, o seu entusiasmo e o seu compromiso ao servizo do seu traballo e isto, á súa vez, pode conducir á perda de orgullo de pertencer a esa escola e da lealdade á mesma (Rowan, 1988, citado por Day, 2006, p. 179).

Para rematar este epígrafe hai que indicar que dende a investigación organizativa considérase que en igualdade de condicións canto a formación, o modelo feminino adecúase mellor có masculino para resolver aspectos complexos que demanden as organizacións dos nosos días (Barberá & Ramos, 2004).

### 3.2.5. Causas da ausencia de mulleres líderes

Na investigación de Ibarra, Ely & Kolb identifican o que eles cren ser a causa central do baleiro de liderado feminino e demostran que existen prexuízos de xénero sutís nas

---

<sup>83</sup> A investigación de Wallace e Hall (1994, p. 39) a membros do equipo de dirección en escolas de secundaria suxire que é posible para a dirección incorporar ambos estilos, feminino e masculino: «A decisión de adoptar un enfoque de equipo parece simbolizar un cambio no estilo de liderado cara un modelo de *liderado andróxino* que supón a posibilidade para os líderes de exhibir un amplo rango de calidades que están presentes tanto en homes como en mulleres» (Bush, 2007, p. 30).



organizacións e na sociedade que «alteran o ciclo de aprendizaxe que normalmente forma parte do proceso de converterse en líder» (Ibarra, Ely & Kolb, 2013, p. 62). Para as mulleres, exercer o liderado supón un cambio de identidade, han de *internalizar unha identidade de liderado* e este ha de ter un sentido, un *propósito* (*Ibidem*). No primeiro caso, hai quen se amosa decidida a conseguir unha identidade de liderado e quen non; pero saír do espazo de comodidade permítelle á persoa asumir novos desafíos e experimentar; do contrario, non obterá a seguridade necesaria para superar os seus medos e inseguridades. Estes autores non só denuncian o feito evidente da infrarrepresentación das mulleres en papeis de liderado; senón que ademais ofrecen solucións a estas circunstancias (*Ibidem*). Suxiren tres accións para apoiar o acceso das mulleres a posicións de liderado: (1) educar as mulleres e varóns sobre os prexuízos de xénero de segunda xeración; (2) crear “espazos de traballo de identidade” seguros para apoiar as transicións cara maiores funcións e (3) fundamentar os esforzos de desenvolvemento das mulleres nun sentido de propósito de liderado e non en como se perciben a si mesmas (Ibarra, Ely & Kolb, 2013, p. 63).

A continuación desenvolveranse estes últimos tres aspectos que favorecen que as mulleres acaden postos de liderado:

*Educar a todos sobre os prexuízos de xénero de segunda xeración:*

Os prexuízos de segunda xeración son a causa principal da exclusión das mulleres dos postos de liderado. Trátanse de barreiras invisibles que actúan de xeito inadvertido, pero potente e xorden de «supostos culturais e estruturas organizativas, prácticas e patróns de interacción que, sen querer, benefician os varóns e poñen as mulleres en situación de desvantaxe» (Ibarra, Ely & Kolb, 2013, pp. 64-65). Estes prexuízos persisten no tempo debido a unha serie de factores. Estes autores distinguen, entre outros: (1) a escaseza de modelos de conduta para as mulleres, (2) a traxectoria das carreiras de xénero e traballo de xénero, (3) a falta de acceso da muller a redes de traballo e a patrocinadores e (4) as obrigas dobres (Ibarra, Ely & Kolb, 2013, pp. 64-65).

En relación co primeiro punto, o feito de que haxa poucas mulleres líderes que sirvan de guía fará que as que son líderes xoves consideren que ser muller é unha desvantaxe e por conseguinte, desanímanas no intento de velas como fontes fidedignas de asesoramento e apoio (Ibarra, Ely & Kolb, 2013).

O punto dous refírese a que as estruturas organizativas están adaptadas á vida dos varóns, non se consideran aspectos como que as mulleres tenden a crear equipo, evitar as crises, etc.; senón que o valor recae no traballo heroico, a miúdo desempeñado polo varón. A percepción xeneralizada de que estes son mellores líderes, impulsa moito máis as súas carreiras cara estes postos. Trataríase dunha profecía autocumprida (Ibarra, Ely & Kolb, 2013).

O terceiro aspecto dinos que ter redes de traballo e socializar é un aspecto de grande relevancia para ser líder e como as mulleres non as potencian tanto, aí reside unha das razóns polas que non ocupan tanto estes cargos (Ibarra, Ely & Kolb, 2013). Por último, pero non menos importante, os estereotipos que se lles atribúen a elas condicionan nos seus postos de liderado.

Sinalan Ibarra, Ely & Kolb que diferentes estudos poñen de manifesto que as mulleres que adoptan patróns de actuación masculinos son percibidas como competentes, pero ásperas; se se mostran seguras e asertivas, son vistas como presuntuosas (Ibarra, Ely & Kolb, 2013, p. 65). Se actúan consonte os estereotipos que se lles atribúen, poden caer ben, pero carecerían do respecto do que son merecedoras e non as verían como líderes<sup>84</sup> (*Ibidem*).

No caso das mulleres, moitas delas non son conscientes de seren vítimas de discriminación de xénero e mesmo negan esta realidade, así o evidenciou a psicóloga social Faye Crosby hai máis de vinte anos (Ibarra, Ely & Kolb, 2013, p. 63). A existencia de prexuízos de xénero nas políticas organizativas fai que non estea nas súas mans o poder chegar a ter logros, a pesares de que co seu talento e habilidades traten de superar as barreiras do xénero (Ibarra, Ely & Kolb, 2013). Os autores descubriron que cando as mulleres identifican estes prexuízos, poden tomar medidas que contrarresten os seus efectos (Ibarra, Ely & Kolb, 2013). Deste xeito recomentan que se coloquen en primeira liña para desempeñar postos de liderado cando están cualificadas para facelo, que busquen patrocinadores/mentores que as apoiem no desenvolvemento destas funcións e tamén que negocien coas súas respectivas organizacións a maneira de encaixar a súa vida coas esixencias do cargo (Ibarra, Ely & Kolb, 2013).

Para Hadary & Henderson, o éxito comeza co empoderamento da muller dentro da organización mediante o recoñecemento, a valoración e practicando os puntos fortes do liderado que ela como muller trae á mesma. O éxito dállo a identificación e uso das súas

---

<sup>84</sup> Este parágrafo foi empregado na comunicación presentada en CIMIE 14, III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (Pérez Varela, 2014b).

fortalezas femininas, o que lle permitirá conseguir o seu potencial de liderado (Hadary & Henderson, 2013) .

Aconsellan que varóns e mulleres reparen nestes prexuízos para poder cambialos e que se establezan nas organizacións os denominados “pequenos triunfos”, por exemplo, establecer criterios obxectivos para situar as mulleres nos postos de liderado e non elixírense os varóns entre si en función das súas afinidades, de posuír unha traxectoria similar, etc. (Ibarra, Ely & Kolb, 2013, p. 64).

#### *Crear espazos de traballo de identidade de liderado seguros*

Lugares nos que se establezan relacións de *coaching*, nos que se dea *feedback* construtivo, tan importante para o desenvolvemento do liderado; nos que haxa un programa de liderado para mulleres e un grupo de apoio entre iguais. Ademais, as compañías deberían animalas a crear comunidades nas que poidan traballar o *feedback*, compartir impresións e dar soporte emocional a outras que están aprendendo (Ibarra, Ely & Kolb, 2013, p. 65).

#### *A importancia do propósito de liderado*

As mulleres deben estar preocupadas por crear o seu propio estilo de liderado e non adoptar outro que a longo prazo lles faga perder credibilidade; ademais, unha excesiva preocupación polo que os/as demais opinen delas fará que as súas metas estean máis esvaecidas, menos predispostas a aprender dos erros e que teñan menos autorregulación (Ibarra, Ely & Kolb, 2013, p. 66).

Se as mulleres queren desempeñar funcións de alta dirección teñen que desbotar certas identidades profesionais e adquirir outras novas máis axeitadas. Así mesmo, han de desafiar os prexuízos de xénero de segunda xeración e facer que a súa aprendizaxe vaia aparellada cun crecente sentido de identidade como líder (*Ibidem*).

Entre os obstáculos que sinalaron as mulleres que desempeñaban os postos directivos na investigación de Groysberg & Bell (2013, p. 94), están:

O 21% admitiu que non era escoitada, un 20% recoñeceu non ser aceptada como igual ou como parte do grupo. Outro 20% dixo que tiña que estar demostrando credibilidade continuamente e o 5% indicou que existen expectativas estereotipadas sobre o comportamento das mulleres.

Pola súa parte, os varóns sinalaron que as mulleres tiñan que facer fronte ás seguintes dificultades (*Ibidem*, p. 95):

O 33% dixeron que as mulleres tiñan un acceso limitado ás direccións porque as súas redes de traballo eran máis febles. O 28% comentaron que o obstáculo das mulleres era a falta de experiencia e coñecemento industrial; o 22% sinalaron os prexuízos e o 14%, ter que traballar máis duro para demostrar a súa valía.

Observouse que as mulleres líderes e os seus subordinados normalmente teñen pouca experiencia social no que atinxe á posesión por parte delas do poder legal para controlar e protexer as fronteiras dun grupo adulto, para manterse como unha figura de autoridade e para avaliar a produción doutros adultos (Bayes & Newton, 1978, citados por Bass, 1990).

Francisco González sinala que as organizacións que son dirixidas por empresarias caracterízanse porque nelas desenvólvese unha rede ou “estrutura de tea de araña”. Segundo o autor, as mulleres séntense máis cómodas traballando en equipo que operando baixo un liderado individualista, porque no primeiro caso establécense vínculos entre unhas persoas e outras e cada persoa é un recurso para as demais (González Martín, 2007). Ademais, o clima de traballo cando unha muller é a líder dunha empresa caracterízase pola «facilidade de relación persoal, interdependencia e colaboración» (González Martín, 2007, p. 188).

A razón pola cal non hai tantas mulleres en postos de liderado parece ser debida, en parte, á socialización recibida en función do xénero e á carencia de valor outorgada a todas aquelas funcións atribuídas ao mundo feminino (Barberá & Ramos, 2004). Así explican Ester Barberá e Amparo Ramos a que se debe a escasa presenza de líderes femininas: «[Débese]<sup>85</sup> á perda de poder e capacidade de decisión adxudicada polo sistema social aos roles estereotipados femininos» (Barberá & Ramos, 2004, p. 151). E dende a infancia, o ideario cultural que se lles transmite a elas é a preocupación polas necesidades dos demais en moita maior medida que a consecución das súas propias metas: «Polo xeral, dende unha idade moi temperá as súas relacións non se orientan cara a promoción dos seus propios intereses, senón que máis ben centran a súa atención nas necesidades dos demais» (Babcock *et al.*, 2004, p. 6).

Mulleres e varóns recoñecen cada vez máis que os estilos de liderado das mulleres difiren e complementan os estilos dos varóns nas organizacións. Non se trata de que un estilo de

---

<sup>85</sup> Corchetes aclaratorios propios.

liderado –masculino ou feminino- sexa mellor. O éxito máis grande acontece cando ambos estilos, masculino e feminino, son combinados (Hadary & Henderson, 2013, p. xix, xx).

En base á súa experiencia profesional de vinte e cinco anos, Ana María Llopis expón unha serie de características que ao seu ver posúe a muller que está á fronte de postos directivos na empresa e que a distinguen do xeito de dirixir dun varón, malia que agora os varóns que teñen éxito na dirección, son os que dirixen como o farían as súas contrapartes femininas (Llopis Rivas, 2007). Segundo sostén a autora, estas son as diferenzas entre ambos á hora de liderar unha empresa (Llopis Rivas, 2007, pp. 134-137):

- Considérase que o estilo de dirección da muller non se basea na autoridade, mentres que o do varón, si. No entanto, este comeza a ser consciente de que a autoridade non é o estilo máis exitoso de dirección.
- A muller é consciente de que unha dirección eficaz non está baseada no poder, senón na valía. Así mesmo, a fidelidade non é un criterio que teña en conta á hora de dirixir, si o son os méritos, a produtividade e a formación dun equipo; mentres que o varón si considera importante a fidelidade.
- A muller non ten reparo en avaliar, posiblemente polo feito de que segundo Llopis Rivas (2007), ela é avaliada continuamente. En cambio, para o varón avaliar ou ter que comentarlle a alguén que non o está facendo correctamente, equivale a iniciar un conflito porque a el tamén lle parecerían mal as reprobacións no caso de que llas fixeran.
- As mulleres teñen en conta os méritos á hora de seleccionar e ascender o seu persoal.
- As argumentacións delas están documentadas por cifras e feitos.
- Empregan de xeito máis habitual o sentido común e posúen máis intelixencia emocional.
- Son multi-funcionais, capaces de realizar varias tarefas a un tempo e axudar a varias seccións da empresa. Mentres que o varón considera cada tarefa como un coto privado, sen outorgarlle a debida importancia ao traballo colaborador.

- Elas respectan en menor grao as barreiras organizativas verticais e horizontais, o que lles importa é que a comunicación flúa, por iso se di que tenden a resolver máis conflitos, a arbitrar, mediar; mentres que as xerarquías paralizan os varóns.
- A configuración cultural socio-familiar de ter que atender a familia, conciliar e coidar dos seus fixo que a muller tivese boas dotes organizativas que lle permitisen aproveitar mellor o seu tempo e ser conscientes de que nos seus postos non son imprescindibles, por iso establecen plans de sucesión con outros/as candidatos/as ante posibles imprevistos que poidan sufrir para que as substitúan; mentres que o varón non considera os posibles inconvenientes que poida sufrir nun futuro.
- A socialización e a política laboral á muller non lle interesan, antepón o regreso ao seu fogar antes que o tecido de redes que a leven a futuros negocios, promocións, etc., o que constitúe un importante inconveniente, xa que non comparte redes cos varóns e é nesas redes nas que se tecen importantes decisións.
- A muller sempre busca seguir aprendendo e cando non é así, cánsase do seu traballo e procura outro posto nesa ou noutra empresa; no entanto, o obxectivo do varón é ter unha boa relación co seu xefe inmediato.

#### 3.2.6. Radiografía das mulleres directivas

No estudio que realizaron Boris Groysberg e Deborah Bell para comprender a persistente fenda de xénero que existe nos postos altos, detectaron diferentes patróns que expoñeremos nas vindeiras liñas de xeito sintetizado (Groysberg & Bell, 2013, pp. 90-91):

- As directoras tenden a ser máis xoves que os directores varóns, probablemente porque as mulleres uníronse ás direccións hai relativamente pouco tempo.
- Para recibir invitacións á dirección, as mulleres teñen que achegar máis méritos que os varóns.
- Entre os antecedentes de mulleres e varóns directores, descubriron que as mulleres na dirección traballaron para corporacións privadas, non públicas. A maioría dos varóns que exercen a dirección traballaron para empresas privadas, pero unha alta porcentaxe fixérono para corporacións públicas. A iso se debe que os grandes directivos varóns estean ocupando cargos en corporacións públicas.

- As mulleres fixeron diferentes sacrificios no seu camiño cara a cima. En comparación cos varóns, menos directoras casaron e tiveron fillos. Unha gran porcentaxe de mulleres estaban divorciadas, o que suxire que deberon ter incorrido en grandes custos persoais.
- Atoparon que as mulleres se definen a si mesmas como ambiciosas en maior proporción que o varón (92% e 86%, respectivamente). Ademais, contradicindo os estereotipos de xénero, o 91% das directoras fronte a un 70% dos directores, informaron que lles gustou desempeñar postos de poder e responsabilidade.
- As mulleres tamén expresaron máis aspiracións xerais na carreira. O 29% das mulleres que aspiraban activamente a postos superiores, tiñan de 60 a 70 anos; mentres que só o 10% dos varóns nesta franxa etaria, tiñan estas pretensións. Esta ambición nun momento vital no que a maioría dos profesionais ven reducidas as súas carreiras pode suxerir que as mulleres, cuxas oportunidades foron máis restrinxidas, poden desexar estender a duración das súas carreiras para finalmente alcanzar os roles máis cobizados.
- Para falar das súas fortalezas, varóns e mulleres sinalaron calidades similares; agora ben, máis mulleres que varóns citaron a habilidade para comunicarse efectivamente. Eles, pola súa parte, destacaron a experiencia global. Pode acontecer, segundo apuntan os autores, que as mulleres valoren máis as habilidades persoais como a comunicación e o liderado, mentres que os varóns outorgan máis importancia aos roles relacionados coa experiencia.
- As mulleres a miúdo non son consideradas para desempeñar roles internacionais porque se supón que se teñen familias atoparán máis dificultades que os seus homólogos masculinos nesta situación, para trasladarse ou viaxar durante períodos prolongados. A consecuencia é que as mulleres non teñen igual acceso aos roles internacionais.
- Canto aos intereses externos que dicían posuír, houbo diferenzas salientables. Aínda que ambos sinalaron os deportes máis frecuentemente, os varóns nomeáronos en maior medida. Unha porcentaxe superior de mulleres que de varóns nomearon como intereses externos: as artes e a cultura, as viaxes, a filantropía e os servizos comunitarios.

### 3.2.7. O liderado educativo das directoras

Na investigación cualitativa que Jane Strachan realizou en Nova Zelanda<sup>86</sup> sobre o liderado educativo feminino, fundamentándose no estudo en profundidade de tres directoras<sup>87</sup>, chegou á conclusión de que hai uns trazos comúns de liderado feminino que se caracterizan por unha atención centrada nos estudantes, o seu compromiso por ter un ambiente seguro de aprendizaxe e a súa implicación en dar coidados e tomar decisións fundamentadas no consenso (Strachan, 1999). Nas vindeiras liñas desenvólvense estes trazos (Strachan, 1999, pp. 313-316):

- a) *Atención focalizada no benestar do alumnado.* As tres directoras continuaron ensinando, algo que a autora da investigación considera que se adecúa ao que a literatura vincula co liderado educativo feminista. Tamén crían que mellorando os niveis de logro do alumnado, tamén progresarían as eleccións e oportunidades que se lles presentarían na vida.
- b) *Compromiso coa antiviolenencia.* Estreitamente vinculado co apartado anterior, as directoras do estudo de Jane Strachan están moi sensibilizadas coa cultura da non violencia. A súa postura reside no feito de que consideran que non hai aprendizaxe posible se as persoas se senten inseguras e asustadas. Unha delas mostrábase máis decidida a expulsar calquera estudante que cometera algún abuso; mentres que as outras dúas, aínda que botaban man deste tipo de resolucións, eran máis partidarias de facer algún curso de manexo do enfado. No que si conviñan as tres era que non ían permitir a violencia nos seus centros se isto significaba ter unha maior ratio de alumnado, como apunta Strachan, «os seus valores non estaban á venda» (Strachan, 1999, p. 314).
- c) *Involucrar a coidadores/as.* As directoras pensaban que era inútil desvincular a escola do exterior; así, estaban comprometidas co traballo conxunto coa comunidade escolar incluíndo coidadores e empresas. Era importante implicar as familias na toma de decisións e na resolución de problemas.
- d) *Consenso na toma de decisións.* Unha das directoras comentou que o seu liderado estaba modulado polos seus valores culturais, cría que o estilo colaborador dos seus

---

<sup>86</sup> Dada a relevancia que posúen as conclusións desta investigadora, crese conveniente realizar unha síntese das mesmas nas seguintes páxinas porque nos ofrecen un nítido achegamento á realidade das participantes e sobre todo, como sinala Strachan, porque é importante que aqueles/as que traballan na construción teórica do liderado educativo, teñan en conta as experiencias das líderes feministas.

<sup>87</sup> Jane Strachan realizou unha entrevista a trece mulleres directoras e finalmente elixiu a dúas en función dos seguintes criterios: que as participantes considerasen que o seu feminismo marcaba a súa práctica de liderado, que tivesen un amplo programa de xustiza social, que divulgaran o seu propio feminismo e que fosen accesibles para a investigadora (Strachan, 1999).



proxenitores na toma de decisións influíra fortemente no xeito en que ela tomaba as decisións, malia que algún membro do seu equipo a vira como feble debido ao tempo que invertía na toma destas resolucións. Ademais, un dos inconvenientes que provocaba este xeito de dirixir era que non dera rematado as tarefas administrativas durante o horario escolar. Parafraseando a outros autores, Strachan sinala que este tipo de liderado caracterizado por prácticas emancipatorias como o consenso e a consulta na toma de decisións, podería ser considerado como un tipo de liderado pusilánime (Grundy, 1993; Weiner, 1993; citados por Strachan, 1999).

Agora ben, o persoal que entrevistou a investigadora empregou o termo “forte” para referirse ao estilo de liderado de dúas directoras. Eran líderes fortes que traballaban para incluír a outros no proceso de liderado. Estas mulleres mostraron que un forte liderado e as prácticas emancipatorias non eran mutuamente excluíntes.

#### 3.2.7.1. O contexto escolar en relación co liderado

Neste apartado veremos como inflúe o contexto escolar na investigación realizada por Jane Strachan coas tres directoras de Nova Zelandia. Para Jane Strachan, o contexto escolar está revestido dunha gran importancia en tanto que marca as prioridades que ha de ter a institución. A autora sinala que aqueles centros nos que existe un alto índice de pobreza entre o seu alumnado tiveron diferentes asuntos que tratar con respecto a outros centros que non posuían esta problemática (Strachan, 1999).

Os aspectos que se tratarán neste epígrafe teñen que ver co apoio a alumando ‘en risco’<sup>88</sup>, coa configuración do contexto escolar e coa valoración da diversidade (Strachan, 1999, pp. 316-317), o que nos achegará datos relevantes para comprender que tipo de liderado desenvolven estas tres directoras neocelandesas, cuxo liderado se podería extrapolar ao liderado feminino doutras profesionais da dirección escolar.

a) *Protección a alumnado ‘en risco’*. Combater os problemas sociais é un dos maiores desafíos aos que se teñen que enfrontar os/as líderes educativos/as que teñen a ética do coidado como aspecto fundamental da súa práctica (Beck, 1992, 1993, citado por Strachan, 1999). Non abonda con coidar do alumnado, tamén é preciso tomar accións. Precisamente, unha das directoras que participaron no estudo de Jane Strachan estaba moi implicada nas

---

<sup>88</sup> Reproducimos as comiñas porque así aparece no artigo orixinal.

causas destes alumnos máis desvalidos, tanto é así que membros do seu equipo indicaron que ela non sería a directora dunha escola de nenos avantaxados.

b) *'Modulando' a escola.* Estas directoras puxeron en marcha estratexias para adecuar a súa axenda feminista ao contexto escolar no que desempeñaban o seu traballo. Para iso, optaban por designar a persoal do seu equipo que compartira os seus valores educativos e afin ao seu programa de liderado educativo feminista.

c) *Valoración da diversidade.* Para estas directoras, apreciar a diversidade é un acto de coidado. Para conseguilo, fomentan o respecto e a tolerancia por outras culturas ou condicións sexuais. Só deste xeito é posible que se dea un ambiente de aprendizaxe positivo (Beck, 1992; Court, 1991; citados por Strachan, 1999).

Canto as tensións ás que estas directoras tiveron que facer fronte, sinálase a dobre batalla a que unha delas, de orixe samoana, é sometida: a do racismo e a do sexismo. Ten que loitar por respectar os principios polos que se rexe a súa cultura que se fundamentan no respecto por aqueles que posúen autoridade e polos que son maiores; por iso, a estratexia que ela adoptou foi a de actuar de xeito distinto en dous contextos diferentes: o mundo desa illa do Pacífico e o amplo mundo da educación (basicamente europea). Ademais, a súa etnicidade repercute tamén na súa práctica de liderado (Strachan, 1999).

Outra das tensións é sinalada por unha directora cuxa capacidade de traballo é moi grande, provocando con isto, efectos positivos e negativos entre o seu equipo e comunidade educativa. No que concirne aos primeiros, é vista con grande admiración pola súa tenacidade na loita polo que ela considera correcto; canto aos aspectos negativos, os que traballan con ela teñen a percepción de que deberían traballar do mesmo xeito sobrehumano que o fai ela; a pesar de que non era a impresión que esta directora quería transmitir (Strachan, 1999).

Ademais, os custos por practicar un programa de liderado educativo feminista eran altos. No entanto, sinala Strachan que con este estudo se descubriu que estas mulleres non se sentiron prexudicadas polos seus colegas nin illadas de ningunha forma. Construíron redes de apoio que involucraban a familias, amigos e colegas de profesión. Remarca Strachan que o alicerce fundamental do liderado feminista destas directoras é o bo facer social e académico do seu alumando e que non se conformaron con acatar as demandas impostas polas burocracias educativas, o contexto escolar nin a comunidade educativa (Strachan, 1999).

A modo de conclusión, indicamos as palabras textuais de Jane Strachan nas que define o tipo de liderado efectuado polas tres participantes da súa investigación:

A práctica (das directoras) estaba caracterizada pola súa diversidade, natureza cambiante, flexibilidade, creatividade, as súas calidades emotivas, o rol dominante xogado polo seu persoal sistema de valores e o contexto escolar [...] A pesar das diferenzas existentes entre elas, o liderado que practicaron baseado en principios feministas é un liderado efectivo (Strachan, 1999, p. 321).

### 3.2.8. O proceso de socialización en relación co liderado

A maneira en que as mulleres traballan e se comunican, configura unha nova modalidade de liderado e responde dun xeito máis axeitado ás necesidades organizativas actuais. Por primeira vez na historia, reconsideráanse os estereotipos tradicionais existentes ao respecto (Kaufmann, 1999, p. 97). A diferenza básica cos seus contrapartes masculinos é que o varón pretende basicamente acceder ao cumio da organización; esta actitude áchase vinculada co desenvolvemento dunha intensa racionalidade, aprendida dende idades temperás. Aos nenos (varóns) adóitaselles ensinar, durante o seu proceso de socialización, que o máis importante é gañar, como valor primordial que se acha por enriba da valoración dos vínculos persoais ou do propio crecemento. De sentirse moi a gusto aplicando regras e procedementos e de deixar a un lado a súa propia individualidade para poder participar nun xogo máis importante que son os xogos de poder dentro da organización (*Ibidem*, p. 98).

Millet sinala que *a socialización patriarcal produce dúas culturas e dúas formas de sentir radicalmente diferentes* (Millet, 1997, citado por Díez *et al.*, 2006, p. 146). A socialización o que fai é inducir a que cada sexo incorpore determinadas pautas que lle leven a actuar ou pensar dun xeito acorde ao que se espera que pense e actúe, sempre consonte ás expectativas de xénero. As mulleres tenden a ter formas de exercer o liderado ligadas a uns valores que, tradicionalmente, se atribuíron ao mundo feminino e que o mundo masculino infravalorou, cando non desprezou abertamente (Moreno & Padilla, 2002, citados por López, 2003, p. 170). Así, González Martín repara na cuestión de que determinadas mulleres que desempeñaron postos de poder, ben sexa a escala política ou empresarial, apropiáronse de comportamentos masculinos: «É unha verdadeira e triste contradición, xa que o sexo que ten máis poder é precisamente o que resulta dominado» (González Martín, 2007, p. 137).

Para Pounder & Coleman, a adscrición do liderado a un ou outro xénero resulta insignificante, non obstante, consideran que o estilo de liderado depende dos seguintes factores (Pounder & Coleman, citados por Castaño Collado *et al.*, 2009, p. 47):

1. A cultura nacional.
2. A socialización e os estereotipos que constitúen os valores dominantes.
3. A socialización no lugar de traballo e a cultura da empresa.
4. A natureza da organización e a posición que se ocupa na mesma.
5. A experiencia en responsabilidades de alto nivel.
6. A composición do grupo de directivos e directivas.

### **3.3. Empoderamento en cargos de responsabilidade**

Neste epígrafe trátanse aspectos ás veces contrapostos ou que entran en conflito entre si como son, por unha parte, o empoderamento da muller e pola outra, aqueles concernentes á conciliación e como inflúe o rol social en función do xénero nas organizacións.

Unha abordaxe dende o punto de vista educativo non é posible en moitos dos apartados, dada a pouca bibliografía referente aos postos de responsabilidade no sistema educativo, polo que se recorrerá a información que sobre esta temática achegan outras áreas de coñecemento; feito que máis que constituírse como un óbice, resultará enriquecedor e complementario ao alimentar o argumentario teórico cos fundamentos doutras disciplinas como a Filoloxía, a Economía, a Historia, os Estudos de Xénero, a Pedagogía, a Socioloxía...

A sociedade española contemporánea está atravesando unha conxuntura socio-política que do punto de vista laboral constitúe un retroceso para a igualdade da muller. Aquel sistema social de xénero<sup>89</sup> que comezaba a mudar debido á incorporación dela ao ámbito laboral, volveu na actualidade a paralizar a súa evolución, determinando claramente o lugar que cada un dos sexos debe ocupar na sociedade: para el o ámbito público e para ela, o privado. Aínda que considerándoo ben, a situación non era tan distinta como se considera, pois «a incorporación ao traballo asalariado ou liberal –espazo público- por parte das mulleres, non implicou o abandono do espazo privado –o fogar-» (Sáez, 1998, p. 75), ou o que é o mesmo, asumiron as responsabilidades laborais de seus pais, pero non abandonaron os quefaceres domésticos de

---

<sup>89</sup> O “sistema social de xénero” é o que determina os traballos que serían característicos dos varóns e dos que as mulleres estarían desbotadas nun primeiro momento (Astelarra, 1986, citado por Sáez, 1998). Neste sistema, as actividades que a muller realice no ámbito público serían unha prolongación das actividades de coidado que ela desenvolve na esfera privada (Sáez, 1998).

súas nais (Mann, 1994). As mulleres no século XX comezaron a ocupar un espazo, o do ámbito público, que antes estaba reservado ao varón; pola contra, este non entrou no ámbito privado na mesma proporción (Simón, 2000). Como un asunto de reaxuste e reorganización da división laboral, «os varóns deberían asumir os roles domésticos substanciais como as mulleres asumiron importantes responsabilidades económicas para a familia» (Mann, 1994, p. 33).

Os recortes nas políticas públicas sanitarias e educativas ocasionan un regreso obrigado dela ao ámbito privado da vida familiar, para exercer o coidado das persoas dependentes. Así mesmo, son elas as máis afectadas polas cotas do paro<sup>90</sup> (a Enquisa de Poboación Activa de marzo de 2015 concluíu que en España, existe un 25% de paro entre as mulleres e un 22,7% nos varóns), en moitos casos sen dereito a prestacións por desemprego, estando dobremente supeditadas ao dominio do varón como sustentador do benestar familiar.

Ao igual que retrata Williams no panorama americano e que poderíamos facer extensible a todas as sociedades desenvolvidas, a fórmula para que un adulto sexa feliz consiste en que teña unha familia e unha ocupación laboral (Williams, 2000), pero para a muller conseguir este obxectivo resulta máis complicado, xa que existen condicionantes estruturais que lle impiden adecuarse ao perfil de “traballador ideal” con absoluta dispoñibilidade laboral e que dedique pouco tempo ao coidado da familia (Williams, 2000). Por iso, a autora propón a seguinte máxima: cambiar o xeito en que nos organizamos laboral e familiarmente (*Ibidem*).

O primeiro apartado deste capítulo corresponde ao empoderamento da muller como un obxectivo a conseguir se queremos que haxa máis mulleres ocupando cargos de decisión, xa que «recoñecemos en mulleres con autoridade conduce á autoafirmación e ao fortalecemento de xénero e permítenos empoderarnos» (Lagarde, 2006, p. 31). A continuación, expoñeranse outros aspectos teóricos que corresponden á conciliación da vida familiar e laboral e ao rol social nas organizacións educativas. Ademais, presentaranse outros obstáculos que a muller pode ir atopando no seu camiño cara os postos de decisión.

---

<sup>90</sup> Na nosa Comunidade Autónoma, segundo informa o programa operativo do Fondo Social Europeo Galicia 2007-2013, «a situación laboral da muller segue estando por debaixo dos estándares europeos e, aínda que a súa taxa de actividade sexa superior á media nacional, a súa taxa de desemprego continúa sendo alta» (España, Vicepresidencia e Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza da Xunta de Galicia, 2015, p. 2032).

### 3.3.1. Empoderamento das mulleres en cargos de responsabilidade

Lograr o empoderamento da muller no sistema educativo e concretamente, nos cargos de dirección e de Inspección Educativa, non é unha tarefa doada, moi poucas mulleres conseguen acceder á denominada “dirección a alto nivel” (Williams, 2000, p. 66) e en moitos casos, as barreiras márcanas elas mesmas, xa que detrás da falta de empoderamento pode agocharse unha ausencia de confianza nas propias capacidades que habería que retrotraer á socialización e á formación recibida.

Homes e mulleres exercen o poder de xeito distinto, como resultado da socialización recibida na infancia, cando eles son alentados a ser agresivos e a competir e elas, non (Restine, 1993). Precisamente, as mulleres políticas que investigou Novo posúen unha sobrecualificación académica con respecto aos varóns, tratando de «contrarrestar a influencia negativa dos estereotipos cun maior esforzo formativo» (Novo, 2010, p. 693), pero o currículo oculto que se lles transmitiu nas escolas fixo que perderan seguridade nas súas capacidades (Novo, 2010).

Malia que o empoderamento sexa un vocábulo moi en voga na actualidade, importado do inglés *empowerment*, ‘dotar de poder’, xa hai vinte anos que na IV Conferencia Mundial sobre a muller que se celebrou en Beijing se avogaba polo empoderamento da muller nos cargos de decisión, fundamentalmente no ámbito político, pero tamén académico (Nacións Unidas, 1995). Pese a que nas leis estea contemplado este aspecto, a realidade continúa a ser moi diferente e a micropolítica dos centros evidencia este aspecto. Así, en Galicia, se nos remitimos ás estatísticas ofrecidas pola Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Educación, vemos que no curso 2013/2014 tan só o 34,57% son directoras<sup>91</sup> en centros de educación secundaria e o 30,95%, inspectoras<sup>92</sup>, polo que as estatísticas demostran que existe un problema. Parafraseando a Sandra Acker, isto débese a que os cargos máis elevados do sistema educativo están centrados no varón (Acker, 1993). Non esquezamos que tarefas como as de inspección, asesoramento do profesorado ou dirección, están dotadas dunha maior reputación; pero tamén maior visibilidade no ámbito público e un incremento no nivel de exposición a cuestións que poden ser positivas, pero tamén situacións críticas e conflitivas; terreo no que semella que a muller non se atopa tan cómoda traballando, por iso, autores como Vianello & Caramazza consideran que «o poder público é un fenómeno exclusiva,

---

<sup>91</sup> Datos da Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Educación cedidos para esta tese en 2014.

<sup>92</sup> Datos da Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Educación cedidos para esta tese en 2014.

típica e definitivamente masculino» (Vianello & Caramazza, 2002, p. 97). No ámbito público a muller sempre está sometida a moita expectación e crítica, moito máis que o varón: «As mulleres públicas sempre están ao borde do ridículo e o desprestixio, en parte, pola dobre vara de medir, a vara sexista coa que son avaliadas. Máis rigorosa con elas que cos homes e máis esixente» (Lagarde, 2014, p. 116).

### 3.3.2. Definición de empoderamento

Marcela Lagarde define o *empoderamento*<sup>93</sup> como un proceso que consiste en que a muller sexa recoñecida como individuo independente, con plenos dereitos e liberdades, desvinculado dos lazos paternos e maritais:

O *empoderamento*<sup>94</sup> está enmarcado na perspectiva política e na tradición histórica da emancipación e a liberación, o seu sentido é a constitución das mulleres en suxeitas. A emancipación, en sentido estrito, significa a liberación da patria potestade, da tutela e a servidume (Lagarde, 2014, p. 99).

É un concepto case indisolublemente vinculado ao de muller, pois elas «son fenómenos naturais de empoderamento. Como criadoras, o seu papel foi desenvolver e facer de mentor doutros, empezando polos nenos» (Peters, 2002, citado por Carantoña, 2009, p. 38). Polo tanto, poderíamos dicir que o empoderamento da sociedade ten como punto de partida a muller.

O empoderamento avoga pola adquisición da autonomía política para obter logros sociais e de xénero sen ter que pedir permiso para facelo (Lagarde, 2014), pero é posible que se enfrente con forzas internas e externas que traten de facer que retroceda, facéndolle ver que o camiño elixido non é o que secularmente seguiu a muller; polo que para empoderarse, fará falla unha certa dose de autoconfianza nas propias capacidades: «Os esforzos polo empoderamento como acción política conteñen o fortalecemento da súa autoestima, da súa conciencia e a afirmación dos seus anhelos» (Lagarde, 2014, p. 104). Para Novo<sup>95</sup>, o empoderamento é un proceso que non se centra só na presenza de mulleres en cargos de decisión, senón que estas crean nas súas capacidades para influír nos ámbitos que se propoñan (Novo, 2010). Lagarde recomenda tamén que a muller non se amedrente ante os novos desafíos que atope, senón que

<sup>93</sup> *Cursiva* propia para resaltar a palabra.

<sup>94</sup> *Cursiva* da autora que aparece na obra orixinal.

<sup>95</sup> A autora centra a súa análise especificamente no ámbito do empoderamento da muller en materia política no Principado de Asturias.

crea nas súas posibilidades ante a reacción dos dominadores da orde simbólica que non tardarán en tratar de recuperar o espazo que lles pode ser arrebatado por vérense ameazados (Lagarde, 2014):

Os outros próximos, defensores da orde simbólica, sitúanas [as mulleres]<sup>96</sup> fóra do lugar<sup>97</sup> e hostilízanas porque esa é a súa forma de trato, séntense ameazados e desprazados, ou perden servizos, dominio, emanados da súa relación coas mulleres (Lagarde, 2014, p. 105).

Lagarde afirma que é preciso que as leis apoiem o empoderamento das mulleres, como respaldo fronte a aqueles que non estean a favor disto, para que así teñan que acatalo (Lagarde, 2014). O feito de que haxa mulleres empoderadas que sirvan como modelo é unha cuestión moi importante, porque transmite o suposto de que se aquelas o conseguiron, a que observa tamén o pode lograr (*Ibidem*). Para Santos Guerra, isto non é de todo certo, senón que constituiría a denominada “falacia da excepción” na que se unha muller consegue un determinado obxectivo, todas poden; cando en realidade isto non é así, xa que as mulleres poden partir de distintos puntos e non estar todas en igualdade de condicións e polo tanto, na mesma posición de partida (Santos Guerra, 2000a, p. 62).

Pero empoderarse non significa desempeñar ningún tipo de supremacía sobre os demais, xa que existe a consideración errónea de vincular determinadas actitudes de dominio co empoderamento (Lagarde, 2014). É un fenómeno moi relacionado co liderado, pois «o liderado real é o uso do poder non para dominar, senón para empoderar» (Restine, 1993, pp. 39-40), hai que aclarar que se trata dun fenómeno positivo, malia que exista unha mala concepción acerca do liderado entre determinados sectores da sociedade, extrapolada posiblemente daqueles que se valeron da súa posición de superioridade para sementar o mal e a destrución<sup>98</sup>.

No eido educativo, os bos líderes teñen unha visión ben desenvolvida e articulada con respecto ao que é a escola, escoitan e intercambian non só información, senón tamén ideas e sentimentos. Eles inspiran e promoven o traballo en equipo entre os demais e empodéranos a través da influencia e a responsabilidade (Restine, 1993, p. 40).

---

<sup>96</sup> Corchetes aclaratorios da autora.

<sup>97</sup> Circunloquio para traducir ao galego a palabra que aparece na obra orixinal “las desubican” (Lagarde, 2014, p. 105).

<sup>98</sup> Por exemplo, sería o caso dos líderes de réximes totalitaristas, como é o caso de Hitler e Mussolini.



As mulleres empoderadas tampouco son susceptibles de ser explotadas nin manipuladas fronte ás mulleres poderosas que si poden estar enclaustradas dentro dos marcos patriarcais: «Poderosas si, pero subordinadas, poderosas e sometidas, poderosas pero sen autonomía, poderosas pero sen liberdades vitais» (Lagarde, 2014, p. 123).

### 3.3.3. O empoderamento amparado nas leis

Na Conferencia de Beijing mencionada anteriormente, contéplase un apartado destinado á muller no exercicio do poder e a adopción de decisións (Nacións Unidas, 1995, p.85). Se ela non participa destas actividades, dificilmente se poderá conseguir a súa igualdade nin o avance da sociedade se a súa opinión non é tida en consideración: «Sen a participación activa da muller e a incorporación do punto de vista da muller a todos os niveis do proceso de adopción de decisións, non se poderán conseguir os obxectivos de igualdade, desenvolvemento e paz» (*Ibidem*). Segundo as Nacións Unidas, estes son os aspectos que poden influír á hora de apartar a muller das esferas de poder (Nacións Unidas, 1995, p. 85):

- As actitudes e prácticas discriminatorias.
- As responsabilidades con respecto á familia e a crianza dos fillos.
- O elevado custo que supón aspirar a cargos públicos e manterse neles.

Un dos obxectivos marcado pola Asemblea Xeral das Nacións Unidas na súa Declaración do Milenio e que figura no artigo vinte, punto primeiro, é o de «promocionar a igualdade de xénero e o empoderamento das mulleres como medida eficaz de combater a pobreza, a fame e as enfermidades, e de estimular un desenvolvemento verdadeiramente sostible» (Nacións Unidas, 2000, p. 5), catorce anos despois de formularse continúa na axenda política desta organización figurando como o quinto obxectivo para conseguir o antedito desenvolvemento: «lograr a igualdade entre os xéneros e o empoderamento de todas as mulleres e nenas» (Nacións Unidas, 2014, p. 11). Está claro que a pesar de que o empoderamento da muller figura na axenda política desta organización, que ese obxectivo se cumpra na práctica é unha tarefa pendente<sup>99</sup>. O que si está claro é que a educación e o emprego son dous aspectos que lle confiren empoderamento á muller para permitirlle estar en pé de igualdade co varón (Tichenor, 2005).

---

<sup>99</sup> «Na actualidade avánzase con desigualdade no empoderamento das mulleres» (Lagarde, 2014, p. 121).

### 3.3.4. Obstáculos para conseguir o empoderamento

A pesar de que a investigación de Amparo Novo está centrada no ámbito político, moitos aspectos son extrapolables ás dificultades que no sistema educativo se poden producir de cara a conseguir o empoderamento da muller. A autora salienta a tripla xornada laboral da muller e a influencia negativa que os estereotipos teñen sobre elas (Novo, 2010, p. 681).

Os cargos de responsabilidade política esixen un considerable tempo de dedicación, tempo que é configurado consonte os parámetros masculinos, xa que os varóns secularmente dispuxeron de máis tempo para poderen dedicarllo a estas actividades (Novo, 2010). E a pesar de que as mulleres nalgún momento cheguen a estes postos, o seu tempo de permanencia e estabilidade no cargo é inferior ao deles (*Ibidem*). Para a muller, ter éxito na esfera laboral non se contempla sen un certo custo na esfera persoal, Buqueras expón o exemplo do goberno paritario de Zapatero no que cinco das oito ministras non tiñan fillos e as outras tres, tan só tiñan un; ao tempo que os ministros varóns teñen unha media de tres (Buqueras, 2006). Os horarios son en boa parte culpables desta situación, considera o autor:

Non teño a menor dúbida de que a causa dos horarios, mulleres de gran valía non acadaron os postos que merecen polas súas calidades profesionais. Incluso moitas españolas quedaron apeadas do mercado de traballo ao dar a luz ou ter que atender os seus fillos ou a familiares maiores con necesidades de asistencia (Buqueras, 2006, p. p. 116).

O ideal, para Buqueras, sería que houbera unha concienciación social acerca da importancia de crear un horario con xornada continua e unha flexibilización da xornada, ao estilo dos países europeos veciños (Buqueras, 2006). Para conseguilo, habería que mobilizar non só as Administracións, senón tamén á cúpula política, os sindicatos e as empresas para que fomenten «medidas que faciliten tanto a incorporación da muller ao traballo como a conciliación» (Buqueras, 2006, p. 117).

Para dar compaxinado esa tripla xornada (a política, a laboral e a familiar), as mulleres políticas recorren a unha serie de estratexias (Novo, 2010, p. 690):

- Abandonar ou reducir o traballo remunerado.
- Diminuír o número de fillos ou incluso desistir de telos.
- Buscar substitutas remuneradas –servizo doméstico- ou non remuneradas -familiares- para as tarefas do fogar e os coidados a familiares dependentes.

No caso delas, os custos de aculturación son altos, feito que non se produce nos seus contrapartes masculinos, aos que o feito de ter «esposa e fillos son signos de status e respectabilidade» (Novo, 2010, p. 691); de feito, a taxa de emprego dos varóns con fillos é un 8,7% maior fronte aos varóns que non os teñen (UGT, 2014). Elas tamén posúen o sentimento de que “están ocupando un lugar que non lles corresponde”, porque xunto á posibilidade de ter acceso a ese posto, está a pugna cos sentimentos (Novo, 2010, p. 691). Nesta mesma liña, Miguel Lorente sinala que por iso a muller regresa á esfera privada: «Non se sente cómoda na vida pública porque alguén dixo que non é un espazo para ela, e por iso volve sempre que pode á intranquilidade individual do fogar» (Lorente Acosta, 2014, p. 132).

Outro aspecto que se infire na lectura do artigo de Amparo Novo sobre os impedimentos para conseguir o empoderamento da muller, está a denominada “homosociabilidade do varón”<sup>100</sup> (Kanter, 1977). Amparo Novo introduce o testemuño dunha política do PSOE que afirmaba que as decisións importantes se tomaban a partir de certas horas: «Había una porción de horario, a partir das sete da tarde, na cal os varóns tomaban decisións e nós non estabamos» (Novo, 2010, p. 692).

Cambiando de terzo e antes de rematar este apartado, hai que sinalar unha serie de factores a ter en conta para aquelas mulleres interesadas no empoderamento no sector educativo. Restine expón unha serie de indicadores que nos alertan da perda de empoderamento<sup>101</sup> nunha organización educativa (Restine, 1993, p. 30):

1. Perder de vista a perspectiva máis grande..
2. A atención a curto prazo.
3. A incapacidade para delegar.
4. O control da información.
5. A resistencia ao cambio.
6. O uso de métodos indirectos de influencia.
7. A busca da homoxeneidade máis que a diversidade.

---

<sup>100</sup> Aspecto que foi tratado con máis detemento noutro apartado desta tese.

<sup>101</sup> *Powerlessness* é o vocábulo que aparece no orixinal (Restine, 1993, p. 30).

O primeiro dos indicadores referírese a que centrarse nos pequenos inconvenientes e debilidades fai que perdamos de vista o obxectivo principal dunha organización. O punto dous, “a atención a curto prazo” é outros dos erros que adoitan cometerse, pois á fronte dunha estrutura organizativa hai que ter unha visión de futuro para progresar. En canto á incapacidade para delegar, aqueles administradores/as educativos/as que queiran controlalo todo baixo un réxime case autoritario, perderán a confianza dos seus subalternos; xa que todos se teñen que sentir partícipes da mesma organización. No que atinxe ao cuarto punto indicárase que hai directivos e directivas que queren ter o monopolio exclusivo da información, cando en realidade, entre un equipo directivo, a información ha de fluír, non pode ser propiedade intransferible dunha persoa, todos e todas teñen que saber sobre calquera cuestión. Sobre a resistencia ao cambio que fala o quinto punto, hai que aclarar que as organizacións educativas e calquera corporación en xeral, son como organismos vivos, cambian porque están vivas; de non ser así, quedarían ancoradas na tradición e a innovación é necesaria. En canto ao uso de métodos indirectos de influencia, este influxo desenvolvido de xeito directo e franco sempre é máis valorado que un *modus operandi* baseado na insinuación ou na ambigüidade. Por último, hai que engadir que a diversidade sempre é un valor engadido no seo das organizacións, moito máis que a procura da homoxeneidade.

## **CAPÍTULO 4: A INSPECCIÓN EDUCATIVA**



#### 4.1. Introducción

A supervisión educativa conta con dous enfoques característicos, un de tradición europea que se presenta como ‘inspección ou control’ e outro de tradición anglo e hispanoamericana, a ‘supervisión’ (Vázquez Gómez, 1999).

Nun primeiro momento, poderíamos pensar que se trata de dous modelos opostos nos que a ‘inspección’ nos remitiría a unha función interna exercida pola Administración e cunha pretensión correctora e de control, modelo que corresponde a unha tradición fundamentalmente europea (Teixidó, 1997, citado por Vázquez Gómez, 1999); mentres que a ‘supervisión’ nos conduciría a unha función máis ben externa á Administración do sistema educativo, realizada con actitudes cooperativas e coa finalidade de axudar, modelo que tradicionalmente estivo vinculado aos países anglo e latinoamericanos (*Ibidem*). España, un país con tradición ‘inspectora’, está avanzando dende a Lei Xeral de Educación de 1970 cara o segundo modelo de actuación ‘supervisora’; polo que poderíamos falar da existencia dun terceiro enfoque, cun carácter mixto entre a ‘inspección’ e a ‘supervisión’ (Vázquez Gómez, 1999).

Así mesmo, aqueles países que posúen un modelo educativo máis centralizado, adoitan empregar o enfoque da ‘inspección’; mentres que aqueles nos que o sistema educativo está descentralizado, tenden ao uso dun enfoque de escoita, asesoramento e supervisión. O noso país, ao estar descentralizado e ser un Estado de Autonomías, estalle prestando unha importancia crecente ao modelo de ‘supervisión’ (*Ibidem*).

#### 4.2. A articulación da Inspección Educativa noutros países da Unión Europea e nos Estados Unidos

A Inspección Educativa é diferente dependendo do país porque responde ás súas especificidades culturais, históricas, sociais, políticas, etc (García-Casarrubios, Iglesias & Secadura, 1989). Non obstante, en todos os países nos que existe a inspección, actúan dúas forzas, por unha parte está a función administrativa e pola outra, a pedagóxica; facer máis fincapé nunha ou noutra dependerá das decisións de cada país (Terigi, 2010).

Ata o de agora, as características da inspección ían moi unidas ás categorías de centralismo e descentralismo. Países con tradición descentralizadora en que cada Estado ten as súas “nacións” ou rexións, posuían competencias en materia de educación. Países que pola contra

estaban altamente centralizados, a inspección dependía directamente do Ministerio de Educación (Fernández Fraga, 2009). Nos últimos anos, estase a vivir un proceso inverso no que os países anteriormente centralizados, comezan agora a descentralizarse e aqueles que antes eran descentralizados, agora aumentaron o control central (Terigi, 2010, p. 9). Do mesmo xeito, comézase a producir un proceso no que se trata de incrementar a independencia dos centros, correspondéndolle ao director/a da institución educativa as tarefas de apoio e orientación, atribuíndoselle a capacidade de avaliación aos centros que teñen un procedemento de representación dos diferentes departamentos, como é o caso de Finlandia, Dinamarca, Islandia, Noruega e Malta; mentres que outros teñen axencias centrais de avaliación, como é o caso de Reino Unido (*Ibidem*).

Catro son as funcións que os diferentes países lle atribúen á Inspección (Terigi, 2010, p. 57):

- Fiscalizar, no sentido de representar o Estado na función de inspección, supervisión e control dos centros. Son representantes do Estado no ámbito escolar.
- Dar apoio e orientación ao profesorado e centros, de cara a mellorar a calidade da educación.
- Enlace entre a escola e o nivel central, no sentido de aplicar as políticas educativas que emanan do Estado e tamén informar dos acontecementos que suceden nas escolas ás autoridades educativas. Neste sentido de ser un nexo entre o poder central e o escolar, considérase que a inspección é “un axente de cambio”.
- Sociocomunitaria, referida á influencia que a inspección pode ter na contorna social na que actúa, especialmente na relación entre as familias e os centros educativos; pero hai que aclarar que segundo informa Terigi, esta función é a que menos aparece na literatura sobre supervisión educativa.

#### 4.2.1. A Inspección Educativa en Portugal

A Inspección Educativa en Portugal, coñecida como *Inspecção-Geral da Educação e Ciência* (IGEC) xurdiu en 1979. Realiza funcións que van dende a supervisión con miras a conseguir o cumprimento da lei no sistema educativo ata a avaliación externa das escolas (SICI Portugal, 2009).



O persoal dirixente de IGEC está constituído por un inspector xeral, tres subinspectores xerais, dous directores de servizos, nove xefes de equipos multidisciplinares e dous responsables de unidades orgánicas flexibles equiparados ao xefe de división. Os cargos de inspector xeral e subinspectores xerais son designados polo Ministro de Educación e Ciencia portugués e o inspector xeral é o que nomea os restantes cargos (*Inspecção-Geral da Educação e Ciência*, 2015).

Para ser inspector de IGEC é preciso ter unha titulación de ensino superior e contar con cinco anos de experiencia docente como membro permanente do profesorado ou cinco anos na carreira de empregado público como un oficial técnico superior (Eurydice, 2014, Portugal).

IGEC establece entre outras, as seguintes funcións para este colectivo (Decreto Regulamentar, 2012, pp. 502-503):

- a) A realización de funcións de inspección e auditoría.
- b) Contribución á calidade do sistema educativo no eido da educación preescolar, dos ensinos básico e secundario e da educación extraescolar, a través de accións de control, acompañamento e avaliación, proponendo medidas encamiñadas á mellora do sistema educativo.
- c) Participar no proceso de avaliación das escolas de ensino básico e secundario.
- d) Asegurar a equidade no sistema educativo, científico e tecnolóxico.
- e) Asegurar a acción disciplinaria e os procedementos de contraordenación contemplados na lei.
- f) Controlar a aplicación eficaz, eficiente e económica do diñeiro público nos termos da lei e de acordo cos obxectivos definidos polo goberno; así como avaliar os resultados obtidos en función dos medios dispoñibles.
- g) Concibir, planear e executar accións de inspección e auditoría nos establecementos de ensino superior.
- h) Rexistrar e analizar as reclamacións inscritas no libro de reclamacións dos establecementos particulares e cooperativos de educación preescolar e dos ensinos básico e secundario, así como as institucións de ensino superior privado.

Tamén pode desempeñar as súas funcións en colaboración con outros ministerios, nomeadamente coa Inspección Xeral de Finanzas, así como as Inspeccións Rexionais de Educación das Rexións Autónomas dos Azores e de Madeira.

#### 4.2.2. A Inspección Educativa en Francia

A Inspección Educativa en Francia, coñecida como *Inspecteurs de l'Éducation Nationale* (IEN), encárgase de avaliar a calidade do ensino primario e secundario (Eurydice, 2012, Francia), o seu sistema de inspección conta xa cunha longa tradición que se remonta á época napoleónica (Terigi, 2010). Segundo a LOFL (Lei Orgánica das Leis de Finanzas), os inspectores ou inspectoras «contribúen á dirección do sistema educativo e axúdanlle a acadar os obxectivos cuantitativos e cualitativos determinados polo ministro e a representación nacional» (*Ibidem*). Neste país a supervisión desenvólvese conxuntamente por autoridades locais e polo corpo de inspección (Fernández Fraga, 2009) e ten a peculiaridade de que se lle realiza periodicamente aos profesores e profesoras, non aos centros (Meuret, 1999).

En Francia, hai tres corpos xerais de inspectores e un corpo rexional (Ramo Traver, 1999). No que concirne ao Corpo Xeral de Inspectores, podemos distinguir (Eurydice, 2012, Francia):

*Inspectores de Educación Nacional de Primeiro Nivel* (IENs). Asígnanse a un distrito escolar de primaria. Levan a cabo as inspeccións e avalían o profesorado, realizan moitas tarefas administrativas, xornadas de formación continua e expresan a súa opinión sobre as candidaturas e a promoción do profesorado.

*Inspectores de Educación Nacional – Información e Orientación* (IEN-IOs). Son consultores técnicos ao servizo do *inspecteur d'académie* en materia de orientación. Son os encargados de aplicar a política de orientación e organización a escala departamental.

*Inspectores-Técnicos de Educación Nacional* (IEN-ETS). Encargados de supervisar o labor dos profesionais nos centros de secundaria. As súas inspeccións pódense dividir por disciplinas: economía e xestión, ciencias industriais e técnicas, ciencias biolóxicas e ciencias sociais aplicadas.

Para ser Inspector de Educación Nacional hai que superar un exame competitivo aberto ao profesorado ou ao persoal de xestión e orientación que conte con cinco anos de experiencia.

No que se refire aos inspectores da academia ou inspectores educativos rexionais (IA-DPI), hai que sinalar que estes levan a cabo as inspeccións, avaliacións, axuda á promoción de centros de ensino secundario e liceos, ofrecendo tamén asistencia ao profesorado, especialmente ao principiante (Eurydice, Francia, 2012).

A continuación expóñense as características da inspección francesa (Terigi, 2010, p. 22):

- A función de control está desvinculada da de apoio, salientase o papel de asesoramento e apoio da inspección de cara a configurar proxectos de centro e para a formación continua.
- O nivel central presta máis atención á avaliación do sistema como un todo, por medio da publicación de informes.
- Ao nivel local da inspección correspóndelle a avaliación de docentes, considerándose o traballo máis duro.
- Hai diferenciación entre a inspección pedagóxica e a administrativa (IIPE -UNESCO, 2007c, Módulo 3, citado por Terigi, 2000, p. 22).

#### 4.2.3. A Inspección Educativa en Inglaterra

En Inglaterra, coa chegada á administración do goberno da Coalición no ano 2010 producíronse un gran número de cambios legislativos en educación que promovían a instauración de presupostos neoliberais<sup>102</sup> no sistema educativo, creáronse moitas escolas gratuítas e academias, sendo estas últimas escolas independentes da autoridade local no que respecta ao control curricular e financeiro (Baxter & Hult, 2013, p. 1). Coa creación destas institucións independentes, tamén mudou o xeito de facer inspección.

A Inspección Educativa inglesa, denominada *The Office For Standards in Education, Children's Services and Skills* (OFSTED) sufriu dende a súa creación no ano 1992 moitos cambios (Maclure, 2000, citado por Baxter & Hult, 2013), con ela introduciuse unha mudanza na cultura da inspección en Inglaterra, pois pasou a ser un órgano que lle prestaba moita importancia á regulación máis que ao asesoramento e desenvolvemento (Baxter, 2013). Esta oficina creouse nun momento en que a confianza no sistema educativo inglés estaba

---

<sup>102</sup> Dende os presupostos neoliberais, os centros educativos eran vistos como institucións nas que exercer a competitividade como se dun mercado para facer negocios se tratara, «para iso era preciso reducir as funcións do Estado neste ámbito e, pouco a pouco, ir arruinando a fama da educación pública» (Torres, 2011, p. 97).

deteriorada e no que se pretendía que non callasen os métodos de ensino popularizados pola vertente esquerda durante os anos 60 (Baxter & Hult, 2013). O novo inspector de OFSTED tiña que ser diferente a *Her Majesty Inspector*<sup>103</sup>, que se caracterizaba por ser un inspector que non tiña vínculo coas escolas e que actuaba como unha figura que utilizaba un enfoque normativo punitivo máis que un enfoque que contribuíra ao desenvolvemento do centro (*Ibidem*). Unha das razóns ás que puido deberse a desaparición no ano 1992 da Inspección da Súa Maxestade puido ser o seu carácter elitista e a imposibilidade de supervisar todos os centros educativos do país, dado o seu pequeno tamaño (Winch, 1996, citado por Gento, 2001). Pero os novos cambios producidos en educación tamén orixinaron informes desfavorables de PISA nos que o sistema educativo inglés estaba quedando atrás comparado con outros países europeos, aos que había que unir outros informes nacionais onde se evidenciaba que o sistema inglés non progresaba a pesar dos investimentos que se fixeran nas últimas dúas décadas nunha custosa OFSTED (Parliament, 2011; Matthews & Sammons, 2004, citado por Baxter & Hult, 2013). As novas recomendacións feitas a OFSTED<sup>104</sup> eran que tiña que mellorar a súa relación coas escolas e nomeadamente coa profesión docente, que se vía claramente prexudicada e agredida por ela; deste xeito, no 2013 creouse un corpo de inspectores alternativos, a Asociación Nacional de Directores (*National Association of Head Teachers*, NAHT) (Elmes, 2013; Marquand, 2013; Paton, 2013, citados por Baxter & Hult, 2013).

O novo marco da Inspección que saíu en xaneiro do 2012 e promovido polo Goberno da Coalición e o Secretario de Estado para a Educación en Inglaterra, Michael Gove, pretendía xulgar as escolas en base a catro categorías (Baxter, 2013, p. 471):

- O logro do alumnado na escola.
- A calidade da ensinanza.
- A calidade do liderado e a xestión da escola, tratando de fomentar un diálogo construtivo entre a inspección e os que lideran e traballan no centro educativo (Baxter, 2013, p. 472).

---

<sup>103</sup> *Her Majesty Inspectorate* [A Inspección da Súa Maxestade], foi creada en 1834, moito antes de que existira un Ministerio de Educación e serviu de modelo para moitos outros países, pero na época da súa creación, o seu obxectivo non era a mellora da calidade no ámbito educativo (Carron & De Grawe, 2003).

<sup>104</sup> Segundo Samuel Gento, OFSTED realiza unha «acción avaliadora puntual» (Gento, 2001, p. 22); do que se deduce que non avalía constantemente o desenvolvemento dos centros educativos do país.

- O comportamento e a seguridade do alumnado na escola.

OFSTED tamén contrata a directores ou equipos de liderado superior que recibiron moi boas cualificacións dos seus centros, esta medida foi ben vista por algúns directores que consideran que hai persoal experto en OFSTED (Baxter, 2013). A contratación de directores en exercicio ten como obxectivo o cumprimento de catro funcións que melloran a colexialidade entre a inspección e a profesión docente, contribuíndo a facer da inspección un proceso máis colaborador (Baxter, 2013, p. 469). Estas funcións indícanse a continuación (*Ibidem*):

- A creación dunha inspección con experiencia e que estea actualizada sobre o xeito en que funcionan hoxe en día as escolas.
- Aumento da súa credibilidade entre o profesorado, debido á súa capacidade para comunicarse con este colectivo, xa que tamén son docentes e directores en exercicio.
- Debido á súa posición como docentes e directores de centros excelentes, teñen a capacidade para compartir e transmitir as boas prácticas que eles coñecen aos centros que inspeccionan.

Como contrapartida, considérase que estes inspectores contratados que proviñan de centros de referencia poden ter dificultades para aceptar que as prácticas que funcionan nas súas escolas, posiblemente non sexan eficaces ou apropiadas en centros doutros contextos

Na actualidade, OFSTED inspecciona cada seis anos e este procedemento consiste en que os inspectores teñen entrevistas cos pais sen a presenza do persoal do centro, pasan arredor dunha semana no mesmo e alí inspeccionan as clases e a vida da institución educativa segundo uns criterios públicos (Meuret, 2004). A inspección é realizada por equipos absolutamente privatizados, pero que responden a licitacións do goberno e están permitidos polas autoridades educativas (Carron & De Grawe, 2003). Acoden ao centro en equipos de dous inspectores, especialmente se este é un centro de primaria de pequeno tamaño e alí pasan tres días, mentres que nun centro de secundaria de grandes dimensións poden incluso inspeccionar doce inspectores, permanecendo no centro quince días (Meuret, 2004). Este sistema de inspección, lonxe de ser unha novidade, xa aparece documentado por Costa Ribas no ano 1959 cando fala das “inspeccións completas” realizadas á parte das visitas ordinarias, e que se levan a cabo por un grupo de especialistas onde se efectúa unha revisión completa de

cada centro inglés que pode durar varios días e que se fan cada seis ou sete anos (Costa Ribas, 1959, p. 280).

OFSTED tamén é partidaria de que os centros realicen a súa propia autoavaliación porque se considera que así a investigación sería máis fonda e isto sería beneficioso para o centro, porque repercutiría na súa mellora (MacBeath, 1999, citado por Meuret, 2004).

Esta oficina distingue tamén entre as funcións de control e asesoramento. Á inspección externa (OFSTED) correspóndelle a inspección e o control, e aos centros (directores, consellos de administración ou outro persoal), a función de apoio e outras tarefas de supervisión (Carron & De Grawe, 2003; Terigi, 2010). Por iso, ningún dos inspectores e inspectoras de OFSTED participa na avaliación dun centro se tivo previamente contacto con el; de xeito que existe unha especie de autovixilancia nestes casos, onde son os propios supervisores os que se desmarcan dun centro se tiveron relación previa con el (Terigi, 2010).

En Inglaterra, no caso daqueles profesores considerados ineficaces, as sancións que se aplican son a súa xubilación, o despido e raramente, o cambio de centro; polo que poucas veces permanecen no centro se reciben unha avaliación negativa (Wragg, 199, citado por Meuret, 2004). No que atinxe aos centros educativos, aqueles que estean por debaixo dos estándares permitidos pasarán á tutela da Autoridade Educativa Local (*Local Education Authority*, LEA), someténdose a un plan de redireccionamento coa supervisión continua dos inspectores e na metade dos casos, coa asignación dun novo director/a (Meuret, 2004).

#### 4.2.4. A Inspección Educativa en Finlandia

En Finlandia dende comezos dos anos 90 do século pasado, carecen de Inspección Educativa porque segundo afirma Pekka Tukonen<sup>105</sup>, confían na formación do seu profesorado; aínda que os municipios se encargan de enviar aos organismos estatais informes sobre a situación dos centros; ademais, outra das características sinaladas por este director é que non mudan as pautas nacionais para a educación segundo os vaivéns políticos (Rodríguez, 2015). Afirma tamén que dende a súa perspectiva como director percibe que en Finlandia se realiza moita menos burocracia que en España, alí pasan máis tempo en contacto non só co profesorado, senón tamén co alumnado, motivándoo, aconsellándoo e incluso lles piden ás familias que dean algunha suxestión para introducir no currículo, aínda que polo xeral se mostran pasivas

---

<sup>105</sup> Pekka Tukkonen é director dunha escola de Järvenpää (Finlandia).

neste aspecto (*Ibidem*). Segundo Eurydice, no canto de empregar para a inspección persoal especializado, esta lévase a cabo conxuntamente polos titulares dos centros, a propia dirección e o profesorado (Eurydice Finlandia, 2012). En 1993, o Consello Nacional de Educación de Finlandia puxo en funcionamento un programa de autoavaliación dos Centros para desenvolver este tipo de cultura autoavaliadora (Gómez Marín, 2008).

Esa confianza depositada no profesorado é o resultado dun proceso de selección do mesmo no que só o 10% dos candidatos logran ser aceptados no sector docente (Ravitch, 2013). Ademais, Finlandia conta cun forte sistema educativo público que consegue boas avaliacións internacionais en ciencias, matemáticas e lectura, sen propoñerse isto como obxectivo (*Ibidem*). Non se miden os resultados dos e das estudantes nin o profesorado é xulgado a partir das puntuacións dos tests do alumnado, xa que os estudantes non fan probas estandarizadas e tampouco se miran os resultados (Ravitch, 2013, pp. 261-262).

#### 4.2.5. A Inspección Educativa en Suecia

O sistema de inspección sueco estase enfrontando a numerosos desafíos e mudanzas, xa que nos últimos tempos, os estudos PISA demostraron que estaban diminuindo os niveis de rendemento. Isto unido ás disparidades entre as diferentes escolas, fixo que o goberno sueco levase a cabo reformas en materia educativa. As reformas van encamiñadas a que o goberno nacional central chegue a ser máis específico nas escolas e o control e avaliación externa, máis rigorosa e máis forte (SICI, 2009, p. 27).

Na obra de Ramo Traver (1999) e Costa Ribas (1959) sinalábase que en Suecia non existía un corpo de inspectores propiamente dito, senón que era o Instituto Nacional de Educación o que se encargaba da supervisión e avaliación do sistema educativo. Estas autoridades locais levaban a cabo unha inspección que se catalogou como moderada e que se fundamentaba na autoavaliación dos centros e nos ‘diálogos apreciativos’ (Lindgren, 2012, citado por Baxter & Hult, 2013, p. 3). A partir do ano 2008 coa aparición dunha nova axencia de inspección, a denominada *Sweedish Schools Inspectorate* (SSI), comezaron a producirse unha serie de mudanzas que se caracterizaron por levar a cabo un control máis férreo, como parte dunha reforma que a vertente política da dereita quería introducir no seu sistema educativo que consideraba ata o momento como ineficaz (Baxter & Hult, 2013). Para iso, o novo sistema de recrutamento establecía que os inspectores e inspectoras foran tomados do ámbito do dereito e da investigación (investigadores cun grao académico) fronte ao anterior modelo de

recrutamento de ex profesores e ex directores. Deste xeito, o novo enfoque volveuse máis sistemático e aumentaron o número de inspeccións (*Ibidem*).

O goberno sueco encarga á inspección a realización das seguintes funcións que han de ser realizadas consonte a Lei Xeral de Educación e Ordenanza do ano 2010 (Baxter & Hult, 2013, p. 3):

- a) A supervisión regular de todas as escolas e xestores principais (concellos e operadores de escolas privadas).
- b) Auditorías de calidade, nas que unha mostra de escolas son auditadas tematicamente, por exemplo, unha materia escolar ou unha área de interese, como podería ser a avaliación dos sistemas de educación máis baixos.
- c) Atención aos requirimentos e queixas dos individuos.
- d) Licenzas para escolas independentes.

A maiores, considerárase que a auditoría posúe calidade se inclúe unha análise da investigación educativa e estudos lonxitudinais da práctica (*Ibidem*).

A Inspección en Suecia organízase en cinco departamentos rexionais nos que os cargos directivos están desempeñados polo Director Xeral, o Director de Inspeccións, cinco xefes de departamento e xerentes de funcións centrais como a comunicación, o apoio interno, a lei, o persoal (Baxter & Hult, 2013, p. 4).

Para ser inspector/a en Suecia, ademais de contar cunha titulación universitaria e coñecementos e experiencia no seu eido profesional, é preciso posuír unha serie de características persoais: capacidade de comunicación, rapidez na capacidade de análise, sensibilidade e un alto grao de integridade (SICI Suecia, 2009, p. 25). Non hai un exame de contratación específico, aínda que si son avaliados unha serie de criterios. Os novos inspectores sométense a un período de proba de seis meses, pasado o cal, se se considera que non reúnen as condicións necesarias para este traballo, poden quedar fóra do mesmo (*Ibidem*). Neste período de proba, un inspector/a con experiencia traballa como mentor do novo inspector/a e nas visitas escolares estes sempre van acompañados dun inspector veterano (*Ibidem*). Así mesmo, teñen que facer un curso de tres días en Estocolmo onde abordan aspectos profesionais da inspección: a historia do sistema educativo e a inspección nacional, a



definición exacta das tarefas e responsabilidades que ten que cumprir a Inspección, o marco xurídico e político, a visión e os obxectivos da inspección, etc. (*Ibidem*).

Os inspectores suecos non inspeccionan o ensino, as súas actividades inquisitivas céntranse nos plans individuais de desenvolvemento escolar, a documentación e os datos pertencentes aos logros dos estudantes. Dadas as grandes cantidades de documentación que teñen que consultar e o pouco tempo que os inspectores pasan nos centros, os líderes escolares suecos quíxanse de que o xuízo da escola xa está feito antes de que a inspección teña realizado a visita das escolas (Baxter & Hult, 2013). Ademais, realizan moi poucas observacións aos docentes e non hai sesións de *feedback* individual co profesorado, unicamente cos directores (*Ibidem*).

Pero a Inspección tamén se autoavalía a si mesma por medio da realización de reunións nas que se comparan os xuízos emitidos por diferentes oficinas de Inspección para considerar o seu grao de obxectividade e asegurarse de que as sentenzas son equivalentes entre as distintas oficinas (SICI Suecia, 2009). Desde o punto de vista externo, tamén se somete a unha avaliación, xa que anualmente ten que enviar ao Goberno un informe no que figuran datos financeiros e información sobre as actividades levadas a cabo e para dar a coñecer se a Inspección tivo éxito no cumprimento dos obxectivos trazados polo goberno. Por outra parte, tamén son os encargados de enviar documentación sobre presupostos ao Goberno. Ademais, teñen a intención de que se estableza unha avaliación por parte de axentes externos, como por exemplo, unha universidade ou unha institución de avaliación independente (SICI Suecia, 2009).

#### 4.2.6. A Inspección Educativa nos Estados Unidos de América

Nos Estados Unidos non existe unha Inspección Educativa entendida como tal, os propios docentes participan na xestión do centro, cunha implicación democrática dos pais na vida escolar (Meuret, 2004), ao tempo que son os distritos os que controlan dunha maneira crecente os resultados dos colexios (*Ibidem*).

Xa no ano 1958, José Costa Ribas escribía que nos Estados Unidos non existía unha inspección federal nin un Ministerio de Educación e que a Oficina de Información se encargaba de desempeñar tarefas de documentación e información. As autoridades locais eran as que designaban os inspectores e estes dependían delas (Costa Ribas, 1958, p. 277).

A inspección nos Estados Unidos só se dá para a acreditación dos centros educativos, se ben, no Estado de Rhode Island realizan a inspección dos centros profesores en activo doutros colexios, onde un deles é o que a dirixe (*Ibidem*).

EEUU é un dos países onde se aplican os valores do libre mercado, de xeito que os defensores destes presupostos cren que a competencia entre as escolas é favorable de cara a mellorar a innovación e un xeito de que aqueles centros máis febles se propoñan mellorar para facer fronte a esa competencia (Clunne & Witte, 1990; Chubb & Moe, 1990; citados por Carron & De Grawe, 2003).

En Estados Unidos para avaliar o alumnado aplícanse tests estandarizados e lévase a cabo o proceso de *accountability* ‘rendición de contas’ (Ravitch, 2013). Os lexisladores de *No Child Left Behind* (NCLB)<sup>106</sup> consideraban que se endurecían o seu sistema educativo a partir de procesos de castigo e recompensa, o profesorado traballaría máis e en consecuencia, mellorarían as puntuacións académicas (*Ibidem*). Este sistema NCLB, así coma o posterior, *Race to the Top*, fundaméntanse na base das probas estandarizadas, estas probas miden todo e etiquetan o alumnado, o profesorado, os/as directores/as e as escolas (Ravitch, 2013). Hai que indicar que estas avaliacións que se realizan nos Estados Unidos para medir as competencias do alumnado son moi criticadas, xa que os profesores «ensinan para o test» (Meuret, 2004, p. 14) máis que para conseguir a aprendizaxe do alumnado.

Os resultados das avaliacións son enviados aos centros para que se comparen cos doutras escolas e con frecuencia, publícanse (Meuret, 2014). Segundo Diane Ravitch os tests deberían servir para medir a calidade dunha escola ou dun profesor, non para comparar unha escola con outra ou un docente con outro do mesmo nivel (Ravitch, 2013). Nos Estados Unidos, cando algún centro é considerado ineficaz comeza un proceso de *Reconstitution* onde se renova todo o persoal da escola (Meuret, 2004).

Un bo sistema de rendición de contas debería incluír unha inspección externa das escolas por observadores adestrados para avaliar a súa calidade periodicamente, aínda que non necesariamente todos os anos (Ravitch, 2010, p. 163). O obxecto da inspección non debería

---

<sup>106</sup> NCLB é unha lei federal do ano 2001 que obriga os Estados a avaliar regularmente os resultados do alumnado a partir da implantación de propostas de apoio e penalizacións para os centros que resulten ser menos eficaces (Meuret, 2004).

ser un ensaio previo ao peche das escolas ou para impoñer un particular xeito de ensinar, senón para axudar a mellorar as escolas (*Ibidem*).

En canto á presenza de mulleres supervisoras nos EE.UU., hai que indicar que o seu número é moi inferior ao de varóns, menos do 3% do persoal son inspectoras; en cambio, polo menos un cuarto dos directores de primaria e máis da metade do profesorado, son mulleres (Carron & De Grawe, 2003).

Como apunte final, habería que sinalar que non se poden aplicar as solucións que teñen éxito nun país, noutro con características diferentes. O que case todos os países teñen en común é que os inspectores e inspectoras precisan contar con experiencia docente previa e que a miúdo éles requirido ter sido directores ou directoras de centros educativos; así mesmo, faise moito fincapé na función asesora da inspección en detrimento da fiscalizadora, aínda que o ideal sería a propia autovixilancia e compromiso dos docentes, para que non fose preciso supervisar o seu traballo (Costa Ribas, 1959). Remitíndonos esa responsabilidade do mestre en certo xeito ao modelo finlandés. Agora ben, non se trata de que non haxa inspectores en España (como acontece nos países nórdicos), senón que o ideal é a inspección muda, non que se elimine (Andrés Rubia, 2014). E ademais, unha das probas da necesidade da inspección é que case todas as funcións e tarefas que contan cunha certa repercusión na nosa sociedade, son supervisadas administrativamente (Fernández Ramos, 2002).

Inclúese esta cita para expresar a importancia da función asesora da inspección á que xa apelaba Costa Ribas sesenta anos atrás; pero como apenas se produciron avances, segue estando moi vixente:

O ideal de inspector como conselleiro exclusivamente tropeza na práctica con non poucos obstáculos de difícil remoción. Isto non obsta para que siga sendo un ideal ao que aspirar e un novo espírito que dignifica a profesión e a encamiña a fins máis elevados (Costa Ribas, 1959, p. 289).

### **4.3. A Inspección Educativa en España**

A Inspección Educativa xorde en España no século XIX, co Real Decreto do 30 de marzo de 1849 no que se crearon os Corpos de Inspección da Ensinanza das Escolas Primarias (SICI España, 2009). É neste momento cando se reorganizaron as Escolas Normais e xurdiron os inspectores xerais e provinciais (Ramo Traver, 1999).

Coa Constitución Española de 1978, estableceuse a división de España en dezasete comunidades autónomas, esta descentralización do Estado terá a súa relevancia, xa que trasladará ás diferentes autonomías as competencias en materia de educación<sup>107</sup>, tendo cada Comunidade Autónoma o seu propio departamento de Inspección Educativa (SICI España, 2009). No caso de que unha Comunidade Autónoma teña varias provincias, en cada unha delas haberá un xefe de servizo con varios inspectores de base, coordinados por un inspector xeral do Departamento de Educación (SICI España, 2009).

En España, podemos distinguir entre a Alta Inspección e a Inspección Educativa. A creación da Alta Inspección realizouse no ano 1979 coa finalidade de que as leis educativas de cada comunidade se realizasen consonte os criterios estipulados pola Constitución Española e polas leis educativas sinaladas polo Estado. O Corpo de Inspectores de Educación (CIE), como se denomina en España, proporciona coordinación entre as distintas comunidades en materia de inspección e segundo Rul podería dar lugar á supresión da Alta Inspección que dado o seu carácter político, «non é alta nin é inspección» (Rul, 2009, p. 13).

O Ministerio de Educación é o responsable da Alta Inspección e á súa vez ten competencia para nomear os Altos Inspectores (SICI España, 2009). Entre as competencias que lle atribúe a LOE no Título VII, artigo 150, pp. 965-966, á Alta Inspección, están (España, Xefatura do Estado, 2006, pp. 965-966):

- a) Comprobar o cumprimento dos requisitos establecidos polo Estado na ordenación xeral do sistema educativo en canto a modalidades, etapas, ciclos e especialidades de ensino, así como en canto ao número de cursos que en cada caso corresponda.
- b) Comprobar a inclusión dos aspectos básicos do currículo dentro dos currículos respectivos e que estes se cursan de acordo co ordenamento estatal correspondente.
- c) Comprobar o cumprimento das condicións para a obtención dos títulos correspondentes e dos seus efectos académicos ou profesionais.
- d) Velar polo cumprimento das condicións básicas que garantan a igualdade de todos os españois no exercicio dos seus dereitos e deberes en materia de educación, así como dos seus dereitos lingüísticos, de acordo coas disposicións aplicables.

---

<sup>107</sup> As comunidades autónomas teñen plenas competencias en materia de educación dende o ano 2000; aínda que a regulación da inspección foi desenvolvida por elas de xeito diferente, xa sexa por medio de decretos, de leis e decretos ou nalgún caso, de ordes ou resolucións (Díez, 2011).

- e) Verificar a adecuación da concesión das subvencións e bolsas aos criterios xerais que establezan as disposicións do Estado.

En España, os inspectores e inspectoras de educación forman parte dun corpo altamente cualificado de funcionarios do Estado que realizan moitas tarefas administrativas (SICI España, 2009). Como apuntan Díaz Rodríguez & Carrasco Embuena, o modelo de inspección é un reflexo de como é o noso sistema educativo (Díez Rodríguez & Díez Embuena, 2011), xa que a Inspección Educativa evoluciona ao ritmo do antedito sistema e das «expectativas e valores sociais» (Rul, 2009, p. 11); deste modo, camiñamos á vez cara unha dirección escolar máis profesionalizada e unha Inspección Educativa moi burocratizada (Díez Rodríguez & Díez Embuena, 2011). E isto é así porque o propio sistema está preocupado polo cumprimento das normas, a xestión dos asuntos e menos polos resultados: «Ao sistema – burócratas e políticos- non lle preocuparon os resultados, só viña ocupándose dos “inputs” (os recursos, o currículo normativo e centralizado, os recortes...) e da hiperregulación dalgúns procesos educativos» (Díaz Rodríguez & Carrasco Embuena, 2011, p. 4).

Estes autores sinalan as seguintes características como o “código profesional” do corpo de inspección en España (Díaz Rodríguez & Carrasco Embuena, 2011, p. 5):

- a) Velan polo cumprimento da lexislación vixente a través do control burocrático.
- b) As actuacións non son realizadas segundo o principio de “responsabilidade intelixente”<sup>108</sup> no sentido de procurar o logro do alumnado, senón conforme ás consignas políticas que a lexislación dita, o que fai prevalecer as súas funcións de control, orientación e consulta.
- c) As actuacións dos centros son de carácter xeralista, en consonancia co carácter burocratizado do control que levan a cabo.
- d) Os inspectores/as actúan de xeito individual, non en equipo. Proba diso son as denominadas “áreas ou zonas de intervención” de cada inspector/a.

---

<sup>108</sup> Unha organización intelixente é aquela que sabe resolver os seus problemas e ten a potestade de executar as solucións para conseguilo. O idóneo sería deixar de aplicar solucións prefabricadas e abandonar a pretensión de imitar outros modelos educativos estranxeiros; pois as diferentes solucións han de ser establecidas para cada realidade e problemática particular (Díaz Rodríguez & Carrasco Embuena, 2011). Unha organización intelixente é tamén aquela que sabe desenvolverse en situacións de conflito (Vázquez Gómez, 1999).

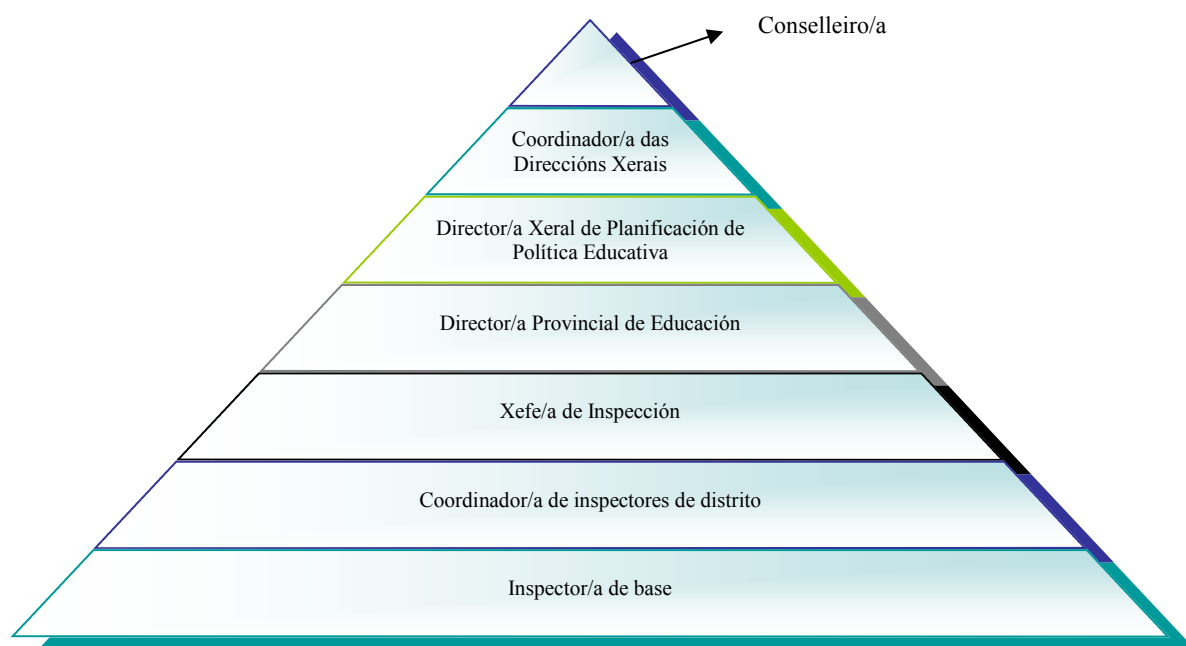
- e) A mellora dos centros, fóra do que a teoría trata de mostrar, non é un obxectivo da actuación inspectora.

En relación ao sinalado no apartado d), a actuación individualizada da inspección, hai que sinalar que non é un obxectivo especificado pola lexislación galega, máxime cando no Decreto 99/2004, do 21 de maio (capítulo II, sección primeira, artigo 8º, punto 1) se especifica que «a Inspección Educativa se organizará con criterios de xerarquía, traballo en equipo, profesionalidade, internivelaridade e especialización» (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2004, p. 7316). Esta ausencia do traballo en equipo<sup>109</sup> da inspección vai en sintonía co sistema educativo como se dixo anteriormente, pois o propio currículo organiza as materias como entes diferenciados uns dos outros, onde non se dá a posibilidade de interrelación entre distintas disciplinas (Torres, 2011). Ademais, os inspectores e inspectoras conservan o costume de cando eran docentes de traballar individualmente, de aí que este colectivo non se caracterice polo seu traballo en equipo; cando o recomendable é que así fora, xa que para realizar a avaliación de centros, de equipos directivos e mesmo de docentes, sería preciso todo un equipo de inspectores e/ou inspectoras, xa que esta tarefa para un só inspector/a sería dificilmente abarcable; por iso entre as recomendacións para a inspección do futuro, Ramo Traver inclúe o traballo colexiado da inspección (Ramo Traver, 1999). Se non existe un traballo conxunto no seo deste colectivo profesional, dificilmente se poderá desenvolver o liderado; xa que o propio sistema, altamente estático e ríxido neste aspecto, non permite un modo de actuación alternativo (*Ibidem*).

Tamén se considera a Inspección como unha organización xerárquica. A partir deste diagrama podemos representar como é a xerarquía da inspección en Valladolid, sendo o cumio da pirámide a máxima responsabilidade en materia educativa e de aí chégase en grao decrecente ao inspector/a de base. Podemos facer extensible este diagrama ao resto das comunidades autónomas españolas (Lara, 2014), a pesar de que hai diferenzas entre unhas e outras en canto á estrutura e á dependencia da inspección do director xeral ou do conselleiro (Jiménez, 2014).

---

<sup>109</sup> Un dos inspectores entrevistados por Martí Soler (2014, p. 81) afirmou que a coordinación do traballo en equipo no seo dos centros educativos, era algo nada frecuente na inspección, pois o inspector/a non adoita pasar do despacho do director/a. De feito, segundo este inspector, «un dos grandes males da inspección é o individualismo» (Martí Soler, 2014, p. 83).



**Figura 21:** Diagrama que representa a xerarquía da Inspección en Valladolid. Fonte: Elaboración propia con datos de Lara (2014, p. 16).

Outra xerarquía existente na inspección é a da presenza maioritaria de varóns nesta organización, presenza que aumenta a medida que subimos de rango (Lara, 2014).

Aínda que algúns puntos da normativa comezan a darlle unha importancia crecente ao labor de inspección como asesora, conselleira e avaliadora, o noso país conta cunha férrea tradición inspectora, moito máis vinculada a unha actuación interindividual que a unha cooperativa (Vázquez Gómez, 1999). Trátase dun colectivo xerarquizado e cunha configuración vertical, tanto no que se refire aos individuos inspeccionados, como aos que configuran o propio corpo da inspección, pois existe unha división de competencias, deberes e obrigas (*Ibidem*).

Como na actual Lei de Educación non hai referencia explícita á Inspección Educativa en ningún dos seus artigos, aínda que si a hai á Alta Inspección de Educación nas páxinas 97868 e 97913 (España, Xefatura do Estado, 2013)<sup>110</sup>, remitirémonos á LOE para sinalar as funcións da Inspección Educativa (España, Xefatura do Estado, 2006, p. 966)<sup>111</sup>:

<sup>110</sup> Avelino Sarasúa indica que no Anteproxecto da LOMCE non se facía mención á inspección (Sarasúa, 2013). Lorenzo Capellán, presidente de ADIDE di que a LOMCE non alude á inspección e que non introduce mudanzas con respecto á LOE; no entanto, gustaríalle que a inspección saíra nesta lei máis fortalecida no eido da avaliación e no asesoramento (Sánchez, 2014). Ademais, Lorenzo Capellán engade que o profesorado nos centros solicita máis orientación e asesoramento de carácter pedagóxico (e menos control) á inspección e que esta non pode

- a) Supervisar e controlar, desde o punto de vista pedagóxico e organizativo, o funcionamento dos centros educativos, así como os programas que neles inciden.
- b) Supervisar a práctica docente, a función directiva e colaborar na súa mellora continua.
- c) Participar na avaliación do sistema educativo e dos elementos que o integran.
- d) Velar polo cumprimento, nos centros educativos, das leis, regulamentos e demais disposicións vixentes que afecten ao sistema educativo.
- e) Velar polo cumprimento e aplicación dos principios e valores recollidos nesta lei, incluídos os destinados a fomentar a igualdade real entre varóns e mulleres.
- f) Asesorar, orientar e informar os distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas.
- g) Emitir os informes solicitados polas administracións educativas respectivas ou que deriven do coñecemento da realidade propio da inspección educativa, a través das canles regulamentarias.
- h) Calquera outra que lle sexa atribuída polas administracións educativas, dentro do ámbito das súas competencias.

Vemos como non hai referencia algunha á mellora dos resultados por parte do alumnado, que ha de ser o obxectivo principal de todo sistema educativo; senón que prevalece unha clara preocupación polo cumprimento das normas, aínda que si figura na lexislación que ha de procurar a mellora do sistema educativo. E todo isto, como resultado dunha tradición educativa na que se aplicaron pedagogías autoritarias e xerárquicas (Oury & Pain, 1975, citado por Torres, 2011), tendentes ao control máis que a proporcionar solucións democráticas e educativas (Torres, 2011).

É de interese que nos centremos a continuación en dúas funcións da supervisión: o asesoramento e a avaliación. Cando se asesora, por unha parte identifícase o problema e en segunda instancia, procúrase buscar unha saída a esa necesidade, outorgando unha serie de pautas fundamentadas no coñecemento. E, malia que o supervisor/a non teña intención de

---

atender todas as demandas como lle gustaría, xa que os aspectos burocráticos e administrativos son aos que teñen que dedicar maior cantidade de tempo (*Ibidem*).

<sup>111</sup>Hai que aclarar que estas funcións poden ser complementadas polas que establezan as propias autonomías (Díez, 2011).



decidir polo asesorado, si podemos afirmar que dalgún xeito influirá na decisión que este vaia tomar (Vázquez Gómez, 1999). Grazas ao asesoramento prodúcese un intercambio de coñecemento entre o asesor e o asesorado e, posto que o asesoramento é unha das funcións encomendadas ao supervisor, contribúese con ela a mellorar a actuación dos profesionais da educación; o que repercutirá nun incremento da autoconfianza docente para abordar os asuntos cotiáns; polo que podemos sinalar que «o asesoramento consiste dalgún xeito nunha sorte de coñecemento compartido» (Vázquez Gómez, 1999, p. 123).

Se atendemos ao eido da avaliación, son moitas as funcións que como resultado mesma, realiza a inspección (Soler Fierrez, 1995, pp. 87-88):

- Función formativa, para mellorar.
- Función sumativa, para seleccionar, certificar, autorizar, contabilizar e sancionar.
- Función normativa, para comparar resultados e clasificar centros con respecto a índices ou normas de calidade.
- Función psicolóxica, para motivar e concienciar.
- Función social, para dar seguridade á comunidade escolar e á sociedade en xeral.
- Función administrativa, para exercitar a autoridade tomando medidas.
- Función política, para comprobar se se están seguindo as directrices emanadas do poder e optimizar as decisións respecto a certas políticas educativas.
- Función coordinadora, pois cando se dispón de información sobre o funcionamento do sistema educativo, faise posible a súa regulación e é doado saír ao paso dos problemas que poidan derivarse nunha administración descentralizada.
- Función lexitimadora, polo feito de avaliar algo, axúdase a lexitimalo e cando os resultados evidencian a eficacia, representan o mellor aval e respaldo para o que se está facendo.

#### 4.3.1. Requisitos para acceder ao corpo profesional dos inspectores de Educación en Galicia

Entre os requisitos para o acceso á función inspectora, na Orde do 11 de marzo de 2015, p. 11043, figuran os que se detallan a continuación (Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, 2015, p. 11043):

- a) Ser funcionaria ou funcionario de carreira dalgún dos seguintes corpos: catedráticos de ensino secundario; catedráticos de escolas oficiais de idiomas; catedráticos de artes plásticas e deseño; catedráticos de música e artes escénicas; profesores de ensino secundario; profesores técnicos de formación profesional; profesores de escolas oficiais de idiomas; profesores de artes plásticas e deseño; mestres de taller de artes plásticas e deseño; profesores de música e artes escénicas e mestres.
- b) Estar en posesión do título de doutor, licenciado, enxeñeiro, arquitecto ou grao correspondente ou título equivalente.
- c) Acreditar unha antigüidade mínima de seis anos, como funcionaria ou funcionario nalgún dos corpos que integran a función pública docente e unha experiencia docente de igual duración.

#### 4.3.2. Liderado e Inspección Educativa

Para procurar esa mellora na educación da que se falou en páxinas anteriores, o supervisor ha de actuar como un faro ou guía para o profesorado, a dirección e a comunidade educativa en xeral, exercendo o liderado sobre eles, xa que son os «axentes do cambio educativo» (Vázquez Gómez, 1999, p. 130); para iso desenvolverá un “liderado situacional” que recorra á utilización de métodos cooperativos, onde o importante é que as tarefas de guía e control que leve a cabo o supervisor se adapten ás particularidades de cada contorna (Vázquez Gómez, 1999, p. 132).

Ao liderado da Inspección Educativa non se lle deu unha importancia equiparable á da dirección escolar nos manuais de organización escolar<sup>112</sup> (Protomártir, 2013), por máis que desenvolvan un liderado educativo motivando os profesionais cos que se relaciona

---

<sup>112</sup> En parte porque poucos escritos teóricos realizaron os inspectores sobre este tema (Protomártir Vaquero, 2013). A isto hai que unir o profundo descoñecemento que existe en torno a este colectivo, facendo prevalecer estereotipos en moitos casos sen fundamento (Jiménez, 2014).

frecuentemente (*Ibidem*), pois en tanto que repercuten sobre os axentes de cambio da institución escolar<sup>113</sup>, salvagardando o dereito á educación e á mellora do sistema educativo, desenvolven un liderado pedagóxico (Gento, 2001).

Para Samuel Gento, estas son as dimensións do liderado pedagóxico da inspección, que malia que foron aplicadas en primeira instancia á dirección, tamén considera que poden facerse extensibles a este outro colectivo profesional (Gento, 2001, pp. 3-4):

<b>Dimensión carismática</b>	O inspector/a ha de ser unha persoa á que outros/as profesionais da educación acudan confiadamente para buscar asesoramento, consello, etc. e ao carón do que se sintan a gusto para poder tratar os diferentes asuntos e problemáticas.
<b>Dimensión afectiva</b>	O inspector/a ha de tratar os demais membros da institución educativa e a outras persoas alleas á mesma, con deferencia e aprecio.
<b>Dimensión anticipadora</b>	O inspector/a ha de mostrar ao profesorado e aos profesionais que traballen conxuntamente con el de cara a conseguir un sistema educativo de calidade, cales son as propostas máis axeitadas para a superación das necesidades e desafíos que se lles presenten, e ha de saber anticiparse e expresar as consecuencias que destas actuacións se poidan ocasionar.

*Figura 22: Táboa que reflicte as dimensións do liderado na Inspección. Fonte: Elaboración propia con datos de Gento (2001, pp. 3-4).*

#### 4.3.2.1. O/a inspector/a como supervisor/a

Lemus ilustra a orixe etimolóxica do concepto “supervisión” e “inspector” (Lemus, 1975, pp. 194-195):

Do punto de vista etimolóxico, a palabra “supervisión” dérivase de dúas voces latinas: “super” que quere dicir ‘sobre, exceso ou grao sumo’ e “visio”, ‘acción e efecto de ver’; isto é, acto da potencia visiva; entón, etimoloxicamente “supervisión” significa ‘mirar dende o alto’. A palabra supervisión foi substituída nos últimos tempos por outra que tivo emprego universal durante moitos anos: inspección. Este cambio é importante porque reflicte a transformación que experimentaron o concepto e a práctica da tradicional “visita de escolas”. Segundo Adolfo Maíllo, etimoloxicamente, inspector é o que ve, o que observa atentamente a

<sup>113</sup> «O concepto de líder implica, pola súa propia natureza, a capacidade para promover a actividade nos demais» (Gento Palacios, 2001, p. 2).

marcha e o funcionamento de algo (no noso caso, das escolas), e é lóxico supoñer que atendendo á etimoloxía, a lexislación española do século das luces chamara os que realizaban esta función “veedores” (Maíllo, 1965). Pola súa parte, a palabra ‘inspector’ documentouse en español por primeira vez no ano 1728 e a palabra ‘inspección’ foi tomada do latín *inspectio,-onis*, derivada de *inspicere* ‘mirar adentro’ (da mesma raíz de *spectare* ‘mirar’) (Maíllo, 1965).

Lemus define tres tipos de liderado nun supervisor: o coercitivo, o persuasivo e o permisivo (Lemus, 1975, pp. 237-238):

O *coercitivo* é o tipo no cal o supervisor impón a súa vontade sobre os mestres e controla a conduta destes; esta clase de autoridade non existe nas pautas de acción democrática. En moitas ocasións a coerción é esencial, necesaria ou conveniente nunha situación, sempre e cando signifique o exercicio de poder delegado nunha autoridade polos subordinados<sup>114</sup>. Este liderado depende do poder que ten unha autoridade para exercelo, pero este poder pode ser delegado polas autoridades superiores ou polos subordinados; nun ou noutro caso estamos dentro dunha situación de autarquía (Lemus, 1975, p. 237).

No *persuasivo*, a habilidade é máis importante có poder; o líder desexa persuadir a outros no sentido positivo, debe ser capaz de lograr que escollan os procesos por el suxeridos como se foran ideas e determinacións dos propios supervisados. O líder persuasivo é un director indirecto ou secundario; dedícase a informar, motivar, orientar ou inducir as condutas máis desexables para a consecución dos obxectivos de parte dos subalternos; debe ser sensible aos problemas que existen na mente das persoas e capaz de suxerir as medidas para a súa solución (Lemus, 1975, p. 238).

O terceiro tipo de liderado é o *permisivo*, no que tamén o poder e a habilidade do supervisor son importantes. O poder no sentido de que se pode exercer o liderado para permitir certas liberdades dentro do marco dos plans e as disposicións legais ou institucionais, pero que ten a autoridade e a habilidade para restrinxilas cando pasaron os límites do marco de referencia (*Ibidem*).

---

<sup>114</sup> O autor expón o seguinte exemplo:

«Se un plan de traballo foi elaborado cooperativamente e despois ponse en práctica coa intención precisa de levalo á realización na mellor forma e proporción, o supervisor ou director poden converterse, por vontade dos mestres, na persoa indicada para exercer influencia a fin de que se execute dito // plan» (1975, p. 237-238).

Estes tres modelos de liderado prodúcense de xeito combinado, ningún deles se dá de forma illada; pero hai que adecuar cada un ás necesidades da situación. Lemus considera que estes tipos de liderado están tomados de xeito positivo por contribuír todos eles a accións democráticas, e neles «“coerción” non é sinónimo de autoritarismo; “persuasión” non é sinónimo de paternalismo, e “permitir” non é sinónimo de “deixar facer”» (Lemus, 1975, p. 238).

#### 4.3.2.2. O/a inspector/a como líder democrático/a

O cometido que desempeña a inspección no sistema educativo é moi relevante, xa que como baluarte do mesmo, compéttelle o beneplácito e a desaprobación daquilo que se fai nos centros (Díez *et al.*, 2006). Pero na práctica, «os inspectores realizan moitas tarefas moi pouco coñecidas pola comunidade educativa» (Jiménez, 2014, pp. 61-62).

Así mesmo, a función da inspección é multidimensional e transcorre por sendas moi dispares que van da mera administración, fiscalización e supervisión<sup>115</sup> ao asesoramento<sup>116</sup>, consello e colaboración. Ademais, debido á continua interacción coa comunidade educativa e nomeadamente coa dirección dos centros escolares, o liderado que desenvolvan repercutirá na optimización do traballo de todos/as os implicados no proxecto educativo.

A concepción do líder como inspector non é recente, xa no ano 1948, Rodríguez<sup>117</sup> referíase ao inspector como «líder responsable» (Lemus, 1975, p. 195). Pero foi en 1952 cando Herminio Almendros, na súa tese de doutoramento, definiu o inspector como «*leader*<sup>118</sup> pedagóxico»:

Compañeiro entre os mestres, capaz de unilos, de animalos en propósitos entusiastas, capaz de suscitar neles a persuasión que move ao traballo e á creación, de exaltar a súa confianza, de convertelos en activos axentes árbitros das conquistas técnicas; digno de ser aceptado e seguido pola adhesión a valores auténticos, a autoridade non prestada; digno de asumir a tarefa de

---

<sup>115</sup> «Supervisión non é un labor puramente de vixilancia e redacción de informes como adoitou acontecer, nin unha situación crítica ou tirante entre un director ou xefe e os seus subalternos, senón un estado de mutuo entendemento, de simpatía e cooperación» (Lemus, 1975, p. 192).

<sup>116</sup> Para a Inspección Educativa, «baixo a categoría funcional “asesoramento” quedan situadas accións moi diversas tanto *ad supra* como *ad infra* e que se traducen en actividades cun contido material moi distinto do mero informe ou da simple transmisión de instrucións» (González, 2000, p. 93). Entre as funcións que se inclúen baixo a esfera do asesoramento, están «as de participación en sesións dos órganos de coordinación didáctica e en tarefas de formación do profesorado» (*Ibidem*).

<sup>117</sup> Rodríguez, Martín (1948). *Inspección escolar*. La Habana: Cultural.

<sup>118</sup> Sublíñase esta palabra por tratarse dun anglicismo.

promover, unificar e sistematizar todos os progresos cos que o grupo coopere na mellora da escola do país (Almendros, 1952, p. 169).

Lemus inclúe o liderado democrático como unha das etapas máis modernas de progreso na supervisión (Lemus, 1975, p. 196); ademais considera que a supervisión debe ser cooperativa, en tanto que debe aceptar a axuda que procede de diferentes medios e onde todos os membros da comunidade colaboren e se axuden mutuamente coa finalidade de que a educación progrese. Do mesmo xeito, considera que a supervisión ha de ser científica e democrática:

É científica cando fai uso de procedementos, tales como a investigación e a experimentación, formulando primeiro algunhas hipóteses, comprobándoas por diferentes medios despois e elaborando seguidamente as conclusións do caso. É democrática cando fai uso de principios tales como a cooperación, a harmonía e o respecto polo individuo, cando é esixente respecto das obrigas e respectuosa dos dereitos dos diferentes membros do persoal (Lemus, 1975, p. 206).

Herminio Almendros engade que o Estado debe asegurar que a inspección cumpra «a función fundamental de servir de exemplo, de auxilio, de guía aos mestres» (Almendros, 1952, p. 170).

Así mesmo a influencia do inspector reflíctese deste xeito, segundo Herminio Almendros:

O inspector debe chegar ás escolas, aos mestres, preparado e nutrido dun saber e un caudal de experiencias propios e útiles para mellorar na realidade e na práctica o traballo docente; a súa función técnica constantemente renovada e perfeccionada, debe chegar a iso: a mostrar camiños seguros para construír instrumentos capaces de transformar favorablemente o facer escolar; a facilitar a colaboración que vence as limitacións individuais; a sinalar e a dirixir novas experiencias de utilidade comprobada; a axudar practicamente no desenvolvemento de iniciativas e ensaios posibles (Almendros, 1952, p. 263).

Para Amparo Blat, un dos propósitos dos inspectores/as é aconsellar e asesorar os membros da comunidade educativa. Para este cometido a función de fiscalización e mesmo as tarefas administrativas resultan secundarias. O inspector ha de mellorar o traballo de mestres e a potenciación do nivel da zona que supervisa, ha de instituírse como un líder que posúe un amplo coñecemento da realidade educativa pola que ten que velar:

O propósito primordial da Inspección é a mellora do traballo docente, a elevación do nivel educativo da zona que ao inspector lle corresponde, non só a nivel cuantitativo senón, e especialmente, a nivel cualitativo. Para o logro de tal propósito, o inspector ha de contar, por unha parte, cunhas calidades persoais e cunha preparación profesional que o convertan nun líder entre os

mestres e, por outra, cun contacto estreito cos docentes que lle permita coñecer fondamente a realidade dos centros que ten asignados (Blat, 2000, p. 171).

Unha das finalidades da Inspección Educativa é a de asesorar, orientar e informar á comunidade escolar (Soler, 1995); pero ningunha delas constitúe o epicentro da función inspectora en tanto que sobre estas tres funcións, a lei expón que se exercerán sobre o exercicio dos dereitos e deberes das comunidades educativas (Ramo, 1999). Agora ben, se reparamos nestes tres conceptos veremos que todos eles se poden ensamblar ou pola contra, adquirir valor de seu por separado; o que resulta incuestionable é como nos remiten a un certo tipo de liderado de grupos humanos. Ramo ilustra moi ben esta idea:

Cando o inspector<sup>119</sup> asesora, ao mesmo tempo está orientando e informando, e cando simplemente informa, esa información pode servir para asesorar e orientar [...] O inspector non pode, non debe negarse a ensinar ao que non sabe, a asesorar e orientar ao que o precisa, a informar ao desinformado (Ramo, 1999, p. 168)

O liderado neste corpo profesional é tan necesario que Álvarez *et al.* afirman que as calidades que ha de ter son: unha comunicación satisfactoria co profesorado, o alumnado e as familias, así como a existencia dunha boa relación co equipo directivo, un claro dominio das habilidades sociais, ser capaz de liderar e integrar grupos de profesores/as, etc. (Álvarez *et al.*, 2008, citado por Sobrado, 2009).

Como asesor/a, o inspector/a ha de desenvolver actuacións de carácter participativo e colaborador (González, 2000). Se un inspector ou inspectora non ten suficiente formación dende o punto de vista pedagóxico, profesional e organizativo, isto poderalle dificultar o asesoramento ou «tenderá a un asesoramento burocratizado, reducido á interpretación lineal da normativa e non se contextualizarán os asuntos cada vez máis complexos que se presentan nos centros e na comunidade educativa» (Jiménez, 2014, p. 60). Tamén engade Jiménez que a inspección necesita profesionalizarse e ter unha maior proxección a escala social (Jiménez, 2014).

Eduardo Soler Fierrez (2000), pola súa parte, fala da pouca formación que afirman os propios inspectores que teñen en temas de liderado, así o expresa o autor: «Os puntos máis febles da súa preparación son: a psicoloxía da aprendizaxe, a ensinanza da psicoloxía (evolutiva, dinámica de grupos, relacións humanas, liderado e desenvolvemento organizativo) e finalmente os aspectos teóricos da educación» (Soler Fierrez, 2000, pp. 309-310).

---

<sup>119</sup> A utilización do xénero masculino débese a que é a forma empregada orixinariamente polo autor.

Polo tanto, podemos afirmar que o liderado dos inspectores móvese na dualidade que Bolívar apuntaba para os directores e directoras de centros educativos (Bolívar, 2013b). Por unha parte, é o delegado da Administración que debe dar conta do cumprimento da normativa; pola outra, ha de desenvolver un liderado pedagóxico (Bolívar, 2013b). No estudo que nos ocupa e adiantándonos á parte empírica do mesmo, veremos a manifestación dun liderado de índole democrática e pedagóxica, que contribúe a implicar, animar e fomentar a colaboración de toda a comunidade a prol dun proxecto común (Goleman, 2004). Pero se carecésemos deste proxecto común nun centro educativo, dificilmente conseguiríamos un liderado pedagóxico (Bolívar, 2013).

Tamén poderíamos sinalar que o dos inspectores e inspectoras se trata dun liderado sostible entendido no sentido que Hargreaves & Fink (2008) lle outorgan a este concepto. É sostible porque trata de implicar, como se sinalou anteriormente, a toda a comunidade educativa, exercendo unha distribución do liderado na que non haxa unha única persoa que sobresaia como líder, senón que todos os elementos que constitúen o universo educativo se sintan integrados e, polo tanto, partícipes e responsables do que acontece nas aulas: «O liderado sostible e distribuído estimula a profesores, alumnos e pais para que busquen, creen e exploten oportunidades de liderado que contribúan á aprendizaxe ampla e profunda para todos os alumnos» (Hargreaves & Fink, 2008, p. 90).

A tendencia crecente é que os propios profesores se impliquen nos labores de supervisión; aínda que esta inspección por pares aínda non é moi frecuente e, nalgún país como Francia, foi considerada un fracaso (Carron & De Grawe, 2003). Agora ben, nalgúns estados de Norteamérica estase a levar a cabo o *New York State Quality Review* “Avaliación da Calidade no Estado de Nova Iorque”, no que un grupo de doce profesores avalían un centro diferente ao seu durante un ano, dando un crítica construtiva, vendo cales son as fortalezas e debilidades de cada escola, «o obxectivo é estimular unha cultura da avaliación crítica permanente» (*Ibidem*, p. 69). Unha vez que remata esta avaliación externa dun ano, cada centro pasa durante catro anos un procedemento de autoavaliación e despois volve de novo a comezar o proceso (*Ibidem*).

Outra alternativa sería a da avaliación pola propia comunidade, especialmente útil naqueles casos nos que o goberno se desvincula de toda supervisión de cara a favorecer unha perspectiva de mercado ou tamén en comunidades rurais moi remotas nas que a calidade da



educación non é moi boa e carecen da suficiente supervisión e apoio externo, polo que a propia comunidade se encarga da supervisión (Carron & De Grawe, 2003).

No ámbito da supervisión avógase por unha maior descentralización, onde aquela sexa compartida por profesores, directores e inspectores, pero todo iso requiriría un cambio estrutural onde os profesores estivesen máis controlados ou controlaran máis (Carron & De Grawe, 2003).

Agora ben, na realidade, parece que máis que demandarse un inspector-líder, requírese un inspector-policía, a xulgar polos datos de Salgado López (2009, p. 670). Realizouse a seguinte táboa co propósito de evidenciar que ningún dos estilos de intervención dos inspectores reclama o rol dun inspector líder; senón máis ben o dun policía ou bombeiro; confundíndose ás veces o seu cometido co dun “superdirector”.

**Características do estilo real de intervención dos inspectores no curso 2005/2006 e dos estilos de intervención demandados (Salgado López, 2009, p. 670).**

	Características funcionais	Organización	Roles	Relacións
Real	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Predominio das actuacións burocráticas.</li> <li>-Función: supervisar e controlar, desde o punto de vista pedagóxico e organizativo, o funcionamento dos centros educativos, así como os programas que neles inciden.</li> <li>-Relevancia das actuacións asociadas de forma abusiva á función de asesorar, orientar e informar...</li> <li>-Dificultade para planificar unha acción inspectora coordinada.</li> <li>-Confusión entre as funcións da Inspección e da Dirección.</li> </ul>	Inspector de referencia	Policía, "bombeiro" e superdirector.	Intermediación entre a Administración e os centros, de superioridade (superior xerárquico), de control e de xestión de problemas.
Administrativo/ burocrático	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Predominio das actuacións burocráticas.</li> <li>-Función: velar polo cumprimento nos centros educativos das leis, regulamentos e demais disposicións vixentes que afecten ao sistema educativo.</li> <li>-Dificultade para planificar unha acción inspectora coordinada.</li> <li>-Confusión entre as funcións da Inspección e da Dirección.</li> </ul>	Inspector de referencia	Policía, "bombeiro"	Intermediación entre a Administración e os centros, de superioridade (superior xerárquico), de control e de xestión de problemas.
Supervisor	<ul style="list-style-type: none"> <li>--Función: asesorar, orientar e informar os distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas.</li> <li>-Grande demanda de actuacións relacionadas co asesoramento á dirección do centro, motivadas por unha</li> </ul>	Inspector de referencia	Supervisor	De superioridade (superior xerárquico) e de xestión de problemas.

	<p>interpretación abusiva de dita función.</p> <p>-Dificultade para planificar as actuacións dos inspectores nos centros.</p> <p>-Confusión entre as funcións da Inspección e da Dirección.</p>			
Valedor	<p>-Función: asesorar, orientar e informar os distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas.</p> <p>-Interpretación abusiva e deformada polos intereses do colectivo de dita función.</p> <p>-Dificultade para planificar as actuacións dos inspectores nos centros.</p> <p>-Confusión entre as funcións da Inspección e da Dirección.</p>	Inspector de referencia	Valedor do profesor.	De superioridade (superior xerárquico).
Inspección/control	<p>-Función: supervisar e controlar, desde o punto de vista pedagóxico e organizativo, o funcionamento dos centros educativos, así como os programas que neles inciden.</p> <p>-Interpretación excesivamente ampla da función velar polo cumprimento, nos centros educativos, das leis, regulamentos e demais disposicións vixentes que afecten ao sistema educativo.</p> <p>-Confusión entre as funcións da Inspección e da Dirección.</p>	-	Fiscalizador e sancionador.	De superioridade (superior xerárquico).

**Figura 23: Características do estilo real de intervención dos inspectores no curso 2005/2006 e dos estilos de intervención demandados. Fonte: Elaboración propia con datos de Salgado López (2009, p. 670).**

#### 4.4. Cronoloxía da Inspección Educativa en España

##### 4.4.1. Introducción

O propósito deste apartado non é recompilar dun xeito pormenorizado toda a historia da inspección, tarefa para a cal sería preciso realizar unha nova tese de doutoramento; pero si me gustaría realizar unha descrición dos aspectos máis significativos da súa historia, a partir dos puntos de vista e teorías de diferentes autores e autoras, facendo especial fincapé no ingreso e presenza da muller neste colectivo. Para iso, foi preciso facer unha contextualización do panorama educativo nas diferentes etapas históricas, o que nos permite reflexionar desde unha óptica pasada, pero non por iso menos relevante, sobre os avances en materia de igualdade para a muller que se conseguiron ao longo da historia da educación. Deste xeito, desde unha perspectiva lonxitudinal ata a época actual, poderase ir vendo como evolucionou a presenza da muller neste colectivo<sup>120</sup>.

A xénese da inspección está en parte ligada á Igrexa, xa que cando aínda había escolas parroquiais, a inspección destas encomendábaselle ao bispo da diocese correspondente. Posteriormente, ao aumentar o número de escolas, o bispo delegou nos chantres<sup>121</sup> do Cabido este cometido. Foi no século XII cando a inspección foi compartida entre o clero e os concellos (Montilla, 1942). Así mesmo, a historia da inspección vai parella á historia do maxisterio, houbo dende sempre inspectores e temos que remontar ao século XIV a primeira vez que aparecen documentos sobre esta temática (Maíllo, 1958).

Para ser precisa, a historia da inspección, tal e como hoxe a entendemos, remóntase a 166 anos atrás e dende o momento da súa creación no ano 1849 como corpo profesional, foi sufrindo numerosos avatares en función da etapa histórica que lle tocara vivir e que continuamente lle fixeron estar mediatizada polo poder político imperante, o que supuxo un impedimento para o seu pleno desenvolvemento profesional (Esteban Frades, 2014). Dende sempre, o poder executivo exerceu algún tipo de control sobre os centros de ensino (Ramo Traver, 1999); pero foi precisa a lectura do artigo de Mayorga Manrique, “La inspección en el nivel de la educación primaria. Proceso histórico” (1999), para constatar a inmensa cantidade

---

<sup>120</sup> Sobre a pertinencia de facer un estudo da historia dos colectivos de mulleres, María José Alonso Sánchez sinala que a alusión ao histórico permite ter unha panorámica dos procesos de cambio e ver como mudaron as carreiras das mulleres desde un punto de vista colectivo (Alonso Sánchez, 2001).

<sup>121</sup> Chantre (*Diccionario de Galego Ir Indo*, 2004, p. 480): «Eclesiástico que dirixía o coro nas catedrais e colexiatas».

de reais decretos, leis e demais regulamentos que rexeron a vida da inspección tan só na etapa de ensinanza primaria; que nuns casos supoñían avances para este colectivo e noutros, notables retrocesos nos seus dereitos; o que nos recorda ao tear de Penélope da mitoloxía grega, porque o que se tecía de día, destecíase de noite.

Resulta de interese incluír a seguinte cita de Zacarías Ramo na que esclarece as funcións que foi tendo a inspección dependendo do goberno que estivera no poder, para evidenciar a estreita relación que existe entre política e inspección:

Naquelas etapas históricas nas que o poder executivo é máis autoritario, o nomeamento dos inspectores faise discrecionalmente dende o poder, para asegurar a fidelidade e, por que non dicilo, a docilidade dos nomeados. Nesas etapas a inspección volve a ser, simplemente unha emanación do poder, un dos seus brazos executores [...]. En cambio, nas etapas históricas caracterizadas por ser democráticas e liberais, o nomeamento dos inspectores faise por oposición (Ramo Traver, 1999, p. 45).

#### 4.4.2. Os antecedentes da Inspección Educativa

A inspección nace na Idade Media dun xeito moi rudimentario; pero a existencia dos inspectores como profesión *ad hoc* temos que remontala ao século XIX. Na Baixa Idade Media existían os *visitadores*<sup>122</sup>, persoas que por orde das autoridades eclesiásticas tiñan que velar polo cumprimento dos intereses relixiosos nos centros que a Igrexa tiña encomendados (Ramo Traver, 1999). Outra figura similar á de *visitador*, era a de *veedor*<sup>123</sup>, documentada por primeira vez en 1370, nunha cédula expedida por Henrique II de Castela (*Ibidem*) e na cal se proporcionaban prerrogativas aos mestres (Maíllo, 1959). Os *veedores*, que eran delegados reais, ademais de inspeccionar as escolas primarias, examinaban os mestres e eran os que os encargados de aprobalos (Mayorga Manrique, 1999).

Tamén en 1642 se forma a *Irmandade (ou Congregación) de San Casiano*, constituída por mestres de Madrid e á que Filipe IV lle outorga as dúas prerrogativas rexias: exame e aprobación dos mestres, que lle correspondía á Coroa e por outra parte, a visita ás escolas (Maíllo, 1959). Non obstante, o seu traballo de control gremial do ensino dura pouco tempo, xa que supoñía unha ameaza para o poder executivo que non estaba disposto a cederlles o control das institucións educativas (Ramo Traver, 1999).

<sup>122</sup> Estes veedores e visitadores son unha extensión do poder executivo que, a través deles, controlaba os centros educativos (Ramo Traver, 1999).

<sup>123</sup> *Vedor* (DEGU, T. 59, p. 59): «Inspector público municipal que velaba polo cumprimento das normas gremiais e inspeccionaba os oficios e obradoiros na Idade Media».

Isto é o que Adolfo Maíllo denomina o “período atécnico da inspección”, constituído por unha primeira etapa de control gubernativo que vai de 1370 a 1642 e unha segunda etapa de control gremial que abrangue de 1642 a 1780 (Maíllo, 1959, p. 216). A denominación de “inspección atécnica” débese a que este tipo de inspección non estaba preocupada polos procedementos nin polos resultados do ensino, nin tampouco tiña un propósito orientador (Maíllo, 1959)

Henrique III tamén creou a figura dos *corredores*<sup>124</sup> en 1396, funcionarios reais que inspeccionaban as cidades e emendaban as desordes que puideran xurdir; pero non gozaban de estima entre a poboación; tanto é así que nalgúns lugares, como foi o caso de Sevilla, non admitiron estes delegados reais (Mayorga Manrique, 1999).

Como non se tiña aprobado un plan xeral de primeira ensinanza, a inspección continuou realizándose por diversas autoridades que nomeaban a celadores<sup>125</sup>, censores e curadores e curadoras para a inspección das escolas e dos mestres (López del Castillo, 2013).

Entre as cuestións a vixiar polos censores, estaban as seguintes *Instrucións*<sup>126</sup> (López del Castillo, 2013, p. 41):

- Vixiar a doutrina cristiá.
- Rexer a ensinanza polas normas das “Escolas Reais” no caso dos nenos e para as nenas, atenderase prioritariamente o labor de mans.
- Supervisar a puntualidade dos mestres, pasantes<sup>127</sup> e discípulos.
- Regular os exames públicos que habían de realizarse polo Nadal e San Xoán.

---

<sup>124</sup> Cursiva propia para resaltar a palabra.

<sup>125</sup> O conde de Floridablanca creou o posto de *Zelador xeral* das escolas de caridade, por Real Orde do 26 de marzo de 1791, para o cal designou a Ramón Carlos Rodríguez e cuxa función era, segundo explica López del Castillo (2013, p. 30),

Velar sobre o ensino que se dá nas escolas gratuítas, a aplicación dos seus mestres e mestras, e dos seus discípulos e discípulas pobres; sobre o coidado ou descoido dos pais, nais e parentes en enviar os nenos e nenas ás escolas, e demais correspondente para uniformar no posible este importante punto de educación.

Ramón Carlos Rodríguez ocupou este posto durante quince anos, ata o momento en que foi suprimido en 1806 (López del Castillo, 2013).

<sup>126</sup> As *Instrucciones* foron elaboradas por un Censor xeral chamado Ramón Carlos Rodríguez e corresponden ao 15 de abril de 1803.

<sup>127</sup> Pasante (*Gran Diccionario Cumio da Lingua Galega*, p. 1114): Auxiliar en profesións diversas.

- Vixiar a hixiene nas escolas.

Como pode apreciarse, o cometido dos “censores” fundamentábase en comprobar que se mantiña a doutrina cristiá nas escolas, en supervisar a mestres e discípulos e en controlar o cumprimento da normativa vixente. Non hai ningún indicio de preocupación polas cuestións pedagóxicas nin de formación do alumnado; aínda que si se pode comprobar que había discriminación de xénero nos contidos da ensinanza a recibir, menos relevantes no caso das nenas, pois só tiñan que ocuparse dos “labores de mans”, aínda que esta temática era acorde ás funcións que as mulleres estaban destinadas a desempeñar na época.

Os “curadores” eran os supervisores xerais das escolas que desenvolveron o seu labor aproximadamente entre 1776 e 1787 e que se ocupaban de que a xuventude asistise aos colexios, velaban polo cumprimento dos deberes dos mestres e tamén debían ocuparse dos asuntos económicos, eran «os supervisores inmediatos das mestras, pero non podían introducir as innovacións que cresen oportunas sen previa autorización da [Real] Sociedade [Económica de Amigos do País]<sup>128</sup>» (López del Castillo, 2013, p. 32).

Máis tarde, coa creación da *Sociedade de damas de honra e mérito* o 27 de agosto de 1787, pasou a haber curadoras que controlaban e vixiaban as escolas, pero que tamén cumprían funcións de protección, polo que se consideran as primeiras inspectoras de educación (López del Castillo, 2013). No entanto, o seu cometido non se limitaba tan só a cuestións de control, senón que elas tamén exercían a dirección e goberno dos centros (López del Castillo, 2003). Esta *Xunta de damas de honra e mérito* posuía moito poder, sendo na práctica un organismo case oficial co que tiña que consultar o Ministerio no relativo a cuestións que atinxían á educación da muller e á que os inspectores debían informar debidamente antes de realizar unha visita ás escolas (López del Castillo, 2003).

Con todo, hai que indicar que a inspección profesional tardará moito tempo en aparecer, xa que durante esta época nin liberais nin absolutistas eran partidarios da creación da inspección de centros educativos, os primeiros porque crían que serían unha medida de represión de índole política e os absolutistas porque temían que os intereses da Igrexa se visen prexudicados coa inspección de escolas e profesores (López del Castillo, 2013).

No ano 1844 introducíronse cambios significativos na metodoloxía da inspección, pois aínda que poida parecer un anacronismo, podemos albiscar o comezo dun certo tipo de liderado do

---

<sup>128</sup> Corchetes para aclarar o nome completo da Sociedade.

inspector entre os docentes, presentado como “un modelo a imitar” (Figuerola, 1844, citado por Maíllo, 1959, p. 224). Estas son as recomendacións do inspector Laureano Figuerola nos que podemos apreciar este liderado incipiente:

Cando se visitou seria e a conciencia unha escola dada, debéronse facer tres cousas: 1ª., debe o mestre ter visto no inspector un modelo que imitar no seu porte, no seu ton, no seu modo de preguntar e ensinar e nas súas relacións cos discípulos; 2ª., estes deben ter oído algúns consellos importantes, e 3ª., o pobo e as autoridades locais deben *embargarse*<sup>129</sup> dun novo celo en pro da máis preciosa das súas institucións (Figuerola, 1844, citado por Maíllo, 1959, p. 224).

#### 4.4.3. Creación da Inspección Técnica

A razón pola que un político ultramoderado como Juan Bravo Murillo<sup>130</sup>, ao que non lle interesaban demasiado os aspectos relativos ao ensino, apoiara a creación da inspección de Primeira Ensinanza, puido ser debido a que percibía con temor as revolucións que estaban acontecendo noutros países<sup>131</sup> e, polo tanto, decidise crear un mecanismo de control político; aínda que esta é tan só unha hipótese de López del Castillo, que se fundamenta na traxectoria histórica que viviu a inspección, á que se lle outorgou maior importancia nos momentos politicamente convulsos, utilizándoa para fins gubernativos, alleos aos propios da función inspectora (López del Castillo, 2013). Así é como se establece a partida de nacemento da Inspección Educativa co Real Decreto de 30 de marzo de 1848, durante o reinado de Sabela II (Mayorga Manrique, 1999), innovación que se levou a cabo grazas a Antonio Gil de Zárate<sup>132</sup>, á que tamén se debe sumar a organización das Escolas Normais (Maíllo, 1959).

---

<sup>129</sup> Tomouse a licenza de substituír o orixinal “deben haberse penetrado” por “embargarse” para facilitar a comprensión do texto.

<sup>130</sup> No ano 1849, Juan Bravo Murillo desempeñaba o cargo de Ministro de Comercio, Instrución e Obras Públicas (Mayorga Manrique, 1999).

<sup>131</sup> Molero Pintado fai referencia aos acontecementos que tiveron lugar en Francia nos que os docentes tiveron un papel destacado de cara á proclamación da II República:

A mediados de século [XIX] prodúcense en Francia unhas célebres revoltas que dan orixe á proclamación da II República, nelas participan moitos mestres e Escolas Normais do veciño país, o que dá paso a un cúmulo de incidencias que son vistas con seria preocupación polos políticos españois (Molero Pintado, 1995, citado por Fenoy Rico, 2014a, 5º parág.).

<sup>132</sup> Neste momento, Antonio Gil de Zárate era Director Xeral de Instrución Pública (Mayorga Manrique, 1999). Con respecto á relevancia que para el tiña a inspección, afirmou: «Onde queira que chegara a súa acción, alí foi proveitosa» (Gil de Zárate, 1855, Tomo I, p. 319; citado por Maíllo, 1959). E esta importancia aínda se mantén nos nosos días, en tanto que a Inspección Educativa é unha función moi relevante do Estado cuxo obxectivo non é unicamente velar polo cumprimento das leis, senón asegurarse de que todos e todas teñan dereito a seren educados/as e a que esta educación sexa de calidade (Mayorga Manrique, 1999).



No preámbulo do Real Decreto do 30 de marzo de 1849, móstrase a gran necesidade de crear un corpo profesional da inspección, á vez que como afirma Fenoy Rico (2014a), hai unha intención do autor deste Real Decreto de facer ver que non se formulou con intención relixiosa, é dicir, co obxectivo de seguir mantendo os intereses da Igrexa na escola. Sinálase a importancia de que os inspectores sexan persoas especialmente formadas para ese cometido, con interese en desenvolvelo con profesionalidade, para que non queden impunes as malas praxes que haxa no oficio da docencia:

Se en todos os ramos do servizo público é conveniente esta clase de funcionarios, na instrución primaria é indispensable. Sen eles, a Administración nada ve, nada sabe, nada pode remediar. As autoridades non teñen tempo para vixiar por si soas tan gran número de establecementos, nin menos para entrar na infinidade de pormenores que esta vixilancia esixe. Carecen ademais dos coñecementos especiais que se necesitan para observar moitas cousas que só se descubren aos ollos de persoas facultativas e amestradas nesta clase de indagacións. Por outra parte, o esquecemento da Administración xera a inercia nos encargados dos establecementos: cando saben que as súas faltas non han de ser observadas e coñecidas, perden todo interese, todo celo, e adormécense na seguridade de que o seu abandono ha de quedar impune (España. Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, Bravo Murillo, 1849, p. 6).

A continuación sinaláranse os artigos deste decreto que se consideraron máis significativos en relación á Inspección Educativa e que serven para ilustrar como se proxectaba esta profesión naquel momento. No título III deste decreto (pp. 11-12), no artigo 17, indícase que haberá un inspector en cada provincia, que tería que ter estudado tres anos na Escola Central ou en calquera das superiores e que exercera o Maxisterio como mínimo durante cinco anos. No artigo 20 indícase que naqueles lugares nos que exista unha Normal elemental, terán que impartir nalgún momento do ano algunha materia; así como substituír o director cando este non poida facer acto de presenza ou estea enfermo. No artigo 21 expónse que haberá seis inspectores xerais nomeados e pagados polo goberno e que para chegar a este cargo é preciso ter sido director de Escola Normal Superior ou mestre da Central. Por último, no artigo 23 prohibese que tanto inspectores xerais como provinciais posúan escolas públicas ou privadas, como tampouco poderán impartir clase, agás no sinalado no artigo 20.

O 20 de maio do ano 1849 tamén se creou o Regulamento de Inspectores de Instrución Primaria do Reino (R.D. de 20 de maio; G.M. de 25) (España. Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, 1849).

No artigo quinto do Título Primeiro, correspondente ao nomeamento dos inspectores, faise referencia á indumentaria que deberían levar os inspectores de Instrución primaria: «Un uniforme sinxelo, arranxado ao modelo que se comunique e levarán ao pescozo unha medalla de prata que sirva para dálos a coñecer nas visitas que xiren e nos demais actos do servizo, [...] sendo dourada para os inspectores xerais» (Bravo Murillo, 1849).

Como se aprecia, establecíase unha clara distinción en canto a categoría entre o uniforme dos inspectores xerais e dos inspectores provinciais (Mayorga Manrique, 1999).

A *Gaceta* do 31 de maio de 1849 (R.O. do 26 de maio) contemplaba a designación de todos os Inspectores xerais e provinciais (López del Castillo, 2013). Os inspectores xerais, que eran seis e estaban en Madrid, eran nomeados directamente polo Goberno e estaban encargados de supervisar os inspectores provinciais, habendo un en cada provincia (Fenoy Rico, 2014a). Os inspectores provinciais eran aqueles que tiñan que chegar a calquera escola, aínda que estivese no lugar máis afastado de España, para realizar o labor de inspección e comprobar que todo se estaba desenvolvendo consonte os parámetros ditaminados pola administración central e, á súa vez, poñían en coñecemento desta como transcorría o funcionamento dos centros (López del Castillo, 2013). Os inspectores provinciais que foron nomeados nese momento formáranse na súa maioría na Escola Normal Central e xa realizaran labores de dirección ou ensinanza nas Escolas da Comisión provincial correspondente (López del Castillo, 2013).

O inspector Rafael Fenoy indicaba anteriormente que o Real Decreto de 1849 nacía cunha pretensión de mostrar que non tiña intencionalidade relixiosa, pero se reparamos no Regulamento de maio de 1848 e concretamente no artigo 20, punto 4º, páxina 41, referido ao desempeño da inspección nas escolas polos inspectores provinciais, compróbase como se require deles que presten atención ás crenzas ou opinións que transmiten os/as docentes nas escolas: «Examinar os métodos que seguen os profesores no ensino, a extensión que lle dan, os libros que teñen adoptados e as doutrinas que verten nas súas explicacións» (España, Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, 1849, p. 41).

Coa Real Orde do 12 de outubro de 1849, régulanse os documentos que empregará a inspección na súa visita ás escolas e tamén comeza a producirse o uso do caderno de visitas. No transcurso de dez anos, pasa de haber unha inspección non profesional e non remunerada a unha inspección profesional e pagada polo Estado (Fenoy Rico, 2014a)

No ano 1851 asínase o Concordato coa Santa Sé, favorecido pola intervención de Bravo Murillo, aínda que el sempre afirmou que a sinatura do acordo foi mérito dos gobernos anteriores (Sánchez Mantero, 1999); deste xeito finalizaban as malas relacións Madrid-Roma causadas pola desamortización eclesiástica (Álvarez, 2000). Resulta de relevancia sinalar este aspecto, xa que o Estado se comprometía coa Santa Sé a manter a relixión católica nos centros de ensino, tal e como veremos que será unha das cuestións polas que terá que velar a inspección durante bastante tempo. Así figura no artigo segundo:

A instrución nas Universidades, colexios, seminarios e escolas públicas ou privadas de calquera clase será en todo conforme á doutrina da mesma relixión católica, e a este fin non se porá impedimento algún aos bispos e demais prelados diocesanos, encargados polo seu ministerio do exercicio deste cargo, aínda nas escolas públicas (Concordato, 1851, artigo 2º).

Neste momento histórico vanse producindo avances en materia educativa como son a creación das primeiras escolas de párvulos (1838), a fundación da primeira Normal (1839), a organización da segunda ensinanza e a reforma das universidades (1845); pero a educación da muller non avanza coa mesma rapidez (López del Castillo, 2003). Non se crearon Escolas Normais para as mestras; xa que como o propio Gil de Zárate afirmou, tal creación suporía un incremento do custo e ademais, existía moita preocupación pola vulneración da honestidade da muller, tanto se estaba en réxime de internado como en réxime externo (López del Castillo, 2003).

#### 4.4.4. A destacada importancia da lei Moyano

A Lei Moyano, coñecida tamén como Lei de Instrución Pública, foi promulgada o 9 de setembro de 1857, e ten a peculiaridade de ser a primeira Lei Xeral de Educación que consegue estruturar o sistema educativo (Domato Búa *et aliae*, 1997) e dotalo de estabilidade despois das continuas reformas que houbo (De Puelles, 1991). Con ela establécese o nomeamento dos inspectores e quedan claramente delimitadas as funcións dos inspectores (Ramo Traver, 1999, p. 26):

- Os inspectores serán nomeados polo Rei (artigo 298).
- As escolas de Primeira Ensinanza serán visitadas polos inspectores provinciais. Agás as Escolas Normais de Mestres e Mestras (artigo 303).

- Os inspectores xerais de Primeira Ensinanza visitarán as Escolas Normais de Mestres e Mestras, vixiarán o traballo dos provinciais e farán outros servizos que lles encomende o Goberno (artigo 305).
- Incrementáanse os requirimentos profesionais e académicos para acceder a este cargo (artigo 300).
- O traballo principal do inspector será a visita ás escolas (artigo 294).
- Haberá un inspector por provincia, as tres provincias Vascongadas terán un só inspector. Así mesmo, pódense establecer excepcións, coa posibilidade de nomear dous inspectores nas provincias e en Madrid, tres (artigo 299).
- Aparecen os Inspectores Xerais de Instrución Pública, con potestade sobre todos os niveis de ensino (artigo 306).

Ademais, o artigo 297 inclúe que os reitores de Universidades ou os catedráticos que eles nomeen, poderán exercer a inspección «nos establecementos do seu distrito» (España, Ministerio de Fomento, 1857). Polo demais, a Lei Moyano apenas afectou á estrutura da inspección (Maíllo, 1959).

Tamén interesa sinalar que no artigo 295 da Lei Moyano, do título IV, referido á inspección, cúmprese o exposto no artigo segundo do Concordato de 1851 con respecto a que non se lle porán impedimentos ás autoridades relixiosas á hora de velar pola doutrina católica nos centros educativos públicos e privados. De feito, aínda que nas Cortes e no Senado non houbo controversias en canto á aprobación desta lei, si hai que sinalar que a inspección do ensino por parte da Igrexa suscitou debate (De Puellas, 1991), xa que determinados sectores considerados «neocatólicos» (De Puellas, 1991, p. 144) querían que a Igrexa interviñera non só na inspección da moral e as crenzas que se divulgaban na escola, senón que tamén tivese competencia á hora de elixir os docentes e os libros de texto (De Puellas, 1991). Tanto era así que na súa obra, “Vicisitudes de un maestro rural”, Horacio Rodríguez de Gracia expón como nesta época, os inspectores ademais de indagar acerca da moral do docente, ata tiñan que vixiar se este ía á misa os domingos co alumnado (Rodríguez de Gracia, 2007), o que ilustra a magnitude do poder da Igrexa sobre a educación. Na mesma liña, M<sup>a</sup> Fernanda Piñero afirma que a lei Moyano reforzou o poder da Igrexa no ámbito educativo á hora de realizar a inspección, permitindo crear centros confesionais sen as esixencias de titulación que se

requirían para os centros de primeira e segunda ensinanza, e a apertura de cada centro tiña que ter a conivencia das autoridades relixiosas (Piñero Sampayo, 2013).

Hai que engadir que a Lei Moyano foi unha lei discriminatoria cara a formación da muller, xa que os contidos do ensino eran diferentes para nenos e nenas (Urruzola Zabalza, 1995). Pese a que supuxo un avance no ámbito educativo, pois ata este momento non se regulamentara a creación de Escolas Normais para mestras, nin se fixera obrigatoria a ensinanza primaria entre os seis e os nove anos (Domato Búa *et aliae*, 1997); aínda non contemplaba a creación da inspección feminina, a pesares de que en Madrid «a realidade ía adiantarse á legalidade» (López del Castillo, 2003, p. 27).

O artigo 114 da lei Moyano contempla a creación de Escolas Normais de mestras para mellorar a formación das alumnas. No entanto, esta tarefa delegouse nas Deputacións Provinciais que non o aplicaron en todos os casos. Como consecuencia, as mestras que impartían clase ás nenas non chegaban moi preparadas, polo que a aprendizaxe destas se vía moi limitada e cinguíase ao estudo da relixión católica, unha aprendizaxe rudimentaria dos labores de costura e unhas nocións superficiais das materias científicas (González Pérez, 2010).

O nivel de esixencia ás mestras de cara á obtención do título era inferior ao dos mestres e á hora de traballar, cobraban unha terceira parte menos ca eles, conforme o estipulado polo Real Decreto de 1847 (González Pérez, 2010, p. 135). Tamén sinala Hilario Rodríguez que o soldo percibido polas mestras era inferior ao dos seus contrapartes masculinos que, polo feito de ser varóns, cobraban case cincocentos reais máis (Rodríguez de Gracia, 2007). Por outra parte, este é un momento na historia da educación no que os docentes reciben pouca consideración e escasa remuneración por parte dos Concellos (Fenoy Rico, 2014a; Mayorga Manrique, 1999).

#### 4.4.5. A Institución Libre de Ensinanza

Un cambio notable produciuse coa aparición da Institución Libre de Ensinanza, que foi decisiva para a Inspección, xa que contribuíu a que pasase de realizar funcións basicamente de control ideolóxico a converterse pouco a pouco nunha profesión que se preocupaba pola formación e asesoramento do profesorado (Fenoy Rico, 2014a). As aspiracións educativas da Institución Libre de Ensinanza exerceron unha forte influencia na vida laboral dos inspectores, proporcionándolles unha visión máis «científica e técnica» (Mayorga Manrique, 1999, p. 22). Con respecto á inspección, Giner de los Ríos chegou a resaltar o papel asesor do

inspector e a relevancia que ten a súa faceta formadora: «O inspector en primeiro termo e sobre todo é un profesor normal, un educador, un mestre do mestre, encargado de conservar e mellorar a educación deste. A inspección é como unha especie de escola normal a domicilio» (Molero Pintado, 1994, citado por Mayorga Manrique, 1999, p. 22). De feito, Francisca Montilla afirmou que «para ser un bo inspector fai falta ser un excelente mestre» (Montilla, 1958, p. 146). Vemos polo tanto, como a función pedagóxica da inspección vai cobrando forza neste momento.

A Institución Libre de Ensinanza<sup>133</sup> significa –na historia contemporánea española- o máis coherente e sostido intento de configurar a vida deste país segundo os principios da cultura europea moderna (Cacho Viu, 1962). Declarábase allea a todo interese relixioso, ideoloxía ou partido político, proclamando o dereito á liberdade de cátedra, á inviolabilidade da ciencia e o respecto á conciencia intelectual.

Dado que os vasróns da ILE non aspiraban unicamente a formar a intelixencia, senón tamén a forxar o carácter, educar a sensibilidade artística e fortalecer o corpo, os seus intereses educativos abarcan diversos campos. Entre os máis significativos está a liberdade na educación, a educación moral, a educación social, a formación intelectual, etc. (Monés i Pujol-Busquets & Ontañón, 2000). Pero aquí interesa resaltar que aínda que a súa concepción do sexo feminino debe situarse no marco da idealización da muller burguesa do século XIX, Giner estaba a favor dunha extensión da súa escolarización. Lembremos que a ILE foi a primeira institución educativa que implantou a coeducación en España, un feito que non pode desligarse do concepto de liberdade na educación; aínda que fose sobre todo un xeito para elevar o nivel cultural das mulleres (Monés i Pujol-Busquets & Ontañón, 2000).

Aurora Marco López (2002) di que a ILE desenvolveu iniciativas a prol das mulleres e no seu *Boletín* acolleu moitos artigos que abordaban a problemática da emancipación feminina a través da instrución e da capacitación profesional, algúns asinados por galegas como foi o caso de Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán ou Carme López-Cortón Viqueira.

O Real Decreto do 21 de agosto de 1885 do ministro Alejandro Pidal constitúe un avance na organización da inspección, xa que se trata de instituír o sistema de oposición para acceder ao cargo; aínda que non se puxo en práctica ata o ano 1907 (Mayorga Manrique, 1999), debido á morte de Afonso XII e a chegada dos liberais ao poder (Fenoy Rico, 2014a).

---

<sup>133</sup> En diante denominarase a Institución Libre de Ensinanza coas siglas, ILE.

#### 4.4.6. A Inspección Educativa no século XX

Para Domato Búa *et aliae*, o século XX traía consigo reminiscencias do XIX en canto á presenza da muller no sistema educativo, aínda se consideraba que as mulleres tiñan que desempeñar basicamente o rol de esposa, filla e nai, polo que continuaba ese proceso discriminatorio; así mesmo, do punto de vista biolóxico, era considerada inferior ao varón e o seu traballo gozaba de pouca estima social (Domato Búa *et aliae*, 1997). É tamén o século no que tanto en España como noutros países do Occidente, se produce polo menos do punto de vista cuantitativo, case unha completa feminización do sistema educativo (Viñao Frago, 2004).

Estes son algúns dos fitos salientables que, segundo Viñao Frago, se produciron no século XX (2004, pp. 247-249):

- Nos albores do século XX a matrícula oficial estaba autorizada para as mulleres nos niveis de ensinanza infantil e primaria; así como para a realización de estudos de maxisterio primario.
- En 1910 estableceuse por dúas Reais Ordes do 8 de marzo e 2 de setembro, que as mulleres poderán estar matriculadas e seren alumnas oficiais nos institutos de segunda ensinanza e nas universidades.
- Os títulos que consigan permitiranlles desempeñar todas as profesións adheridas ao Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, isto é, poderán ser docentes en todos os seus niveis e modalidades.
- Neste mesmo ano, a ILE considerou a «coeducación» básica para erradicar a inferioridade da muller (Urruzola Zabalza, 1995, p. 65).
- Como xa se sinalou con anterioridade, no ano 1913 creáronse as primeiras prazas para Inspectoras de Ensino Primario.
- Na entrada á Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1933), onde se formaban os que nun futuro serían inspectores de primeira ensinanza e profesores de Escolas Normais, sempre houbo unha presenza equitativa entre varóns e mulleres.
- En 1927 o Director Xeral de Ensinanza Superior ditamina que os seminarios e prácticas que se realicen nos Institutos se fagan de xeito segregado, o que incidiu para que en 1929 se inaugurasen os Institutos Femininos, sendo os/as docentes que o conformaran, basicamente mulleres (Urruzola Zabalza, 1995).

- No ano 1929, creáronse en Madrid e Barcelona cadanseus institutos de segunda ensinanza femininos que pasarían a ser mixtos en 1931 tras a chegada da II República.

O proceso de feminización docente, como o do alumnado, foi unha tendencia progresiva intensificada na segunda metade do século XX, en especial nas ensinanzas de secundaria, profesional e universitaria, que aínda non finalizou e que oculta desigualdades internas e territoriais (Viñao Frago, 2004, p. 252 ).

No ano 1900 créase o Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, separado do de Fomento (Fenoy Rico, 2014b), pois ata entón non existía un organismo *ad hoc* para as cuestións educativas, senón que estas estaban incluídas dentro do Ministerio de Fomento e un Real Decreto de 6 de xullo dese ano, establece que o acceso á inspección se realice por oposición (*Ibidem*).

Outro Real Decreto do 26 de agosto de 1902, do conde de Romanones, regula a Inspección do Ensino Oficial; pero prodúcese un retroceso neste colectivo; xa que dota á profesión de transitoriedade ao convertela nun “cargo de confianza” a través da designación directa ministerial, o que contribuíu á súa desprofesionalización (Mayorga Manrique, 1999). Considera Fenoy Rico que esta etapa histórica é inestable; pois a vertente conservadora, consciente do poder que tiña a inspección, valíase da libre designación para ter controlado este colectivo conforme os seus criterios políticos (Fenoy Rico, 2014b).

Co Real Decreto de 18 de novembro de 1907 prodúcense cambios significativos no ámbito da inspección encamiñados á profesionalización desta e a delimitar dun xeito máis detallado as súas funcións (Ramo Traver, 1999). Estas foron as mudanzas establecidas (Ramo Traver, 1999, p. 27):

- Acceder á inspección por oposición.
- Os inspectores non poden ser destituídos dos seus postos, isto protexíaos dos cambios políticos que se producían de xeito inxustifico e arbitrario.
- Obriga de visitar polo menos 140 escolas ao ano e de elaborar un informe ao final do mesmo sobre as inspeccións levadas a cabo.

No entanto, a pesares de que existía inamobilidade no cargo, estes si podían ser trasladados de destino unha vez ao ano (Fenoy Rico, 2014b).



En 1909 créase a Escola Superior de Maxisterio<sup>134</sup> para a formación do profesorado de Escolas Normais e da Inspección, de xeito que dous terzos das vacantes que se oferten nas Normais e na Inspección de Ensinanza Primaria estarán reservados para alumnos de último curso desta Escola (Fenoy Rico, 2014b), mentres que o outro terzo accedería por oposición. Este sistema de acceso directo remata co Real Decreto do 3 de marzo de 1922 (*Ibidem*).

No ano 1913 ingresan na inspección as mulleres, que saíron da promoción de 1909 da Escola de Estudos Superiores de Maxisterio (Ramo Traver, 1999). Esas dez prazas de inspectoras auxiliares que se ofertaron, serían cubertas coas alumnas da Escola de Estudos Superiores de Maxisterio (Fenoy Rico, 2014b). A diferenza entre prazas femininas e masculinas quedará anulada co Decreto do 2 de decembro de 1932 durante a época republicana, a pesares de que a comezos de 1939, volveu establecerse esa distinción (*Ibidem*).

Co Real Decreto de 1917 aparece a primeira regulación do Ensino Medio e Superior, xa que ata este momento a lexislación facía referencia ao Ensino Primario, aínda que só establecía a existencia dun inspector xeral para eses niveis educativos (Ramo Traver, 1999). Haberá que agardar á II República para que isto sexa unha realidade *de facto* (*Ibidem*).

Coa ditadura de Primo de Rivera prodúcese un novo retroceso en materia de inspección, xa que se desprofesionaliza e acaba por estar moi politizada. Os motivos polos que a inspección entra en regresión nesta etapa son tres, segundo Fenoy Rico (2014b):

- A Inspección era un elemento de contención fronte ás ideas contrarias ao réxime.
- Estaba supeditada aos Delegados Governativos<sup>135</sup>.
- A Inspección carecía de inamabilidade no cargo e podía ser trasladada dunhas zonas a outras.

No ano 1924 publícase o Estatuto de Ensino Industrial, que sería a primeira antesala da Inspección de Formación Profesional (Ramo Traver, 1999).

---

<sup>134</sup> A Escola Superior de Maxisterio era unha institución á que asistían os mestres e mestras máis desexosos de conseguir mellorar o seu saber educativo, sendo profesor da mesma, Ortega y Gasset (Rodríguez Adrados, 2000).

<sup>135</sup> En 1924 creáronse os Delegados Governativos que actuaban consonte os criterios ideolóxicos do xeneral Primo de Rivera (Ramo Traver, 1999), tratábase dun instrumento de control ideado por Primo de Rivera para manter o mando sobre a Administración do Estado (Fenoy Rico, 2014b). Eran militares de diferente grao, dende tenentes coroneis a capitáns e tiñan que controlar todos os servizos públicos (López del Castillo, 2013).

En marzo de 1924 produciuse un paso importante cando Primo de Rivera promulgou o Estatuto Municipal no que se concedía o dereito ao voto<sup>136</sup> nas eleccións *municipais*, ás solteiras maiores de vinte e cinco anos e ás viúvas. As casadas só poderían exercelo no caso de ser cabezas de familia. E tamén lles permitía ser elixidas, isto é, converterse en concelleiras (Díaz Fernández, 2005).

Coa II República recóbrase a profesionalización da inspección, que co gallo do Decreto de 2 de decembro de 1932 pasa a considerar o inspector/a como «un orientador, un impulsor e un dirixente do funcionamento da escola» (Ramo Traver, 1999). É a reforma da Inspección da Ensinanza Primaria (Viñao Frago, 2004). Neste ano créase tamén a Inspección Xeral de Segunda Ensinanza (*Ibidem*).

Segundo Domato Búa *et aliae* (1997), a instauración da II República en abril do ano 1931 supuxo para as mulleres un feito de transcendental importancia porque acababa un período –a monarquía dos Borbóns, no que o Código Civil, herdado do napoleónico, e o código Penal, totalmente regresivo, acomodábanse ás imposicións da relixión Católica, relixión oficial do réxime (Domato Búa *et aliae*, 1997). A II República trouxo consigo unha Constitución pequeno burguesa, buscando un equilibrio entre as teses dos radicais, defensores da propiedade privada, e os socialistas que propugnan unha progresiva socialización (Viñao Frago, 2004). Esta constitución ten a particularidade de que consagrara a igualdade de ambos sexos ante a lei e a non distinción dos mesmos para ocupar empregos e cargos públicos (Viñao Frago, 2004).

A grandes trazos diremos que a II República favoreceu a incorporación progresiva das mulleres ao sistema educativo, aínda que non se deu a igualdade real de oportunidades entre estas e os varóns. Tampouco se cuestionou o rol social que se lles seguía impondo, nin se introduciron medidas que mudasen as bases da súa situación discriminatoria (Urruzola Zabalza, 1995).

Co estalido da Guerra Civil, todo o lexislado polas autoridades republicanas en materia de inspección, interrómtese (Ramo Traver, 1999).

A Lei de 1938 será a que promova na súa base XI, o carácter permanente da Inspección do Ensino Medio; aínda que *de facto* non houbo un corpo de inspectores de Ensino Medio nin tampouco inspección profesional durante a etapa 1938-1953 (Lorente Lorente, 2006).

---

<sup>136</sup> Outorgábase o dereito ao voto tanto activo como pasivo, pero tiña efectos restritivos.

Andando o tempo, as características que pasarían a definir a Inspección de Ensino Medio serían o seu labor asesor e vixiante (*Ibidem*), nacente moi controlada polas instancias ministeriais (López del Castillo, 2000, citado por Lorente Lorente, 2006) e creando desasosiego entre os sectores eclesiásticos (*Ibidem*), nos institutos e tamén entre os inspectores interinos (Lorente Lorente, 2006).

Do ano 1939 e ata a creación do SITE (Servicio de Inspección Técnica de Educación) no ano 1970, a inspección caracterizábase por levar a cabo un férreo control político, ideolóxico e relixioso (Ramo Traver, 1999).

No ano 1939 a ensinanza mixta quedou prohibida por considerala «un sistema abertamente contrario aos principios do Movimiento Nacional» (Urruzola Zabalza, 1995, p. 67). Con esta lei iníciase unha nova fase da Escola Segregada que abranguerá trinta anos do Franquismo e que tiña como finalidade educar as nenas segundo o «modelo feminino» e educar os nenos segundo o «modelo masculino», inculcarlles que custodien a muller como algo que fora da súa propiedade e «que a coiden como un ser subordinado e complementario del» (Urruzola Zabalza, 1995, p. 67).

Unha Orde do 20 de xaneiro de 1939 establece no seu artigo once áreas femininas de inspección en cada provincia e tal diferenciación entre as zonas masculinas e femininas mantívose ata 1960. Os inspectores varóns irían ás escolas rexentadas por mestres e a aquelas que tiveran peores vías de comunicación (Mayorga Manrique, 1999). Esta separación dos inspectores e inspectoras constituía un gran atraso, pois como apunta José Luis Estefanía Lera, o traballo conxunto entre varóns e mulleres dota de calidade e fai progresar calquera profesión (Estefanía Lera, 2000).

Unha Circular do 23 de febreiro de 1939 (punto 5º) fai fincapé na idoneidade das inspectoras para dirixir a atención das nenas cara os asuntos da casa, xa que a familia é considerada durante o Franquismo o alicerce da sociedade e estas novas xeracións serán as que manteñan inamovible ese sistema tradicional: «As Inspectoras levarán o seu espírito feminino, procurando orientar as ensinanzas das nenas cara o fogar e dando vigor e forza á institución familiar, célula fundamental da sociedade española» (Montilla, 1942, p. 203). A inspección feminina vemos que se considera unha institución preservadora dos valores tradicionais femininos e mesmo está explícita a moral tradicional católica nas palabras, “espírito feminino” (*Ibidem*). Nas seguintes liñas desta circular tamén se fai unha crítica á coeducación,

tachada de “inmoral” e “antipedagóxica”, que deberá ser vixiada polos inspectores provinciais (*Ibidem*).

Durante a segunda metade do século XX, existe unha forte influencia política sobre a inspección que conduce á súa desprofesionalización, xa que se nomean os inspectores de xeito discrecional e convértese nunha profesión moi burocratizada (Ramo Traver, 1999).

Coa Lei do 26 de febreiro de 1953 de Ordenación da Ensinanza Media e sendo Ministro de Educación Joaquín Ruiz Jiménez, créase a Inspección de Educación Media.

Coa Lei Xeral de Educación de 1970 pasa a formarse un único Servizo de Inspección Técnica de Educación (SITE), xa que ata esa data existía unha inspección para Educación Primaria e outra para o Ensino Medio (Esteban Frades, 2014). O artigo 143 da Lei Xeral de Educación establece que o SITE estea formado por docentes de diferentes niveis de ensino e que os inspectores sexan elixidos mediante concurso de entre os funcionarios docentes dos diversos colectivos de profesorado (Ramo Traver, 1999). En realidade, nese momento non se chegou a materializar na práctica a existencia dun único corpo de inspectores, aínda que as conxecturas existentes apuntan a que o colectivo de inspectores de Ensinanza Media consideraban que perderían prestixio laboral e que as súas condicións de traballo se verían prexudicadas (Esteban Frades, 2014) Con esta nova lei, á parte das funcións de avaliación e de supervisión do cumprimento da norma, cómpre chamar a atención sobre o asesoramento pedagóxico que se lle encomendaba á inspección (*Ibidem*).

Segundo os datos achegados por López del Castillo (2000, pp. 457-463) que presenta os nomes e o número de inspectores e inspectoras de Bacharelato ingresados no corpo desde 1955 a 1984, concluíuse que a presenza de mulleres eran moi minoritaria e practicamente testemuñal en cada unha das dez promocións, o cal resulta previsible, dado que aínda nos nosos días a presenza de profesoras no Bacharelato é inferior á de profesores e vai diminuindo conforme ascendemos de nivel educativo. Preséntanse de seguido os datos nesta táboa:

PROMOCIÓN	INSPECTORES	INSPECTORAS
<b>PRIMEIRA: O. de 28 de marzo de 1955 (BOMEN 4 de abril)</b>	21	-
<b>SEGUNDA: O. de 8 de marzo de 1956 (BOE do 7 de abril)</b>	21	3
<b>TERCEIRA: O. de 15 de outubro de 1958 (BOE 5 de novembro, corrección 18 de novembro)</b>	6	-
<b>CUARTA: Orde de 28 de decembro de 1964</b>	5	-
<b>QUINTA: Orde de 30 de decembro de 1966 (BOE de 28 de xaneiro de 1967)</b>	5	1
<b>SEXTA: O. de 25 de setembro de 1971 (BOE de 21 de decembro)</b>	18	1
<b>SÉPTIMA: O. de 2 de setembro de 1977 (BOE de 30 de setembro)</b>	19	-
<b>OITAVA: O. de 25 de setembro de 1978 (BOE de 16 de novembro)</b>	51	6
<b>NOVENA: O. de 17 de decembro de 1979 (BOE de 15 de xaneiro de 1980)</b>	24	8
<b>DÉCIMA: O. de 16 de setembro de 1982 (BOE de 1 de outubro)</b>	37	8

*Figura 24: Táboa que presenta o número de inspectores e inspectoras de Bacharelato ingresados no corpo desde 1955 a 1984. Fonte: Elaboración propia con datos de López del Castillo (2000, pp. 457-463).*

Coa Lei do 21 de xuño de 1980 créase o Corpo Especial de Inspectores Técnicos de Formación Profesional (Mayorga Manrique, 1999). Esta lei establecía que no Ensino Universitario desenvolverían a inspección o colectivo de Catedráticos de Educación Universitaria, aínda que ata o de agora non hai inspección universitaria (Esteban Frades, 2014).

No ano 1982, co acceso ao poder do goberno socialista, a inspección foi vista como unha ameaza á liberdade de cátedra e á realización de mudanzas pedagóxicas, xa que consideraban que simbolizaba o pasado e a ditadura<sup>137</sup> (Esteban Frades, 2014).

Como consecuencia da promulgación da Lei 30/1984, de Medidas para a Reforma da Función Pública no ano 1984 unificanse as diferentes inspeccións nun só corpo (así disposto na súa adicional XV) e créase o CISAE (Corpo de Inspectores ao Servizo da Administración

<sup>137</sup> Gento Palacios sinala que certos sectores denominan á inspección que había previa ao primeiro goberno dos socialistas como «membros dos corpos represivos» (Gento Palacios, 1984, parág. 2).

Educativa)<sup>138</sup> (Fenoy Rico, 2014d). En consecuencia, extínguense os corpos de inspectores en canto colectivo profesional da Administración (Ramo Traver, 1999), proceso que durará once anos ata que se volva a crear como corpo docente coa Lei Orgánica 9/1995, do 20 de novembro de Participación, Avaliación e Goberno dos centros docentes (LOPEG) (Esteban Frades, 2014). Entre os cambios a salientar con esta reforma do ano 1984 están: o fomento do traballo en equipo e unha inspección para todas as etapas educativas (Esteban Frades, 2014), cando antes existían tres corpos de Inspección: de Educación Básica, de Bacharelato Unificado e Polivalente e de Formación Profesional (López del Castillo, 2000). Trala supresión deste colectivo, o cargo de inspector foi desenvolvido por docentes de xeito provisional (Esteban Frades, 2014). Foron moitas as voces que se ergueron en contra desta decisión. Avelino Sarasúa opina que esta supresión ilustraba que a inspección non era considerada unha profesión e que polo tanto, a profesionalidade e a súa permanencia no tempo tampouco eran relevantes (Sarasúa Ortega, 2013). Para Samuel Gento Palacios, a supresión da inspección en 1984 foi un gran erro, xa que contribuíu a que estivese a expensas do poder político imperante, o que fomentaba a súa inestabilidade e conducía á súa desprofesionalización (Gento Palacios, 1984), pois o que todo sistema educativo precisa é unha inspección allea á política e con membros escollidos entre os mellores docentes (*Ibidem*). Estes funcionarios docentes provisionais que desempeñaban as tarefas de inspección serían elixidos por concurso de méritos, sen que se lles fora requirida unha cualificación profesional superior e dedicaríanse a esta función durante seis anos ao sumo, para evitar que se consolidara como corpo particular (López del Castillo, 2000). Mayorga Manrique salienta o prexuízo que supuxo a eliminación das oposicións para acceder a este cargo, caracterizado agora pola súa «interinidade e provisionalidade» (Mayorga Manrique, 1999, p. 37).

Non están esclarecidas as razóns que motivaron o goberno socialista a suprimir o corpo de inspección. Segundo apunta M<sup>a</sup> Teresa López del Castillo, a idea para que o goberno socialista puxese fin á historia da inspección puido ser debida a que así o desexaban os sindicatos comunista e socialista: *Comisións Obreiras e Federación de Traballadores do Ensino de UGT* (López del Castillo, 2000, p. 450). Outra das razóns esgrimidas era que agora o goberno socialista arrogábase a potestade de colocar como inspectores os afíns a eles (*Ibidem*), ocasionando que a Inspección involucionara e que se retrotraera «aos peores tempos do caciquismo político e a arbitrariedade» (López del Castillo, 2000, p. 452); con todo, María

---

<sup>138</sup> Aos membros do CISAE denominábaselles “de pata negra” fronte aos docentes que exercían a inspección (Fenoy Rico, 2014d, nota a pé de páxina nº 161) e que seguramente eran considerados de menor categoría e arribistas.

Teresa López del Castillo sostén que o primeiro propósito posiblemente fora distanciar os antigos inspectores dos centros e destinalos a desempeñar tarefas administrativas (López del Castillo, 2000).

No ano 1995 volve a crearse un Corpo de Inspectores de Educación (CIE), pouco antes de deixar o goberno socialista o poder (López del Castillo, 2000). Este Corpo de Inspectores de Educación será de natureza docente (Mayorga Manrique, 1999).

Para rematar este apartado, é preciso expoñer as vicisitudes coas que nos nosos días se atopa a inspección e que lle dificulta o desempeño da súa función asesora e pedagóxica, tendo que ocupar a meirande parte do seu tempo na resolución de trámites burocráticos:

Desde a lei do 70, as funcións de «trámites e procedementos» que na práctica realizaron os Inspectores e Inspectoras foron similares a pesar de non aparecer en ningunha norma [...] Xeralmente encomendáronse tarefas de xestión en colaboración con outras unidades administrativas, o que xerou un debate permanente no sentido de que moitos Inspectores pensan que este servizo debería centrarse en funcións primordiais, mentres que outras, máis burocráticas ou que requiren menos coñecementos técnicos de carácter lexislativo e pedagóxico, deberían ser realizadas por outros funcionarios; pero a realidade é que os inspectores non acaban de desligarse da xestión na que, ademais, se emprega moito tempo. A esta circunstancia temos que unirle que a Administración educativa favorece, pois así vaise dando resposta inmediata aos problemas que xera o sistema e, ademais, algúns inspectores atópanse cómodos nesta forma de obrar (Esteban Frades, 2014, p. 83).

#### 4.4.7. A Inspección Educativa Feminina

O amencer da inspección feminina chega tarde a España, se se compara con outros países (Maíllo, 1959). Foi durante o goberno presidido por Álvaro de Figueroa y Torres, conde de Romanones, cando a inspección feminina xorde como ensaio no Real Decreto do 7 de febreiro de 1913 (Montilla, 1942), xa que a Lei de Presupostos para 1913 permitía á Dirección Xeral de Primeira Ensinanza, crear corenta prazas de inspectores ou inspectoras auxiliares (Cossío, 1915). Estas inspectoras eran mestras normais que proviñan da Escola Superior de Maxisterio (*Ibidem*). A elas, que se converterían en inspectoras auxiliares, destinaríanse dez prazas e tiñan a obriga de vivir na capital do distrito universitario (Montilla, 1942); aínda que en posteriores presupostos aumentouse o número de inspectoras ata haber polo menos unha en cada provincia (López del Castillo, 2003).

Hai que sinalar que a inspección feminina nace cun marcado carácter sexista, xa que alén da súa creación serodía se a comparamos coa dos seus contrapartes masculinos, as inspectoras soamente podían realizar o seu labor de supervisión en escolas de nenas, párvulos e adultas e no que atinxía a cuestións de desprazamento, para elas tamén se establecían distincións, xa que non podían visitar aquelas escolas nas que non houbera medios fáciles de comunicación, por iso inspeccionaban centros educativos da capital do distrito universitario, así como localidades de provincia ás que se puidera acceder facilmente (Cossío, 1915). O 5 de maio de 1913 saíu un novo Real Decreto que permitía que houbera 40 inspectoras e coa Real Orde de 23 de xuño dese ano, iguálanse as funcións das inspectoras ás dos inspectores, permitindo que elas desempeñen o papel que lles corresponde na escala; ademais, no concurso de traslados gozan das mesmas condicións que os inspectores varóns (Montilla, 1942). Como vemos, o ano 1913 foi un momento de profundos avances para a inspección feminina, pois dado o carácter esencialmente pedagóxico<sup>139</sup> que tiña que ter a inspección fronte á condición fiscal ou administrativa, xa non había motivos para que a muller estivera apartada da mesma e non só iso, senón que se considerou igualmente apta que o varón para esta función (Cossío, 1915).

Á parte disto, víase a inspección feminina máis axeitada para o asesoramento de mestras, alegando motivos propios da condición de mulleres que un inspector varón non podería entender e tamén por ser coñecedoras das atribucións que na época se lle encomendaban ao sexo feminino:

As mestras, á fronte das Escolas de nenas, mixtas e de párvulos, serán mellor orientadas e dirixidas polas inspectoras que polos inspectores. Hai cousas inaccesibles para eles. Prescindindo do temperamento e a psicoloxía femininas, tan distantes do home, existen multitude de cuestións que non encerran ningún misterio á disposición natural da muller e son incomprensibles para o varón. A misión do fogar, os traballos que incumben á muller dentro e fóra da casa, os seus labores manuais, a súa habilidade e destreza para certas actividades, etcétera. A distancia é nula entre dúas mulleres. Isto faise así e debe facerse de tal maneira. O home atópase indefenso e sen resposta (Montilla, 1958, p. 274).

O caso de Madrid recibe unha mención especial, xa que se adiantou cincuenta e dous anos ao resto do Estado no que concirne á creación da Inspección feminina (López del Castillo, 2003), isto foi posible porque en Madrid contaban cun réxime especial no tocante á Primeira Ensinanza (López del Castillo, 2003). A pioneira foi Feliciano Bedat que accedeu por designación ministerial o 12 de decembro de 1861 (*Ibidem*).

---

<sup>139</sup> Carácter pedagóxico en canto que procura potenciar o ensino



O 2 de novembro de 1861, a Comisión Rexia de Primeira Ensinanza escribiu ao Ministerio sobre a necesidade dunha inspectora que revisase os «labores, limpeza e aseo das nenas» (López del Castillo, 2003, p. 37), sen menoscabo das actividades que tivesen que realizar os inspectores. Pero o inspector xeral Mariano Carderera que recibiu o informe o 2 de decembro e que precisamente se ocupaba do Negociado de Primeira Ensinanza, opinaba que non era precisa unha inspección dos labores; aínda que si unha labor de vixilancia nos colexios de internas, cuxo cometido sería mellor desenvolvido por unha inspectora (López del Castillo, 2003). Ademais, aínda que non lle parecía oportuna a existencia dunha inspectora que recorrera as provincias, si consideraba relevante a súa presenza nos colexios de nenas rexentados por congregacións estranxeiras «que polo común non adoitan acomodarse moi ben aos nosos costumes» (Carderera, 1861; citado por López del Castillo, 2003, p. 38), pois non facían apoloxía do patriotismo español (López del Castillo, 2003). O Ministerio axiña tramita o nomeamento de dona Feliciano Bedat, concretamente o 12 de decembro de 1861, sen haber antes concurso público e rapidamente comezou a exercer a función inspectora (López del Castillo, 2003).

Andando o tempo, a presenza de inspectoras comeza a ser necesaria. Nunha publicación do 15 de xaneiro de 1862 chamada *Anales de primera enseñanza*, Carderera engade que é precisa a existencia nas cidades populosas de inspectoras, xa que a esas escolas van moitas nenas pertencentes a familias pobres que teñen que aprender o xeito de gañarse a vida (López del Castillo, 2003).

Volvendo ao percorrido profesional de Feliciano Bedat, hai que sinalar que pouco se sabe do traballo docente que desenvolveu; pero López del Castillo preséntaa como unha mestra adiantada ao seu tempo que avogaba pola creación dunha Escola Normal de Mestras no ano 1850 (López del Castillo, 2003). No tocante á inspección que ela realizaba hai que dicir que non era equivalente á dos seus contrapartes masculinos. A ela encomendábaselle a supervisión do ensino relixioso e dos labores, tendo que consultar co inspector municipal de todas as escolas de Madrid calquera outra cuestión, o que orixinaba «tensión no que atinxe ás respectivas competencias» (López del Castillo, 2003, p. 47).

Para rematar, hai que sinalar que Feliciano Bedat foi das primeiras inspectoras; pero a súa actuación debeu de ser boa e satisfactoria cando se decidiu manter a praza de inspectora nas escolas de nenas de Madrid e mesmo se incrementaron as súas funcións (López del Castillo, 2003). Infelizmente, Feliciano morreu ao cabo de poucos meses, o 2 de abril de 1862, motivo

polo cal Carderera decidiu nomear outra inspectora por concurso de méritos, no cal se demandaban os seguintes requisitos (López del Castillo, 2003, p. 52):

- Ter o título de primeira ensinanza superior.
- Ter cumprido a idade de 30 anos.
- Ter exercido a ensinanza, despois de obtido o título, con aproveitamento das alumnas e a satisfacción das Autoridades e das familias, nalgún dos seguintes conceptos:
  - Como Directora de Escola Normal por espazo de cinco anos.
  - Como Directora de Colexio de alumnas internas, público ou privado, en poboación de 40.000 almas, cando menos, por espazo de oito anos.
  - Como Mestra de Escola pública, con 5.000 ou máis reais de billón<sup>140</sup> de soldo, por espazo de 10 anos.

Entre as funcións a desempeñar pola inspectora, estaban (López del Castillo, 2003, p. 51):

- Vixiar a educación e disciplina nos colexios de nenas internas e sobre todo, os reventados por congregacións estranxeiras, o que non fixo a anterior inspectora<sup>141</sup>.
- O ensino dos labores debe fomentar os de aplicación práctica, que son de especial interese para as familias necesitadas.
- Visita e vixilancia constante de todas as escolas.

A primeira inspectora que accedeu a este corpo por concurso de méritos foi Salvadora Corona Galván, elixida entre doce aspirantes, das que só dúas reunían todas as condicións (López del Castillo, 2003). Dado que Salvadora Corona era unha inspectora con moito tesón e moi reivindicativa, quixo incluír unha serie de reformas no ensino que recibiron a negativa da Comisión Rexia, aconsellándolle que se cinxira exclusivamente ao seu cometido, «non á parte literaria da ensinanza» (López del Castillo, 2003, p. 54), pois quería aplicar o modelo dunha escola que funcionaba moi ben ao resto das escolas de Madrid que ían máis atrasadas.

---

<sup>140</sup> O dicionario *DIGALEGO*, define “billón” como «unha aliaxe de prata e cobre que se empregaba para a fabricación de moedas de pouco valor na maior parte dos estados europeos, desde o século X ata o XIX». Consultado o 26 de agosto de 2016, de: <https://digalego.xunta.gal/digalego/Html/index.php>

<sup>141</sup> A anterior inspectora á que se refire é Feliciano Bedat.

Tras a súas continuas peticións para equipararse en dereitos e deberes aos seus contrapartes masculinos, en 1865 recibiu o apoio do inspector Carderera e dende ese momento, a inspectora tivo as mesmas competencias que o resto dos seus compañeiros varóns; aínda que non idéntica remuneración (López del Castillo, 2003). A pesar de que solicitou que o seu soldo se igualase ao dos inspectores, a súa petición non foi escoitada e seguiu cobrando o mesmo ata o momento do seu cese<sup>142</sup> en 1868 (López del Castillo, 2003).

Como se pode apreciar, as inspectoras foron adquirindo progresivamente competencias, a pesar de que nun primeiro momento as funcións que tiñan asignadas na inspección tiñan moito que ver coa súa propia condición de muller; aínda que o seu soldo non se equiparou ao dos seus homólogos varóns.

#### 4.4.8. Antonia Ortiz. Inspectora e non obstante, muller.

No caso das inspectoras en Galicia, é necesario recuperar a memoria daquelas mulleres precursoras no seu día dos avances en materia de educación que podemos gozar na actualidade e grazas ás cales se abriu a senda á presenza de mulleres nos postos máis elevados da Administración educativa, cargos que tradicionalmente estiveron monopolizados polo varón. O progreso pedagóxico dunha España anquilosada no atraso a finais do século XIX e a primeira metade do século XX e a procura dunha perspectiva máis igualitaria, progresista e europeísta, é unha débeda que mantemos, entre tantas outras mulleres, con Antonia Ortiz Currais. Ela foi a primeira inspectora de educación en Galicia<sup>143</sup> e cuxa historia de vida se pretende reconstruír nas próximas páxinas na medida en que as fontes existentes llo posibilitaron á dicente. Todo iso para expoñer as dificultades coas que se enfrontou esta inspectora que non se resignou a desempeñar os papeis que a sociedade do momento tiña reservados para a muller: o de filla, esposa e nai.

Antonia naceu o quince de xuño de 1886 en Lugo<sup>144</sup>, na rúa San Fernando; nun momento histórico no que os vaivéns políticos provocaran un forte atraso educativo para a muller; ocasionando, como corolario, un alto grao de analfabetismo feminino (Domato *et aliae*, 1997). Na súa infancia foi alumna dunha escola particular en Lugo (Méndez, 2009, p. 185)

---

<sup>142</sup> O seu cese foi motivado pola chegada do primeiro goberno xurdido trala revolución Gloriosa de 1868 (López del Castillo, 2003).

<sup>143</sup> A primeira inspectora de educación, segundo o profesor Xosé Manuel Cid (1984, 2012) e Méndez Lois (2009, p. 186).

<sup>144</sup> Lugar de nacemento que figura no expediente desta alumna na Escola Normal da Coruña e no certificado de defunción expedido polo Rexistro Civil de Ourense.

recibindo posiblemente unha formación anticuada, tendo en conta a ensinanza que se impartía ás nenas a finais do século XIX en España<sup>145</sup> (*op. cit.*). Pero non só as alumnas estaban discriminadas, tamén as súas mestras e as primeiras inspectoras «porque a discriminación estaba no propio papel que a muller tiña asignado na sociedade» (Ramón Bas, 2003, p. 11).

Analizando o seu expediente da Escola Normal, conséntase que Antonia accedeu á carreira de Maxisterio na Escola Normal de Mestras da Coruña, sendo alumna de ensinanza non oficial durante os cursos 1902-1903, 1903-1904 y 1904-1905<sup>146</sup>, xa que as mestras que cursaban a modalidade de Segunda Ensinanza tiñan que realizar tres anos de estudos (Abelardo, 1886, p. 244). O nove de maio de 1904, a acta do seu exame de reválida para Mestras de Primeira Ensinanza Elemental indica que obtivo a cualificación de aprobado nos tres exercicios<sup>147</sup>. Pero Antonia non se conformou con este título e decidiu continuar a súa formación, polo que cabe supoñer que seguramente pensase no Maxisterio como claro futuro profesional, xa que durante os días vinte e sete, vinte e oito e trinta de xuño de 1905 realizou os exercicios para obter o título de Mestre de Primeira Ensinanza Superior, figurando o trinta de xuño de 1905 na acta de exame que superou os tres exercicios coa nota de aprobado. Este título de mestra superior permitíalle, segundo Xosé Manuel Cid, «rexentar escolas completas e nas cidades» (Cid, 2012, 3º parág.).

No ano 1908 presentouse ás oposicións de Primeira Ensinanza no distrito universitario de Oviedo como mestra aspirante á Escola Superior de nenas (*Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 1908, p. 1387) e o 12 de novembro de 1909 foi nomeada mestra auxiliar da Escola Graduada anexa á Normal de Mestras de Pontevedra, cun soldo de 825 pesetas, segundo consta no Libro Rexistro de Títulos Administrativos (1877-1915)<sup>148</sup>. Pero este salario era insuficiente para pagar a pensión, segundo ela mesma lle confesou a X. M Cid (2012)<sup>149</sup> e foi o acicate que a incentivou a ser inspectora (Cid, 2012); co obxectivo, que supón a que escribe estas liñas, de obter un soldo digno que lle permitise ser independente economicamente. Para iso formouse na Escola de Estudos Superiores do Maxisterio de

---

<sup>145</sup> Aínda que xa se instaurara a Lei de Instrucción Pública de 1857 que fixo que se xeneralizase a instrución para nenas e nenos, a formación que recibían continuaba sendo acorde aos roles que a sociedade lles tiña asignados a unhas e outros (Urruzola, 1995). «O discurso oficial da Lei Moyano non negará a educación ás mulleres, o que lles negará é que fora igual á dos varóns» (Ballarín, 2011, p. 83).

<sup>146</sup> Datas que constan no Expediente da Escola Normal da Coruña de Antonia Ortiz Currais (Arquivo Histórico Universitario de Santiago de Compostela, caixa 2344).

<sup>147</sup> No exercicio oral, no exercicio escrito e no exercicio de práctica profesional, segundo consta na Acta do Exame de Reválida para Mestras de Primeira Ensinanza Elemental (Arquivo Histórico Universitario de Santiago de Compostela, caixa 2344).

<sup>148</sup> Arquivo Histórico Universitario de Santiago, p. 142, A-343.

<sup>149</sup> O profesor Cid entrevistou a esta inspectora en diversas ocasións no ano 1982 (Cid, 1984, 2012).

Madrid durante os anos 1915 a 1918 (Marco, 2007, p. 312), concretamente na sétima promoción, sección Letras (*Ibidem*).

Chega á inspección no ano 1920<sup>150</sup>, correspondéndolle primeiro a zona de Allariz <sup>151</sup> e posteriormente de Ribadavia<sup>152</sup>, ambas na provincia de Ourense. Desde o principio mostrou unha clara preocupación pola mellora das condicións escolares segundo se reflicte nas Actas do Consello de Inspección (1946-1956)<sup>153</sup> que foron consultadas e nas que aparecen moitas referencias ás propostas de Antonia Ortiz en canto a traslados dos locais a outros espazos escolares, feito que lle preocupou especialmente debido ás deficiencias que posuían os locais nos que se facía escola.

#### 4.4.8.1. A primeira inspectora galega de educación

Nunha etapa histórica na que os cargos de responsabilidade da Administración educativa estaban ocupados por varóns, Antonia tivo o mérito de desempeñar a función inspectora durante trinta e sete anos; con non poucos atrancos; un deles debeuse á declaración a favor do mestre Raúl González que ía ser inxustamente condenado a pena de morte<sup>154</sup>, foi trasladada como inspectora á provincia de Lugo, o seguinte fragmento é un claro exemplo do sentido de xustiza que tiña esta inspectora: «Sabía que me jugaba algún castigo, pero no podía mentir y culpar a un maestro ejemplar<sup>155</sup>».

#### 4.4.8.2. A importancia da Junta para a Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE)

Aínda que resulta moi complicado recuperar información sobre a biografía de Antonia Ortiz, hai bastantes datos que podemos inferir a través da súa relación coa Junta para a Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, en diante, JAE:

---

<sup>150</sup> Dato que figura de Antonia Ortiz no Arquivo Histórico Provincial de Ourense, Fondo Inspección Provincial de Enseñanza Primaria de Ourense, Libro de Rexistro Persoal da Inspección (1932-1968), caixa 24121, atado 11.

<sup>151</sup> Zonas de inspección que figuran no atado 1, da caixa 24121, denominado “Asuntos generales correspondencia de Inspección (1939~1949)”.

<sup>152</sup> Cambio de zona que figura na Acta da sesión ordinaria do 4 de novembro de 1949 (AHPOU, Fondo Inspección Provincial de Enseñanza Primaria de Ourense, caixa 24121, atado 3, p. 104).

<sup>153</sup> “Ordenación Escolar. Actas Consejo Inspección (1946-1956)”, Arquivo Histórico Provincial de Ourense, Fondo Inspección Provincial de Ensinanza Primaria de Ourense, caixa 24121, atado 03.

<sup>154</sup> Segundo escribiu o instrutor en 1939, a Raúl González acusábanos de ensinar os seus alumnos «doutrinas disolventes, chegando ao extremo de coller un crucifixo e tiralo ao chan en presenza dos seus alumnos», así como permitirlles dicir e escribir blasfemias (Cid Fernández, 2010, p. 116). Antonia Ortiz ante os cadernos que lle ensinaron nos que aparecían blasfemias escritas, afirmou que non estaban escritas nos mesmos nunha visita que ela fixera en maio de 1936 e que «se vía claramente que foran escritas con posterioridade» (*Ibidem*, p. 117).

<sup>155</sup> Declaración de Antonia Ortiz que figura no libro da autoría de X. M. Cid, *Educación e Ideoloxía en Ourense na II República*, 2010, p. 117.

- I. Debido ás súas inquietudes por mellorar a súa formación pedagóxica, debeu pertencer ao grupo de profesionais da educación asentados no medio urbano e pertencentes á pequena burguesía, xa que «non foi o campesiñado español nin os mestres rurais os que maioritariamente buscaron nela [a JAE]<sup>156</sup> o medio de superación e perfeccionamiento» (Marín Eced, 1990, p. 167). De feito, a JAE depositara unha confianza plena especialmente nos inspectores e inspectoras a través do seu sistema de bolsas colectivas ao estranxeiro para que se empapasen das correntes pedagóxicas europeas máis innovadoras e deste modo, ao regresar, puideran extrapolar esas novas ideas ao seu contexto de traballo<sup>157</sup> e exercer un cambio significativo nas escolas de primeira ensinanza (Marín Eced, 1990).
- II. Antonia debeu sobresaír polos seus méritos académicos ou docentes, pois máis da metade das persoas pensionadas pola JAE foron «números un nas oposicións e primeiros postos na promoción correspondente da Escola Superior do Maxisterio» (Marín Eced, 1990, p. 167).
- III. Era unha muller que non se deixaba intimidar polos condicionamentos socioculturais da época. O ano en que recibiu a bolsa da JAE, Antonia Ortiz tiña 50 anos e non dubidou en participar nestas viaxes ao estranxeiro<sup>158</sup>. Tampouco a JAE puxo óbice á formación da muller en igualdade de condicións co varón e aínda que as que recibiron a pensión en educación constituían unicamente o 34,6%, isto foi debido á situación social da muller a principios do século XX (*Ibidem*, p. 154).

Segundo o Arquivo de Anais da JAE, Antonia Ortiz solicitou unha pensión en 1935<sup>159</sup>. O 29 de xuño de 1935, a súa ficha da JAE dicía así:

«Por acuerdo sesión 21 de junio, propuesta pensión en grupo, 2 meses, Francia, Bélgica, Holanda, Suiza e Italia. Con 425 pesetas oro mensuales y 500 para viajes de ida y vuelta. 11-1-1936 O. M. a propuesta de la Junta rehabilitando pensión- Gac. 25-1-36. BO.» (Arquivo de Anais da JAE)

Na carta que dirixe ao presidente da JAE para solicitar a pensión, presenta os motivos polos que quería realizar estas viaxes, maioritariamente coa finalidade de conseguir perfeccionar e

---

<sup>156</sup> Corchetes aclaratorios da autora.

<sup>157</sup> Veremos posteriormente como Antonia Ortiz así expresa a súa intención na carta que escribe ao presidente da JAE.

<sup>158</sup> A realización destas viaxes non debeu de ser nada fácil para as mulleres da época, proba disto é que unicamente o 6% das inspectoras solicitaron a pensión da JAE, xa que para viaxar máis aló das nosas fronteiras as mulleres debían reunir «unhas determinadas condicións profesionais, coñecer un idioma e ademais, o recoñecemento social de que unha muller viaxara fora de España» (Marín Eced, 1990, p. 155).

<sup>159</sup> Na ficha da JAE de Antonia Ortiz figura que nos anos 1924, 1925, 1926, 1927, 1928 e 1930 solicitou tamén pensións, pero fóra de prazo. Tamén en 1932 e 1934.

ampliar os seus coñecementos pedagóxicos para despois aplicalos nos centros educativos galegos:

«Tener un conocimiento directo de la organización y métodos empleados en los distintos centros de enseñanza primaria que figuran como modelos en su clase en los países de lengua francesa, tales la *Maison des Petits* en Ginebra, los que siguen los métodos de Dacroly en Bélxica y las más renombradas de Francia, todo lo cual daría a la dicente elementos de gran valía para la acertada organización de las escuelas nacionales en su zona de inspección y muy especialmente en las escuelas graduadas y de párvulos, en donde podrían funcionar clases especializadas en estos métodos modernos y ser los centros propulsores de la renovación metodológica de nuestras escuelas; y siendo, por lo tanto, de una gran eficacia el visitar estos centros en donde se practican con tanto éxito las modernas orientaciones pedagógicas, ya que la inspección es la encargada de difundir estas enseñanzas y llevarlas a los centros de educación popular y no habiendo disfrutado la que firma pensión alguna de las dadas por esta Junta para la ampliación de estudios y contando con la base científica necesaria por sus estudios del Magisterio y dominio del idioma francés con la corrección precisa para obtener resultados satisfactorios del expresado viaje, es por lo que suplica a V. S. se digne a admitir esta instancia a la que debe incorporarse el trabajo presentado sobre *La comparación sensorial y el juicio*<sup>160</sup>, en la convocatoria de 1933 y designarla para formar parte de alguno de los grupos que se organicen con los fines indicados» (Arquivo da JAE, Expediente da JAE de Antonia Ortiz: 108/119 ).

Esta modalidade de “pensión en grupo” era un tanto sexista, pois as mulleres, na súa maioría mestras e inspectoras de educación, tiñan que ir acompañadas dalgunha persoa preparada que as dirixise cando saían ao estranxeiro (Francia, Suíza e Bélxica, principalmente) (Marín Eced, 1990, p. 154). No caso que nos ocupa, a persoa que dirixía o grupo era un varón, Eusebio José Lillo Rodelgo, inspector de Primeira Ensinanza (Marín Eced, 1990, p. 367). Entre os integrantes do grupo, segundo o Arquivo da JAE, estaban: Don Juan Comas Camps, inspector de Primeira Ensinanza de Madrid; don José Díaz Ruano, inspector de Primeira Ensinanza de Granada; dona Aurora Maceda López, inspectora de Primeira Ensinanza de Ourense; dona María de las Mercedes Quiñones Valdés, inspectora de Primeira Ensinanza de Oviedo; don Arturo Sanmartín Suñer, inspector de Primeira Ensinanza de Palencia.

«A todos eles, máis un director que se proporía no momento oportuno, pensión por dous meses, para facer estudos pedagóxicos en Francia, Bélxica, Holanda, Suíza e Italia, cada un coa asignación de 425 pesetas de ouro mensuais e 500 para viaxes de ida e volta» (Arquivo da JAE).

---

<sup>160</sup> Cursiva propia (non de Antonia Ortiz).

En cambio, Teresa Marín dinos que os compoñentes do grupo eran María Luisa García Medina, profesora de Escola Normal; Sara Leirós Fernández, profesora de Escola Normal; a xa mencionada Aurora Maceda López; Julia Martínez Álamo, Profesora de Escola Normal; Modesta Mateos Mateos, la propia Antonia Ortiz Currais; Mercedes Quiñones Valdés, Arturo Sanmartín Súañer, inspector de Primeira Ensinanza e Eduardo José Lillo Rodelgo, inspector de Primeira Ensinanza (Marín Eced, 1990, p. 262).

O 2 de agosto de 1951 sae publicado no Boletín Oficial do Ministerio de Educación Nacional (*Escuela Española*, 1951, p. 489) a relación de tribunais para as oposicións a ingreso no Maxisterio. Antonia Ortiz que nesa altura tiña sesenta e cinco anos, participa como vocal para provincia de Ourense e en calidade de Inspectora de Ensinanza Primaria. Chama a atención a disposición que figura na páxina 484 segundo a cal, establecíanse diferentes quendas para varóns e mulleres: «Naquelas provincias nas que existen vacantes para ambos sexos, os mestres actuarán en sesión de mañá e as mestras en sesión de tarde» (*Escuela Española*, 1951, p. 484). Tamén se sabe que na publicación *Escuela Española* do 6 de abril de 1955, publicouse no apartado correspondente ao sumario unha disposición do Boletín Oficial do Estado do domingo 3 de abril de 1955 na que figura que Antonia Ortiz formou parte doutro tribunal de oposicións a ingreso no Maxisterio para a provincia de Ourense, en calidade de inspectora de Ensinanza Primaria (*Escuela Española*, 1955, p. 197).

Para a realización desta parte de historia da tese sobre Antonia Ortiz, establecéronse principalmente dúas fases de investigación. Na fase preparatoria realizouse unha exploración bibliográfica acerca da autora, a partir das obras do profesor X. M. Cid (1984, 1988, 1994, 2010, 2012) para coñecer o estado da cuestión. Posteriormente levouse a cabo unha rigoroso análise documental das fontes impresas e das fontes manuscritas. No primeiro caso recorreu á prensa pedagóxica, *Escuela Española*, *Faro de Vigo* (sección Educación “Lembranza e Historia”) e paralelamente, tamén se consultaron fontes lexislativas, *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes* e o *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional*. En canto ás fontes manuscritas, analizouse o expediente académico de Antonia Ortiz na Escuela Normal de A Coruña, o Libro Rexistro de Títulos Administrativos, ambos situados no Arquivo Histórico Universitario de Santiago e no Fondo de Inspección Provincial de Enseñanza Primaria de Ourense, que se localiza no Arquivo Histórico Provincial desta cidade. Durante a fase de traballo de campo tratouse de asegurar o rigor da investigación, verificando as



hipóteses, coa seguridade das fontes avaliadas (Ruiz Berrio, 1997) e tamén a través da triangulación da información.

Para concluír hai que engadir que o tesón de Antonia Ortiz por labrarse un futuro profesional ligado á educación e especialmente en cargos de administración resulta paradigmático. Desde a súa infancia, tivo que encarar inxentes dificultades, xa que o punto de partida das nenas galegas, en canto a escolarización se refire, non era o mesmo que o dos nenos a finais do século XIX e principios do XX, nun momento no que «as autoridades locais, xa de por si non moi dispostas a desvelarse pola ensinanza, desatendían a escolarización feminina» (Gabriel, 1990b, p. 257), proba disto é que Antonia se formou nunha escola particular<sup>161</sup>. No entanto, a persoa que isto escribe infire que si debeu contar co beneplácito e apoio económico da súa familia na súa formación, que no só sufragaría os gastos que ocasionaban os seus estudos superiores como alumna de ensinanza non oficial nunha Escola Normal doutra provincia, senón tamén posteriormente, na Escola Superior de Maxisterio de Madrid, xa que é moi improbable que por si soa puidese custear os gastos ocasionados co soldo de 825 pesetas que percibía como mestra.

O feito de coñecer o legado das primeiras inspectoras de educación sérvenos para considerar como foron superando os obstáculos e como estas precursoras se abriron camiño nos cargos de responsabilidade en educación, tendo en conta que como mulleres, nas primeiras décadas do século XX, posuían dificultades engadidas. Ademais, o feito de que Antonia Ortiz lograra saír adiante por si mesma nas primeiras décadas do século XX mostra unha clara vontade independente e progresista, non deixándose intimidar polos convencionalismos sociais, ata o punto de conseguir desempeñar a función inspectora, espazo ocupado ata o ano 1913 por varóns<sup>162</sup> na maioría das comunidades autónomas españolas. Ademais, temos que ser conscientes de que grazas á Inspección Educativa se foron levando a cabo importantes reformas en materia de educación (Gabriel, 1990).

---

<sup>161</sup> Narciso de Gabriel sinala que a falta de interese das autoridades locais reflíctese «nas numerosas escolas de nenas que permanecían vacantes durante longo tempo» (Gabriel, 1990b, p. 257). En España, as mozas supoñían para as familias man de obra gratuíta para realizar os labores do fogar e tamén un medio de sustento ao ir servir a outras casas (López del Castillo, 2003).

<sup>162</sup> Ata 1913, segundo Manuel B. Cossío, no se comezou a “ensaiar” en España a inspección feminina. Foi coa Lei de Presupostos para 1913 cando a Dirección xeral de primeira ensinanza, creou corenta prazas de inspectores ou inspectoras auxiliares. Facendo uso desta autorización, a Dirección destinou, por Real decreto de 7 de febreiro de 1913, dez destas prazas á Inspección feminina (Cossío, 1915, p. 68).



### **III. MARCO METODOLÓGICO**



## **CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA**



## 5.1. O método de investigación adoptado: a súa elección e xustificación

### 5.1.1. Características e trazos fundamentais da investigación cualitativa

Orixinariamente, na rama das Ciencias Sociais, os métodos cuantitativos constituían a referencia nas investigacións; non obstante, os resultados que se acadaban non resultaban plenamente satisfactorios e diversos autores como Max Weber e máis tarde, Bonb & Hartmann (citados por Flick, 2004, p. 17) puxeron en cuestionamento a aceptación destes métodos como única verdade obxectiva indiscutible. Precisamente no caso das Ciencias Sociais os resultados non resultaban transferibles á realidade e non tiveron a repercusión agardada nos eidos políticos e cotiáns (Flick, 2004, p. 17). Pola contra, o achegamento á realidade do suxeito e aos asuntos diarios era unha propiedade que posuía a investigación cualitativa que, segundo Uwe Flick (2004, pp. 18-20), se caracteriza por:

- *Conveniencia dos métodos e as teorías*

Afirma o autor que a realidade que queiramos estudar é o elemento decisivo para elixir un método e non á inversa, como viña acontecendo. Así mesmo, a validez do estudo avaliarase en función do obxecto analizado e os resultados basearanse no material empírico.

- *Perspectivas dos participantes e a súa diversidade*

A investigación cuantitativa ignoraba moitos aspectos da realidade que achegarían información valiosa ao estudo dun fenómeno ou suxeito. Pola súa banda, a investigación cualitativa permite que un obxecto poida ser investigado dende moitas perspectivas.

- *Poder de reflexión do investigador e a investigación*

O investigador ou investigadora xa non é un ente desvinculado do proceso de investigación, senón que a súa subxectividade e a interacción do investigador cos suxeitos investigados é un criterio a ter en conta nesta armazón<sup>163</sup>.

- *Variedade de enfoques e métodos na investigación cualitativa*

---

<sup>163</sup> Hellen Simons outórgalle un papel destacado ao investigador, el ou ela é «o principal instrumento na recolección de datos, a interpretación e o informe» (Simons, 2012, p. 21). Feito que se intensifica no estudo de casos como veremos posteriormente, «no caso singular e cos métodos cualitativos, o “eu é máis transparente e é moi conveniente controlar o seu impacto sobre o proceso de investigación e o seu resultado» (*Ibidem*).

Na investigación cualitativa non podemos falar dun único enfoque e método, senón que temos que recorrer á multiplicidade de enfoques teóricos e metodolóxicos.

A este respecto, a investigación cualitativa caracterízase segundo Flick (2015, p. 20, 25, 26) por:

- Utilizar o texto como material empírico (en lugar dos números).
- As realidades que se estudan constrúense socialmente.
- Interésase nas perspectivas dos participantes, nas prácticas diarias e o coñecemento cotián que fai referencia á cuestión estudada.
- En certas ocasións non busca a mera produción de coñecemento para aplicalo con fins científicos, senón que busca producir un saber que permita buscar solucións a problemas prácticos.
- É explicitamente política porque se pon do lado dos máis desfavorecidos e procura transformar o mundo coas súas prácticas.

Sinala Kincheloe que debido á diversidade de perspectivas que se inclúen baixo o prisma “investigación cualitativa”, establecer características xerais é unha tarefa ardua (Kincheloe, 1991, citado por Sandín Esteban, 2003). Pero todas as definicións que nos dan os distintos autores converxen nun punto fundamental: a investigación cualitativa caracterízase polo seu carácter *interpretativo, naturalista e construtivista*.

Dicimos que é *interpretativa* porque o contexto é tomado como un factor constitutivo dos significados sociais (Erikson, 1989, citado por Sandín Esteban, 2003, p. 56); o obxecto de investigación é a acción humana e as causas desas accións residen no significado interpretado que teñen para as persoas que as realizan (Van Maanen, 1983, citado por Sandín Esteban, 2003); o obxecto de construción teórica é a *comprensión* teleolóxica antes que a explicación causal (Wright, 1980, citado por Sandín Esteban, 2003) e a obxectividade acádase accedendo ao significado subxectivo que ten a acción para o seu protagonista (Glaser & Strauss, 1967, citado por Sandín Esteban, 2003). Por outra banda, considérase *naturalista* porque a investigadora ou investigador sitúase no lugar natural onde ocorre o suceso no que está interesado<sup>164</sup> e os datos recompílanse tamén a través de medios naturais: preguntando, visitando, mirando, escoitando, etc. (Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 23). Para Hammersley & Atkinson (2009, p. 20), o naturalismo propón que, na medida do posible, o mundo social

---

<sup>164</sup> Neste tipo de investigacións os datos non se recollen de lugares controlados, como poden ser os laboratorios.



sexa estudado no seu estado «natural», sen ser contaminado polo investigador ou investigadora. Por último, a investigación cualitativa é *construtivista* porque o investigador non descobre, senón que constrúe o coñecemento (Stake, 1995, citado por Rodríguez, Gil & García, 1995, p. 34). Unha clara mostra desta construción e continua revisión do coñecemento dánola M<sup>a</sup> Paz Sandín Esteban: «Elaboramos conceptos, modelos e esquemas para dar sentido á experiencia e constantemente comprobamos e modificamos estas construcións á luz de novas experiencias» (Sandín Esteban, 2003, p. 123).

Despois de falar do carácter da investigación cualitativa, achegáranse uns trazos fundamentais para evidenciar a súa pertinencia nesta investigación (Taylor & Bogdan, 1992, p. 20):

- A investigación cualitativa é indutiva.
- O investigador<sup>165</sup> ve o escenario e as persoas nunha perspectiva holística; as persoas, os escenarios ou os grupos non son reducidos a variables, senón considerados como un todo.
- Os investigadores cualitativos son sensibles aos efectos que eles mesmos causan sobre as persoas que son obxecto do seu estudo.
- Procúrase ante todo a comprensión, para iso o investigador identifícase coa persoa que estuda para entender como ve as cousas.
- O investigador aparta as súas propias crenzas, perspectivas e predisposicións.
- O investigador non procura “a verdade” ou “a moralidade”, senón unha comprensión detallada das perspectivas doutras persoas.
- Os métodos cualitativos son humanistas, pois atenden ao ser humano dende o seu particular punto de vista. A premisa do investigador será o respecto en todo momento, aínda que os métodos cos que estudemos as persoas inflúan no xeito en que as vemos.
- Os investigadores cualitativos dan énfase á validez na súa investigación. Os métodos que empregan están destinados a asegurar un estreito axuste entre os datos e o que a xente realmente di e fai.
- Para o investigador cualitativo, todos os escenarios e persoas son dignos de estudo.
- A investigación cualitativa é unha arte e o investigador, un artífice porque é flexible en canto ao modo en que intenta conducir o seu estudo.

---

<sup>165</sup>A utilización do xénero masculino para a exposición destes trazos débese soamente a unha maior comodidade gramatical e de lectura, sen que isto signifique implicación, intencionalidade ou preferencia algunha.

Hai que indicar que para a realización desta tese, a investigación de carácter cualitativo resultou de moita utilidade, xa que de non ter empregado este enfoque, nalgúns casos non se poderían descubrir as percepcións reais dos inspectores/as e directoras; posto que nun primeiro achegamento, algúns/algunhas tenden a responder o que se considera “politicamente correcto”.

## 5.2. Paradigma no que se sitúa esta investigación

Para Lincoln, Lynham & Guba a día de hoxe temos cinco paradigmas na investigación cualitativa: o positivista, o pospositivista, o crítico (ou tamén coñecido como feminista ou da raza), o construtivista e o participativo (ou posmoderno) (Lincoln, Lynham & Guba, 2011, p.102). Na presente investigación centrarémonos unicamente no paradigma crítico que será o que a guíe, xa que explicar os trazos definitorios de todos os paradigmas escapa ás pretensións deste traballo.

Do punto de vista *ontolóxico*<sup>166</sup>, o paradigma crítico parte do presuposto de que no mundo actual danse loitas de poder nas que existen opresores e oprimidos e estas relacións de privilexio e de subordinación e dominación poden estar mediatizadas por cuestións de xénero, raza ou clase socioeconómica (Bernal, 2002; Giroux, 1982; Kilgore; 2001; citados por Lincoln, Lynham & Guba, 2011, p. 102). *Epistemoloxicamente*, o obxecto de estudo son as estruturas sociais. O coñecemento xerado pode ser un factor de transformación das estruturas opresivas existentes e pode conducir á eliminación da opresión a través do empoderamento (Merriam, 1991, citado por Lincoln, Lynham & Guba, 2011, p. 102). Se atendemos á *metodoloxía* que emprega, os autores afirman que procura unha investigación participativa que empodere os máis desfavorecidos e apoie a transformación social e a revolución (Merriam, 1991, citado por Lincoln, Lynham & Guba, 2011, p. 104). O *obxectivo de investigación* é a transformación (Guba & Lincoln, 2005, citado por Lincoln, Lynham & Guba, 2011, p. 106). A natureza do coñecemento é subxectiva e pode orixinar unha mudanza social (Merriam, 1991, citado por Lincoln, Lynham & Guba, 2011, p. 106), tamén pode ser construído socialmente a partir da perspectiva do investigador fronte á produción do coñecemento a partir dunha realidade fáctica (Kilgore, 2001, citado por Lincoln, Lynham & Guba, 2011, p. 107). A *acumulación de coñecemento* conduce a cambiar a liña trazada pola

---

<sup>166</sup> Neste apartado no que se debullará o paradigma crítico, as palabras que aparecen en cursiva non aparecen neste formato no documento orixinal, senón que se empregan neste traballo para indicar que se comeza a falar dun novo trazo definitorio.

historia, de xeito que non se perpetúen as relacións desiguais de poder (Guba & Lincoln, 2005, citado por Lincoln, Lynham & Guba, 2011, p. 108). Canto aos *criterios de calidade*, diremos que a utilidade deste paradigma reside no feito de que merman os privilexios que non son merecidos de cara a crear unha sociedade máis xusta (Giroux, 1982; Guba & Lincoln, 2005; citados por Lincoln, Lynham & Guba, 2011, p. 108). Por último, os *valores* que persegue son aqueles nos que o investigador ou investigadora busque datos que poidan ser transformadores e precisos de cara a transmitir xustiza social (Giroux, 1982, citado por Lincoln, Lynham & Guba, 2011, p. 109).

### 5.3. O enfoque de investigación

Seguindo a denominación establecida por Hellen Simons, o enfoque<sup>167</sup> que empregaremos será o estudo de casos, xa que existe un propósito de investigación e un obxectivo metodolóxico (Simons, 2012, p. 20). O propósito do estudo de casos é a investigación do único, o particular (Simons, 2012) e «a maioría do que se chega a saber e comprender do caso conséguese mediante a análise e a interpretación de como pensan, senten e actúan as persoas» (Simons, 2012, p. 21).

O estudo de casos xa conta cunha longa tradición (Coller, 2000), pois as súas primeiras manifestacións xurdiron nas disciplinas da Socioloxía, a Antropoloxía, a Historia e a Psicoloxía, pero tamén nas profesións da avogacía e a medicina que empregaban o estudo de caso para verificar a validez dos seus propósitos. Pola súa banda, Coller indica que un caso é un obxecto de estudo cunhas fronteiras máis ou menos delimitadas e que se analiza no seu contexto, a súa importancia reside na comprobación, mostra ou construción dunha teoría (ou parte dela) ou ben, no seu valor intrínseco (Coller, 2000).

Adoita definirse o estudo de casos como un dos mellores métodos de investigación cualitativa para o coñecemento da realidade investigada. Stenhouse considera o estudo de casos como un «método que implica a recollida e rexistro de datos sobre un caso ou casos e a preparación dun informe ou unha presentación do caso» (Stenhouse, 1990, citado por Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 92). Na mesma liña, pero establecendo unha definición máis pormenorizada, Latorre *et al.* definen o estudo de casos como «un método de investigación para a análise da realidade social de gran importancia no desenvolvemento das ciencias sociais e humanas e

---

<sup>167</sup> Non se fala aquí de método nin de estratexia, designacións empregadas ás veces de xeito pouco coherente por diferentes autores (Simons, 2012, p. 20).

representa a forma máis pertinente e natural das investigacións orientadas dende unha perspectiva cualitativa» (Latorre *et al.*, 1996, citado por Sandín Esteban, 2003, p. 174).

Merriam presenta como características esenciais dun estudo de caso as seguintes: particularista, descritivo, heurístico e indutivo (Merriam, 1990, citado por Sandín Esteban, 2003, p. 175). É *particularista* porque se centra nun fenómeno particular. *Descritivo* porque o produto final dun estudo de casos é unha descrición rica e “densa” do fenómeno obxecto de estudo. *Heurístico* xa que os estudos de caso iluminan a comprensión do lector ou lectora acerca do fenómeno obxecto de estudo. Poden dar lugar ao descubrimento de novos significados, ampliar a experiencia do lector ou confirmar o que xa se sabe. E por último, é *indutivo* porque se basea neste tipo de razoamento e as xeneralizacións, os conceptos ou as hipóteses xorden dun exame minucioso dos datos fundados no contexto mesmo (Merriam, 1990, citado por Sandín Esteban, 2003, p. 175).

Tendo en conta que a potencialidade dun estudo de caso ofrécenola o seu carácter propio, a selección do tipo de deseño realizarase en función do que Stake (1994, 1995, citado por Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 99) denomina a *oportunidade para aprender*. Significa que se elixirá aquel deseño que máis nos permita aprender sobre o noso fenómeno de estudo e no que se cumpran tamén as seguintes premisas (*Ibidem*):

- Ter fácil acceso ao caso.
- Poder establecer unha boa relación cos e coas informantes.
- Posibilidade de desenvolver por parte da investigadora ou investigador o seu papel durante todo o tempo que sexa necesario.
- Poder asegurar a calidade e credibilidade do estudo.

Para Stake, non todo se pode considerar un caso. Por exemplo, determinados aspectos xerais non se poden erixir como casos, xa que «o caso é algo específico, algo complexo» (Stake, 1998, p. 16). Un caso é un nome, unha cousa, unha entidade; pero raramente é un verbo, un participio ou algo en funcionamento (Stake, 2006, p. 1). E a finalidade última de todo estudo de casos é a comprensión do propio caso (Stake, 1998, 2006).

Stake diferencia tres tipos de estudos de casos segundo o obxectivo do estudo (Stake, 1998, pp. 16-17):

*Estudo intrínseco de casos:* o obxecto de investigación é un caso particular que é relevante debido á súa propia especificidade e non interesa que co seu estudo teñamos maior coñecemento sobre outros casos, fenómenos ou sobre algún aspecto en xeral. Neste tipo de estudo hai que indicar que o caso vén preseleccionado.

*Estudo instrumental de casos:* o interese non reside nas peculiaridades do caso, senón que o caso se erixe como unha ferramenta para acadar maior comprensión sobre un determinado problema ou fenómeno. No estudo instrumental, afirma Stake que uns casos poden resultar de maior utilidade ca outros (Stake, 1998, p. 17); pero o que hai que resaltar é que o caso cumpre sempre un papel de apoio (Stake, 1994, citado por Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 93).

*Estudo colectivo de casos ou multicaso:* trátase da elección de varios casos que garden entre si unha certa relación e o obxectivo deste tipo de estudo é aprender máis sobre un fenómeno. Para Sandín, o interese céntrase na indagación dun fenómeno, poboación ou condición xeral (Sandín, 2003, p. 176) e o seu potencial radica na colección dos casos ou no fenómeno exhibido neles (Stake, 2006). Hai que aclarar que non se trata do estudo dun colectivo, senón do estudo intensivo de varios casos (Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 93).

#### **5.4. Antecedentes dos estudos multicaso**

Durante a década dos 70, nos Estados Unidos emerxeu un novo xeito de facer investigación cualitativa diferente ao clásico deseño de investigación fundamentado no estudo de casos. Este novo deseño caracterizábase por reforzar a súa capacidade para xeneralizar, preservando ao mesmo tempo unha descrición do caso en profundidade (Herriot & Firestone, 1983, p. 14). Eran os denominados estudos cualitativos multicaso<sup>168</sup> que abordaban as mesmas preguntas de investigación nunha serie de casos, usando en cada un deles unha colección de datos similares e procedementos de análise, nos que se procuraba a comparación cruzada dos casos sen sacrificar necesariamente a comprensión de cada un (*Ib.*).

A investigación cualitativa multicaso xurdiu principalmente en resposta ás presións do goberno federal na década dos 70 pola realización de estudos que puideran superar algunhas

---

<sup>168</sup> Os autores empregan o termo “multisite” (“multisite qualitative studies”) que para evitar problemas terminolóxicos, aquí traduzo por “multicaso” (Herriot & Firestone, 1983, p. 14) .

das debilidades das avaliacións cuantitativas a gran escala, pero sen estaren limitados polas particularidades dos estudos de caso únicos (*Ib.*) Non obstante, estes estudos cualitativos caracterizáronse por ser esforzos caros e feitos con fins políticos específicos que a Administración federal parecía non querer valorar ou sentía que non podía permitirse a súa realización (*Ib.*).

### 5.5. O estudo de casos: un multicaso instrumental

Unha vez expostas as características xerais dos estudos de casos, é pertinente elucidar a realidade particular da presente investigación. Como o meu interese reside no exame rigoroso e en profundidade de dez casos que gardan relación entre si co obxectivo de comprender un fenómeno xeral, optouse por desenvolver un estudo multicaso que segundo Stake, «é aquel no que se realiza un deseño de investigación para examinar de preto varios casos que están vinculados, tamén é un deseño para estudar un asunto ou fenómeno nos casos que non teñen ningún vínculo programático» (Stake, 2006, p. V).

Na investigación con estudo de casos, o caso particular é de interese porque pertence a un conxunto de casos, todos eles son membros dun grupo ou exemplos dun fenómeno. A este grupo, categoría ou fenómeno Stake denomíno, “QUINTAIN<sup>169</sup>” (Stake, 2006, pp. 4-6). Como o propio autor afirma, o *quintain* é o obxectivo último do estudo multicaso e aquilo que desexamos comprender; estúdase o que é similar e diferente sobre os casos de cara a entender mellor o *quintain* (Stake, 2006, p. 6), aínda que cada un dos casos teña unha vinculación diferente con el (Stake, 2006, p. 23). Nesta investigación o Quintain sería: Analizar os factores que inciden na presenza de varóns e mulleres nos postos da Inspección Educativa.

Os estudos multicaso están centrados no coñecemento do *quintain*; polo tanto, o interese en cada un dos casos que o conforman será principalmente instrumental (Stake, 2006). Así, nesta investigación realizarase un estudo multicaso instrumental constituído por dez estudos de casos que, aínda que nos outorgan a facultade de coñecer cada un de xeito particularizado e nos permiten afondar neles, a súa relevancia reside en pertencer a un conxunto de casos que teñen un obxectivo moi claro e que nos axudan a acadar unha comprensión maior sobre a nosa temática de estudo: o coñecemento da traxectoria vital e profesional da inspección dende unha óptica de xénero. Este obxectivo obterase grazas á análise cruzada dos dez casos que nos permitirán coñecer as converxencias e diverxencias que comparten.

---

<sup>169</sup> *Quintain* é unha palabra creada por Stake, xa que precisa un termo que sexa o máis xenérico posible e que represente o obxectivo do colectivo, sexa este un programa, un fenómeno ou unha condición (Stake, 2006, p. 6).

Como afirma Stake, o estudo multicaso non é un deseño para comparar casos, senón que os casos estudados conforman un grupo de exemplos nos que o obxectivo é comprender mellor o *quintain* (Stake, 2006).

Consideramos o número de casos elixidos como óptimo para desenvolver este estudo, xa que o propio Stake afirma que o conveniente é que o número de casos nun estudo multicaso flutúe entre catro e dez (Stake, 2006):

Os beneficios do estudo multicaso estarán limitados se son menos de catro os casos elixidos ou máis de dez. Dous ou tres casos non mostran a suficiente interactividade entre os programas e as súas situacións, mentres que quince ou trinta casos proporcionan máis singularidade de interactividade da que o equipo de investigación e os lectores poden comprender. Pero por algunha boa razón, moitos estudos multicaso teñen menos de catro ou máis de quince casos (Stake, 2006, p. 22).

A selección dos casos realizouse consonte o criterio dos casos reputados<sup>170</sup>, pero á súa vez tiven que ter en conta se os dez casos se adecuaban a estes criterios que Stake formula en forma de investigación (Stake, 2006, p. 23):

- É o caso relevante para o *quintain*?
- Por que os casos proporcionan diversidade nos contextos?
- Os casos achegan boas oportunidades para aprender sobre a complexidade [do fenómeno]<sup>171</sup> e os contextos?

Á parte do multicaso conformado polos dez inspectores, a información recompilada polas entrevistas aos inspectores e inspectoras complementarase coas entrevistas ás directoras do Traballo Fin de Mestrado inédito, titulado, “A dirección escolar en feminino: percepción dos factores que interveñen no acceso e desempeño de postos directivos” (Pérez Varela, 2012) principalmente, naqueles aspectos que atinxen a:

- Trato dispensado polos inspectores ás directoras. Deste xeito, parafraseando a Huberman (1998), poderemos coñecer aspectos da inspección non contados polos propios inspectores, senón tamén dende o punto de vista doutras persoas.
- Potencial acceso das directoras á inspección.
- Imparcialidade da Administración canto á elección de directores ou directoras.

---

<sup>170</sup> Ver apartado “secuencia da investigación”.

<sup>171</sup> Corchetes aclaratorios propios.

Este traballo fin de mestrado desenvolveuse no ano 2012 no marco do programa do Mestrado en Innovación, Orientación e Avaliación Educativa. A continuación daranse unhas pinceladas sobre as características deste estudo que virá a complementar o dos inspectores.

O traballo fin de mestrado tratouse dun estudo multicaso instrumental (Stake, 2006) formado por seis directoras de centros educativos de ensinanza secundaria localizados en áreas semiurbanas e que foron elixidas consonte a *selección de casos típicos* de Goetz & Lecompte (1988, p. 101).

Na investigación actual sobre a Inspección Educativa, non se incluírán como casos os constituídos polas directoras, xa que os datos veríanse desequilibrados se comparamos ambos colectivos. Teñamos en conta que esta tese trata de coñecer as dificultades polas que atravesan as mulleres e os varóns que ocupan os cargos de inspección, e para iso decidíronse desenvolver minuciosamente as súas historias de vida; á parte diso, o feito de ocupar este posto permítelles ter unha perspectiva ampla, obxectiva e externa sobre diversos fenómenos relacionados coas cuestións de igualdade ou des(igualdade) que se producen nos centros educativos e que ata este momento non foron rexistrados.

A configuración dun estudo multicaso instrumental con dezaseis estudos de caso impediríanos centrarnos coa rigorosidade que demanda unha investigación destas características, por iso, acoutamos o estudo multicaso unicamente a dez inspectores. Os seis casos constituídos polas directoras serán considerados como casos incrustados ou mini-casos (Stake, 2006, p. 6) que estarán limitados en función da relación que manteñan co fenómeno que se quere estudar.

Polo tanto, o anterior Traballo Fin de Mestrado sobre as directoras será tratado nesta investigación como un documento á parte que formará parte da análise basicamente nos tres aspectos enunciados anteriormente e que servirá para complementar e triangular a información proporcionada polos inspectores e inspectoras.

#### 5.5.1. Declaracións temáticas e preguntas informativas

O obxectivo das declaracións temáticas é facer máis doado o traballo de investigación, delimitando os temas sobre os que tratará o estudo (Stake, 1998). As preguntas extrapoláanse das declaracións temáticas (*Ibidem*). As preguntas de investigación son seleccionadas co propósito de guiar a investigación cara unha mellor comprensión (Stake, 2006, p. 14).



DECLARACIÓNS TEMÁTICAS	PREGUNTAS INFORMATIVAS
1ª Historia de vida dos inspectores e inspectoras	Procesos de igualdade, conciliación, liderado, etc. na infancia, adolescencia, xuventude e adultez
2ª Concepcións sobre o liderado	Liderado exercido pola inspección Liderado da dirección escolar percibido polas inspectoras e inspectores Percepción de diferenzas entre un centro dirixido por unha muller fronte a un dirixido por un varón Liderado desempeñado polos inspectores e inspectoras cando exercían outros cargos directivos
3ª A elección do cargo na vida profesional	
4ª A influencia da conciliación	Visión das medidas de conciliación da Administración Pública Coñecemento de situacións problemáticas para a igualdade Estratexias de conciliación dos inspectores e inspectoras Maternidade/paternidade Familia e carreira profesional Responsabilidades domésticas Responsabilidades familiares Repercusión dos problemas de conciliación sobre a promoción das mulleres Compatibilizando a inspección co traballo familiar Conflito familiar orixinado polo cargo de responsabilidade Recursos que usa para a conciliación Tempo libre O apoio (ou non) da parella
5ª Outros procesos de igualdade	Visión da evolución da igualdade no traballo e no ámbito social Predominio dos varóns nos altos cargos Percepcións sobre a incorporación das mulleres aos cargos directivos Discriminación para acceder ao posto de inspección Discriminación para desempeñar o posto de inspección Discriminación laboral positiva

<p>6ª A presenza de mulleres e varóns nos postos de dirección/inspección</p>	<p>Trato diferente nos centros educativos dependendo do sexo do inspector                      Repercusión da incorporación das mulleres á inspección                      Mulleres inspectoras, máis próximas que os varóns, do punto de vista das relacións laborais                      Dificultades das inspectoras fronte aos seus homólogos varóns no desenvolvemento do traballo                      Problemas para acadar postos de responsabilidade                      Vantaxes e inconvenientes de ser muller e inspectora                      Vantaxes e inconvenientes de ser varón e inspector                      Comportamentos masculinos para triunfar na inspección                      Consideración acerca de se debería haber máis mulleres na inspección</p>
<p>7ª A visión das directoras sobre a Inspección</p>	<p>Trato dispensado polos inspectores/as ás directoras                      Potencial acceso das directoras á inspección                      A Administración: imparcial canto á elección de directoras ou directores?</p>

**Figura 25: Táboa que reflicte de xeito esquemático as declaracións temáticas e as preguntas informativas desta investigación. Fonte: Elaboración propia.**

Nos casos individuais, Stake chama ás preguntas de investigación máis profundas “issues”, aínda que non son preguntas informativas (Stake, 2006, p. 9). Para esta investigación, formuláronse os seguintes ISSUES:

ISSUE 1: A historia de vida dos inspectores e inspectoras pode achegarnos información sobre a decisión de adoptar este cargo de responsabilidade?

ISSUE 2: Como as súas experiencias poden transformar a realidade de cara a conseguir unha maior igualdade nos postos de Inspección?

ASERTO: Teño a percepción de que unha vez realizada a análise das historias de vida e das entrevistas á inspección, poderanse chegar a entender as razóns subxacentes de por que non hai tantas mulleres como varóns desempeñando este cargo.

O *quintain* da investigación sería: Analizar os factores que inciden na presenza de mulleres e varóns na Inspección Educativa.

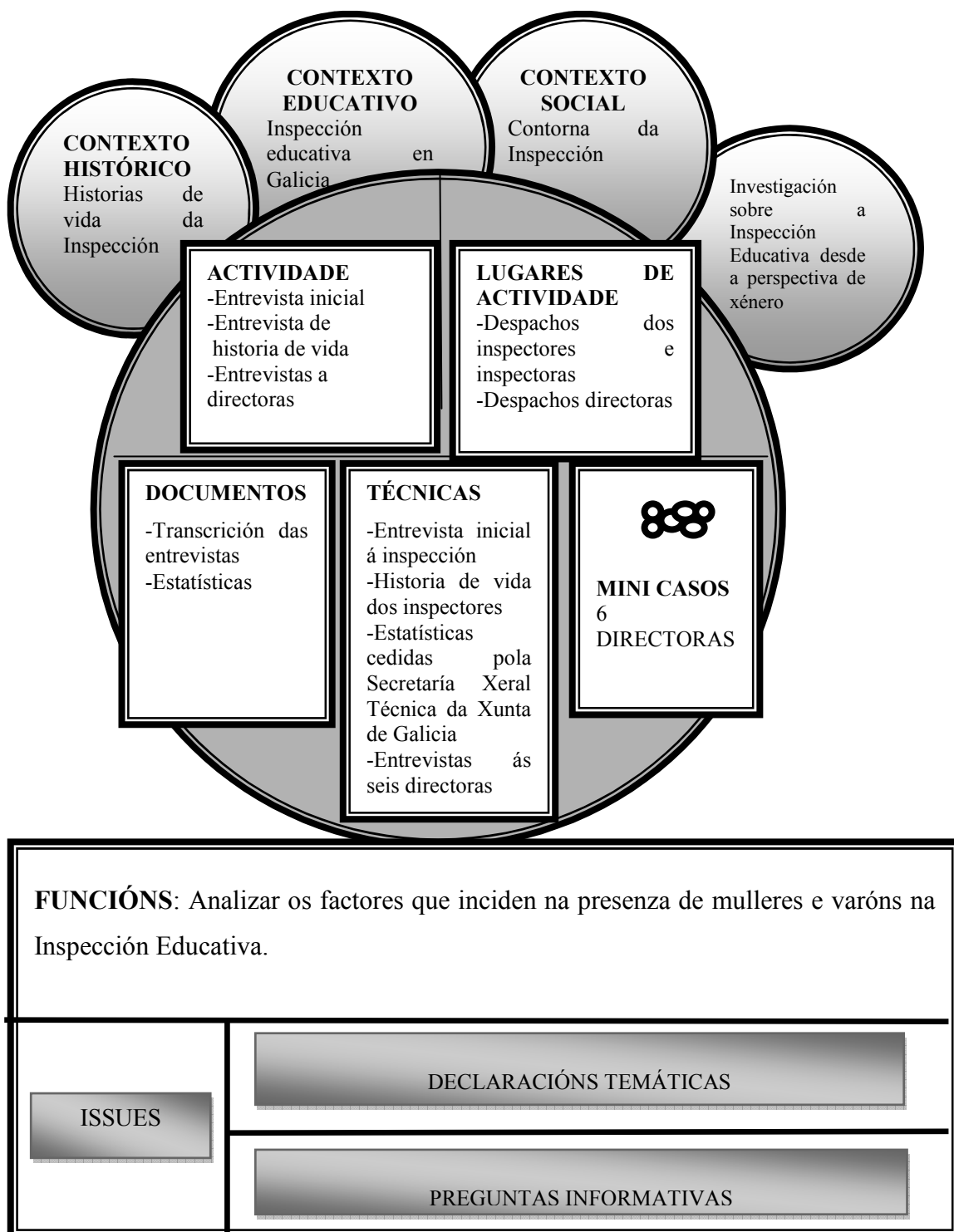


Figura 26: Gráfico que representa o deseño do presente estudo multicaso. Elaboración propia para esta tese. Gráfico adaptado de Stake (2006, p. 5).

### 5.5.2. Descrición da secuencia de investigación

A continuación expoñeranse os diferentes estadios de investigación seguidos no presente traballo de acordo ás fases establecidas por Rodríguez, Gil & García: a fase preparatoria, a fase de traballo de campo, a fase analítica e a fase informativa (Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 63). Aínda que hai que aclarar que certas fases realizáronse simultaneamente, expoñerémolas como unha secuencia lineal para facilitar a comprensión deste proceso e de acordo ao criterio de transparencia<sup>172</sup> sinalado por Flick (2015).

#### 5.5.2.1. FASE PREPARATORIA

Esta fase, segundo os autores mencionados anteriormente, comprende dúas subetapas: a etapa reflexiva e a etapa de deseño (Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 63).

##### 5.5.2.1.1. Etapa reflexiva

Durante a etapa reflexiva concreouse o que sería o futuro obxecto de investigación, seguindo os presupostos que promulgan que toda investigación ha de posuír relevancia científica e social e contar cun interese persoal<sup>173</sup>, concluíu que a Inspección Educativa dende unha perspectiva de xénero era un ámbito aínda por estudar<sup>174</sup> que me resultaba interesante dada a gran admiración que eu sentía *a priori* por este colectivo e que tería que retrotraer á miña etapa estudantil no Bacharelato, de aí que se considere que como investigadores e investigadoras, a nosa identidade está sempre latente na investigación. Unha vez delimitada a temática que suscitaba na persoa que escribe estas liñas o afán de investigar, era preciso determinar se tal investigación posuía relevancia científica e social. A este respecto confluíron varios factores. O primeiro deles foi a lectura das entrevistas a dúas inspectoras publicada nas páxinas 240-252 e 271-275 do libro de Díez *et aliae* (2006) na que se expoñían a grandes

---

<sup>172</sup> Flick define a transparencia como «o grao en que se posibilita que un lector dun estudo de investigación comprenda como se produciu en termos concretos a investigación» (Flick, 2015, p. 158).

<sup>173</sup> No capítulo 2 do libro, *El diseño de Investigación Cualitativa*, Flick explica como diversos autores comezaron as súas investigación partindo dun interese persoal. Na mesma liña, Restituto Sierra sinala que o tema de tese ha de ter un triple interese para o doutorando ou doutoranda: psicolóxico, profesional e social (Sierra, 2002, p. 131). O primeiro deles refírese a que a tese ha de ser sobre un tema polo que a persoa que investiga sinta paixón, xa que a dose de esforzo que require, «é moi sensible ao estado psicolóxico do científico» (Sierra, 2002). En canto ao interese profesional, o autor apela á lóxica de facer unha tese vinculada coa carreira profesional que se quere emprender, tanto na actualidade como nun futuro. Por último, atendendo ao interese social, o tema da tese ha de ter unha utilidade inmediata ou futura para a sociedade (Sierra, 2002).

<sup>174</sup> O feito de que se tratase dunha temática que fora pouco abordada no noso panorama educativo nacional, incrementaba a dificultade de abordar este tipo de investigación. En moitas ocasións, a inexistencia de bibliografía sobre esta materia complicaba e retardaba o avance do presente traballo, xa que a procura de bibliografía estendeuse durante todo o proceso, a medida que ían xurdindo novos problemas de investigación.

trazos os seus percorridos vitais e profesionais; posteriormente, durante a realización dunha entrevista á directora Estefanía<sup>175</sup>, esta comentoume que na inspección si que había máis varóns que mulleres e que sería un colectivo interesante para ser abordando dende a óptica de xénero. Do mesmo xeito, Faustino Salgado expresaba na xustificación da súa tese a carencia de publicacións sobre a inspección de carácter empírico acerca do seu día a día, que permitan establecer mellorías nesta profesión, dende un punto de vista práctico:

Na maioría dos casos trátase de estudos teóricos [sobre a inspección]<sup>176</sup>, cando non de opinións, resultando escasas as investigacións empíricas que boten luz sobre o quefacer diario dos inspectores de educación, as relacións cos seus “clientes”, o seu status, etc. e, sobre todo, como van evolucionando estas e outras variables para ter un mellor coñecemento da realidade en que se desenvolve a actividade inspectora, que, servindo a modo de “*feedback*”, permita facer as oportunas correccións e inclusive elaborar teorías sobre a inspección escolar máis próximas a esa realidade (Faustino Salgado, 2009, p. 34).

Finalmente, foi a lectura do artigo de Ángel Lorente, *La influencia del género en la dirección de los centros docentes* (2012), na que falaba da necesidade de realizar estudos sobre Inspección Educativa e xénero, o que me fixo concluír que un estudo destas características resultaba pertinente do punto de vista científico e social. Ademais, supoñía para min a oportunidade de contrastar os datos resultantes da investigación coas miñas percepcións e visións sobre este colectivo, así o explican Rodríguez, Gil & García: «O investigador, coa súa entrada nun contexto educativo, atopa unha oportunidade para revisar a súa teoría ou as súas crenzas e experiencias ante un fenómeno, á luz da información que extrae da propia realidade estudada» (Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 103). Ao mesmo tempo, tiña que enfrontarme a un importante desafío, pois non era un colectivo coñecido para min e polo tanto, esta investigación podía non cumprir os obxectivos desexados, de feito, Paul Hirsch expón aos investigadores a seguinte máxima: «Coñece a túa audiencia<sup>177</sup>» (Hertz & Imber, 1995, p. 2).

Como sinala Robert J. Thomas, ten que haber unha razón para que o investigador ou investigadora se enfronte ás dificultades de entrevistar a elites, o *quid* da cuestión reside en que esas persoas teñen que ser importantes para a persoa que investiga (Thomas, 1995, p. 6). Subscribindo as palabras que Nigel Barley emprega na súa obra, *El antropólogo inocente*,

---

<sup>175</sup> Pseudónimo dunha das directoras que entrevistei para a realización do Traballo Fin de Mestrado.

<sup>176</sup> Corchetes aclaratorios de autoría propia.

<sup>177</sup> Non está clara neste libro a autoría de cada unha das tres partes que son as que introducen os capítulos, xa que nesas introducións non figura ningún autor. Polo tanto, tomouse a decisión de outorgar a autoría aos editores.

tamén nesta investigación, a investigadora tiña un interese particular polo estudo deste colectivo para aprender máis sobre el:

A xustificación do estudo de campo, ao igual que o de calquera actividade académica, non reside na contribución á colectividade senón nunha satisfacción egoísta. Como a vida monástica, a investigación erudita non persegue senón a perfección da propia alma. Isto pode conducir a unha finalidade máis ampla, pero non debe xulgarse tan só sobre esa base (Barley, 1995, p. 20).

Tras a realización no ano 2012 do Traballo Fin de Mestrado, consideraba que a base formativa que acadara nos aspectos educativos e de xénero me sería de gran utilidade para levar a cabo o desafío de estudar a Inspección Educativa, aínda que eran moitas as miñas dúbidas e temores, xa que non quería entorpecer a vida profesional deste colectivo nin causarlle maiores molestias. Así mesmo, as lecturas realizadas sobre a presenza de mulleres en postos de responsabilidade, permitíame ter un coñecemento xeral sobre o estado da cuestión. A elaboración dun marco teórico permitía delimitar os tópicos que se abordarían ao longo das entrevistas e que se converterían na guía de todo o proceso (Rodríguez, Gil & García, 1999).

É tamén durante a etapa reflexiva cando estes autores afirman que a investigadora ou investigador se ten que situar nun paradigma, xa que este «determinará dunha ou noutra forma as seguintes opcións que se tomen no proceso de investigación» (Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 66).

#### 5.5.2.1.2. *Etapa de deseño*

Na etapa de deseño, Rodríguez, Gil & García (1999) propoñen unha serie de orientacións xerais a ter en conta, como por exemplo: cales serán os casos a estudar, cal será o escenario, que tipo de triangulación en función dos métodos empregados se vai desenvolver e que técnicas de recollida de datos se empregarán. Hai que aclarar que no meu caso estas cuestións non as podía determinar ata que non soubera se a Inspección me daba o seu consentimento para ser investigada. Teñamos en conta que o meu proxecto inicial era ampliar o estudo da dirección escolar dende a perspectiva de xénero que xa iniciara a propósito do meu Traballo Fin de Mestrado.

### 5.5.2.2. TRABALLO DE CAMPO

#### 5.5.2.2.1. Acceso ao campo

Antes de iniciar esta singradura era necesario saber se este colectivo accedería a ser entrevistado, polo que era preciso como recomendan os autores mencionados anteriormente, «solicitar canto antes o permiso para acceder ao campo» (Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 69); xa que en caso de que este fora denegado, habería que buscar un novo obxecto de investigación. Por outra parte, había que identificar un escenario no que as persoas coas que eu quería contactar desenvolvesen o seu traballo (Flick, 2015). Foi así como en setembro do ano 2012 realicei as miñas primeiras tentativas de entrada no campo da Inspección, trala previa consulta coa miña directora de tese sobre as cuestións a tratar na toma de contacto cos inspectores e inspectoras. Para que sirva de utilidade a futuras investigacións, expoñerase detalladamente como foi o acceso ao campo.

Hai que indicar que esta investigación realizouse en Galicia, non se concretará a provincia para preservar o anonimato dos e das informantes. O escenario no que se realizaron as entrevistas foi sempre nos propios despachos<sup>178</sup> dos inspectores e inspectoras, teñamos en conta que sobre todo na entrevista sobre as súas historias de vida, era aconsellable que esta se realizase nun lugar que lles resultase cómodo, tal e como promulgan Goetz & Lecompte que se debería facer, pois «a elección do escenario repercute nas reaccións dos respondentes» (Goetz & Lecompte, 1988, p. 143). Aínda que pareza unha cuestión superflua, era importante achegarse ao escenario levando unha vestimenta acorde á situación e ao ambiente no que a investigadora ía acceder, como recomendan outros investigadores (Thomas, 1995). De feito, aínda é unha cuestión sen resolver, se no mundo dos CEO, os altos executivos se negarían a falar con alguén que aparecese con roupa que non estivese acorde coas normas da organización ou por exemplo, ir vestido dun xeito moi formal a escenarios onde unha indumentaria máis casual sería máis pertinente (*Ibidem*).

O primeiro día de entrada no campo<sup>179</sup>, tras facer o correspondente *vagabundeo*<sup>180</sup> (Goetz & Lecompte, 1988, p. 108) e ver que a penas había inspectores de garda, armándome de valor a

---

<sup>178</sup> As entrevistas realizáronse na maior parte das ocasións nas mesas auxiliares dos despachos, o que favorecía a creación dun ambiente distendido, máis que estar sentado fronte a fronte na mesa principal, o que podería resultar como afirman algúns investigadores, menos próximo: «Pode ser máis efectivo situarse nun lugar menos obvio como un sofá, unha cadeira de brazos adxacente ou unha mesa para debates, máis que estar sentado/a nunha das cadeiras no lado oposto da súa mesa» (Thomas, 1995, p. 12).

<sup>179</sup> A información que se expoñerá nas vindeiras liñas foi tomada do diario de campo da investigadora.



pesares do estado de nerviosismo no que me atopaba, decidín entrar no primeiro despacho que vin e que estaba ocupado por unha inspectora, á que denominaremos ao longo de todo este traballo co pseudónimo de Beatriz. A súa expresión facial dotada de tanta autoridade (así a percibía naquel momento) impedíame discernir como era recibida a miña presenza alí. Tras comentar cales eran as miñas intencións acerca da tese de doutoramento, díxome que se se trataba de facer enquisas, supoñía que non había problema; pero que debía facer unha instancia dirixida á persoa que desempeñaba a xefatura de servizo porque ao mellor había máis inspectores que estarían dispostos a colaborar.

Decidín insistir outro día e dispúxenme a falar desta volta coa única inspectora que había por alí, á que identificarei co pseudónimo de Sara. Tras explicarlle brevemente as pretensións da miña investigación, díxome que por ela si accedería a ser entrevistada e deume un consello apelando a unha anécdota persoal propia. Hai anos, antes de ter formado parte deste corpo profesional, ela tamén quería facer a súa tese de doutoramento sobre a inspección; pero a súa directora preguntoulle se coñecía a alguén pertencente a este colectivo, ao que ela respondeu que non. Entón recomendoulle que non o fixera sobre ese tema. Malia que eu me atopaba na mesma situación de partida na que estivo Sara no seu día, pois non coñecía a ningún membro deste colectivo, si que agradezo o voto de confianza da miña directora ao permitirme descubrir se os inspectores e inspectoras accederían a participar neste estudo, xa que supoñía para min que aquela ilusión por investigar este tema se puidera materializar nun traballo.

Acto seguido, esta inspectora proporcionoume unha información decisiva que determinaría o acceso ao campo e posterior desenvolvemento da miña investigación. Recomendoume falar coa persoa que exercía a xefatura de servizo naquel entón e indicoume o lugar no que estaba emprazado o seu gabinete; pero ao chegar alí, a súa secretaria informoume de que non estaba; no entanto, solicitoume o meu número de teléfono para concertar unha cita.

Máis tarde, como vin que había un inspector noutro despacho, quixen saber se el estaría disposto a participar na investigación. Explíqueille a grandes trazos o que ata naquel momento consideraba que sería o núcleo da miña tese: quería saber se había dificultades na inspección

---

<sup>180</sup> Para Goetz & Lecompte, o vagabundeo é o proceso de coñecemento do campo: quen son os potenciais participantes, onde desenvolven o seu traballo, permite ao investigador ou investigadora que vai estudar (no caso que nos ocupa) un colectivo, «comezar o proceso fundamental de clasificar e categorizar as persoas que serán as súas fontes de datos principais» (Goetz & Lecompte, 1988, p. 109). A fase de vagabundeo «é un momento de contactos a múltiples bandas que axudan o investigador a tecer unha rede de relacións cada vez máis ampla» (Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 112).

para conciliar a vida familiar coa laboral. “A nivel persoal?”-preguntou. Eu díxenlle que si e respondeu, “Ah! Se é diso...!”

Esta pequena incursión no eido da Inspección fornecérame con datos relevantes, levándome a considerar que as inspectoras estaban máis preocupadas sobre o parecer do seu superior no que respecta a colaborar nesta investigación, mentres que o inspector varón, aceptara a miña petición sen ningún tipo de cuestionamento. Ademais, decatárame de que a persoa que desenvolvía a xefatura de servizo desempeñaba neste caso a función de “porteira” que permitiría ou non a entrada no campo.

Á mañá seguinte, tras recibir a chamada da secretaria da persoa que estaba á fronte da xefatura de servizo, concertei unha cita para falar con ela<sup>181</sup> e negociar a posibilidade de realizar as entrevistas a este colectivo. Á súa vez, constatee a formalidade e seriedade na actuación do persoal que traballaba nesta sé, xa que a secretaria cumpriu a súa palabra e efectivamente, chamoume. Chegado o día, en primeiro lugar, expúxenlle á persoa que ocupaba a xefatura que o meu traballo non era para analizar se a inspección estaba ben ou estaba mal, se non para saber se había dificultades para conciliar a vida familiar e laboral. Aclarar este aspecto resultaba determinante, xa que a miña intención non era abordar controversias ou asuntos educativos polémicos que lles resultaran incómodos ás e ós informantes, senón que o importante era coñecer as vivencias dos inspectores e inspectoras sobre os procesos de igualdade. Probablemente, de ter proposto a abordaxe do tratamento de aspectos polémicos, non se permitiría realizar ningunha investigación, xa que «hai problemas sobre os que algúns colectivos ou individuos non están inicialmente dispostos a achegar información. Nuns casos, esa información representa un perigo potencial para os seus *status* profesionais» (Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 105).

Así mesmo, quixo saber se só estudaría ese colectivo, respondéndolle eu que si. Preguntoume a cantos inspectores quería entrevistar, posto que naquel momento catorce persoas, incluíndose el mesmo, conformaban o equipo. Como non souben que responder, decidín consultar este aspecto coa miña directora da tese. Concluímos que se lle propoñerían ao sumo dez inspectores: cinco mulleres e cinco varóns, cifra que no caso de poder reunirse, permitiría obter unha perspectiva completa e robusta sobre como eran vividos os procesos de igualdade tanto por varóns como por mulleres inspectoras. Alén disto, se se producía algunha baixa no

---

<sup>181</sup> Para falar coa persoa que estaba á fronte da xefatura de servizo.

transcurso da investigación, aínda se contaría con informantes suficientes para poder seguir levando a cabo o estudo consonte os parámetros de validez e fiabilidade.

Afortunadamente, a persoa que desempeñaba a xefatura de servizo accedeu a que fosen entrevistados dez inspectores. Así foi como esta persoa se converteu na porteira<sup>182</sup> (ou no *gatekeeper*) do meu traballo de campo, supervisando dende a distancia; pero ao mesmo tempo orientándome e dándome o espazo que necesitaba para desenvolver as entrevistas, mostrándose sempre moi colaboradora e dándome o seu apoio, consello e orientación. De non ser por esta persoa, posiblemente este traballo non se podería levar a cabo.

Nesta investigación, a figura de “porteiro” como se denomina na literatura sobre investigación educativa, tivo unha importancia clave: esta persoa que ocupaba a xefatura foi quen elixiu os inspectores e inspectoras que, ao meu ver, consideraba que serían máis receptivos e partidarios de participar nesta investigación. Polo tanto, podemos concluír que neste caso estamos ante unha variante da denominada “selección de casos extremos ou casos únicos” coñecida como *selección de casos reputados* (Goetz & Lecompte, 1988, p. 101), por ter sido a persoa que desempeñaba a xefatura a que me indicou aqueles casos que eu debía entrevistar. Para estes autores, a selección de casos reputados é aquela na que a investigadora ou investigador elixe os seus informantes por recomendación dun experto nese ámbito (*Ibidem*). Advirten tamén que pode acontecer que ese caso reputado na práctica non fora o máis axeitado durante a realización da investigación, feito que no caso desta investigación eu non constatei, xa que os meus entrevistados e entrevistadas se amosaron interesados en colaborar neste estudo e participativos en todo momento. Os e as participantes foron cinco varóns e cinco mulleres inspectoras, que identifiquei cos seguintes pseudónimos:

---

<sup>182</sup> Definiremos o *porteiro* como «a persoa que ten a chave que permite acceder a institucións, grupos e persoas particulares» (Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 106).

PSEUDÓNIMOS DAS INSPECTORAS	PSEUDÓNIMOS DOS INSPECTORES
ADELA	FRANCISCO
SARA	MANUEL
LUCÍA	DIEGO
IRENE	RICARDO
BEATRIZ	GONZALO

**Figura 27:** Táboa que recolle os pseudónimos das inspectoras e inspectores participantes nesta investigación.  
**Fonte:** Elaboración propia.

Como os participantes foron elixidos polo seu superior, malia que non poidamos falar dunha mostraxe establecida *a priori* pola investigadora, si que había que ter en conta unha serie de criterios, entre os cales era necesario que existira un número equivalente de varóns e mulleres para contrastar os datos fornecidos por uns e por outras, con idades comprendidas entre os 40 e os 75 anos, que todos fosen inspectores de educación<sup>183</sup> e que compartisen en maior ou menor grao, o mesmo nivel sociocultural. Do mesmo xeito, era preciso que entre eles se dera unha certa heteroxeneidade<sup>184</sup>, feito que aumentaría a riqueza das súas contribucións, pois «interésanos a variedade das experiencias e preocupacións, de maneira que deberíamos non só ter casos comparablemente centrais ou nucleares, senón tamén a varianza no campo e as diferenzas na vinculación co problema» (Flick, 2015, p. 51).

En canto á data de comezo de acceso ao campo, comenteille á persoa que desempeñaba a xefatura de servizo en novembro do ano 2012 que primeiro precisaba tempo para documentarme e redactar o marco teórico<sup>185</sup> e moi afablemente, esta persoa<sup>186</sup> díxome que fora cando quixese. Por diversas circunstancias, o inicio da investigación produciuse no mes

<sup>183</sup> Os trazos como o sexo, a idade e a profesión «son útiles para acceder á variedade existente no que estudamos e debemos guiarnos por eses trazos para incluír dita variedade na nosa mostra» (Flick, 2015, p. 48).

<sup>184</sup> Se houbera moita heteroxeneidade sería complicado atopar trazos comúns entre os diferentes casos, do mesmo xeito que se son moi parecidos, inferir unha comparación relevante entre eles tamén sería máis complexo (Flick, 2015, p. 52).

<sup>185</sup> Aínda que o traballo teórico se irá estendendo durante todo o proceso de investigación.

<sup>186</sup> A persoa que exercía a xefatura.

de abril de 2013. Era o momento no que consideraba que tiña a formación suficiente e o coñecemento dun marco teórico sólido para realizar as entrevistas sobre historias de vida. Resultoume sorprendente que me dixera que non facía falta un xustificante do director do departamento, nin que me solicitase unha copia oficial do meu proxecto de tese<sup>187</sup>, tal e como expón a literatura sobre investigación en educación<sup>188</sup> (Vázquez Recio, 2011). Estableceuse polo tanto un “acordo verbal” como indica Stake (1998, p. 59) que fronte ao que poida parecer nun primeiro momento, para min estaba revestido de moita formalidade e responsabilidade no tratamento dos datos, xa que como o propio Bourdieu indica, «ningún contrato está tan cargado de esixencias tácitas como un contrato de confianza» (Bourdieu, 1999, p. 7).

Cando a persoa que ocupaba a xefatura de servizo me preguntou polo tempo que precisaría, dado o temor a que coas miñas esixencias, me negara a entrada no campo, díxenlle unha hora, aspecto que tratei de mudar máis tarde dicindo que ese era o tempo mínimo, que por experiencia sabía que a xente podía botar a falar ata tres horas. Finalmente concretamos que o tempo de entrevistas estaría entre corenta e cinco minutos e unha hora, pero matizou<sup>189</sup> que se os inspectores e inspectoras querían, podían botar ata unha hora e cuarto. Dado o tempo que a persoa que ocupaba a xefatura estipulou para a realización das entrevistas e o deber que tiña como investigadora de entorpecer o mínimo imprescindible o traballo dos inspectores, decateime de que non sería posible realizar unha boa historia de vida nesa franxa horaria, dada a exhaustividade que require este instrumento de investigación; polo tanto, houbo que improvisar en cinco días unha nova guía de entrevista que puidera abarcar neste marco temporal aspectos xerais e logo concretar con cada un dos e das participantes a posibilidade de realizar unha nova entrevista, esta vez máis longa.

#### 5.5.2.2.1.1. *Os seis mini casos deste estudo multicaso. Entrada no campo da dirección escolar.*

Antes de dar comezo a este apartado que complementa a información sobre a investigación da Inspección Educativa, hai que sinalar que é debedor do meu Traballo Fin de Mestrado.

---

<sup>187</sup> Rosa Vázquez expón como presentou o seu proxecto de traballo perante os membros do centro educativo no que ía realizar a súa investigación de doutoramento (Vázquez, 2011, pp. 35-37).

<sup>188</sup> Rodríguez, Gil & García sinalan que hai dúas formas non excluíntes para solicitar o permiso de entrada no campo: nunha delas «o contacto iníciase formalmente mediante a solicitude oficial dun permiso para entrar no campo»; na forma informal, «o investigador válese das súas relacións persoais con algún membro da comunidade ou institución, na que desexa realizar o seu estudo, para negociar a entrada» (Rodríguez, Gil & García, 1999, p.p. 107-108).

<sup>189</sup> Refírese á persoa que ocupaba a xefatura de servizo.

Hei de sinalar que no que respecta aos seis mini casos constituídos polas directoras<sup>190</sup>, a miña lente de análise tamén se centrou en Galicia, concretamente en seis Institutos de Educación Secundaria situados en contextos semiurbanos.

Como toda investigación cualitativa e interpretativa require, as informantes non foron escollidas ao chou, senón dun xeito reflexivo e meticuloso, acorde a unha selección baseada en criterios que establecín previamente para os que me fundamentei na denominada *selección de casos típicos*<sup>191</sup> de Goetz & Lecompte (1988, p. 101). Elas habíannos outorgar “información abundante” e á súa vez, habían ser modelos relevantes do fenómeno que quería estudar (McMillan & Schumacher, 2005).

Estes foron os criterios:

- Mulleres directoras de centros educativos de ensinanza secundaria, quedando eliminados da procura os varóns, así como aquelas docentes que non desempeñaran o cargo de dirección no momento da investigación.
- Directoras que estiveran, voluntariamente, dispostas a compartir coa investigadora as súas experiencias, ideas e elucubracións acerca da dirección educativa.

Despois houbo dúas subetapas no proceso de selección das participantes. Como non coñecía a ningunha das seis directoras, en primeiro lugar pescudei nas páxinas web dos centros educativos quen exercía o cargo de dirección. Como moitas destas páxinas non estaban actualizadas, tiven que chamar directamente aos centros para asegurarme se había un director ou directora. Cando me topaba coa existencia dunha directora, solicitaba previa chamada, poder ser recibida por ela e en ningún dos seis casos, interpuxeron problema a este respecto.

O acceso ao campo foi doado, como dixen, contactei directamente coas directoras sen necesidade de intermediarios e a relación coas mesmas foi boa. Este paso é decisivo e á súa vez, moi delicado, porque as informantes aceptaban depositar en min unha determinada información que noutros casos só darían a alguén da súa confianza, estando vetada para o resto. Hei de confesar que o feito de que non nos coñeceramos de nada me asustaba ao principio porque pensaba que me dificultaría a investigación, pero non foi así. No que respecta a esta parte, sinalase que se trata dun proceso no que a investigadora vai accedendo á información fundamental para o seu estudo e que pode chegar a ser case permanente, dende o

---

<sup>190</sup> No anexo II (documento 5) están as claves de codificación da entrevista ás directoras.

<sup>191</sup> Ideei un perfil das características que había de cumprir un caso intermedio para despois, atopar na realidade os «exemplares» que se prestasen a ser estudados (Goetz & LeCompte, 1988, p. 101).

primeiro día no que se entra no escenario ata o día en que finaliza o estudo (García Giménez, 1994, citado por Rodríguez, Gil & García, 1999). Pola súa banda, Kirk & Miller empregan o concepto *explanation* para referirse á fase na que a investigadora explica á comunidade que estuda a utilidade e significado do seu traballo, así como o rol que asume no seo desa comunidade (Kirk & Miller, 1986, citado por Sáez Carreras, 1998, p. 338).

O propio traballo de campo é a parte que máis esforzo, perseveranza e traballo me requiriu, debido ao desprazamento que tiña que realizar a cada un dos seis centros educativos situados uns a distancias considerables dos outros. O baleiro que eu tiña con respecto ao coñecemento práctico non me facía nin sequera albiscar os atrancos que esta investigación me tiña deparado. Como os imprevistos eran a tónica de cada día na vida das directoras e a pesares de ter pactado o día para entrevistalas, recoller documentos, ampliar algún tipo de información, etc.; a miúdo tiña que volver para a casa sen conseguir o cometido que me propuxera, coa conseguinte frustración polo adiamento destas obrigas e aínda que non quixese capitalizar o tempo invertido, resultábame inevitable pensar nel; ademais, sabía que tería que volver outro día. Outra das dificultades engadidas era o feito de que unha das directoras só me podía dedicar de cada vez media hora, co cal, tiven que ir en varias ocasións ao seu centro educativo e ata catro sesións precisei para completar a entrevista. Con outra tiven que agardar mes e medio para conseguir rematar a entrevista e coa derradeira das directoras, nin sequera puiden gravar, véndose o proceso de transcripción dificultado ao non poder contar cun rexistro exacto do que se dixo. Deste derradeiro caso aprendín que, no sucesivo, cando a gravación da información me estea vetada, cambiaría de informante.

Tampouco foi máis doado o proceso de negociación continuado coas seis directoras. Para non cansalas con moitos requirimentos, ía efectuando gradualmente e con moita sutileza e humildade, as miñas solicitudes<sup>192</sup>: que redactasen un diario, a consulta de documentos concernentes á dirección, un novo día para completar a entrevista, o permiso para a observación... Por todas estas razóns tívenme que armar dunha paciencia titánica e grandes doses de resignación, adaptarme como é lóxico á súa vida profesional e baixo ningún concepto, mostrarlles nin facerlles saber a miña indignación ou descontento polo devir dos acontecementos.

---

<sup>192</sup>Rodríguez, Gil & García (1999, p. 106) falan de regular de xeito intelixente as nosas peticións elixindo o momento e o lugar axeitado para facelas.

Ao iniciar a fase investigadora, pero tamén durante a mesma, adoptei un papel un tanto inxenuo con respecto á dirección educativa desempeñada por mulleres, posto que sabía que deste xeito as directoras afondarían máis nas cuestións que lles propoñía porque se verían a si mesmas como auténticas fontes de datos. Pola contra, se evidenciara moita pericia nestas lides, cousa que por outra banda, tampouco era certa, posiblemente se sentirían máis cohibidas e cunha sensación de estaren sendo examinadas. Esta estratexia permitíume chegar ao epicentro ou centro neurálxico de cada pregunta, transmitíndolles a sensación de que aparentemente, eran elas as que dominaban a situación.

#### 5.5.2.2.2. *Recollida produtiva de datos*

A medida que se ía desenvolvendo esta entrevista inicial sobre os datos persoais, os procesos de conciliación, as percepcións, como era o liderado e os intereses, motivacións e vantaxes das inspectoras e inspectores, comprobouse que foi máis pertinente seguir esta orde que comezar polas historias de vida, como se tiña previsto nun primeiro momento no proxecto de traballo. Para iso, (re)negociouse un novo acceso ao campo para o desenvolvemento ao cabo duns meses das entrevistas das respectivas historias de vida. Desta vez solicitóuselle a cada un dos inspectores e inspectoras implicadas o permiso; aínda que se puxo en coñecemento da persoa que ocupaba a xefatura esta cuestión, ao que respondeu: «Se xa falaches con eles, xa está». En parte, quería coñecer se eles e elas accederían a facer unha nova entrevista por vontade propia, de xeito que se sentisen con maior liberdade de decisión á hora de aceptar ou negarse e por outra parte, tampouco quería poñer nesa tesitura de novo á persoa que desempeñaba a xefatura de servizo. Teñamos en conta que como afirman Taylor & Bogdan, non todos os participantes dunha investigación teñen a mesma receptividade co investigador ou investigadora e «aínda que o porteiro autorizara o estudo, outros poden obxectar a súa presenza» (Taylor & Bogdan, 1992, p. 51). Finalmente, aceptaron a realizala catro inspectoras e cinco inspectores. Adela dixo que o tiña que pensar e tras diversas solicitudes realizadas pola persoa que escribe estas liñas, ela contestaba que estaba moi ocupada naquel momento, polo que se tomou a decisión de seguir co traballo contando unicamente coas restantes catro inspectoras e os cinco varóns.

Pese a ter a aceptación dos inspectores e da persoa que ocupaba a xefatura de servizo, con esta última<sup>193</sup>, (re)negociéi en dúas ocasións o momento máis oportuno para a realización das historias de vida, para iso considerouse que sería mellor realizalas durante os meses de verán,

---

<sup>193</sup> Refírese á persoa que ocupaba a xefatura de servizo.



xullo, agosto e setembro, xa que supoñía que neste momento terían unha carga de traballo inferior e que dispoñerían de máis tempo para poder ter unha entrevista máis longa e eu estancaría moito menos a súa rutina laboral.

De seguido expóñense os días de realización das entrevistas e a duración de cada unha delas, especificados con cada informante:

ENTREVISTA INICIAL				
PSEUDÓNIMO DO INSPECTOR/A	SESIÓN	DÍA	DATA	HORA (Aproximada)
<b>ADELA</b>	1ª	Martes	23 de abril de 2013	10:00 - 10:20
<b>SARA</b>	2ª	Martes	23 de abril de 2013	10:30 - 10:57
<b>FRANCISCO</b>	3ª	Martes	23 de abril de 2013	11:10 - 11:44
<b>LUCÍA</b>	4ª	Mércores	24 de abril de 2013	12:00 - 12:39
<b>IRENE</b>	5ª	Mércores	24 de abril de 2013	12:40 - 13:35
<b>MANUEL</b>	6ª	Mércores	24 de abril de 2013	13:50 - 14:25
<b>DIEGO</b>	7ª	Xoves	25 de abril de 2013	9:00 - 9:33
<b>RICARDO</b>	8ª	Xoves	25 de abril de 2013	10:20 - 10:43
<b>BEATRIZ</b>	9ª	Xoves	25 de abril de 2013	+11:15-12:00
<b>GONZALO</b>	10ª	Xoves	25 de abril de 2013	12:40 - 14:25

**Figura 28:** Datos da entrevista inicial (pseudónimo do inspector/a entrevistado/a, sesión, día, data e hora aproximada de realización da entrevista). Fonte: Elaboración propia

ENTREVISTA CON HISTORIAS DE VIDA				
PSEUDÓNIMO DO INSPECTOR/A	SESIÓN	DÍA	DATA	HORA (Aproximada)
<b>LUCÍA</b>	1ª	Luns	8 de xullo de 2013	12:00-13:00
<b>DIEGO</b>	2ª	Martes	9 de xullo de 2013	9:15 -12:15 (con parón de 10:35 a 11:15 aprox.)
<b>GONZALO (1ª sesión)</b>	3ª	Luns	15 de xullo de 2013	11:30-13:00
<b>MANUEL</b>	4ª	Mércores	17 de xullo de 2013	9:30-11:00
<b>GONZALO (2ª sesión)</b>	5ª	Venres	19 de xullo de 2013	10:00-12:00
<b>FRANCISCO</b>	6ª	Martes	23 de xullo de 2013	9:30-12:45
<b>SARA (1ª sesión)</b>	7ª	Mércores	24 de xullo de 2013	10:14-11:20
<b>SARA (2ª sesión)</b>	8ª	Venres	26 de xullo de 2013	9:10 -10:30
<b>BEATRIZ (1ª sesión)</b>	9ª	Luns	29 de xullo de 2013	10:00 – 11:30
<b>BEATRIZ (2ª sesión)</b>	10ª	Xoves	1 de agosto de 2013	10:00 – 12:00
<b>IRENE (1ª sesión)</b>	11ª	Luns	20 de agosto de 2013	11:30-12:21
<b>IRENE (2ª sesión)</b>	13ª	Mércores	11 de decembro de 2013	10:25-11:52
<b>RICARDO</b>	12ª	Xoves	27 de setembro de 2013	9:45-11:00

*Figura 29: Datos da entrevista con historias de vida (pseudónimo do inspector/a entrevistado/a, sesión, día, data e hora aproximada de realización da entrevista). Fonte: Elaboración propia.*

Durante esta fase de traballo de campo era preciso proceder ao denominado *desprazamento* (Velasco & Díaz de Rada, 2004, p. 28) no sentido de obviar as posibles concepcións previas que a investigadora puidera ter sobre este colectivo e establecer empatía coa forma de ver o mundo dos entrevistados e entrevistadas, noutras palabras, colocarse no punto de vista do “nativo” (Velasco & Díaz de Rada, 2004). Aínda que no caso que nos ocupa, a investigación desenvolveuse con persoas pertencentes á mesma sociedade que a investigadora, é preciso «neutralizar o sociocentrismo» (Velasco & Díaz de Rada 2004, p. 29), xa que «nos denominados traballos “na casa” [...], o traballo de campo pode ser do mesmo xeito un proceso de desmantelamento de prexuízos» (*Ibidem*).

Como o acceso ao campo remata segundo Rodríguez, Gil & García (1999) o día en que remata o proceso de recollida de datos, podemos afirmar que este concluíu o 11 de decembro de 2013, data en que se realizou a derradeira entrevista a Irene. Velasco & Díaz de Rada din que o remate do traballo de campo non se pode establecer con exactitude, poden influír aspectos como a falta de financiamento do investigador, cuestións persoais, etc. Tampouco un traballo de campo se pode dar por rematado na súa totalidade, sempre quedarán cuestións pendentes e dar todo por completado sería practicamente unha quimera, requiriríanse «interminables retornos ao campo para completar o incompletable» (Velasco & Díaz de Rada, 2004, p. 38).

Salvando as distancias e parafraseando a Rockwell cando fala de como a etnografía pode transformar socialmente a escola (Rockwell, 1986, p. 8), no caso desta investigación direi que a transformación social máis relevante produciuse na persoa que escribe estas liñas, na maneira que tiña de interpretar a realidade da inspección e é que precisamente, «a experiencia de campo e o traballo analítico debe cambiarnos, debe cambiar a maneira de mirar a realidade escolar» (Rockwell, 1986, p. 8). Pero sen dúbida, a parte máis frutífera e significativa foi coñecer a todos os inspectores e inspectoras (incluída a persoa que desempeñaba a xefatura do servizo de inspección), compartir os seus testemuños e aprender deles e delas. Considero que os inspectores e inspectoras entrevistados me viron, non como unha oínte interesada, senón como unha persoa á que lle poderían contar os seus pensamentos e sentimentos, así como a práctica da súa profesión e a súa visión das cousas.

Do mesmo xeito, a posibilidade de ter desenvolvido o enfoque dos estudo de casos, permitíume tomar consciencia de como todo o que nos rodea durante o traballo de campo repercute na propia investigadora, polo gran proceso de aprendizaxe que se produce. A este

respecto, Hellen Simons indica que «se trata dun rigoroso exame de como os nosos valores e accións configuran a recollida e interpretación dos datos, e de como nos afectan as persoas e os acontecementos presentes no campo» (Simons, 2011, p. 21).

### 5.5.2.3. FASE ANALÍTICA

Esta fase foi desenvolvéndose xunto coa do traballo de campo, xa que despois da primeira entrevista<sup>194</sup> sobre os tópicos de conciliación, liderado, intereses, motivacións e vantaxes e unha vez transcrita, constatouse que había aspectos que era preciso volver a tratar na entrevista con historias de vida por teren sido obviados durante a fase de entrevista inicial ou por considerárense datos importantes nos que era preciso volver a afondar; pois «a necesidade de contar cunha investigación con datos suficientes e axeitados esixe que as tarefas de análise se inicien durante o traballo de campo» (Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 75). Mesmo tiveron que revisar en varias ocasións o guión da entrevista da historia de vida<sup>195</sup> e adaptalo a cada un dos casos. No ámbito da investigación cualitativa non podemos separar a recollida de datos da súa análise (Gibbs, 2012), «a análise pode e debe comezar no campo» (*Ibidem*, p. 22), tamén é unha maneira de coñecer novos problemas e propoñernos novas preguntas de investigación (*Ibidem*). Así mesmo, Velasco & Díaz de Rada recomendan que antes de redactar o informe se revisen os datos por se é preciso volver por un curto período de tempo a completar as posibles lagoas que se detectaron (Velasco & Díaz de Rada, 2004). Polo tanto, pódese afirmar que na presente investigación, a análise da primeira entrevista, permitiu tomar consciencia dos aspectos que era preciso volver a tratar na entrevista con historias de vida.

Todo o volume de datos achegados polo diario de campo, as entrevistas, a información estatística proporcionada pola Secretaría Xeral Técnica da Xunta de Galicia<sup>196</sup> e os documentos oficiais consultados trataranse conforme a parámetros analíticos. O proceso de análise foi unha etapa laboriosa e absorbente porque se foron cruzando de xeito artesanal os nove casos aos cales se lles realizou a historia de vida indo etapa por etapa (infancia, adolescencia, xuventude e adultez); xa que cada unha requiría a súa análise particularizada (ver gráfico seguinte). Deste xeito, poderemos ver as concomitancias e diverxencias entre as diferentes entrevistas; pero tamén se recorrerá á análise interpretativa nas historias de vida.

---

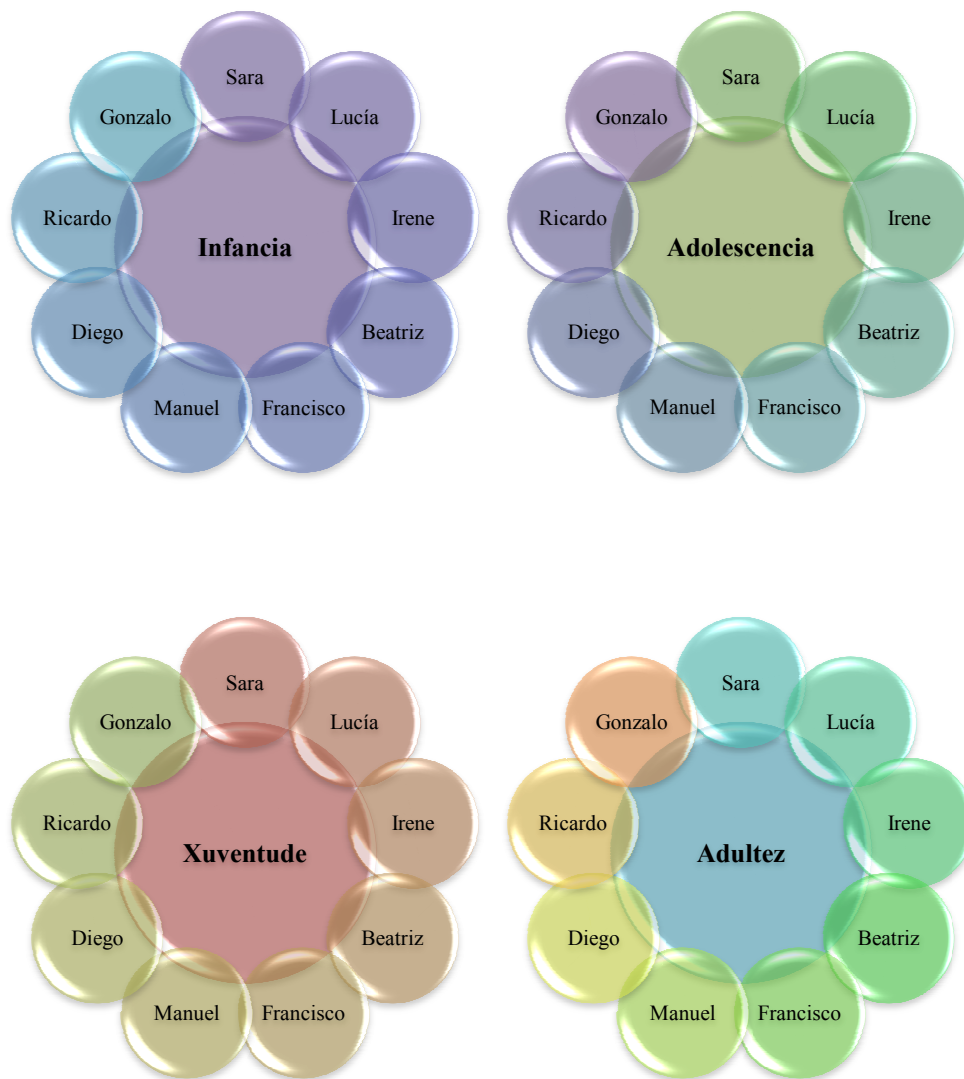
<sup>194</sup> O guión da entrevista inicial está no anexo II (ver documento 1).

<sup>195</sup> O guión de entrevista de historia de vida está no anexo II (ver documento 2).

<sup>196</sup> Para este traballo, resultou moi complicado atopar estatísticas referidas á inspección educativa dende unha perspectiva de xénero, ben sexa no MEC, no Instituto de la Mujer, no Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, no Centro de Investigación y Documentación Educativa e no Instituto Nacional de Estadística. A Secretaría Xeral Técnica si proporcionou os datos dende o ano académico 2005/2006.

Ao final desta fase do proceso de investigación pretendérase obter unha *descripción densa*<sup>197</sup> do fenómeno estudado, que nos permita saber que é o que está acontecendo co fenómeno sinalado, proporcionándonos información pormenorizada.

**Representación gráfica do proceso de análise cruzada de cada unha das nove historias de vida en función das catro etapas vitais:**



**Figura 30:** Gráficos que representan o proceso de análise cruzada de cada unha das nove historias de vida en función das catro etapas vitais. Fonte: Elaboración propia.

Así mesmo, procedérase á categorización da información en tópicos que se irán desenvolvendo no informe de investigación. Un aspecto importante a ter en conta neste momento é que na análise, como afirma Gibbs, «é preciso distanciarse das descrições, en

<sup>197</sup> «Descripción densa» é un termo que fixo popular Geertz (1975, citado en Gibbs, 2012, p. 23), «unha descripción densa é aquela que demostra a riqueza do que está sucedendo e pon de relevo a maneira en que se involucran as intencións e as estratexias das persoas» (Gibbs, 2012, p. 23).

especial do uso dos termos do entrevistado, cara un nivel de codificación máis centrado en categorías, máis analítico e teórico» (Gibbs, 2012, p. 68).

Para iso, elaborouse unha táboa coas categorías e códigos que se empregarán na análise (consultar táboa 1, anexo I). Establecemos esta diferenciación fronte á consideración dalgúns autores que inclúen de xeito practicamente sinónimo ambos conceptos (Rodríguez, Gil & García, 1999). Cando falamos de codificación estamos a referirnos á asignación de códigos a cada categoría, podendo ser estes numéricos ou abreviaturas, e con categorización facemos alusión á separación das unidades en tópicos (*Ibidem*) de moi diversa índole: «As categorías poden referirse a situacións e contextos, actividades e acontecementos, relacións entre persoas, comportamentos, opinións, sentimentos, perspectivas sobre un problema, métodos e estratexias, procesos» (Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 208).

Nesta investigación os códigos creáronse a partir das abreviaturas das palabras coas que se etiquetaron as categorías ou subcategorías (consultar táboa 1, anexo I).

A pesar de que xa se estableceron os códigos antes de comezar a análise, a partir dos tópicos que se abordaron nas guías de entrevista dos que xurdiron as categorías, non se descarta que mentres se estea realizando a análise, a codificación poida ser modificada, pois trátase dun «proceso recorrente» (Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 211).

A codificación enfocárase dende o punto de vista da *teoría fundamentada*, xa que «o foco central ponse en xerar indutivamente ideas teóricas ou hipóteses novas a partir dos datos, en contraposición á comprobación de teorías especificadas de antemán» (Gibbs, 2012, p. 76). Gibbs afirma que son teorías fundamentadas porque emanan dos datos e estes susténtanas, o que non quita que posteriormente estas ideas novas que xurdiron se relacionen coas teorías xa existentes (Gibbs, 2012, p. 76).

Especificamente optárase pola denominada *codificación aberta* (Strauss & Cobin, 1990, citados por Gibbs, 2012, p. 76) na que o texto ten que ser lido de maneira reflexiva de cara a extraer comparacións e inferir categorías (Gibbs, 2012).

#### 5.5.2.4. FASE INFORMATIVA

É neste momento cando os resultados da investigación se fan públicos. É necesario que o informe se dea a coñecer ás/aos participantes do traballo. A miúdo nas investigacións realizadas no ámbito educativo son moitas as solicitudes que se lles fan ás persoas que

voluntariamente ceden o seu tempo para que poidan ser levadas a cabo, pero sen recibiren unha retroalimentación da súa contribución *a posteriori*. Tamén é un xeito de non explotar o campo e non deixar a porta pechada a futuras investigacións nin a vindeiros investigadores e investigadoras. É o momento decisivo de mostrar os resultados do traballo: «O investigador/a debe dar razón do seu esforzo e resultados ante a comunidade académica [...], ante aqueles aos que un/unha estudou e ante si mesmo/a» (García Jorba, 2000, p. 222).

Durante o deseño desta investigación, era consciente de que o traballo de campo suporía para min non só un desafío, senón tamén un labor que requiriría de moitas horas de dedicación; pero o que nunca imaxinei era a inmensa dificultade que me ocasionaría a realización do marco teórico; xa que durante a procura de fontes de información fiables e acordes á temática da inspección e as cuestión de igualdade, atopábame cun terreo estéril sobre o cal, non había información ou esta era insuficiente. Noutros casos, non podía atopar bibliografía actualizada sobre a inspección, feito que contribuía a retardar a finalización do marco teórico. Así foi como tiven que recorrer a outras disciplinas do coñecemento como a Socioloxía, a Economía, a Historia, a Psicoloxía, etc., para articular un marco teórico firme que permitira asentar os alicerces duns contidos que a persoa que escribe estas liñas espera que outras investigadoras e investigadores continúen desenvolvendo nun futuro.

En todas estas fases que foron presentadas como un *continuum* para facilitar a súa comprensión, hei de engadir que dado o dificultoso do traballo, as dúbidas, a incerteza, a inseguridade e o desasosiego estiveron sempre presentes, como unha “negra sombra”, que diría a nosa Rosalía de Castro, que me acompañaba en todo momento. Á incerteza sobre a próxima xogada que tiña que realizar, había que engadir unha sensación de confusión por ter tantas ideas na mente que non sabía canalizar, ata que a base de pelexar con elas, acababan por dobregarse e todo comezaba a coincidir como se dun quebracabezas se tratara. Constatei que unha non sabe en realidade o que está investigando até que remata a investigación e podo afirmar que o meu caso foi un exemplo diso. A medida que ía avanzando, atopaba novos interrogantes que era preciso resolver, pero que á súa vez incrementaban a dificultade desta tarefa e a miña inseguridade, ata o punto de querer abandonar este cometido bastantes veces, cando as forzas fraqueaban e a debilidade se impoñía á fortaleza. Con todo, grazas ao apoio constante de meus pais, conseguín chegar ata o último estadio deste proceso.

## 5.6. As historias de vida

### 5.6.1. O enfoque narrativo

A investigación biográfica e narrativa está cobrando unha progresiva importancia nas Ciencias Sociais debido, segundo apunta Hargreaves, «á nosa actual coxuntura posmoderna: nun mundo que chegou a ser caótico e desordenado, só queda o refuxio no propio eu» (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p. 9). Así mesmo, estes autores afirman que constitúe un enfoque ou perspectiva de seu e constitúese como unha subárea dentro da investigación cualitativa. De feito, empregan o termo investigación biográfico-narrativa<sup>198</sup> para referirse a un amplo repertorio de maneiras de recadar relatos concernentes ao propio individuo.

Entendemos por *historia de vida (life history)* a narrativa vital dunha persoa recollida por un investigador ou investigadora. Non comprende unicamente o seu *relato de vida*, senón outro tipo de información adicional, como poden ser os rexistros documentais, entrevistas a persoas da contorna do suxeito biografado, etc. En definitiva, é o *estudo de caso* que atinxe a unha persoa determinada e constitúe, en palabras de Goodson, un *relato triangulado*, cuxo vértice é o relato de vida aderezado co resto de materiais que sinalamos anteriormente (Goodson, 1996, citado por Bolívar *et al.*, 2001, p. 29). O *relato de vida (life story)* é a historia dunha vida tal e como a persoa que a viviu, a conta (Pujadas, 1992). Pola súa parte, Polanyi distingue diferentes narrativas (*narratives*) «que designan feitos narrados no pasado; entre estas destaca o relato (*story*), que se diferencia dos outros tipos de narrativas porque segundo a autora, resalta un punto (*point*) acerca do mundo que comparte falante e oínte» (Polanyi, 1985, citado por Soler Castillo, 2004, p. 124).

Como apunta Soler Castillo, os relatos narrativos teñen unha finalidade na que non só importan os feitos en si; senón que o relevante tamén é darlles sentido: «En xeral agárdase que os relatos teñan un obxectivo, un fin que esixa producilos. Non se contan cousas por contar. Moitas veces o obxectivo é a avaliación moral dun feito acontecido ao narrador ou a

---

<sup>198</sup> Defínese a narrativa como un proceso mediante o cal unha persoa relata as experiencias vitais doutra; baseándose nunha serie de criterios e tratando de explicar esas vivencias:

*Narrativa* é a experiencia expresada como un relato por outro (como enfoque de investigación), as pautas/formas de construír sentido, a partir de accións temporais persoais, por medio da descrición e análise dos datos biográficos. É unha particular reconstrución da experiencia (do plano da acción ao sintagmático da linguaxe), pola que –mediante un proceso reflexivo– se dá significado ao sucedido ou vivido (Bolívar *et al.*, 2001, p. 20).



outra persoa; en consecuencia, non só se contan os feitos, senón que se interpretan» (Soler Castillo, 2004, pp. 124-125).

É preciso establecer unha diferenciación entre *historias de vida* e *relatos de vida*. «Historia de vida» é unha tradución *ad litteram* do inglés, *life history*, termo que tiña o inconveniente de non distinguir entre a *historia* vivida pola propia persoa e o relato que esta lle podería contar<sup>199</sup> a un investigador ou investigadora. Considera Bertaux que os relatos de vida están presentes «desde o momento en que se describe de xeito narrativo un fragmento da experiencia vivida» (Bertaux, 2005, p. 12). Mesmo son ilustrativos para amosar experiencias comúns ou tendencias no seo dunha comunidade como explica o autor en páxinas sucesivas:

Ao multiplicar os relatos de vida de persoas que se achan ou se acharon en situacións sociais similares, ou participando no mesmo mundo social, e ao centrar os seus testemuños nesas situacións, trátase de sacar proveito dos coñecementos que elas adquiriron mediante a súa experiencia directa dese mundo ou desas situacións, sen enredarse por iso na súa necesaria singularidade, nin no carácter inevitablemente subxectivo do seu relato (Bertaux, 2005, p. 37).

As historias de vida flutúan entre o macrosocial e o microsocioal, é dicir, non atenden unicamente a cada caso particular nin tampouco aspiran a erixirse como a representación dun fenómeno social; máis ben atópase nun punto intermedio entre ambos no que «os fenómenos sociais xerais se traducen nas vidas individuais» (Borderías, 1997, p. 181).

Como se pode comprobar, a diferenza terminolóxica entre a historia de vida e o relato de vida é moi sutil:

Unha vez que o relato (*story*) é contado, cesa de ser relato narrativo e pasa a ser un fragmento de historia (*history*). O castelán<sup>200</sup> [...] non recolle tal distinción, posto que historia de vida abarca ambos sentidos: contar unha historia é tanto facer un relato persoal ou autobiográfico, como [elaboralo]<sup>201</sup> nun sentido obxectivo ou biográfico, e incluso fabulado (Bolívar *et al.*, 2001, p. 29).

Debemos resaltar o tributo do matrimonio Bertaux-Wiame á promoción do método biográfico e á consolidación da delimitación conceptual de *life history* e *life story*, que xa trazara previamente Norman Denzin.

---

<sup>199</sup> «O verbo “contar” (narrar) é aquí esencial: significa que a produción discursiva do suxeito adoptou unha forma *narrativa*» (Bertaux, 2005, p. 37).

<sup>200</sup> No caso desta tese, o galego.

<sup>201</sup> Corchetes aclaratorios da autora para facilitar a comprensión do fragmento.

### 5.6.2. Utilidade das historias de vida

Como sostén Pujadas, as historias de vida cumpren unha importancia fundamental no desenvolvemento da vertente cualitativa nas Ciencias Sociais (Pujadas, 1992) e contan xa cunha longa tradición neste ámbito, estando tamén xeneralizado o seu uso en disciplinas tales como a Socioloxía e a Antropoloxía<sup>202</sup>, e sendo así mesmo empregadas no ámbito da Historia e da Psicoloxía (Rojo, 1997). No entanto, como sinalan Bolívar *et al.*, o seu uso non está tan xeneralizado no eido educativo (Bolívar *et al.*, 2001).

Ademais, son un excelente recurso para comprender como as persoas ven as súas propias experiencias, as súas propias vidas e as súas interaccións con outros (Atkinson, 1998).

A obra precursora deste tipo de método foi *The Polish Peasant in Europe and America*, (“O campesiño polaco en Europa e América”), de William I. Thomas e Florian Znaniecki, publicada entre 1918 e 1920 e na que se narra o periplo vital dun inmigrante polaco. Mención especial recibe o caso de Polonia xa que se pode considerar un reduto do que estaba a acontecer no resto do panorama internacional, pois como conta Pujadas, o método biográfico deseñado ao estilo da escola de Chicago esvaécese da órbita sociolóxica nos anos corenta, sendo desbancado pola Antropoloxía Social (Pujadas, 1992).

É de recibo que salientemos a outra obra inaugural do xénero biográfico, *Los hijos de Sánchez*. É un relato biográfico escrito baixo o denominado sistema polifónico<sup>203</sup> no que Lewis realiza un estudo intensivo sobre a pobreza a través da voz de cinco integrantes dunha familia elixida ao chou de entre todas as residentes en Bella Vista (*Ibidem*, p. 83).

En Educación, a investigación de carácter biográfico e narrativo alicérase no seo da viraxe hermenéutica que tivo lugar nos anos setenta nas Ciencias Sociais, pasando do prisma positivista a un ángulo interpretativo no que «o significado dos actores se converte no foco central da investigación» (Bolívar, 2002, p. 4). E tampouco esquezamos que, como dixo Dominicé, cando traballamos con historias de vida o ámbito científico queda revestido dunha tintura literaria (Dominicé, 1990, citado por Bolívar *et al.*, 2001).

---

<sup>202</sup>«Historicamente, a investigación con historias de vida tivo as súas raíces na Antropoloxía, onde as publicacións de comezos de 1900 mostraban interese polas “culturas descoñecidas”» (Germeten, 2013, p. 612).

<sup>203</sup> Pujadas explica que no sistema polifónico trátase de «realizar as historias de vida cruzadas de varias persoas dunha mesma contorna, ben sexan familiares, veciños dun barrio, ou compañeiros dunha institución, para explicarnos a *varias voces* unha mesma historia» (Pujadas, 1992, p. 83).

Pujadas considera que orixinariamente os estudos que se fundamentaban na configuración de historias de vida tiñan un carácter marxinal que recorría ao «testemuñalismo extremo»<sup>204</sup>, tratando de dar voz aos sectores sociais máis desfavorecidos e marcando unha clara contraposición coas correntes positivistas (Pujadas, 1991, p. 37). A penas se interviña e se analizaba o material recollido. Huberman sinala que isto ten a súa razón de ser na tradición da historia oral:

Inventado e perfeccionado pola Escola de Chicago de Socioloxía, aproximadamente entre 1914 e 1930, o método utilizouse para recompilar material fonte para historias sociais. En realidade as entrevistas eran só un complemento para outras fontes de datos, como cartas familiares, arquivos de xornais, rexistros escolares e outro material de arquivo [...] Os investigadores da Escola de Chicago non interviñan na entrevista de historia oral. Polo contrario, inclinábanse por *triangular* este material con outros datos, co propósito de xerar e perfeccionar unha teoría social (Huberman, 1998, pp. 227-228).

Moitas veces, a persoa que está a contar a súa historia de vida descoida ou abandona o contexto estrutural que rodea a súa vida ou tamén pode ser que interprete esa forza contextual desde un punto de vista parcial ou tendencioso (Goodson, 1997). Grazas á investigación con historias de vida, podemos comprender as contradicións e mesmo as ambigüidades que operan nas vivencias dos nosos/as informantes<sup>205</sup> e explicar por que se producen, obxectivo que non conseguiríamos se empregáramos outro método de investigación: «A historia de vida é particularmente axeitada para descubrir as confusións, ambigüidades e contradicións que se producen nas experiencias diarias» (Plummer, 2001, p. 40).

Neste tipo de método biográfico non se trata de procurar a mera recollida de datos sen establecer ningún tipo de criba nin de análise posterior; senón que é preciso un labor de interpretación posterior de toda a información recompilada «para facer posible restituír a lóxica e as motivacións implícitas nos feitos recollidos» (Pujadas, 1992, p. 80). Parafraseando a Lewis na introdución do seu libro, *Los hijos de Sánchez*, o feito de que discriminemos e

---

<sup>204</sup> Posteriormente o autor presenta a Tony Parker «como un defensor do testemuñalismo puro, entendido como un labor de entrevistar, transcribir e publicar, sen ningún tipo de análises dos documentos persoais, para que sexa o lector quen reflexione e chegue a conclusións sobre eles» (Pujadas, p. 38).

<sup>205</sup> Na investigación con estudo de caso da historia de vida dun profesor de Educación Física, Wedgwood comprobou que este profesor incorría en contradicións. Por unha parte, o entrevistado construía unha masculinidade hexemónica a través das súas proezas deportivas; mentres que pola outra, desenvolvía relacións igualitarias con diferentes mulleres da súa vida (coa súa irmá, as súas parellas anteriores e a súa compañeira docente de E.F.) E tamén a súa filosofía de traballo centrada no alumnado influíu na boa actitude que tiña cara as alumnas que xogaban ao fútbol (Wedgwood, 2006).

seleccionemos a información, non lle resta lexitimidade nin valor científico ao método biográfico.

### 5.6.3. Vantaxes das historias de vida en relación coa Teoría de Xénero

O método biográfico atópase vinculado a un tipo de estudos nos que non se podería afondar a través do método de enquisas, xa que este non permite obter información sobre os aspectos máis íntimos e persoais do xeito en que o fan as historias de vida, senón que se limita a presentar unhas respostas previamente marcadas polo investigador ou investigadora, que non poden ser posteriormente desenvolvidas ou aclaradas pola persoa participante na investigación. Entre estes estudos vinculados ao método biográfico atópanse aqueles referidos á muller e nomeadamente, os que mostran «procesos de cambio da súa posición na sociedade» (Pujadas, 1992, p. 64), non esquezamos que durante moito tempo a súa voz foi silenciada (Atkinson, 1998; Germeten, 2013) e tamén estivo excluída dos relatos, textos e argumentos da historia (Heilbrun, 1988). Aí reside a importancia das historias de vida, pois «permite que as persoas sexan escoitadas, coñecidas e recoñecidas por outros. Contribúen a facer o implícito, explícito; visibilizar o que estaba agochado e a dotar de claridade o que antes resultaba confuso» (Atkinson, 1998, p. 7).

As historias de vida son tamén un recurso de utilidade en calidade de *fonte* e en calidade de *método*<sup>206</sup>. No primeiro caso porque permitiron que se accedese aos espazos e ás vivencias das mulleres que ata o momento non estaban reflectidas en determinadas disciplinas. Como método, porque situaron no núcleo de pensamento as súas vidas e as súas prácticas, permitindo que deste xeito se puidese comparar a realidade coas perspectivas anteriores (Borderías, 1997).

Mesmo se avogou por «un modo propio de coñecer das mulleres, distinto do razoamento lóxico-formal androcéntrico, o que conduce a considerar a narrativa como unha forma específica do discurso feminino» (Bolívar, 2002, p. 7), o que significa que as mulleres teñen o seu propio estilo discursivo que non participa da visión androcéntrica da realidade, senón que conta coas súas propias particularidades.

Pola súa parte, Isabelle Bertaux-Wiame sinalou que varóns e mulleres narran dunha maneira diferente os seus relatos e mesmo configuran as súas experiencias conforme a pautas diferentes:

---

<sup>206</sup> Cursiva propia.

[Mulleres e varóns]<sup>207</sup> retratan a experiencia vivida das súas relacións sociais segundo patróns distintos. A autora subliña que as mulleres sitúan os feitos dentro dunha estrutura de relacións persoais, o cal a primeira vista pode parecer unha afirmación de sentido común e incluso algo sexista (Measor & Sikes, 2004, p. 289).

María José Alonso Sánchez considera que a autobiografía é un método de investigación que nos estudos de xénero realiza un labor de psicanálise: «A autobiografía ten algo de experiencia psicanalítica e por iso é axeitada para explorar as identidades de xénero, as identidades profesionais e os procesos de aculturación<sup>208</sup> profesional» (Alonso Sánchez, 2001, p. 94). É máis, o enfoque biográfico resulta particularmente apropiado «na análise das relacións que as mulleres manteñen coa produción e a reprodución» (Borderías, 1997, p. 183).

En conclusión, a elaboración de historias de vida resulta moi pertinente na realización de estudos de carácter feminista:

Un dos factores clave nestas aproximacións de novas formas de formular o saber, reside no carácter interdisciplinario dos estudos feministas, que cumpriron un papel de suma importancia no estímulo de formas de pensar, construír argumentos históricos e achegar explicacións intelectuais que escapan do universal e o homoxéneo, dando lugar ao recoñecemento –e en ocasións, á celebración– da diversidade posicional. É, sobre todo, dende posicións feministas (como paraugas amplo que acolle diversas perspectivas) onde se localiza a valoración da experiencia (coa súa carga emotiva, profesional e biográfica) como fonte de coñecemento, e o papel das emocións e os afectos como un poderoso compoñente do proceso cognitivo. Do mesmo xeito, a escritura persoal ou subxectiva que caracteriza a perspectiva narrativa de investigación, reflicte os valores dun proceso teórico feminista que defende a deconstrución de convencións académicas e intelectuais excluíntes e cientifistas (Hernández, 2011).

#### 5.6.4. Características dos relatos realizados por mulleres

Tamén merece a nosa atención o vínculo que existe entre os relatos e o xeito en que se configura e se manifesta o xénero; deste xeito, traballos como o de Sandra Silverstein demostran que as mulleres céntranse na toma de decisións. Tamén o léxico empregado para argumentar as súas razóns é diferente con respecto ao léxico dos varóns, así como entre distintas xeracións dun mesmo xénero. «En xeral, as mulleres falan nos seus relatos sobre

<sup>207</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>208</sup> O proceso de aculturación está relacionado co de asimilación. «As mulleres profesionais topárianse con ámbitos durante anos sometidos ao dominio e *ethos* masculino, polo que as mulleres se ven precipitadas á aculturación en forma de estratexia de adaptación/acomodación (xogando coas regras existentes; pero sen asumilas completamente)» (García de León & García de Cortázar, 2001, pp. 90-91).

como xustificar as súas decisións ante os varóns, e os varóns sobre plans e conquistas» (Silverstein, 1988, citada por Soler Castillo, 2004, p. 131).

Pola súa parte, Jennifer Coates no seu libro *Women Talk* destina un capítulo a falar sobre os relatos das mulleres fundamentándose nunhas gravacións que realizou ás súas amigas durante un período de tempo, chegando á conclusión de que as mulleres non falaban das súas proezas e éxitos e cando o facían, tales logros estaban relacionados con temas superficiais ou ben, atinxían aos seus fillos ou maridos (Coates, 1996, citado por Soler Castillo, 2004, pp. 131-132):

En xeral, os temas abarcan rutinas da vida diaria; por esta razón, quizais as historias das mulleres foron desvalorizadas polos investigadores e estereotipadas como aburridas e sosas [...] Cando o heroísmo e a obtención de logros aparecen nas historias das mulleres teñen un carácter diferente, tenden a estar circunscritos ao eido doméstico –por exemplo, mercar un vestido, pintar a mesa da cociña- ou relaciónanse con logros de terceiras persoas<sup>209</sup> –os fillos no colexio- ou do esposo no traballo. Resalta tamén que o humor é fundamental nas historias das mulleres; humor que radica en presentarse a si mesmas como seres indefensos, a mercé de forzas incomprensibles. Por último, sinala que para as mulleres contar historias é importante porque serve para introducir novos temas de conversa, permite ordenar e reordenar as experiencias, axuda a crear un espazo relativamente seguro no que se pode criticar a orde social establecida e, sobre todo, para crear lazos de amizade a través de mundo compartidos (*Ibidem*).

Mary Talbot analizou un relato producido por unha parella nunha reunión de amigos e constatou que «a muller produce un relato de “sentimentos” e o varón, de “accións”; aínda que o constrúan en conxunto» (Talbot, 1998, citada por Soler Castillo, 2004, p. 132).

Atendendo ás características do seu discurso, a autora sinala que os varóns tenden a empregar o pronome xenérico *un* que fai que a persoa que está falando non se vexa implicada no discurso; mentres que as mulleres distinguen entre “eles”, os que ocupan os espazos públicos e “nós”, pronome no que se inclúen a si mesmas e aos seus fillos e fillas, que son os que están excluídos dos espazos públicos (*Ibidem*).

Segundo sostén Soler Castillo, os distintos procesos de socialización orixinan diferenzas nas maneiras de contar de varóns e mulleres. As mulleres adoitan falar de sentimentos, mentres

---

<sup>209</sup> Con respecto aos logros de terceiras persoas, Coria afirma que o éxito é algo que ten que atinxir a un/unha mesmo/a. «Cando unha muller di que o seu éxito reside nos logros que os seus fillos son capaces de obter, [...]colócase nun lugar de espectadora do protagonismo doutro» (Coria, 1993, p. 48).

que os varóns fano de si mesmos e «só buscan contar eventos e non requiren valoracións nin xuízos dos feitos» (Soler Castillo, 2004, p. 135).

Canto á análise da temática de conversa de varóns e mulleres e de acordo ao que outras autoras sinalaran, Sandra Soler conclúe:

Os homes falan de temas impersoais, de asuntos baseados en feitos reais e de temas de actualidade, como a política ou o deporte; en cambio, as mulleres falan de temas persoais, das relacións familiares e dos problemas da vida cotiá, nos que expresan os seus sentimentos, preocupacións e inquedanzas. Aínda que mulleres e homes comparten temas de conversa como a familia, o estudo e o traballo; a maneira como uns e outras os tratan difire bastante. Cando un home comeza a falar dun tema, fala del, cóntao e avalíao como tal, con relativa obxectividade. As mulleres, unha vez proposto un tema, de inmediato o relacionan con algún aspecto da vida persoal, en especial coa familia, xa sexan os fillos ou o esposo; isto débese a que os fillos e a educación son puntos aos que sempre converxen as conversas das mulleres (Soler Castillo, 2004, p. 284).

Á hora de falar da traxectoria profesional, este patrón volve a repetirse: os varóns reconstrúen o periplo laboral con carácter individual, centrándose en si mesmos; mentres que as mulleres inclúen a outros nas súas narracións, principalmente á familia e preséntanse a si mesmas no antedito itinerario profesional como integrantes de plans colectivos e como se a súa aparición fose espontánea (Gómez & Casado, 2003). Non obstante, cando as mulleres falan doutros, tamén se están a referir a si mesmas, mostrando cal é o seu papel na historia colectiva e a situación na que se atopan (Borderías, 1997).

Para que a muller non exprese o seu discurso biográfico utilizando os parámetros da cultura patriarcal, Norman Denzin propón o concepto *epifanía autobiográfica*, a propósito do cal, Sidonie Smith quere evidenciar a manifestación pola cal unha muller renuncia someterse á «narrativa patrilineal da autobiografía tradicional» (Soldevilla, 1995, p. 321). A pesar de que a súa postura non carece de detractores, mostramos como se pode conseguir a epifanía autobiográfica seguindo os seguintes pasos (Soldevilla, 1995, p. 320):

1. Primeiro, rememorando a orixe da súa unión coa NAI<sup>210</sup> e reconstruíndo os seus pasos vitais a través do contacto coa simbólica materna<sup>211</sup> e non na súa contra, como prescribe a normativa paterna.

<sup>210</sup> As maiúsculas son do autor.

<sup>211</sup> Sidonie Smith considera que o rexeitamento da nai implicará a renuncia do mundo materno por parte do fillo e por extensión, do mundo feminino en xeral, así o explica a autora (Soldevilla, 1995, p. 320):

2. Unha vez restaurado o excluído espazo da feminidade, ir lembrando e descubrindo os significantes da propia experiencia subxectiva, sobre todo os emocionais e os sexuais, para, posteriormente, revestilos do seu significado como muller que se autopresenta dentro da perspectiva dunha cultura xinocéntrica [...] individualidade que fai súas, en definitiva, as posibilidades polifónicas da *diferenza*, mentres que, á par, desestabiliza a concepción patriarcal dunhas ríxidas identidades antonómicas: masculino *versus* feminino.

Pola súa parte, Susan Friedan manifesta que existen diferenzas nas autobiografías de mulleres e varóns, en tanto que naquelas hai unha puxa constante entre a individualidade e a colectividade, saldándose esta loita a prol da tendencia ás relacións sociais (Soldevilla, 1995):

[Nas autobiografías de mulleres], o EU da MULLER non se presenta autártico e separándose dos demais, como é a tópica do caso masculino, senón que ao reflectir unha continua e estreita vinculación coa nai, darase sempre na MULLER, dada a non-resolución do seu “edipo” [sic] pola vía da castración, unha natural tensión entre INDIVIDUALIDADE e COLECTIVIDADE, que, en última instancia, sáldase a favor dunha especial tendencia cara o vínculo social. Por tanto, para esta autora, as autobiografías de mulleres, máis que a unha identidade individual, reflicten a tendencia natural na MULLER cara a constitución dunha identidade de GRUPO e/ou COLECTIVA (Soldevilla, 1995, p. 324).

O que se procura con este tipo de investigación, como sinala Pablo Cortés, é conseguir erradicar a opresión da muller a partir da análise dos seus relatos para conseguir estar en igualdade co varón: «Interpretar os relatos coa finalidade de exercer un cambio xa sexa teórico-político como de activismo; é dicir, a procura da mellora social por unha vida máis xusta e solidaria» (Cortés, 2011, p. 71). Non deixa de ser un proceso de *emancipación do coñecemento social* onde a emancipación xoga un papel importante á hora de construír o que entendemos por realidade social (Freire, 1984, 1988, citado por Cortés, 2011, p. 71).

---

A ANCLAXE PSICOSUBXECTIVA do EU occidental, establécese, seguindo a prescrición do “nome-do-pai”, a través do REXEITAMENTO temperán da NAI por parte do fillo, ao entrar este precozmente no reino fálico do pai, e cuxa consecuencia negativa será a relegación do mundo MATERNO –e da esfera doméstica intimamente asociada con ela- a favor da orientación masculina cara a vida pública e o acceso ao poder. A este precoz rexeitamento á nai, élle implícito a “negación” do amor sentido e a identificación positiva con ela, negación que logrará reprimindo todo o que considera feminino dentro de si, á vez que denigrando e devaluando todo o que considera feminino no mundo exterior. Por medio desta REPRESIÓN interna da NAI e externa da MULLER, o neno reprime o que a cultura patriarcal define como especificamente FEMININO: o corporal, a vulnerabilidade, a inmanencia, o plurisexual, o comunitario (*Ibidem*).



## 5.6.5. Vantaxes e desvantaxes do método biográfico

Entre as vantaxes e os inconvenientes do método biográfico que sinala Pujadas, salientamos as seguintes (Pujadas, 1992, pp. 45-47):

Vantaxes	Desvantaxes
Permítenos coñecer como é o comportamento dun individuo dentro do grupo primario de pertenza.	Do punto de vista práctico, non resulta doado atopar informantes apropiados que estean dispostos a participar e que ademais teñan boas historias que contar.
O carácter exhaustivo co que se recolle o periplo vital da persoa, superando a calquera outra técnica de campo (coa salvagarda da observación participante).	Dificultades que poidan xurdir para rematar «os relatos biográficos iniciados» (Pujadas, 1992, p. 45). debido a continxencias acaecidas ao longo da investigación <sup>212</sup> .
Nos estudos que propoñen unha <i>transformación social</i> , «o relato biográfico constitúe o tipo de material máis valioso» (Pujadas, 1992, p. 45). Permite medir o grao de cambio tanto no individuo, como no seu grupo primario e mesmo na contorna social máis inmediata.	Caer no erro de que o relato biográfico non precisa unha análise <i>a posteriori</i> pola consideración de que este tipo de narrativa xa de por si resulta explícita e evidente.
O emprego de relatos de vida paralelos que supoñan unha mostra representativa do noso obxecto de análise, «substitúe á mellor enquisa ou batería de entrevistas» (Pujadas, 1992, p. 45).	A fiabilidade do método pode verse prexudicada se o investigador/a exerce un excesivo <i>direccionismo</i> . Se dende un primeiro momento as preguntas son directivas, os informantes percibirán subrepticamente que temas son considerados para o entrevistador como máis relevantes e, deste xeito, o investigador perderá a oportunidade de coñecer a propia realidade do informante. Mesmo hai autores que cren conveniente amosar unha certa inseguridade nas preguntas que se desexan facer, dando a entender que se quere aprender do interlocutor/a (Taylor & Bogdan, 1987). Na mesma liña, canto menos estruturada estea a entrevista da historia de vida, máis doado e efectivo será que consigamos que o/a entrevistado/a conte a súa historia na maneira, forma e estilo que considere (Atkinson, 1998).

<sup>212</sup> No curso dunha entrevista é moi importante o uso do silencio por parte do entrevistador. Xeralmente, nos entrevistadores noveis os lapsos de silencio son suprimidos por novas preguntas, de xeito que non lle permiten dar ao informante tempo para reflexionar a súa resposta. «O entrevistador debe respectar o ritmo (da entrevista), sen precipitarse, sen ofrecer axudas non solicitadas, sen completar as respostas» (Villar & Triadó, 2006, p. 57).

É un método idóneo de triangulación.	A «fetichización do método biográfico». Considerar que cunha serie de bos relatos xa temos toda a información que precisamos; no entanto, situacións alleas ao contexto da propia entrevista, poden proporcionarnos información valiosa.
No momento de publicación dos resultados da investigación, «a historia de vida é a mellor ilustración posible para que o lector poida penetrar empaticamente nas características do universo estudado» (Pujadas, 1992, p. 45).	Prudencia á hora de presentar os resultados. A presentación pode incluír a transcripción literal nos anexos ou ben, a intercalación de citas no corpo do informe.

**Figura 31: Táboa que reflicte as vantaxes e os inconvenientes do método biográfico. Fonte: Elaboración propia con datos de Pujadas (1992, pp. 45-47).**

Engadiremos un último inconveniente relacionado coa investigación con historias de vida: o investigador ou investigadora non sempre será capaz de obter na súa totalidade a historia de vida do/a participante tal e como foi experimentada (Germeten, 2013).

Como se sinalou, as historias de vida suscitaron certas reticencias motivadas polo seu carácter testemuñal fronte á obxectividade que preconiza toda disciplina científica (Pujadas, 1992), así que deberemos ter en conta unha serie de principios para garantir a súa rigorosidade. Para este autor, os criterios principais que deberemos seguir para confeccionar unha historia de vida son a *validez* (no sentido de que a investigación atenda ao estudo dos obxectivos temáticos trazados previamente), a *representatividade* (o método será aplicado a aqueles modelos relevantes do fenómeno que se quere estudar) (Pujadas, 1992). E tamén é preciso termos en conta a *fiabilidade* que, segundo Goetz & LeCompte se refire á medida en que se poden replicar os estudos (Goetz & LeCompte, 1988): esixe que un investigador que empregue os mesmos métodos ca outro, chegue a idénticos resultados.

Tamén debemos reparar no feito de se a historia que se nos está contando ten congruencia, para iso é recomendable a realización de *controis cruzados* nos que nos fixaremos se un mesmo acontecemento é coherente ou posúe alteracións ao ser contado en diferentes relatos (Klockars, 1977, citado por Taylor & Bogdan, 1987). Cando percibamos que os entrevistados incorren en contradicións poida que en realidade se traten de malentendidos ou cambios sinceros nas súas perspectivas (Taylor & Bogdan, 1987). Estes autores sinalan que a mellor maneira de afrontar estas incoherencias internas é falalas abertamente en termos amables co/a informante en cuestión. Tamén pode acontecer que unha persoa, dende a súa propia lóxica, teña modos de ver contraditorios (Merton, 1946, citado por Taylor & Bogdan, 1987).

Para Bertaux, a *saturación* é a que reflicte a validez e a representatividade da perspectiva biográfica; pero aquela só se consegue en tanto en canto se diversifiquen os informantes (Bertaux, 1993, p. 156):

«Cando se acada a saturación, esta confire unha base moi sólida á *xeneralización*. A este respecto cumpre, polo que fai á perspectiva biográfica, exactamente a mesma función que a representatividade da mostra para a investigación mediante cuestionarios» (*Ibidem*).

Catro son as dimensións que propón Plummer para a realización das historias de vida (Plummer, 1990, p. 128):

-De *representatividade*: Plummer sostén que seis informantes-chave ben elixidos son moito mellores que unha mostra de miles que están minimamente implicados.

-De *adecuación*: require un enfoque ‘variable’ menos ríxido e unha máis “ampla, flexible e reorientada investigación”.

-De *fiabilidade*: el cita un exemplo onde algunhas historias de vida resultaron ser “manufacturadas” no canto de ser “exactas e verdadeiras” e reflexiona: “que máis dá se os relatos son ficticios ou ocorren realmente”. El segue a responder que a ficción pode ser un dato moi valioso.

-De *capacidade de proba*: Plummer suxire a necesidade de obter materiais de “informantes que coñecen un tipo de acción determinada” e sometela a un panel de ‘expertos’ similares.

#### 5.6.6. Os instrumentos na recollida de datos biográficos

A base de toda investigación con historia de vida é *preguntar*; agora ben, non todos os aspectos da vida son de interese para a persoa que investiga; por iso, este tipo de investigación ten que establecer un acoutamento daqueles aspectos a tratar que se consideren fundamentais (Germeten, 2013).

Existen moitas maneiras de recompilar información (auto)biográfica, mediante un cuestionario, solicitándolle ao informante que escriba unha autobiografía ou autoinforme ou mediante a realización dunha entrevista biográfica. Son métodos que difiren entre si, pero que no caso desta última, a reconstrución da vida é un feito compartido entre o entrevistador/a e o entrevistado (Bolívar *et al.*, 2001). Agora ben, «a entrevista –nas súas diversas variantes e posibles formatos- é a base da metodoloxía biográfica» (*Ibidem*, p. 156); aínda que despois

poidamos complementala con outras técnicas de investigación cualitativa. Deste xeito, as notas de campo sérvennos para levar un rexistro fiel dos datos fornecidos polo informante ou produto da nosa observación e os diarios de investigación permítennos ir recollendo información sobre o transcurso da pescuda que imos levar a cabo.

Como expuxen noutra parte deste traballo, o diálogo entre entrevistado e entrevistador ha de ser fluído, evitarase demostrar que a entrevista está altamente estruturada, polo que será conveniente memorizar as cuestións a tratar (Bolívar *et al.*, 2001).

Cando realizamos unha entrevista biográfica, a información que pretendemos coñecer esixe que o/a informante realice unha retrospección acerca dos feitos máis salientables da súa vida ou sobre algún aspecto temático específico; o que non é óbice para que nos informe tamén sobre as súas expectativas futuras.

No método biográfico ten que darse un diálogo constante entre a representación que dan os/as entrevistados/as da súa vida e a interpretación producida polo/a investigador/a. (Borderías, 1997). En tanto en canto a análise biográfica é un proceso compartido entre suxeito investigado e entrevistador/a no que o único instrumento de investigación é a análise, algúns autores falan de «autoanálise retrospectiva guiada» (Bolívar *et al.*, 2001, p. 159). Do mesmo xeito, se atendemos ao feito de que a/o informante é incitada/o a elaborar o seu propio discurso biográfico, tamén se lle pode denominar «entrevista narrativa» (*Ibidem*).

O feito de que un investigador/a lles solicite ás persoas participantes que relaten a súa vida, determinará a configuración das historias de vida: «Por un lado, a realidade que se plasma é a versión que as persoas dan dos seus propios feitos e que non por iso perde credibilidade» (Cortés, 2011, p. 71). Por outra parte, a presenza da persoa que investiga pode influír (incluso favorecer) na elaboración da historia relatada e nas vivencias do entrevistado/a (*Ibidem*).

En estudos nos que pretendemos analizar as persoas pertencentes a un mesmo colectivo, Bolívar *et al.* recomendan homoxeneizar tanto como se poida a guía de entrevista, ben sexa no que concirne aos tempos como aos temas a tratar, de xeito que a análise posterior se vexa facilitada, o corpo do traballo teña maior coherencia e non haxa partes descompensadas e outras insuficientes, por iso se recomenda realizar unha «entrevista aberta semidirixida» (Bolívar *et al.*, 2001, p. 162). Tamén é certo que unha entrevista narrativa pode variar en función do tema que esteamos investigando; pero en toda entrevista deste tipo sempre hai unha serie de acontecementos que supoñen un punto de inflexión na vida das persoas e que,

en consecuencia, mudaron o devir dos acontecementos; estes sucesos reciben o nome de *incidentes críticos* (Bolívar *et al.*, 2001, p. 172). O/a investigador/a no seu labor de análise pode intuír cales foron as causas destes eventos; pero sempre é preferible que as expoña o noso entrevistado. Tales eventos están revestidos dunha importancia que non podemos ignorar, pois a miúdo levan aparellados decisións importantes que a persoa tivo que tomar na súa vida (*Ibidem*). Denzin é partidario de que se denomine a estas transformacións *epifanías* (Denzin, 1989, citado por Bolívar *et al.*, 2001, p. 172): «Desde as *Confesións* de San Agustín (unha das primeiras e mellores autobiografías), a idea de transformación formou parte central da forma biográfica. Propón chamar a estes eventos significativos *epifanías*, no sentido de “manifestación” dunha transformación» (Denzin, 1989, citado por Bolívar *et al.*, 2001, p. 172).

Para Denzin, os incidentes poden mostrarse de catro xeitos diferentes (Denzin, 1989, citado por Bolívar *et al.*, 2001, p. 174):

(a) Como *cambio radical*, na medida en que afecta á estrutura global da vida; (b) *cambio durativo*, como serie de acontecementos que se viviron ao longo dun período dilatado de tempo; (c) *cambio accidental*, representa un momento problemático importante, pero episódico na vida; (d) *cambio revivido*, aqueles episodios biográficos cuxo significado se lle outorga ao reconstruír (narrar) a experiencia (Denzin, 1989, citado por Bolívar *et al.*, 2001, p. 174).

No entanto, é o propio informante quen lle outorga a categoría de “crítico” ben sexa de xeito explícito ou implícito (*Ibidem*). Estes “incidentes críticos” teñen a vantaxe de permitirlle ao informante reflexionar sobre determinados acontecementos vividos para tratar de mellorar ou mudar algunha actitude:

Ao tratar con incidentes críticos do noso pasado non estamos buscando só recordar, documentar ou explicar momentos pasados; estamos buscando a presenza do pasado como unha iluminación, articulando, comprendendo e gañando control sobre a nosa práctica profesional e hábitos correntes (Tripp, 1994, citado por Bolívar *et al.*, 2001, p. 177).

#### 5.6.7. A análise na investigación narrativa

Unha das críticas que indicou Pujadas sobre a análise no eido temático que estamos estudando é que a maioría das publicacións sobre historias de vida non se preocuparon de facer ningunha análise, ofrecendo unicamente información sobre como se contactou cos ou coas informantes e achegando algunhas características da narración posterior (Pujadas, 1992). Polkinghorne comparte o mesmo criterio ao sinalar que fronte á cantidade de teoría xerada sobre os

procedementos a seguir na recolección de datos de carácter cualitativo, as técnicas de análise, pola contra, recibiron unha menor atención e dedicación (Polkinghorne, 1995).

#### 5.6.7.1. Análise paradigmática e análise narrativa

Trazarase un percorrido polas distintas formas de proceder á análise de narrativas, consciente de que é unha tarefa moi escabrosa, xa que non en poucas ocasións o labor de análise queda sometido a determinados moldes teóricos, pois como indica Molano, «a partir das historias hai un proceso analítico e hai un proceso crítico. Sobre o proceso de análise é moi difícil e até perigoso entrar a teorizar, porque a teoría tende a reemprazar a vía das historias» (Molano, 1998, p. 107).

Antes de desenvolver estes aspectos, é preciso indicar que os dous tipos de análise que se presentarán crean coñecemento social, pero difiren no xeito en que o fan e na maneira de presentar os datos; ademais, cada un deles réxese por criterios particulares de validez e fiabilidade (*op. cit.*)

A continuación, preséntase unha síntese dos tipos de análise propostos por Polkinghorne que, a pesar do tempo transcorrido, aínda son aplicables e poden ser empregados polas investigadoras e investigadores como referente á hora de analizar as súas narrativas. Distinguiremos entre a análise paradigmática de datos narrativos e a análise narrativa propiamente dita (Polkinghorne, 1995, pp. 13-21):

*A análise paradigmática de datos narrativos*<sup>213</sup> é unha das máis empregadas en investigación cualitativa. Nela, o/a autor/a procura aqueles datos que lle permitan identificar detalles ou particularidades que compartan as historias e que se institúan como exemplos de conceptos máis amplos (Polkinghorne, 1995). Pero alén de permitir categorizar información, posibilita que se establezan relacións entre categorías. Con frecuencia, este enfoque require unha base de datos conformada por varias historias máis que por unha historia individual (Polkinghorne, 1995).

Á súa vez, a análise paradigmática pode ser de dous tipos (Polkinghorne, 1995):

---

<sup>213</sup> Cursiva propia.

- (a) Un tipo de análise na que os conceptos se derivan dunha teoría previa e son aplicados aos datos para determinar se os casos ou exemplos corresponden cos conceptos enunciados pola teoría.
- (b) Outra posibilidade é aquela na que os conceptos son indutivamente derivados dos datos. O/a investigador/a desenvolve conceptos a partir dos datos que recadou e non por lle seren dados con anterioridade e derivados da teoría.

A análise paradigmática proporciona un método para revelar os puntos en común que existen entre as historias que constitúen a base da datos dun estudo e o seu cometido é proporcionar un coñecemento xeral dun conxunto de casos particulares (Polkinghorne, 1995). Este tipo de coñecemento é abstracto, formal e minimiza, necesariamente, o que ten de único e particular cada historia (Polkinghorne, 1995).

Pola súa parte, a *análise narrativa* orixina unha historia que pode ser un informe histórico, un estudo de caso, unha historia de vida ou un episodio na vida dunha persoa (Polkinghorne, 1995). Neste tipo de análise a tarefa do/a investigador/a é configurar os datos para elaborar unha historia que os una e lles dea significado de cara a obter o obxectivo proposto. A tarefa de análise require que o/a investigador/a desenvolva ou descubra un relato que mostre o enlace entre os elementos (Polkinghorne, 1995).

O propósito da análise narrativa é sintetizar os datos máis que separalos en partes e producir historias como resultado da investigación que, á súa vez, se realiza para conseguir datos que revelen a singularidade do caso individual e proporcionen unha comprensión da idiosincrasia e complexidade particular (Polkinghorne, 1995). Engade Polkinghorne que o resultado dunha análise narrativa é unha explicación retrospectiva na que se unen eventos pasados para tratar de explicar a razón dun determinado resultado final (Polkinghorne, 1995). Para o autor, non todos os datos son necesarios para contar a historia (*Ibidem*). Aqueles elementos que non contradín o curso da historia; pero que non son pertinentes para o seu desenvolvemento, non chegan a formar parte do resultado da investigación, a historia narrada, proceso que se coñece como “fluidez narrativa”<sup>214</sup> (Spence, 1986, citado por Polkinghorne, 1995, p. 16).

A continuación indícaranse os criterios a ter en conta para realizar historias (Dollard, 1935, citado por Polkinghorne, 1995, pp. 17-18):

---

<sup>214</sup> “Fluidez narrativa” é a tradución que lle dá a persoa que escribe estas liñas; no orixinal aparece *narrative smoothing*.

Para xulgar a adecuación dunha análise narrativa hai que reparar se contribúe á credibilidade e comprensión dos acontecementos investigados. Unha historia require un límite temporal preciso, os datos han de ser ordenados cronoloxicamente: necesita dun comezo, un desenvolvemento e un desenlace e o/a investigador/a debe marcar o punto de partida da historia e o punto final, dun xeito coherente. Vanhoozer ilustra nunha metáfora a significación que a narrativa cumpre na reconstrución do tempo: «Do mesmo xeito que a pintura é unha representación *visual* que configura o *espazo*, así a narrativa é unha representación *verbal* da realidade que configura o *tempo*<sup>215</sup>» (Vanhoozer, 1991, citado por Polkinghorne, 1995, p.18).

O resultado final será unha historia que conte cunha lóxica interna cuxa orde pode ser diferente da presentada inicialmente pola persoa entrevistada. Esta lóxica será controlada polo investigador/a en función da selección de información que realizara previamente (Germeten, 2013).

No presente estudo semella que xorde unha contradición epistemolóxica, pois pretendo combinar a análise narrativa propiamente dita para obter as diferentes historias de vida coa análise paradigmática dos datos narrativos, pois non desboto a utilización de categorías para ver as posibles converxencias e diverxencias entre os/as informantes e así presentar explicacións comparativas e mesmo xeneralizables. A este respecto puntualiza Bolívar<sup>216</sup> que «para que ditos relatos sexan relevantes aos propósitos da investigación, deben tamén someterse a determinados modos paradigmáticos aceptados para analizar a información» (Bolívar, 2002, p.15).

Grazas á análise dos percorridos vitais dos inspectores e especialmente das inspectoras, «obterase unha radiografía da estrutura social e, á súa vez, dos mecanismos de desigualdade social» (Marí-Klose & Nos Colom, 1999, p. 11), se é que os houbera. Pero teñamos en conta que no método biográfico o tempo tamén se converte nun poderoso instrumento de análise das experiencias dunha persoa que constitúen a súa historia vital. Aquela decisión ou práctica adoptada polo individuo e que ten unha interpretación nun momento dado; co paso do tempo pode mudar o significado dado a esta experiencia (Borderías, 1997).

Na análise das historias de vida o que temos que facer é un traballo de interpretación no que o propósito non é cuestionar se o que nos di a/o informante é verdadeiro ou falso nin

---

<sup>215</sup> As cursivas aparecen no orixinal.

<sup>216</sup> Bolívar, 2002, p. 15.



categorizalo<sup>217</sup>, o noso obxectivo é reparar en cal é o sentido da historia, identificar os elementos que son relevantes para a persoa que os conta, como se representa a si mesma e que imaxe dá do seu percorrido vital; do mesmo xeito, é significativo descubrir «a través de que medios recalca ou dá relevancia a certos aspectos da súa vida por riba doutros» (Villar & Triadó, 2006, p. 75).

Bolívar considera que o investigador é o que conta a historia e a articula a través dunha narración, pero este relato ha de procurar ser realista e empregar elementos que o doten de veracidade: «Unha boa investigación narrativa non é só aquela que recoñece ben as distintas voces sobre o terreo, ou as interpreta, senón tamén aquela que dá lugar a unha boa historia narrativa, que é, no fondo, o informe de investigación» (Bolívar, 2002, p. 19).

Cando procedamos á análise dos relatos de vida aplicaremos o *meso-zoom* que no proceso de discurso atende especialmente ao desenvolvemento narrativo, os temas que van xurdindo na narración e á aparición de elementos discursivos relevantes (Pamphilon, 1999, citado por Hernández, 2011, p. 19).

#### 5.6.7.2. Niveis de análise nas historias de vida

Distinguímos tres niveis de análise en función do rango da unidade a estudar e que presentamos a continuación en grao decrecente de xeneralidade (Bluck & Habermas, 2001, citados por Villar & Triadó, 2006, p. 81):

- As historias vitais como un todo.
- Os dominios vitais ou contextos vitais (familia, profesión, afeccións...) e os períodos nos que podemos dividir a nosa vida (infancia, adolescencia, xuventude, adultez, vellez).

---

<sup>217</sup> Tamén Pere Negre sinala que a cuestión de que as historias sexan reais non é importante, senón que o relevante é expoñer desde o seu particular punto de vista como é a realidade dos individuos representados para que os seus interlocutores/as entendan a situación pola que están atravesando, «para solicitar comprensión e dar explicación» (Goffman, 1961, citado por Negre i Rigol, 1988, p. 89).

Non importa que os sucesos sexan ou non tal como se relatan. Máis aínda, que tiveran lugar realmente. A función da historia real ou ficticia (máis ben unha mestura de ambas) é sempre a mesma: unha autorrepresentación, unha autoxustificación, unha forma de levar o outro cara esta sinalización do “eu” e de adquirir valor e valorarse a partir do outro (Negre, 1988, p. 16).

- Os episodios vitais que atinxen a sucesos específicos acaecidos nalgún momento da nosa vida.

Os tres niveis están ensamblados e ningún ten razón de ser por si só, se non é en relación cos demais.

### Primeiro nivel de análise: as historias vitais

O primeiro nivel correspondente ás historias de vida como un todo, pode ser analizado dende catro perspectivas: a traxectoria evolutiva, o ton narrativo, o control persoal e os temas.

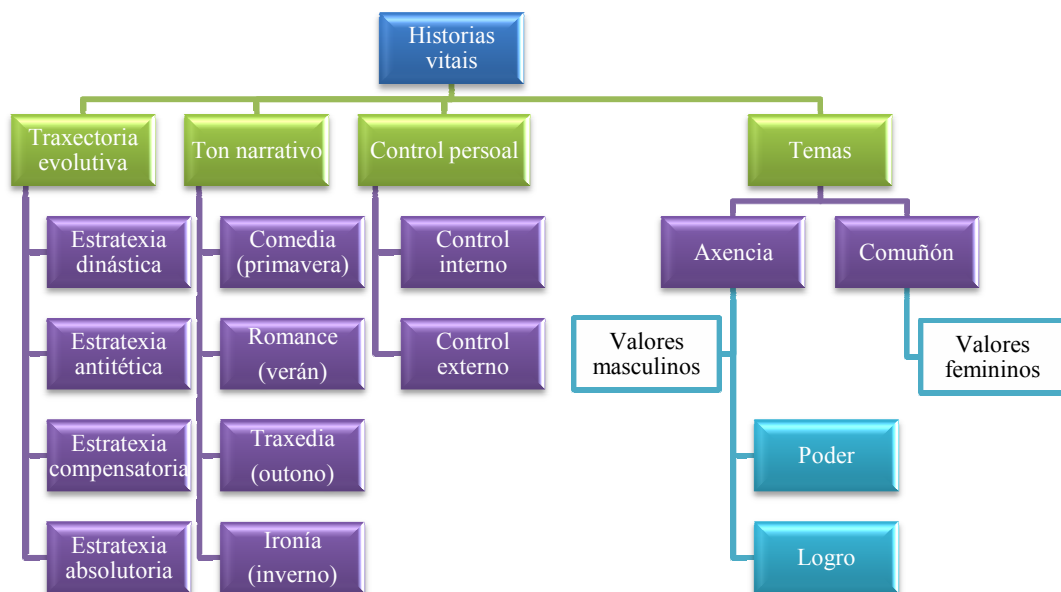


Figura 32: Gráfico que mostra os diferentes niveis de análise nas historias de vida. Fonte: Elaboración propia con datos de Villar & Triadó (2006)

A *traxectoria evolutiva* refírese aos cambios que sinala a persoa, así como a cantidade destes, a importancia que lles dá, en que momento teñen lugar e se son positivos ou negativos. Vinculadas coa *traxectoria evolutiva* podemos distinguir catro estratexias para sinalar como evolucionamos ao longo da vida para chegar a ser o que somos (McAdams, 1993, citado por Villar & Triadó, 2006, pp. 82-83):

- Estratexia dinástica: estamos ante este tipo de historias vitais cando un pasado venturoso ten o seu correspondente presente favorable. É un relato de continuidade no positivo.

- Estratexia antitética: un pasado infausto dá lugar a un presente próspero. A/o protagonista logra acadar os seus obxectivos e neste tipo de historias vitais impera un ton narrativo positivo.
- Estratexia compensatoria: un pasado feliz trócase nun presente desventurado. Son historias de oportunidades desperdiciadas, de fracasos e arrepenimentos. Aínda que disto se deduza que o ton narrativo ha de ser pesimista, é unha oportunidade para que o/a relator/a da historia saque unha aprendizaxe da experiencia vivida e poida prosperar.
- Estratexia autoabsolutoria: un pasado negativo dá lugar a un presente que tamén o é. O protagonista preséntase como unha vítima do destino, un ente pasivo e vulnerable ao devir dos acontecementos fronte aos cales considera que nada pode facer. Esta é unha historia de continuidade no negativo.

Por ton narrativo entendemos o nivel de alegría ou tristeza que nos transmite o contido da historia. Naquelas historias optimistas o percorrido vital da protagonista é ascendente; en cambio, nas pesimistas a traxectoria é descendente. Aínda que como sinalan Villar & Triadó todo é cuestión de actitude, pois unha historia de prosperidade pode ter un ton negativo se constitúe a antesala de futuras perdas (Villar & Triadó, 2006). En cambio, unha historia de desgrazas pode ser contada nun ton medianamente optimista se a persoa implicada aproveita a experiencia vivida para aprender dela e ten a esperanza de que o futuro sexa mellor. A fin de contas, «o ton narrativo dunha historia refírese ao sentimento de seguridade, confianza e esperanza que se deriva desa historia» (*Ibidem*, p. 84).

O ton narrativo pode dar lugar a catro tipos de historias vitais distintas, posuíndo dúas delas un ton optimista e as outras dúas, pesimista (McAdams, 1993, citado por Villar & Triadó, 2006, p. 84-85):

- Comedia (primavera). O/a protagonista narra unha historia de felicidade e de superación das vicisitudes sufridas. O principal cometido é compartir unha relación amorosa con outra persoa. É unha historia na que se exalta o amor cotián.
- Romance (verán). O/a protagonista non se presenta como un individuo corrente, senón como posuidor dunha serie de atributos que lle permiten conseguir os seus propósitos. Estamos ante unha historia de exaltación dos retos e a consecución dos obxectivos.

As persoas implicadas neste tipo de historia poden cumprir un duplo papel: apoiar o/a protagonista nos seus lances ou ben, opóñense á obtención das súas aspiracións.

- Traxedia (outono). As persoas que narran esta historia sufriron algún transo vital que lles fixo descender dunha posición que lles era favorable e acaban aceptando os seus males. A/o protagonista amósase como unha vítima e a mensaxe que se nos transmite é a dun mundo cambiante cuxas, en aparencia, inocentes intencións poden carrexar funestas consecuencias.
- Ironía (inverno). Son historias nas que o/a protagonista se presenta como un individuo normal que está defraudado e utiliza o sarcasmo para mostrar a hipocrisía das convencións sociais. Noutras ocasións retrátase como un antiheroe que non sabe o que quere. As emocións imperantes son de confusión e tristeza.

Se pasamos ao *control persoal* que mostra o/a protagonista veremos que este pode ser interno, se o narrador ou narradora toma as decisións que trazan a súa traxectoria vital e de control externo, se o que lle acontece é froito da intervención doutras persoas ou dos embates da vida (Villar & Triadó, 2006). No control interno estaríamos ante un protagonista activo; mentres que no externo, sería pasivo (Villar & Triadó, 2006).

O último dos aspectos que podemos analizar nas historias vitais son os *temas*, que McAdams define como o elemento condutor das historias de vida e que «vincula ás razóns que moven as accións dos protagonistas nas historias» (McAdams, 1993, citado por *Ibidem*, p. 86). Os temas poden ser a *axencia* e a *comuñón*.

- Axencia: o/a protagonista busca a súa propia autoafirmación, na historia reflíctese como se fixo a si mesmo, son historias de autonomía, autoridade, empuxe, expansión.
- Comuñón: nestas historias procúrase o vínculo con outras persoas. Son historias de amizade, interdependencia, estatismo.

A axencia posúe as variantes de poder e logro (Villar & Triadó, 2006). Nas historias nas que se expresa a axencia en forma de poder, o protagonista é capaz de levar as rendas da súa vida e á súa vez, influír na doutras persoas; «é quen fai plans, quen asume responsabilidades, quen organiza actividades. Mostra capacidade para dirixir e guiar persoas» (*Ibidem*, p. 87). Naquelas nas que se expresa a axencia en forma de logro vemos que o/a protagonista pode posuír determinadas habilidades que sobresaen por enriba das doutras persoas, pero é un mero

executor de tarefas instrumentais co que se pretende evidenciar que pode ser moi competente nos plans que se propón en maior grao que na capacidade de influír noutras persoas.

Unha mesma historia de vida pode conxugar a axencia coa comuñón; pero non é infrecuente que un dos temas impere no relato. Tamén cabe sinalar que atendendo aos estereotipos de xénero, a axencia está máis ligada ao eido masculino polas características que citamos anteriormente de independencia, dominio...; mentres que a comuñón en tanto que potencia valores de coidado e interdependencia, adoita considerarse característica da órbita feminina (Villar & Triadó, 2006). É relevante termos isto en conta porque aínda que mude esta tendencia nas xeracións máis novas, estes valores atribuídos a un e outro xénero poden facer acto de presenza nas historias de vida de mulleres e varóns (Villar & Triadó, 2006).

Se atendemos novamente a estes estereotipos de xénero, os autores sinalan que naquelas historias de vida nas que predomina a axencia, a traxectoria profesional cumpre un papel moi significativo; mentres que nas que predomina a comuñón, a importancia céntrase na familia (*Ibidem*).

### **Segundo nivel de análise. As etapas e os dominios evolutivos**

No caso das etapas da vida, é importante que reparemos se no discurso do/a informante non se obtiveron determinadas tarefas que poden resultar “inherentes” a un determinado momento da vida, como pode ser o casamento ou a crianza dun fillo. Tarefas estas que Villar & Triadó inclúen dentro dunha traxectoria vital normativa. Estes autores argúen que «as discrepancias entre o normativo e o efectivo conteñen importantes claves» (Villar & Triadó, 2006, p. 89).

No caso dos dominios vitais repararemos en cada un dos dominios (familiar, laboral...) como se de micro-historias se tratase, que cambios se produciron na traxectoria vital, que significación tiveron na súa vida e cal foi o impacto destes (Villar & Triadó, 2006).

### **Terceiro nivel: os episodios vitais**

Os episodios vitais constitúen pequenas secuencias vividas por un mesmo. A súa análise ofreceranos información máis detallada que no caso dos anteriores niveis que eran máis globais. Podemos proceder á análise dos episodios vitais dende un punto de vista lingüístico e de contido. No contido é relevante ver que función ten esa secuencia no conxunto da historia.

En canto ao aspecto lingüístico, podemos segmentar o episodio narrado nas seguintes unidades estruturais (*Ibidem*, 2006, pp. 92-93):

(a) *Abstract*<sup>218</sup> ou resumo. É un elemento de aparición optativa que adoita constituír un avance sintetizado do que se vai narrar con posterioridade. Podemos dicir que cumpre unha función fáctica ou de contacto que lle permite comprobar ao narrador se resulta apropiado falar da secuencia que vai adiantar; (b) *as cláusulas de orientación*, presentes na maioría das historias serven para mostrarnos que outros personaxes aparecen, o tempo, o lugar e as circunstancias nas que se desenvolve o relato; (c) *as cláusulas narrativas* constitúen o eixo central da historia. Con elas apreciamos como transcorren as accións ata chegar a un punto culminante da acción; e (d) coa *conclusión* sentenciamos o final da narrativa.

Para rematar, queda falar do que son as *seccións avaliativas* coas que o narrador pretende mostrar a aprendizaxe moral que se saca da súa historia ou por que esa historia é tan relevante que merece ser contada. Villar & Triadó consideran que son importantes en tanto que amosan reportabilidade, é dicir, o seu testemuño paga a pena ser escoitado e tamén porque comentan moralmente a narrativa, «valoran/xustifican como son as cousas, como deberían ser e o tipo de falante que un asegura que é, tal e como se demostra a partir das accións do protagonista da narración» (Villar & Triadó, 2006, p. 93).

#### 5.6.8. Reconstrución de datos biográficos

Como é evidente, nas historias de vida que aparecen nesta investigación, a información provén da memoria dos informantes e esta é moi proclive ao esquecemento de determinados acontecementos, e máis se temos en conta que nalgúns casos desta investigación se reconstrúen os datos remontándose a máis de sesenta anos atrás. No entanto, aquilo que é capaz de lembrar a persoa entrevistada está estreitamente vinculado coa construción da súa propia identidade.

Saltalamacchia advirte sobre unha serie de perigos que o esquecemento pode ocasionar nos e nas informantes (1992):

- ❏ O tempo transcorrido pode orixinar dificultades para que o informante vexa as razóns das súas actuacións anteriores.

---

<sup>218</sup> Cursiva propia para salientar as palabras no texto.

- Ao/á entrevistado/a resultaralle complicado desvincular os seus valores e coñecementos actuais dos que tiña anteriormente, é dicir, existe a posibilidade que tome os seus puntos de vista actuais como se foran os que tiña no pasado.

Ademais, na reconstrución do sentido do relato, tamén intervén a relación que estableza coa persoa que o investiga, xa que o entrevistado tende a situarse na posición do/a entrevistador/a. Polo que o relato estará mediatizado polas persoas que sexan as lectoras potenciais do mesmo e pola imaxe que o/a informante ten da persoa que realiza a entrevista.

Realmente do que se trata é de dotar de sentido aos feitos acontecidos e na reconstrución do antedito sentido, a historia de vida cumpre un papel moi importante (Saltalamacchia, 1992).

#### 5.6.9. Observacións previas á realización de historias de vida

Fernando Hernández apunta tamén unha serie de aspectos a considerar antes de aventurarse á realización de historias de vida (Hernández, 2011, pp. 19-20):

O primeiro deles atinxe ao *lugar do marco da historia*<sup>219</sup>. Na investigación narrativa non é conveniente determinar os temas ou os focos das historias de vida antes de levar a cabo as entrevistas e escribir as historias, xa que deste xeito, a importancia da voz das nosas e dos nosos informantes pasa a un segundo plano. O seguinte ten que ver coa *relación coa historia que se nos conta*. O autor comenta que o entrevistador pode adoptar dúas posturas, a primeira delas é a de *contrapunto* que fia o relato e nalgún momento parafrasea as palabras do entrevistado; outorgándolle sempre un valor preeminente no proceso de investigación. No outro caso, o entrevistador cédelle a voz ao colaborador ou colaboradora; mantendo en todo momento un coñecemento metacontextual do mundo do informante.

Bourdieu realiza unha crítica sobre a artificial secuencia lineal que se lle dan ás historias de vida como un conxunto de acontecementos que cobran unha direccionalidade e sentido pleno a pesares de que o investigador ou investigadora selecciona os aspectos da vida que máis lle interesan e o suxeito investigado expón os feitos que considera máis relevantes, dando lugar a «unha visión da vida como existencia dotada de sentido» (Bourdieu, 1989, p. 28) e acaba por considerar que construír unha historia de vida deste xeito é un artificio retórico:

Esta inclinación a facerse ideólogo da propia vida seleccionando, en función dunha intención global, certos acontecementos significativos e establecendo entre eles conexións axeitadas para

<sup>219</sup>A cursiva no presente e nos vindeiros parágrafos é do autor.

darlles coherencia, como as que implica a súa institución en tanto que causas, ou máis frecuentemente, en tanto que fins, encontra a complicidade natural do biógrafo ao que todo, comezando polas súas disposicións de profesional da interpretación, leva a aceptar esta *creación artificial*<sup>220</sup> de sentido [...] Producir unha historia de vida, tratar a vida como unha historia, é dicir como o relato coherente dunha secuencia significativa e orientada de acontecementos, é quizais sacrificala a unha ilusión retórica, a unha representación común da existencia que toda unha tradición literaria non deixou nin cesa de reforzar (Bourdieu, 1989, p. 28).

Bourdieu, parafraseando a Robbe-Grillet entende que a realidade é discontinua e que está constituída por elementos que non gardan unha relación lóxica entre si e postula que unha traxectoria vital non pode entenderse illadamente (Bourdieu, 1989). O que lle acontece a unha persoa está en relación con acontecementos sociais, políticos, económicos, etc... Deste xeito, considerárase que unha investigación con historias de vida é boa se reconece que as vidas das persoas non están divididas en compartimentos herméticos como “vida persoal”, “vida laboral” e “vida sentimental”, aínda que haxa investigadores/as que as presenten deste xeito (Germeten, 2013). Enlazando co que di Bourdieu, Eugenio Trías sinala:

A nosa condición de *suxeito narrativo* constitúenos en suxeitos e outorga identidade dentro das comunidades das que formamos parte. Estes relatos que a xente conta sobre a vida persoal ou docente falan do que fan, sentiron, lles sucedeu ou as consecuencias que tivo unha acción, sempre contextualmente situados en relación con outros, non desde un *eu*<sup>221</sup> solitario ou imparcial (Trías, 2000, citado por Bolívar *et al.*, 2001, p. 16).

Pero tampouco o estudo das historias de vida pode permanecer illado porque deste xeito carecería de todo enfoque reflexivo que impediría cuestionar certas cousas e emendalas no caso de que fora preciso:

Hargreaves sinala que a preocupación polo persoal leva a un relativo desprezo do social e político. A narratividade e o estudo das vidas dos profesores non pode illarse, a risco de exercer a función de deixar as cousas como están, dun contexto social e político máis amplo que as sobredetermina. Do contrario podemos caer nunha política inxenua: reflexionar sobre as propias biografías ou sobre as imaxes persoais do ensino, sen conectalas con outras historias ou sobre condicións que as fixeron posibles. (Hargreaves, 1996, citado por Bolívar *et al.*, 2001, pp. 74-75).

Fronte á acusación de que as historias de vida tenden a limitar a visión obxectiva da realidade, Alfredo Molano xustifica a súa pertinencia como método de investigación, para coñecer

---

<sup>220</sup> A cursiva é propia.

<sup>221</sup> A cursiva é propia.



*unha*<sup>222</sup> dimensión da realidade, non “a dimensión da realidade” que pola contra, sería moi difícil de obter empregando outra metodoloxía:

A ciencia non acepta o enfoque das historias de vida, non o acepta porque nesga<sup>223</sup>. E cando un di nesga está falando dunha norma. E eu creo que a gran posibilidade de movernos nese plano subxectivo é que nel non hai nesgos, todo vale, vale desde un soño ata un esvarón, vale desde a comida de iuca ata o cancro [...] Por máis esforzos que a ciencia fixera polo mito da obxectividade, non logrou zafarse das ataduras emocionais que o escritor, o científico, a persoa que fai a ciencia ou a suposta ciencia, ten [...] As historias de vida non son a versión da realidade, son *unha*<sup>224</sup> versión da realidade, e isto ten que quedar moi claro. Tampouco podemos pedirle a esta metodoloxía máis do que ela pode dar, é dicir, unha faceta da realidade, unha faceta importantísima, difícil de obter con outra metodoloxía, pero non é máis ca unha versión e nunca a versión da realidade (Molano, 1998, p. 110).

Agora ben, si podemos falar dunha *verdade narrativa* entendida esta como a proporción na que unha historia está ben articulada, os seus elementos encaixan entre si e dá como resultado unha narración coherente e verosímil. «As boas historias serían non aquelas que se axustan a uns supostos feitos, senón aquelas que son cribles» (Villar & Triadó, 2006, p. 26). Un narrador non se trata dun historiador que debe reconstruír con total fidelidade e exactitude o que aconteceu, senón que ha de ofrecer a súa particular interpretación dos feitos (Villar & Triadó, 2006); incluso se considera que no paradigma narrativo non interesa verificar os relatos que se están contando, sexan sobre a escola, a educación, a crianza, a familia, a vida ou a morte. Non hai respostas correctas nin equivocadas cando as persoas falan sobre as súas propias vidas (Germeten, 2013).

Villar & Triadó destacan dous conceptos de verdade: a *verdade como autenticidade* e a *verdade como verosimilitude*<sup>225</sup> (Villar & Triadó, 2006). A primeira delas supón a propia convicción do narrador no que está contando, a pesares de que exista algún grao de autoterxiversación. A verdade como verosimilitude está emparentada co que anteriormente denominamos ‘verdade narrativa’ e ten que ver co feito de que unha historia estea ensamblada de tal xeito que nos poida resultar crible (Villar & Triadó, 2006, p. 35).

---

<sup>222</sup> A cursiva é propia.

<sup>223</sup> É parcial, tendenciosa.

<sup>224</sup> A cursiva é do autor.

<sup>225</sup> A cursiva é propia

#### 5.6.10. Coherencia nas historias de vida

Linde sinala dous principios que actúan nas narracións vitais para dotalas de orde e coherencia (Linde, 1993, citada por Villar & Triadó, 2006). Trátase do *principio de continuidade* e o *de causalidade*<sup>226</sup>. No primeiro dos casos os acontecementos van contados uns detrás doutros, podendo haber lagoas en determinadas etapas vitais, mentres que noutras etapas se tenden a contar gran cantidade de acontecementos. No principio de causalidade apréciase como determinados acontecementos supoñen a causa doutros que veñen a continuación e mesmo son necesarios para que estes se produzan, permite coñecer por que as cousas son como son. Charlotte Linde recomenda que a consecución dunha traxectoria causal axeitada non sexa nin moi feble nin moi forte (*Ibidem*, p. 29):

- Se é demasiado feble, o falante pode explicar que o que aconteceu na súa vida foi puro azar, deducíndose que o acaecido non gardou relación co anterior. Linde sinala que unha vida contada deste xeito sería incongruente e pouco entendible.

- Se é demasiado forte, o falante pode dar a entender que o destino xa estaba escrito e non tivo outras alternativas polas que decantarse.

Charlotte Linde apunta que «a maioría das historias vitais sitúanse entre estes dous extremos, creando unha versión persoal, subxectiva que explica non só o que nos pasou na nosa vida, senón por que a nosa vida foi dun xeito e non doutro» (*Ibidem*)

Incluso podemos sinalar un terceiro tipo de coherencia, a *temática*. A coherencia temática refírese á reaparición de certos temas ao longo da historia vital. Son temas que ben poden aparecer «en forma de metáforas, de principios ou de leccións globais», pero que dotan ao relato vital de sentido (Villar & Triadó, 2006, p. 30).

Tamén hai que sinalar que aínda que unha historia de vida é algo particular de cada un, as persoas que pertencen a unha determinada clase social producen historias de vida cuxos intereses e temas poden coincidir.

Os individuos que pertencen á mesma cultura, presentan certas similitudes á hora de xerar as súas narracións vitais. Isto sucede porque as historias vitais non se elaboran no baleiro, senón a partir de materiais culturais e no contexto dunha cultura (Villar & Triadó, 2006).

---

<sup>226</sup> A cursiva é propia.

E posto que na vida das persoas pode haber acontecementos que se dan por supostos e darían como resultado unha biografía común, sucede que determinados individuos puideron non vivilos e estas “saídas da norma” requiren ser explicadas.

En sintonía co que vimos dicindo debemos salienta a *coherencia cultural* da que falan Bluck & Habermas (Bluck & Habermas, 2000, citados por Villar & Triadó, 2006). Se unha historia de vida se elabora dentro do marco conceptual “biografía” semella máis comprensible porque está dentro do horizonte de expectativas de cada un fronte ás historias de vida que carecen deste tipo de coherencia cultural (Bluck & Habermas, 2000, citados por Villar & Triadó, 2006):

As historias vitais que teñen en conta o concepto cultural de biografía (xa sexa para axustarse a el, xa sexa para explicar en que medida a nosa historia se separa del) son máis facilmente comprensibles porque teñen unha gran coherencia desde este punto de vista cultural. As biografías sen este tipo de coherencia aparecen ao oínte como historias con zonas escuras, con elementos non explicados, cheas de incógnitas (Bluck & Habermas, 2000, citados por Villar & Triadó, 2006, p. 31).

Por último Linde fala de sistemas de coherencia para referirse a «un conxunto de crenzas interrelacionadas, de teorías de sentido común ou de estereotipos amplamente compartidos polos membros dunha cultura ou grupo social» (Linde, 1993, citada por Villar & Triadó, 2006, p. 32).

#### 5.6.11. Funcións das historias de vida

Para Molano, o maior contributo das historias de vida «é reivindicar a historia anónima, esencial e elemental da xente» (Molano, 1998, p. 109); pero tamén é incuestionable a relevancia dos relatos de vida, en tanto que indicadores «da complexidade extrema das traxectorias vitais dos suxeitos» (Pujadas, 1992, p. 43). Ademais disto, poden cumprir diferentes propósitos, aquí unicamente expoñeremos de xeito esquemático as tres funcións que salienta Susan Bluck (2003):

<b>Directiva</b>	Esta é unha das funcións relevantes das historias de vida, en tanto en canto nos permite formularnos novas preguntas a partir de información antiga que teñamos que recuperar da nosa experiencia coa finalidade de resolver problemas no presente e predicir eventos futuros (Baddeley, 1987, citado por Bluck, 2003, p. 115). É unha función hipotética que pode ser vista como directiva e social e a partir da cal, usando as nosas propias vivencias pasadas poderemos construír modelos
------------------	---

	que nos permitan comprender o mundo interior dos demais e só así predicir o seu futuro comportamento (Robinson & Swanson, 1990, en <i>Ibidem</i> ). A función directiva permitiranos establecer hipóteses sobre como o mundo opera actualmente e facer predicións sobre o futuro. En definitiva, esta función emprega o pasado para facer plans e tomar decisións no presente e para o futuro (Bluck, 2003, p. 115).
<b>Social</b>	É considerada a función máis importante pois facilita a interacción social (Cohen, 1998, citado por Black, 2003, p. 114). Compartindo lembranzas persoais a conversa queda revestida de maior veracidade e polo tanto, estas historias son máis cribles e convincentes (Pillemer, 1992, citado por <i>Ibidem</i> ). Deste xeito, ofrece tamén a posibilidade de realizar algún tipo de ensinanza, permite comprender mellor e identificarnos afectivamente con outros; como corolario, reforza vínculos sociais. Cando falamos dun determinado episodio vital a unha persoa que non estaba presente no mesmo, outorgámoslle información sobre o noso propio mundo (Cohen, 1998, en <i>Ibidem</i> ). Por outra parte, se compartimos a lembranza con outra persoa que estaba <i>in situ</i> , a función que cumprirá a historia de vida sería a de crear intimidade, familiaridade e lazos sociais (Fivush, Haden & Reese, 1996, en <i>Ibidem</i> ).
<b>Identitaria</b>	Esta función fai referencia ao autoconecemento dun mesmo e o desenvolvemento da propia identidade. Este autoconecemento biográfico resulta determinante cando a nosa identidade está en condicións adversas e require un cambio (Robinson, 1986, citado por Bluck, 2003).

*Figura 33: Táboa que reflicte as diferentes funcións das historias de vida. Fonte: Elaboración propia con datos de Bluck (2003).*

## 5.7. Técnicas e instrumentos de recollida de datos para a realización desta investigación

### 5.7.1. As entrevistas

Na investigación cualitativa, para comprender o mundo dos nosos interlocutores e interlocutoras é preciso dialogar con eles, realizar entrevistas; pero dunha maneira sistematizada na que teñamos claros os nosos obxectivos de investigación (Kvale, 2011). Polas características do colectivo entrevistado, podemos concluír que se realizaron entrevistas a elites: «Persoas que son líderes ou expertos nunha comunidade, individuos que ocupan habitualmente postos de poder» (Kvale, 2011, p. 98), que dadas as súas responsabilidades laborais, teñen un tempo moi limitado, pero que colaboraron dun xeito altruísta para que esta investigación se puidera levar a cabo. Recorreuse polo tanto a “informantes clave”, aqueles e aquelas que poderían proporcionar información que doutro xeito o investigador ou investigadora non podería obter (Goetz & Lecompte, 1988). Realizáronselle á inspección dous tipos de entrevistas: unha entrevista inicial e unha entrevista biográfica (historia de vida).

Coa *entrevista inicial* pretendíanse coñecer as percepcións sobre a conciliación, o liderado (como eles e elas o viven e o exercen), a dirección escolar desempeñada por varóns e mulleres, como é o exercicio da inspección, os seus coñecementos e concepcións en materia de igualdade, as súas expectativas..., como os inspectores e inspectoras ven os procesos de igualdade en eles mesmos e nos postos de máxima responsabilidade nos centros educativos, isto é, na dirección<sup>227</sup>. Para iso, tomáronse preguntas da obra de Baldassari *et aliae* (s.d.), de Vázquez Recio (2011), de Díez *et aliae* (2006) e de García de León (2002) para elaborar o propio guión de entrevista, aínda que nalgúns casos ditas preguntas se tiveron que adaptar ao contexto desta investigación. Tamén no que respecta aos tópicos a tratar para a realización das historias de vida, inspireime nalgúns cuestións da guía que presenta Matiss (2005, pp. 95-97). Á parte destas preguntas, tamén se crearon outras para abordar temas específicos como eran as medidas de conciliación da Administración Pública, as percepcións, o liderado, os intereses, as motivacións e as vantaxes. Os tópicos desta entrevista inicial foron os máis complicados de obter, xa que se procedeu á lectura de moitos artigos relacionados coa conciliación dos que finalmente, en decembro de 2012 extraín oito tópicos de todos os existentes nos anexos (ver anexo I, táboas 2-9):

- Datos persoais.
- Conciliación da vida laboral e familiar.
- Impacto da conciliación entre a vida profesional e familiar.
- Políticas de conciliación.
- Motivos polos que non se gozaron das medidas de conciliación.
- Estratexias de conciliación.
- Solución ao problema da conciliación.
- Factores que facilitan a conciliación nas empresas.

Nos casos en que foi preciso, empreguei durante as entrevistas o recurso aos “*interesting spots*” (Biot *et al.*, 2001, p. 403) para ampliar a información que me estaban proporcionando

---

<sup>227</sup> O guión da entrevista inicial está no anexo II e denomínase, “Documento 1”.

os inspectores e inspectoras e as directoras, cando algunha cuestión non quedara de todo esclarecida. Son preguntas do tipo, “poderías dicir/ampliar máis (sobre) este aspecto?”

A *entrevista biográfica* para a reconstrución das historias de vida, tiña como finalidade coñecer a vida persoal, académica e laboral das inspectoras e inspectores para ver que implicacións de xénero podía haber nas súas traxectorias, que procesos de igualdade-desigualdade viviron, a organización compartida ou non compartida da vida familiar. En definitiva, o propósito era facer unha lectura e interpretación das súas vidas dende a perspectiva de xénero. O coñecemento de determinados aspectos da vida das persoas como son «as experiencias de socialización na infancia, experiencias na educación superior, patróns de amizade, relacións de parella, actitudes parenterais, experiencias de carreira, etc., inflúen na persoa na súa relación coa interface traballo-familia» (Vera, 2009, p. 113). Este tipo de entrevista en catro dos nove casos foi realizada en dúas sesións debido a limitacións de tempo inherentes ao cargo destes e destas profesionais da inspección. O guión foi adaptado da obra de Chaverri (2011) por contemplar unha análise de todas as etapas vitais e posteriormente ampliouse dun xeito exhaustivo para atender ás demandas que esta investigación requiría (ver anexo II, “Documento 2”), sendo pulido ata un total de catro veces. Tamén se tomaron ideas dos modelos de preguntas que Villar & Triadó empregaron nas historias de vida da súa autoría (Villar & Triadó, 2006) e do mesmo xeito, tivéronse en conta algunhas das preguntas que Rita Gradaílle formulaba na súa tese de doutoramento (Gradaílle, 2003). Ademais, engadíronse aspectos que non abordara na primeira entrevista que lles realizara ou que tratara superficialmente e que era preciso volver a considerar para aclarar certos significados. Tamén hai que aclarar que se adaptou o guión deste tipo de entrevista a cada informante.

Que a entrevista biográfica se realizara con posterioridade á entrevista inicial permitiu que os informantes se sentiran máis cómodos á hora de falar da súa vida, pois xa se partía dunha situación previa na que se creara o *rapport*<sup>228</sup>.

A entrevista inicial<sup>229</sup> é estruturada aberta con temas determinados de antemán para facilitar a análise posterior, pero onde os e as informantes tiñan unha total liberdade de resposta. En función das contestacións destes, tamén se afondaba nas mesmas se estas axudaban a aumentar o coñecemento sobre un determinado tema ou ben, reconducíase de novo cara as

---

<sup>228</sup> O *rapport* é «o grao no que os entrevistadores e os informantes son realmente capaces de asumir un o rol do outro» (Denzin, 1989, p. 118).

<sup>229</sup> Ver anexo II, “Documento 1”.

cuestións do guión se a entrevista comezaba a discorrer por asuntos paralelos<sup>230</sup>. Requírese dunha certa sensibilidade para saber sobre que aspectos da resposta que nos están dando é preciso seguir pescudando e tamén que o entrevistador ou entrevistadora saiba o que quere preguntar, é o que Steinar Kvale denomina a “arte das segundas preguntas”: «A arte de propoñer segundas preguntas dificilmente se pode preparar por adiantado, xa que require afondar de xeito flexible nas respostas dos suxeitos no momento» (Kvale, 2011, p. 92).

Unha vez rematada esta entrevista inicial, foi cando se lles suxeriu realizar a historia de vida, pois como afirman Taylor & Bogdan (1992), é aconsellable que fagamos as nosas peticións pouco a pouco, non adiantando de antemán cantas entrevistas queremos facer. Á parte disto, temos que ser conscientes de que é un proceso de negociación continuo que finaliza o día en que abandonamos o campo.

A entrevista biográfica era unha entrevista en profundidade na que había uns aspectos predeterminados a tratar en cada unha das etapas vitais: infancia, adolescencia, xuventude e adultez que nos fornecerá con información necesaria sobre aspectos como o liderado, a igualdade, a conciliación, etc. Por entrevista en profundidade entendemos aquela en que se producen uns «encontros reiterados cara a cara entre o investigador e os informantes dirixidos cara a comprensión das perspectivas que teñen os informantes respecto das súas vidas, experiencias ou situacións, tal como as expresan coas súas propias palabras» (Taylor & Bogdan, 1992, p. 101). Dada a natureza íntima das historias de vida, podemos dicir que estas son o resultado «dun esforzo cooperativo» (*Ibidem*, p. 112) entre a entrevistadora e os seus informantes.

Estes son os propósitos da entrevista en profundidade (Simons, 2011, p. 71):

- Documentar a opinión do entrevistado sobre o tema.
- Flexibilidade para cambiar de dirección e abordar temas emerxentes, para sondar un tema ou afondar nunha resposta e para establecer diálogo cos participantes.
- Desvelar e representar sentimentos e sucesos inobservados e inobservables.

---

<sup>230</sup> A este respecto sinala Steinar Kvale que facer as preguntas axeitadas é moi complicado, así como «dirixir os entrevistados que mellor informan cara os temas elixidos» (Stake, 1998, p. 63).

Estes dous tipos de entrevistas<sup>231</sup> realizáronse sempre nos despachos dos inspectores e inspectoras (normalmente durante o horario de garda), consciente de que sería o lugar no que eles se sentirían máis cómodos e por ser ese escenario no que menos podía entorpecer as súas rutinas diarias, xa que durante algunhas entrevistas, se o informante tiña xente esperando para falar con el, eu ofrecíame voluntariamente a saír para fóra para que puidera recibir as persoas que agardaban. A realización da entrevista con historias de vida realizouse maioritariamente no verán, durante os meses de xullo, agosto e setembro, xa que era o momento onde o seu volume de traballo se vería máis reducido e terían tempo para desenvolver a súa historia de vida con maior detalle. Así mesmo, ao remate das entrevistas, preguntáballe ao interlocutor ou interlocutora se querían engadir algo que me saltara durante a entrevista, xa que como sinala Kvale: «Isto dá ao suxeito unha oportunidade adicional de ocuparse de problemas nos que estivo pensando ou que lle preocuparon durante o encontro» (Kvale, 2011, p. 84). Era a oportunidade que tiña para mostrar o seu parecer espontáneo.

Durante a fase de entrevistas, era preciso mostrar o que Steinar Kvale denomina, “inxenuidade matizada” (Kvale, 2011, p. 35) na que a entrevistadora mostrara curiosidade ante a información que lle estaban proporcionando de cara a que os seus interlocutores e interlocutoras se visen a si mesmos como auténticas fontes de datos. Pola contra, mostrar moito coñecemento sobre as cuestións a tratar que atinxiran, por exemplo, a súa vida profesional, podía xerar neles máis desconfianza á hora de contestar.

Estes dous tipos de entrevistas catalóganse nas denominadas “entrevistas a expertos”, xa que o individuo ten interese como experto nun campo, como representante dun grupo específico (Kvale, 2011).

#### 5.7.1.1. As primeiras entrevistas

Nas próximas liñas, explicaranse dun xeito máis pormenorizado as impresións e aprendizaxes que a investigadora adquiriu durante esta fase do traballo de campo grazas ao rexistro de información que se foi levando a cabo no diario de investigación.

Diversos autores de investigación cualitativa falan da importancia de crear “*rapport*” (Taylor & Bogdan, 1992, pp. 55-58; Denzin, 1989, pp.118-119), de establecer un clima de confianza cos nosos interlocutores e interlocutoras durante as entrevistas. A título persoal, este era un labor que me resultaba nun primeiro momento un pouco difícil de conseguir. Unido a isto,

---

<sup>231</sup> Refírome á entrevista inicial e á entrevista de historia de vida.



estaba a dificultade para establecer empatía en poucos minutos coas persoas que acababa de coñecer e a vergoña que sentía ao preguntarlles a estas autoridades educativas aspectos de carácter privado. Así foi como a primeira entrevista se executou cunha actitude que se movía entre o respecto e o temor por inmiscirme en parcelas da vida persoal ás que en calquera outro caso alleo á situación dunha entrevista de investigación, unha persoa descoñecida, como era o meu caso, non estaría convidada a entrar.

Cada entrevista iniciábase explicando o meu protocolo ético: as entrevistas serían anónimas e desenvolveríanse baixo o principio de confidencialidade. Aclarouse que non se desvelarían nomes de persoas nin de institucións e pregunteilles se tiñan algún inconveniente en que as e os gravara, dado que así me sería máis doado realizar as transcricións; ao que todos e todas responderon que non. No entanto, a medida que as entrevistas avanzaban, sentía que a miña tensión ía diminuindo, grazas ao bo trato e colaboración que me mostraron os inspectores e inspectoras.

Unha vez transcritas as entrevistas, tiña a impresión de que xurdía unha nova entrevista diferente á que me parecía ter feito. Descubrín novos aspectos que durante a fase de realización obviei ou me esquecera de preguntar, dada a focalización da atención en múltiples cuestións: a realización da próxima pregunta, o afondamento no tema no que estaban a falar, a actitude do interlocutor ou interlocutora, etc. E mesmo nalgúns casos, percibín como certa información que solicitaba novamente, xa fora respondida noutro ítem.

#### 5.7.1.2. Aprendendo mentres se entrevista

Da miña experiencia entrevistando á inspección concluí que se podía obter moita máis información se se realizaban preguntas abertas e que resultasen totalmente inocuas, como foi o caso de “Cales serían as características que debería ter unha persoa para acceder a este posto de traballo?” (Véxase no anexos 1 o guión da entrevista 1), fronte á realización de preguntas breves ou máis técnicas, das que en xeral se obtén menos información, non porque non a queiran dicir, senón simplemente porque nunca tiveron reflexionado antes sobre o tema que eu lles estaba a preguntar. Este sería o caso da pregunta, “Perciben un liderado diferente nos centros educativos por parte de mulleres que de homes?” (Véxase guión da entrevista 1), na que Ricardo contestou “no voy a entrar en esas disquisiciones”. Esta resposta que a simple vista podería ser interpretada como adusta, pode ter unha explicación se atendemos ao feito de que as mulleres se incorporan aos cargos de responsabilidade máis tardiamente e non houbo

tantas coma varóns para facer un estudo comparativo, de aí posiblemente a dificultade deste inspector para inferir a resposta.

No tocante á aprendizaxe adquirida durante a realización das historias de vida, fun consciente da necesidade de adaptarme e entender as necesidades dos meus informantes tanto no que aos tempos se refire, como polo feito de parar a gravadora tantas veces como me indicou Sara. Tamén aprendín que partir a guía de entrevista en dúas sesións pode ser unha vantaxe para a persoa que investiga porque deste xeito, ademais de facer unha pausa para asimilar a información obtida e non rematar entrevistado/a e entrevistadora extenuados, na segunda sesión o entrevistado/a tende a falar máis, sen acurtar o discurso se percibe que este dura moitas horas<sup>232</sup>. Trala relectura do meu diario de campo, decateime de que na entrevista da historia de vida de Sara, pasado un certo tempo dende o comezo da mesma, as súas respostas tendían a ser máis breves, o que era un indicador para min de que debía dar por rematada esa primeira sesión.

Durante a entrevista da historia de vida, percibín como aumentara o “*rapport*” con respecto á entrevista inicial, pois os meus interlocutores e interlocutoras sentíanse máis confiados que naquela primeira entrevista e incluso nos casos nos que me custara na entrevista inicial establecer este *rapport*, amosábanse agora máis comunicativos. A medida que vou revisando aspectos no meu diario de investigación, reparo en que nalgunhas ocasións as miñas preguntas eran un tanto incisivas, do tipo: “Lémbrese dalgunha cousas que aprendera dos directores cos que traballou?”, pregunta que lle realicei a Sara na súa historia de vida. E son consciente dos meus erros, xa que ao principio, non dubidaba en formular as miñas preguntas dirixindo a atención ao liderado; concepto que non debía de ter moi boa connotación entre algúns entrevistados/as; polo que no sucesivo optei por mudar as preguntas, formulando cuestións deste tipo: “Había algunha persoa, no seo das súas amizades, que lle gustase máis organizar/dirixir?” Estas últimas dúas palabras tiñan unha carga menos forte que a do liderado, polo que eles podían responder con maior despreocupación e liberdade. Agora ben, dado o seu carácter investigador e dun xeito moi intelixente, acababan por asociar esta pregunta coa cuestión do liderado.

Dado o gran volume de información recompilada, as transcripcións convertéronse nun proceso laborioso e cansiño, posto que implicaba traducir dunha lingua oral que ten unas

---

<sup>232</sup> Para outras recomendacións alleas a esta investigación, pero relacionadas coa situación da entrevista, consúltese o apartado “Getting More Data” (Thomas, 1995, p. 12).

características dadas a unha lingua escrita que posúe as súas propias regras (Kvale, 2011). As convencións ortográficas seguidas na transcripción tomáronse de Steinar Kvale (2011, p. 128), Villar & Triadó (2006, p. 71) e realizáronse algunhas adaptacións propias.

Precisamente, unha das maiores dificultades coas que me atopei á hora de realizar a tese que neste momento ten entre as súas mans, foi a fase de transcripción das entrevistas, xa que transcribir supoñía revivir aqueles momentos da entrevista cara a cara, e percibía de novo os nervios e a miña tensión, xa que era consciente de que lles estaba quitando tempo do seu traballo e temía cometer algún erro, dicir algo inapropiado ou quizais ser demasiado inquisitiva. Lembro que mentres entrevistaba, sentía un bulebulle de emocións suscitadas basicamente por dúas razóns: pola miña práctica inexperiencia no ámbito do traballo de campo e sobre todo, por estar perante autoridades do mundo da Educación, ás que sempre (pero agora máis que nunca) admirarei, tras constatar o seu compromiso pola causa educativa e por brindarme tan xenerosamente a súa sincera axuda e o seu tempo.

As entrevistas foron transcritas na súa totalidade e as transcripcións realizáronse de xeito literal, incluíndo as repeticións do ou da informante, as pausas, as vacilacións, os silencios, as emocións<sup>233</sup>, reproducindo as interxeccións que emitían, representando entre parénteses as expresións emocionais (se esgrimían algún sorriso coa resposta, se suspiraban, se había tensión...); xa que son recursos de utilidade que poden complementar a información achegada. Este paso do proceso de investigación no cal se realizan as transcripcións, contra o que poida parecer, resulta de gran relevancia, xa que marca o inicio da análise (Villar & Triadó, 2006).

Agora ben, naqueles casos en que polos trazos dialectais dos informantes se puidera achegar información sobre a súa identidade, optei por empregar o galego estándar para manter o seu anonimato. Nalgún caso, mesmo mudei unha palabra que podería soar un tanto absurda nun determinado contexto e substituína por un sinónimo. En total, das entrevistas á inspección transcribíronse 494 páxinas, correspondendo 17:17 horas de gravación tan só ás entrevistas con historias de vida. Pero este proceso non estivo exento de incidentes. O máis salientable produciuse na derradeira entrevista realizada a Irene en decembro de 2013, posto que a gravadora que empregara naquela ocasión recollía o son cunha mala calidade e como resultado, certas palabras e pasaxes non puideron lograr entendelas na súa totalidade, unido ao

---

<sup>233</sup> A medida que transcribín a historia de vida de Sara, decateime de que producía un relato de sentimentos, onde as emocións estaban moi presentes; de xeito que cando releo a súa entrevista, pérceme rememorar a emoción coa que me contou todas as cousas. Isto mesmo foi o que descubriu Mary Talbot (1998, citada por Soler Castillo, 2004, p. 132), cando analizou o relato producido por unha parella nunha reunión de amigos.

feito de que a informante falaba ás veces moi rápido e outras veces, en voz baixa. Na primeira sesión realizada a Gonzalo, o luns, 15 de xullo de 2013 produciuse un incidente causado porque tiña que acender e apagar continuamente a gravadora debido á chegada de xente ao seu despacho e nunha das ocasións non me lembrei de acendela, de xeito que quedaron sen rexistrar as súas palabras.

Por outra parte, Steinar Kvale expón que se durante as transcricións tratamos de abreviar coas nosas palabras as declaracións do interlocutor, podemos estar omitindo datos relevantes: unha dobre negación, pode agochar en realidade unha afirmación, da que non nos decatariamos se non realizáramos unha transcripción rigorosa (Kvale, 2011, p. 129).

Outra das cousas que aprendín mentres entrevistaba a unha inspectora sobre a súa historia de vida, era que a pesar de que é recomendable memorizar as cuestións das preguntas das historias de vida, chegado o momento, ben sexa polos nervios ou por outro motivo, eu non daba recordado todas as preguntas; aínda que por outra parte, ao volver a escoitar a súa entrevista, decateime de que fora unha entrevista moi natural a realizada á inspectora Lucía que foi á que precisamente lle fixen a primeira historia de vida.

#### 5.7.1.3. Ética nas entrevistas cualitativas

A existencia de confianza e a creación dunha atmosfera na que o entrevistado se sinta cómodo para abordar as diferentes cuestións da entrevista resulta de gran importancia, diso dependerá que ceda a súa información privada para que posteriormente sexa publicada (Kvale, 2011). Pero pola súa parte, o entrevistador ou entrevistadora tamén ha de manter un equilibrio entre o nivel de inxerencia na vida das persoas para recompilar a información que precisa e a ética para saber onde están os límites e se estaría atentando contra o benestar da outra persoa (Kvale, 2011).

#### 5.7.2. Diario de campo

O diario é un instrumento imprescindible en todo estudo de casos, pasa a convertese no “disco duro” da investigadora e os contidos que recolle son moi variados. Vázquez Recio considérao «o principal soporte do rexistro do proceso e do procedemento de investigación» (Vázquez Recio, 2011, p. 65). Pero tamén é unha ferramenta que contribúe á maduración intelectual da investigadora ou investigador (García Jorba, 2000). Durante o meu período de estancia no

campo, realizouse un rexistro dos acontecementos a través dun diario de campo, como medida para lembrar co paso do tempo aspectos sucedidos no proceso de investigación<sup>234</sup>.

O meu diario de campo recollía, ademais do acontecido nos días en que estiven no campo, as sensacións vividas e grazas á súa relectura posterior, permitíame rememorar aqueles aspectos relativos ás emocións que agromaban nos meus interlocutores/as. Este diario recollía tamén as reflexións que xurdiron tras a conversa coas inspectoras e inspectores, permitíame pensar sobre a miña propia práctica e recoller información que doutro xeito se me acabaría esquecendo, como afirma o profesor Zabalza, o diario é un xeito de establecer un diálogo cunha mesma, «é unha forma de descargar tensións acumuladas internamente, de reconstruír mentalmente a actividade de todo o día, de dar sentido ao que Maslow denomina unha *densa experiencia*» (Zabalza, 1988, p. 7). A este respecto, Velasco & Díaz de Rada sinalan que o diario de campo foi para moitos investigadores «a súa única ou básica válvula de desafogo, especialmente en investigacións frustrantes, absorbentes ou demasiado arduas» (Velasco & Díaz de Rada, 2006, p. 50). Para García Jorba un diario de recolle os vaivéns do proceso de investigación, «introducións e contradicións, entusiasmos e desánimos» (García Jorba, 2000, p. 11).

Na realización dun diario de campo é conveniente que a información se recolla tan axiña como teña lugar e o recomendable é que se constrúa pouco a pouco, sen saber de antemán o que vai suceder (García Jorba, 2000).

García Jorba distingue dous tipos de utilidade dos diarios de campo: interna e externa ao proceso de investigación (García Jorba, 2000, p. 24). Externa en tanto que permite sacar proveito aos seus contidos unha vez rematadas as indagacións, por exemplo, a través de publicacións (García Jorba, 2000). Por utilidade interna enténdese aquela na que o diario permite manter controlada a subxectividade do investigador ou investigadora, erixíndose como un compás onde non perda de vista a meta da súa investigación (*Ibidem*). Así explica a utilidade interna o propio autor:

A utilidade interna é o motivo máis frecuente polo que se escribe un diario de campo. Desde aquí postúlase a idea de proceder á súa realización para dispoñer dun instrumento de control da investigación, en especial mediante o control da subxectividade [...] [O diario]<sup>235</sup> opera a modo de xiroscopio, garantindo a estabilidade da nave. Sen esa perspectiva do que se está facendo respecto

<sup>234</sup> Volver a ler o diario «permite refrescar a memoria, recordar detalles que poden suxerir novos enfoques e estratexias para proseguir a investigación» (García Jorba, 2000, p. 26).

<sup>235</sup> Corchetes aclaratorios, non aparecen no orixinal.

do que se quere conseguir, o seguimento ou a variación estratéxica do rumbo establecido faise inviable (García Jorba, 2000, p. 25).

### 5.8. O proceso de análise da información

O procedemento de análise que se empregará será a *triangulación*. A triangulación é o procedemento polo cal se «usan múltiples métodos, o que reflicte un intento por asegurar a comprensión en profundidade dun fenómeno en cuestión» (Denzin & Lincoln, 1998, p. 4). «Non é unha estratexia de validación, senón unha alternativa á validación, xa que a realidade obxectiva nunca pode ser capturada» (Denzin, 1989a, 1989b; Fielding & Fielding, 1986; Flick, 1992; citados por Denzin & Lincoln, 1998, p. 4).

Durante unha investigación, se queremos que se produza a menor “perda por razoamento<sup>236</sup>”, teremos que recorrer á *triangulación sistemática de perspectivas*<sup>237</sup> (Flick, 1992a, citado por Flick, 2007). Enténdese a triangulación sistemática de perspectivas como a mestura apropiada de perspectivas e métodos de investigación para ter unha óptica máis ampla acerca dun problema, «para revelar o maior número posible de aspectos diferentes dun problema» (Flick, 2007, p. 64). Pero o problema tamén ha de ser analizado dende o prisma da persoa afectada (Fielding & Fielding, 1986, citado por Flick, 2007).

Para Denzin hai catro tipos básicos de triangulación (Denzin, 1989, 237-244):

- Triangulación das fontes de datos. A triangulación dos datos permite que os analistas poidan empregar eficientemente os mesmos métodos para maximizar a vantaxe teórica. Seleccionando casos<sup>238</sup> diferentes dunha maneira sistemática, os investigadores poden descubrir cales dos seus conceptos teñen cousas en común a través dos casos. A triangulación das fontes de datos permite observar se o fenómeno ou caso segue sendo o mesmo noutros momentos, noutros espazos ou cando as persoas interactúan de xeito diferente (Denzin, 1984, citado por Stake, 1998).
- Triangulación do investigador. Significa que son empregados múltiples observadores, non só un. A maioría das investigacións, de feito, empregan múltiples investigadores, aínda que non todos teñen por que desempeñar os mesmos roles destacados no

---

<sup>236</sup> A “perda por razoamento” sería «a perda de autenticidade dunha investigación» (Flick, 2007, p. 64). O Investigador/a procurará que se minimize esta perda de autenticidade (Flick, 2007).

<sup>237</sup> *Cursiva* da autora.

<sup>238</sup> Traducimos o orixinal *settings* (Denzin, 1989, p. 237) por ‘casos’.

proceso de observación. O que si é importante é que cando moitos observadores son empregados, os máis habilidosos deberían estar máis preto dos datos.

- Triangulación da teoría. Este é un tipo de triangulación que poucos investigadores conseguen. Un pequeno conxunto de hipóteses guía calquera estudo e os datos recompilados contemplan só esas dimensións; pero sería importante aproximarse ao material empírico con múltiples perspectivas e interpretacións na mente. Enfrontando diferentes teorías contra o mesmo corpo de datos é o método máis eficiente de crítica e o que se axusta máis comodamente ao método científico.
- Triangulación metodolóxica. É aquela na que os investigadores empregan máis dun método e pode dividirse en “triangulación dentro do método” e “triangulación entre métodos ou a través dos métodos”. Na triangulación dentro do método, o investigador colle un método e emprega múltiples estratexias dentro del para examinar os datos. Pero os defectos que xorden de usar un só método permanecen, non importa cantas variacións internas sexan ideadas. A triangulación entre métodos é vista como unha forma máis satisfactoria que combina métodos diferentes para iluminar o mesmo tipo de fenómeno. A razón fundamental desta estratexia é que as debilidades dun método son a miúdo as fortalezas doutro e pola combinación de métodos, os observadores poden conseguir o mellor de cada un, á vez que superan as súas deficiencias particulares. A triangulación entre métodos pode tomar moitas formas, pero o seu trazo característico será a combinación de dúas ou máis estratexias de investigación diferentes no estudo das mesmas unidades empíricas. Pode considerarse que a maioría das investigacións sociolóxicas destacan un método con combinación doutros como dimensións adicionais.

Para Denzin, a combinación destes tres tipos de triangulación é a máis robusta (Denzin, 1989b, citado por Flick, 2007). Se se combinan múltiples observadores, teorías, métodos e materiais empíricos, os sociólogos poden confiar que se superen os prexuízos intrínsecos e os problemas que proceden dos métodos únicos, os observadores únicos e os estudos dunha soa teoría (Denzin, 1989, p. 247).

Janesick propón un quinto tipo de triangulación, a “triangulación interdisciplinaria”<sup>239</sup> que, segundo a autora, axudará a desvincularse da tendencia dominante da Psicoloxía (Janesick,

---

<sup>239</sup> Comiñas da autora para salientar a expresión.

1998, p. 47). Para Janesick, a Psicoloxía imperaba non só nos estudos cuantitativos, senón tamén nos cualitativos, nos que as opinións psicométricas do mundo influían no seus discursos (*Ibidem*). A alienación por cuantificar todo con números, fixo que se perdera a perspectiva da comprensión dos fenómenos por outros métodos: «O mito que prevalece de agregar números e, o que é peor, a agregación de individuos ao conxunto dos números, distanciáronnos da nosa comprensión da experiencia vivida» (Janesick, 1998, p. 47). Como alternativa, propón o emprego doutras disciplinas para informar do noso proceso de investigación, tales como a Socioloxía, a Arquitectura, a Antropoloxía, o baile, etc. (Janesick, 1998).

A triangulación nos estudos multicaso cumpre o mesmo propósito que nos estudos de caso único: ter a certeza de que a ilustración do fenómeno sexa tan clara e axeitada como poidamos conseguir, relativamente libre dos nosos propios prexuízos e que non induza en gran medida ao erro ao lector (Stake, 2006, p. 77).

Nesta investigación optárase pola triangulación metodolóxica “entre métodos” (Denzin, 1989, onde a historia de vida dos inspectores se complementará coa entrevista inicial, os datos inéditos proporcionados pola Secretaría Xeral Técnica da Xunta de Galicia, o diario de campo e as entrevistas ás directoras. Pero tamén pola triangulación das fontes de datos; por exemplo, o discurso da entrevista inicial do inspector Gonzalo realizada en abril de 2013 coincide co discurso enunciado tres meses despois na súa historia de vida cando afirmaba que prefería ser dirixido por varóns, polo que se comproba que non houbo cambios de versión e as súas palabras son veraces. Tamén podemos falar da triangulación das fontes de datos cando diferentes inspectores coinciden nunha mesma afirmación. Cando Gonzalo afirma que os inspectores se axudan entre si, isto tamén coincide co dito por Lucía, Beatriz, Manuel e Francisco.

Por último, temos que asegurarnos de que esta investigación posúa credibilidade. A credibilidade nunha investigación vén asegurada pola validez e a fiabilidade (Goetz & Lecompte, 1988).

### **5.8.1. A validez**

A investigación científica, en tanto que quere representar a realidade do xeito máis exacto posible, «aínda que nunca unha expresión perfecta da mesma» (Sierra, 2002, p. 324), deberá



atender a determinados criterios de validez, entendendo esta como «a capacidade para mostrarnos ou representar esa realidade á que se refire» (*Ibidem*).

Ademais, no coñecemento científico teranse en conta os seguintes aspectos enunciados por Sierra (2002, p. 324):

- Tomar as medidas necesarias e dispoñer as cousas de tal modo que os resultados da investigación sexan válidos e non estean viciados ou adulterados pola intervención de factores estraños á investigación.
- Comprobar, unha vez realizada a investigación, o grao de exactitude co que os resultados obtidos representan a realidade á que se refiren.

A validez pode ser interna ou externa. A primeira delas «refírese particularmente á concordancia dentro da mesma investigación dos resultados obtidos nela coa realidade investigada» (*Ibidem*, p. 324). Eu considero que esta é a validez en *stricto senso*.

A validez externa ten esta denominación «porque alude a dita concordancia; pero coa realidade doutras poboacións ou fenómenos non investigados, distintos pero similares» (*Ibidem*, p. 324). Sería algo así como a súa representatividade ou xeneralización.

Aínda que manteñamos este propósito teórico, hai que ser conscientes de que a realidade non se pode coñecer na súa totalidade a través da investigación, senón que hai que decatarse de que esta ten unha natureza inconclusa (Velasco & Díaz de Rada, 2004).

### **5.8.2. A fiabilidade**

A fiabilidade implica que os resultados obtidos se poidan volver a repetir a través do emprego dos mesmos métodos (Goetz & Lecompte, 1988). Este aspecto resulta un tanto controvertido no campo da investigación cualitativa, xa que dado que tratamos con persoas, o comportamento destas pode non ser idéntico en todos os casos, «ningún estudo, independentemente dos seus métodos e deseños, pode ser replicado con exactitude» (*Ibidem*, p. 215). No caso da etnografía (que tamén podemos facer extensible ao resto da investigación cualitativa), se non se especifica o deseño de investigación nin a que unidades se aplicou, poden orixinarse serios problemas de fiabilidade (Goetz & Lecompte, 1988), por iso é importante achegar información sobre as persoas participantes e sobre os contextos e

escenarios nos que a investigación tivo lugar, feito que facilita que os estudos se poidan replicar (Goetz & Lecompte, 1988).

### **5.9. Cuestións éticas**

Dedicar un apartado ao tema da ética resulta moi pertinente nunha investigación coas características que se sinalaron nas páxinas precedentes. Sempre que realizamos unha investigación cualitativa, os investigadores e investigadoras coa súa soa presenza están incidindo no propio campo, como é o caso da observación participante (Flick, 2005, p. 26). Pero este efecto ou incidencia no campo tamén se dá cando se lles solicita ás e aos participantes que relaten a súa historia de vida, feito que lles levará a reconsiderar moitos aspectos da súa traxectoria vital e profesional (*Ibidem*).

En todo momento do proceso desta investigación reflexionouse sobre as accións e decisións levadas a cabo, é o que autores como Gibbs denominan “reflexividade” (Gibbs, 2012, p. 194). Como non existe un marco preciso que ditamine o que é ético do que non o é, as decisións deste tipo, sempre dependerán en última instancia, do investigador ou investigadora (Rodríguez, Gil & García, 1999).

#### **5.9.1. A ética na análise de datos**

Este apartado, que tamén aparece na obra de Gibbs, xúlgase relevante para incluír nesta tese, dado que poden xurdir problemas relacionados con esta cuestión nesta fase da investigación.

Hai que ter en conta dous principios: o primeiro deles é o de non danar os nosos informantes e que a investigación teña un efecto proveitoso e recoñecible nos e nas participantes (Gibbs, 2012) «e quizais incluso para a sociedade máis ampla» (Gibbs, 2012, p. 138).

Como o propio autor propón, a potencialidade de causarlle ás e aos informantes algún tipo de dano ou prexuízo non se produce só na fase de traballo de campo, senón tamén durante a análise. Para iso, deberíanse ter en conta unha serie de criterios (Gibbs, 2012, pp. 136-137): o consentimento informado e o anonimato na transcripción.

No que concirne ao consentimento informado, xa indiquei no apartado da secuencia da investigación como se realizou á persoa que ocupaba a xefatura de servizo a solicitude de permiso, pero debo indicar que antes de comezar as entrevistas, informei a cada un dos inspectores que a entrevista sería anónima e que se realizaría baixo o principio de

confidencialidade, así mesmo, eu quería saber se tiñan algún inconveniente en que esta fora gravada de cara a facilitarme a posterior transcripción. Malia que non se lles informou sobre o abandono da súa participación no momento que considerasen oportuno, unha das persoas indicou que non dispoñía de tempo para realizar a historia de vida nos diversos momentos en que se lle solicitou, polo que finalmente non a fixo.

Tamén durante as transcripcións se estableceron pseudónimos e se eliminaron os nomes das persoas e das institucións para que non fosen recoñecibles. Do mesmo xeito, substituíronse os anos en que determinados inspectores e inspectoras accederon a postos de responsabilidade e no canto de poñer a data concreta, incluíuse a década. Realizouse a denominada “imposición do anonimato”, entendida esta como o proceso de mudanza no informe de investigación e nas transcripcións dos nomes de persoas, lugares e institucións auténticos para que estes non sexan descubertos, pero permitindo que dito informe conserve igualmente o seu sentido (Gibbs, 2012, p. 192). Mesmo unha das persoas me solicitou que no caso de que ela dixera algo que a deixara mal representada, que o eliminase.

Agora ben, toda investigación ten un “compromiso co coñecemento” (Ángulo Rasco & Vázquez, 2003) e enténdese que os datos recompilados se farán públicos.

### **5.10. Os seis mini casos deste estudo multicaso. Entrevista ás directoras**

Antes de dar comezo a este apartado da tese no que se explica como foi o proceso de entrevista ás directoras, hai que aclarar que o contido forma parte dun extracto do meu Traballo Fin de Mestrado.

No guión de entrevista ás directoras figura unha primeira páxina na que as preguntas que se formulan teñen unha estrutura cerrada (ver guión no anexo III). Esta parte está relegada á consecución de datos puntuais que estean revestidas dalgún simbolismo na vida das directoras. O resto do guión, móstranos que a entrevista é estruturada aberta.

Era unha tarefa ardua decidir o número de informantes que precisaba entrevistar, pero optei por seguir a valiosa recomendación de Kvale, «entrevista a cantos sexa preciso para averiguar o que desexas saber» (Kvale, 2011, p. 70). Deste xeito, optei por entrevistar o maior número de directoras acorde á xa mencionada *selección de casos típicos* (Goetz & LeCompte, 1988) e sempre, dentro das posibilidades temporais que se me presentaban. Posibilidades, que non só dependían da entrevistadora, senón e sobre todo, das seis entrevistadas que non esquezamos

que ao estaren ocupando un cargo directivo dominado polos imprevistos (peche nun centro educativo polos recortes no ensino, xornadas de portas abertas, constantes interrupcións e ‘irrupcións’ nos despachos...), así como contra reloxos que me dificultaron en moitos casos a execución e o desenvolvemento das entrevistas cando non me supuxeron dificultades engadidas ás mesmas como consecuencia do despiste que me provocaban na secuencia das preguntas as intermisións nos gabinetes das directoras.

Vinme en todos os casos<sup>240</sup> abocada a volver a facer as entrevistas para completar certa información (nalgún caso ata catro veces), afondar en certas cuestións e propoñer novas preguntas que xurdían ao fío da conversa<sup>241</sup>.

As transcricións realizáronse de xeito literal, recollendo fielmente as palabras, as repeticións, reproducindo as interxeccións que emitían as informantes, as pausas, representando entre parénteses as expresións emocionais (se esgrimían algún sorriso coa resposta, se suspiraban, se había tensión...)<sup>242</sup>. Reitero a laboriosidade desta tarefa á que lle tiven que dedicar moito tempo; pero permitíume obter un gran volume de información, recompilada en cento cincuenta e seis páxinas transcritas. Constatei a importancia de realizar unha transcripción exacta, entre outras cousas porque vin que certas negociacións repetidas agochaban en realidade, o oposto do que se dicía de xeito manifesto (Kvale, 2011, p. 129).

A lectora e lector ha de reparar en que aparece a transcripción da entrevista de cada directora na súa totalidade, sen compartimentar en función dos días en que cada entrevista se realizou. As ampliacións fóronse realizando tras a análise da primeira entrevista, por iso non aparece especificado que aspectos da entrevista se trataron en cada unha das sesións porque se entende como un todo, no sentido de ser complementos da entrevista principal. Si que figuran ao inicio da entrevista, as sesións que foron requiridas para obter o resultado final.

As entrevistas ían sendo ampliadas progresivamente tendo os conta os datos da entrevista inicial. No caso da primeira directora<sup>243</sup> (DM1-E1), foron precisas tres sesións de entrevistas; na segunda (DM2-E1), catro; na terceira (DM3-E1), dúas; na cuarta directora (DM4-E1), tres sesións; na quinta (DM5-E1), dúas e na sexta (DM6-E1), unicamente unha, posto que como

---

<sup>240</sup>Menos no caso da derradeira directora que debido á súa pouca predisposición a colaborar na entrevista, non considerei conveniente solicitarlle unha segunda cita para ampliar a información.

<sup>241</sup>Kvale comenta que as decisións sobre a que aspectos da resposta do entrevistado se lle ha de seguir o rastro requiren certa sensibilidade cara a relación social da entrevista e coñecemento do entrevistador cara aquilo que quere preguntar. É o que el denomina a *arte das segundas preguntas* (Kvale, 2011).

<sup>242</sup>Se se desexa consultar, remítese ao lector ou lectora á transcripción completa das entrevistas no anexo III.

<sup>243</sup>Consúltense as claves de codificación da entrevista ás directoras no anexo II (documento 5).

non se mostrou moi receptiva á entrevista nin tiña unha actitude moi predisposta a participar neste estudo, decidín non afondar máis. Isto non constituíu para min motivo de preocupación, xa que consideraba que xa tiña un gran número de entrevistas e datos suficientes achegados polas demais. En total, resultaron ser quince sesións de entrevistas ás directoras.



## **IV. INFORME DE INVESTIGACIÓN**





## **CAPÍTULO 6: ANÁLISE DOS RESULTADOS**



### **6.1. As historias de vida das inspectoras e dos inspectores de educación. Percorrido vital cara a Inspección.**

Este é o apartado no que se recollen as historias de vida de cinco inspectores e catro inspectoras, xa que unha delas finalmente non a realizou. A información xurdiu de entrevistas en profundidade a este colectivo e veremos como se presenta unha secuencia cronolóxica da súa historia que pasa por catro etapas vitais: a infancia, a adolescencia, a xuventude e a adultez. En cada unha destas etapas iremos tratando diferentes aspectos sobre a igualdade, o liderado, a educación, a organización da vida familiar e laboral, o acceso á inspección, etc., e tamén veremos a interpretación e o valor que os informantes lles dan a estes acontecementos.

Antes de dar comezo á análise deste estudo multicaso, hai que aclarar que se lle outorgará unha identidade particular a cada un dos casos, aos que me referirei cun pseudónimo, tal e como se indicou na metodoloxía, co propósito de esclarecer as preguntas de investigación anteriormente formuladas. Hei de indicar que a utilización das historias de vida nos servirá para comprender máis a fondo a perspectiva da inspección sobre os procesos de igualdade/desigualdade no camiño cara este posto de responsabilidade e ao centrámonos na perspectiva cualitativa da realidade, poderase construír un coñecemento profesional que sexa de utilidade para o profesorado, a inspección e todos aqueles e aquelas interesados en conseguir unha maior equidade no mundo educativo.

Ademais, para conferirlle credibilidade a esta investigación, hei de indicar que cando se citen *ad litteram* os participantes e as participantes, as súas palabras irán entre comiñas e farase referencia ao código do documento do que foi extraído o fragmento, ben sexa historia de vida, entrevista inicial a inspector/a ou entrevista a directora; así como a liña de onde se tomou a cita literal. Por exemplo, IM2-E2, l. 34, o que significa (se acudimos aos códigos que aparecen no anexo II<sup>244</sup>) que esta entrevista corresponde á historia de vida de Sara e que o fragmento que se cita está na liña 34. Deste xeito, o lector ou lectora que o considere oportuno, poderá comprobar se así o desexa, a precisión e fiabilidade da historia de vida. Respectouse o idioma no que os e as informantes responderon ás entrevistas. No CD adxunto (ver anexo III) que contén as transcrisións reproducense os trazos lingüísticos da variedade do galego que empregaban; se ben naqueles casos en que a variedade dialectal puidera evidenciar

---

<sup>244</sup> No anexo II están os códigos da entrevista inicial á Inspección coa denominación, “Documento 3”. Tamén están os códigos da entrevista de historia de vida á Inspección en “Documento 4” e por último, figuran os códigos da entrevista ás directoras neste mesmo anexo; pero en “Documento 5”.

o lugar de Galicia do que procedían, tendeu a neutralizar e a empregar tamén o galego estándar nas transcricións.

### **Limiar ás historias de vida**

As historias de vida que se presentarán a continuación seguen un esquema fixo, que vai pasando por diferentes etapas cronolóxicas, como se sinalou anteriormente, se ben pode haber variacións entre unhas historias e outras, dependendo da traxectoria persoal de cada inspector ou inspectora.

Respectáronse en todo momento as palabras textuais dos e das informantes<sup>245</sup>. É importante advertir ao lector e/ou lectora que non se procedeu á corrección dos erros gramaticais dos informantes para non alterar a autenticidade do seu discurso, pero tamén como mecanismo de credibilidade e fiabilidade dos datos que efectivamente van nos anexos<sup>246</sup>. Se se procedera á corrección das citas literais deles ao galego estándar (tal e como estiven tentada en non poucas ocasións) á hora de pasalas ao corpo da tese, moitas respostas perderían a súa viveza e espontaneidade. Precisamente, esta é a recomendación que dan Feliciano Villar e Carmen Triadó cando sinalan que grazas á transcripción literal das entrevistas, asegúrase a estandarización do proceso de transcripción de cara a reflectir do xeito máis fiel e verídico posible a situación da entrevista (Villar & Triadó, 2006). Este é o seu consello: «Transcribir o que se dixo de maneira efectiva, incluídos os erros, palabras non existentes, barbarismos, frases agramaticais, palabras malsoantes e demais incorreccións que son relativamente frecuentes na linguaxe oral» (Villar & Triadó, 2006, p. 72). E reflectir os recursos expresivos fielmente<sup>247</sup> a través de «onomatopeas, exclamacións, voces que participan na historia, elementos sensoriais, verbos en tempo presente, etc» (Villar & Triadó, 2006, p. 94), axuda a volver a re-presentar a situación da que falan os entrevistados e entrevistadas (Villar & Triadó, 2006). Para facilitarlle ao lector ou lectora a comprensión dalgún símbolo, recomendo acudir ás convencións ortográficas que aparecen ao principio da tese para as transcricións das entrevistas.

---

<sup>245</sup> Algunhas variedades dialectais foron neutralizadas para preservar a identidade dos informantes.

<sup>246</sup> Tamén Pere Negre inclúe os erros gramaticais dos discursos das entrevistadas na súa obra, *La prostitución popular. Relatos de vida* (1988). Remítese á páxina 39 desta obra, na que podemos atopar varios exemplos. Calvo, García & Susinos informan que tamén introduciron literalmente o expresado polas súas tres protagonistas, tanto no contido, como na forma (arcaísmos, localismos, linguaxe especializada, etc) (Calvo, García & Susinos, 2008, p. 23).

<sup>247</sup> Por recursos expresivos, os autores refíresense a: «Onomatopeas, exclamacións, voces que participan na historia, elementos sensoriais, verbos en tempo presente, etc» (Villar & Triadó, 2006, p. 94).

Á parte disto, hai que sinalar que se introducen fragmentos das respostas das entrevistas bastante longos para reproducir fielmente os discursos destas historias, tal e como realiza dun modo similar Bourdieu na súa obra, *La miseria del mundo* (1999) e Lisa Husu (2001) en *Sexism, Support and Survival in Academia. Academic Women and Hidden Discrimination in Finland*. Así e todo, achégase tamén unha interpretación e un breve análise teórico dos seus discursos na liña en que tamén o fixo Pere Negre i Rigol en *La prostitución popular. Relatos de vida* (1988).

## **Introdución**

Chegada a esta altura e parafraseando a Juan M. García Jorba (2000), é preciso dar conta do traballo que se realizou nesta tese e dos resultados da investigación ante a comunidade científica, perante as e os participantes nesta investigación e ante unha mesma; por iso hai que dicir que a pesar de que todas as fases de realización dunha tese teñen as súas singularidades, esta é unha das etapas do proceso de investigación máis decisivas e decisorias, onde os datos recollidos en bruto comezan a organizarse e a achegar novo coñecemento ao xa existente. É tamén o momento no que hai que extremar a rigorosidade para expoñer a información dun xeito obxectivo, onde non caiban nesgos de ningún tipo.

### 6.1.1. Estudo de caso 1. Historia de vida de Sara

A historia de vida de Sara caracterízase porque as emocións están moi presentes: a lembranza de Castela, o ambiente gratísimo da infancia e a experiencia de ter sido Delegada provincial.

#### ***Infancia. Unha nenez marcada polo xogo***

A infancia de Sara transcorre felizmente en varias vilas galegas, protexida e querida polos seus pais, apunta dende ben nova unha querenza pola profesión inspectora; pero destaca sobre todo a posibilidade de instruírse para alcanzar os seus logros, a pesar de ter sido criada nunha época totalmente patriarcal como era a franquista.

Sara naceu, aproximadamente, a mediados da década dos anos corenta nunha cidade de Castela e León. Seu pai era secretario xudicial, profesión para a cal se formara na Universidade de Salamanca. Chegaron a Galicia cando ela contaba con dous anos, movidos por un traslado que el pedira por motivos de saúde, sen ser seu pai moi consciente a onde se dirixía, acabando finalmente nunha vila galega diametralmente diferente ás vilas de Castela que eles coñecían e que con tanta nostalxia rememora esta inspectora, en parte polo amor que

seu pai lle transmitía pola terra da que eran oriúndos: «Ellos [seus pais]<sup>248</sup> venían de los pueblos de Castilla que aunque no sean una maravilla..., pero era otra cosa» (IM2-E2, liñas 18-19). E a fin de contas, o que só ía ser un ano de estadía en Galicia, converteuse en toda unha vida.

A época histórica na que transcorre a infancia de Sara sitúase no Franquismo, etapa de retroceso político e educativo<sup>249</sup>; pero cun ambiente de veciñanza que confesa que lle resultaba moi grato. Como cabía de esperar polo momento histórico, súa nai dedicábase ás tarefas do fogar e a coidar de Sara e da súa irmá maior; mentres o pai pasaba a meirande parte do tempo atendendo as súas obrigas laborais, motivo polo cal non colaboraba na casa. Así xustifica a inspectora a falta de colaboración do pai nas faenas do fogar: «¡Todavía ahora las realiza la mujer!, ¡pues imagínate! Las realizaba mi madre, por supuesto. Pero mi padre es verdad también que estaba prácticamente casi todo el día ocupado, pero bueno, creo que hubiera sido igual, aunque no hubiera sido *así*. Porque es lo que había entonces y casi lo hay ahora todavía» (IM-E2, liñas 85-88). É de relevancia esta última reflexión, dado que Sara está establecendo un paralelismo entre o varón do pasado e o do presente, o que evidencia que é consciente de que a corresponsabilidade aínda é unha materia pendente na nosa sociedade actual; a pesar de que como se verá máis adiante, incorre en contradicións nas súas afirmacións, dando a entender que o varón do século XXI xa non é o mesmo que o de épocas pretéritas. No entanto, a medida que avanza a entrevista, a inspectora matiza que, aínda no suposto caso de que seu pai non estivera tan ocupado profesionalmente, estaba convencida de que non axudaría nos labores do fogar: «¿La vida de la familia? Sí, sí, era toda, ya te digo, todos unidos, mi madre trabajando de más ¡porque no tenía por qué trabajar tanto!, mi padre de cabeza, de hombre, por supuesto; tanto que me has preguntado sobre el papel de hombre, mi padre a pesar de que todos estábamos unidos, los cuatro y que era una vida feliz, desde luego él no se le ocurrió nunca hacer nada de casa. No, eso no» (IM2-E2, liñas 1265-1269).

E como cabeza de familia da época, parecía ser el o que tiña que estar ao tanto de todos os temas que acontecían no ámbito privado, aspecto que esta entrevistada interpreta como unidade familiar, cando en realidade se trata dunha certa autoridade do pai por manter o control e o mando na casa, tal e como correspondía ás atribucións de calquera pai de familia

---

<sup>248</sup> Corchetes aclaratorios da autora.

<sup>249</sup> Antón Costa Rico sinalaba que en Galicia entre os anos corenta e sesenta, a sociedade vivía un retroceso e nas casas eran os varóns os que ditaban as pautas e nos colexios, os docentes: «Entre os anos corenta e sesenta, a vida social perdeu o pulso anteriormente vivo [...] Os homes imponían no interior dos fogares a súa dura e autoritaria lei, mentres facían o mesmo os profesores nos centros escolares» (Costa Rico, 2004, p. 1069-1070).

do Franquismo: «La relación esa que había de unidad, de estar juntos siempre los cuatro, para todo, ¡pero para todo!, aunque fueran cosas incluso de compra de ropa, mi padre estaba y aunque fueran cosas incluso de otro tipo, mi padre estaba. Éramos los cuatro, los cuatro unidos siempre» (IM-E2, liñas 1244-1249).

Pero a figura do pai resulta significativa para Sara, polo cariño que el lle demostraba ás fillas: «Vamos a ver, era una familia muy unida. Estábamos muy unidos. Las niñas y los niños eran para ellos algo espectacular, yo me acuerdo cuando nos íbamos acostar, mi padre nos subía las escaleras en los hombros y siempre pendientes de nosotras, de todo, de todo. El padre y la madre, los dos» (IM2-E2, liñas 71-74). A figura paterna tamén exercía de mentor desta inspectora, en combinación con outros mestres: «Mi padre, que me daba clase con el maestro» (IM2-E2, liña 305). Esa preocupación do pai pola formación da súa filla pode reflectir un interese en que se superase e retratarlle un atractivo futuro profesional, aquí opoñémonos á teoría de M<sup>a</sup> Antonia García de León quen sostíña que eran as nais das elites as que se encargaban de ser as súas mentoras (García de León, 2002, p. 118). O que si coincido con García de León é no sentido de que esta inspectora ao mellor non tivo un pai “feminista” (García de León, 2001b, p. 432), pero si debeu ser un pai non discriminador, a favor da liberación das súas fillas.

A afección polos nenos e nenas que mostra esta inspectora, posiblemente se deba retrotraer á súa infancia, unha querenza que xa daquela era compartida polos proxenitores; ademais, mentres me vai contando a súa historia, percibo que emprega unha linguaxe infantil, moi posiblemente polas reminiscencias da súa época de mestra ou quizais polo afecto tan grande que manifestou en todo momento cara os nenos e nenas, aspecto que será tratado con posterioridade.

Como filóloga, adoito outorgarlle bastante relevancia ás palabras e por iso fixen unha recompilación dos diminutivos que empregou esta inspectora ao longo das súas respostas. A dozura da súa voz e a emoción coa que contaba as súas vivencias facían un relato moi gráfico e realista: «Travesurita» (liña 36), «vaquiñas» (liña 119), «merendolillas» (liña 121), «latitas» (liña 123), «calladitos» (liña 340), «añitos» (liña 371), «paseíto» (liña 378), «mensajitos» (liña 387), «cositas» (liña 387), «carterita» (liña 496), «escuelitas» (liña 742), «pequeñines» (liña 773), «saltitos» (liña 774), «poquito» (liña 1241), «cariñito» (liña 1248), «pequeñita» (l. 1253), «rubita» (liña 1253), «lacito» (l. 1253), «casitas» (l. 1292), «gallinitas» (l. 1294), «Periquiño» (l. 1299).

A pesar de que os dous proxenitores se mostraban progresistas canto á formación das súas fillas nunha época como a franquista; no seo do matrimonio, o reparto de funcións entre marido e muller era o tradicional. O que prevalece na memoria de Sara é o recordo de que ambos os dous estaban totalmente entregados ás dúas irmás: «El amor por nosotras [dos pais]<sup>250</sup>, el cariño por nosotras y la lucha por, por darnos unos estudios. Siempre estábamos en el punto de mira» (IM2-E2, liñas 102-103).

Este aspecto posúe moita relevancia, xa que os proxenitores estaban convencidos de que elas non perpetuarían os roles tradicionais que estaban destinados á muller da época: o de nai, esposa e filla. É máis, a figura do pai é relevante neste sentido, xa que quería que a súa filla aprendese mecanografía: «La obsesión de mi padre que fuera a mecanografía, en aquel momento todos íbamos a mecanografía» (IM2-E2, liñas 60-61). O que tamén é significativo é que a elas nunca se lles mandara realizar ningunha tarefa doméstica ou como afirma Sara, ela non se acorda de ter feito nunca nada (liña 91), «algo haríamos, supongo que mi madre algún encargo nos ponía, pero debía ser muy flojo porque yo no lo recuerdo» (IM2-E2, l. 1287-1288). Interesa sinalar que polo tanto, esta inspectora non viu alterada a súa traxectoria académica por ter que realizar traballos na casa nin no campo, como sería o común neses anos 50-60 nunha vila semiurbana e como lle acontecía a outras compañeiras súas que tiñan que ir coas vacas: «Incluso iba a veces con niñas que iban con las vacas a pastar y todo eso y mientras que las vaquiñas pastaban, nosotras jugábamos y jugábamos» (IM2-E2, l. 118-120). Ela acompañaba as nenas que ían coas vacas, pero despois dedicábase a xogar. É máis, os animais constituían para Sara, un entretemento, máis que un recurso para vivir: «A mí me gustaban los animales mucho, soy loca por los animales y bueno, pues tenía mucho que hacer, yo tenía mucho trabajo que hacer con lo de los animales, y luego tenía muchas amigas y jugábamos, todo eran juegos [...]» (IM2-E2, l. 1288-1290). «[En casa teníamos]<sup>251</sup> las gallinitas, un gato, el gato Perico, que fue importantísimo en mi vida, fue muy importante» (IM2-E2, 1295-1296).

No entanto, as expectativas dos pais non eran as mesmas para a irmá maior que para Sara, a maior era a responsable, a brillante e a que destacaba e Sara era a filla rebuldeira e, malia que nunca suspendera, tampouco sobresaía nos estudos como súa irmá.

---

<sup>250</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>251</sup> Reconstrución da autora.



Cando tratei de indagar cal das dúas irmás era a máis líder, axiña descubro que esta inspectora non exercía ningún liderado sobre súa irmá nin viceversa, xa que xogaban por separado, cada unha coas súas respectivas amigas, pois súa irmá era catro anos maior ca ela. Agora ben, si se percibe como Sara exerce un certo liderado entre as amigas da primeira vila na que vivía, xa que era ela a que propoñía xogos e facía de organizadora de diversas actividades, aínda que non o recoñece explicitamente, posiblemente pola visión negativa que tiña do liderado como se verá máis adiante: «Vamos a ver, yo creo que era yo, ¡eh! Yo creo que era yo [a líder]<sup>252</sup>. Todo lo organizaba al momento, ya te digo, el teatro: en el que yo era el padre, la otra era la madre, la otra era la niña que le pegaba a lo mejor el padre a la madre, cosas que debíamos de, ¡no sé dónde las habíamos visto! Pero cosas de esas sucedían. Y respecto a las amigas, ¡hombre! Yo supongo que las habría más directoras unas que otras. No recuerdo cuáles eran» (IM2-E2, liñas 183-188).

A situación mudou cando se trasladou a vivir á segunda vila galega, contando xa con trece anos, alí como ela afirma, xa foi “menos líder” (l. 1223); pero matiza que isto foi así posiblemente “obrigada pola situación” (l. 1224): «Yo en ((nome da primeira vila)) era líder; pero no abusaba, yo ese tema de abusar, de ser líder, yo creo que a mí me gusta ocupar un cargo, ser yo, algo, lo que sea, si me dieran a escoger ahora o tal; pero no ser jefe de nadie, no sé si me entiendes; tener mi carrera, pero sin ser jefe. Yo de adolescente me cambié, no sé si a los doce, trece años; no lo recuerdo, entonces me pilló la adolescencia así, ¿qué pasaba? Que hasta aquí había sido líder sin abusar para nada y llego a ((nome da segunda vila)) y hay un montón de líderes, allí de gente que tal y cual, ¿qué pasa? Yo era amiga de todas, mi carácter me lleva a ser amiga de todas y no pretender ser líder de nadie, o sea, que tuve dos [etapas]<sup>253</sup>, quizá obligada por la situación; pero fui líder en un sitio y menos líder en otro; pero tampoco mi obsesión era ser líder» (IM2-E2, liñas 1214-1224). «Yo creo que a lo mejor de forma inconsciente [era líder] porque no..., a esa edad no te pones a meditar “y voy a ser así y voy a ser andando”, eso sería conspirar un poco y tal, o hacer de líder que ahora en los centros que hay los problemas de acoso, se ve mucho el liderazgo y tal, en aquel momento no, no había eso. Pero la forma de ser de la persona, mi forma de ser, ya te dije, es escuchar a la gente y de eso se conoce que siempre me di cuenta que es importante escuchar a la gente y con un trato amable. Eso me parece imprescindible, ir de fiera, es que no lo entiendo. Entonces es posible que fuera eso lo que hizo que yo tuviera amigas a donde llegué» (IM2-E2, l. 1227-1234). A

<sup>252</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>253</sup> Reconstrución da autora para completar o sentido.

través deste fragmento vemos como Sara asocia o liderado co abuso, coa autoridade, coa imposición, co “ser xefe”... Calidades das que ela intenta fuxir e, mesmo na actualidade, considera que o ser líder, está moi unido a conflitos do tipo *bullying* nos centros educativos. Do mesmo xeito, semella que para ela ser líder é incompatible con ser amiga de todas, escoitar á xente e ter un trato afable. A este respecto, pódese sinalar que como indicou Kim Campbell nunha entrevista (Hughes, Ginnet & Curphy, 2007), esta inspectora confunde o liderado cos atributos que adoitan adscribírselle á masculinidade, estando incluídos entre eles a agresividade, a firmeza, a competencia ou como a propia inspectora afirma: “ir de fiera” (l. 1233). Pola súa banda, Nan Restine considera que algunhas persoas amósanse remisas a declarárense como líderes, precisamente por non estar de acordo coa súa particular visión que teñen do que é “ser líder” e que se debe ao feito de como se presentaron aqueles que estaban en posicións de liderado e como foron percibidos polos demais (Restine, 1993, p. 42).

Pero o que sen dúbida caracteriza a súa infancia é a súa afección polo xogo que sae a relucir en múltiples ocasións e que determinará, xa no futuro, o convencemento desta inspectora de que o xogo é de vital importancia para os nenos e nenas, incluso antes que a realización dos deberes, xa que o xogo ten un valor formativo moi importante: «Me acuerdo que jugué muchísimo, por eso mi obsesión de que las madres y los padres se preocupen porque el niño juegue al llegar a casa, antes de los deberes, o sea, me parece importantísimo. ¡¡Yo jugué mucho, mucho, mucho!! Y eso no lo he olvidado» (IM2-E2, liñas 7-9) [...] «Estábamos constantemente jugando. Yo pasaba el día, ya te digo, jugué muchísimo! Incluso iba a veces con niñas que iban con las vacas a pastar y todo eso y mientras que las vaquiñas pastaban, nosotras jugábamos y jugábamos. No recuerdo ahora a qué. Luego a veces hacíamos una especie de merendolillas, ¡fíjate!, que no había nada donde comprar ni nada, pero había una taberna donde vendían melocotón en almíbar y comprábamos unas latitas de melocotón y nos íbamos a un prado a comer el melocotón. Esos son los pequeños detalles que recuerdo» (IM2-E2, liñas 117-124).

A escola á que asistiu Sara na primeira vila galega na que viviu con seus pais era unha escola unitaria, aínda que para ser precisa nin sequera era unha escola, era un cuarto ao que acudían nenas de moi diferentes idades e de diversos lugares da contorna. Os coñecementos que se impartían eran básicos e rudimentarios, «ya nada comparado con lo de ahora» (IM2-E2, l. 220-221), pero tal foi o apego a esta escola que incluso unha vez sendo inspectora se dirixiu ao lugar no que comezou a súa formación, describíndoo con todo detalle: «Yo he cogido por

primera vez ahora de inspectora el centro, el centro ese no, que ya no existe, pero cogí el pueblo ((nome da vila)) y la escuela. Y fui allí solamente por la ilusión de estar viendo aquello, aunque ya no sé donde yo estuve. El centro era una escuela que era una habitación de la escuela donde había las mesitas de esas típicas de los..., de las escuelas con el reloj famoso aquel largo y la mesa de la profesora en medio, la profesora sentada allí en el medio. Yo recuerdo que la mesa tenía un hueco y yo me metía en el hueco de la mesa y..., pero el número de alumnos es algo que me preocupa. Me preocupa muchas veces y ¡qué pena no saberlo! Porque la escuela estaba allí, venían de todas las parroquias de alrededor ((nome de dúas parroquias)), [...] de muy alrededor venían y estaba llena, pero yo las fotos, que hay todavía fotos, las miro y cuento a lo mejor cincuenta. Y cincuenta me cuesta mucho creer que hubiera cabida para ellas; sin embargo, en la foto estamos un montón de ellas, pero ya te digo, de todas las edades. Desde dos, tres, yo supongo que cuatro años, sería cuando empezamos. Desde cuatro años hasta mayorcitas que salían, pues había de todo en la foto» (IM2-E2, l. 198-212).

Tamén lembra cando as nenas a ían recoller para ir á escola e subían todas xuntas e pasaban despois a tarde xogando e era tal a súa creatividade, que mesmo inventaban sesións artísticas. Pero nestes anos 50, momento no que Sara debeu asistir a clase, os nenos e as nenas estaban separados nas escolas, pois non existía a educación mixta. Quixen indagar se este feito repercutiu á hora de que os nenos e nenas se relacionasen posteriormente fóra das aulas; ela sostén que a penas existía trato, feito que ela achaca aos condicionamentos sociais da época, non só a que estivesen separados por sexos: «No [non tivo dificultades na nenez para relacionarse cos nenos por ter estado nunha escola só de nenas], porque la relación era muy escasa y no creo que fuera escasa sólo por el hecho de haber estado en la escuela separados. Yo creo que era la época, o sea, nosotros paseábamos porque vivíamos después en ((nome do lugar)) y paseábamos por la plaza de ((nome do lugar)) y los chicos iban por un lado y las chicas, por otro. Pero no, yo creo que más bien tenía que ver con la época que con que la escuela hubiera sido de niños y de niñas, aunque yo estoy a favor de la escuela integrada» (IM2-E2, liñas 49-55).

Aquí percibo concomitancias con respecto ao que conta Josefina Aldecoa no seu libro, *Historia de una maestra*. A protagonista, que era o trasunto da nai da propia Josefina Aldecoa, daba clases a nenas e o seu marido Ezequiel, a nenos. E o colexio dos nenos estaba moito máis distanciada có de nenas, aspecto que volve a converxer co relato de Sara que di

que á escola dos nenos era moito máis difícil acceder, mentres que a de nenas estaba preto dunha estrada: «Este colegio [o das nenas]<sup>254</sup> estaba cerca de la carretera principal que era una carretera donde no pasaban coches [...] y los niños estaban...[muy lejos, l. 214]<sup>255</sup>, había que bajar mucho entre fincas, fincas, caminos, caminos hasta llegar a la escuela» (IM2-E2, liñas 214-216).

Hai outro aspecto significativo na liña 55, cando a inspectora sostén que está a favor da escola integrada. Este dato tan relevante hai que indicar que foi obtido grazas á realización de entrevistas en profundidade, na que aflora o parecer do informante sen preguntar explicitamente por el.

Cando trato de pescudar se nenos e nenas brincaban aos mesmos xogos, constátase que non se contemplaba o xogo cos nenos doutro sexo; polo tanto, a entrevistada non se lembra de ter sido marxinada por non ténenlle permitido xogar a determinadas cousas; aínda que sostén que posiblemente lle estiveran restrinxidos algúns pasatempos: «Seguro que sí, segurísimo que sí [que había algún xogo ao que por ser nenas non podían xogar]<sup>256</sup>; no recuerdo, porque como estábamos solas, ya jugábamos a esas otras cosas; pero bueno, yo al fútbol... ¡no recuerdo una pelota en mi vida, por supuesto! Y a lo mejor si hubiéramos estado juntos niños y niñas, hubiéramos echado de menos porque no nos hubieran dejado, posiblemente. Pero como estábamos sólo las niñas, ¡pues venga, al escondite!» (IM2-E2, liñas 173-177).

A visión que nos presenta da súa mestra era acorde ao modelo maternal, unha muller bondadosa e consentidora con Sara: «Mira, era nuestra profesora, a lo mejor cometía un error conmigo; pero me mimaba mucho y luego, yo aunque no recuerdo que fuera traviesa, si que me recuerdan de vez en cuando, mi hermana, que hacía alguna que otra travesurita» (IM2-E2, liñas 34-36) [...] «Y cuando me pillaba [a mestra]<sup>257</sup>, pues yo la recuerdo seria, pero al mismo tiempo, con mucho cariño» (IM2-E2, liñas 41-42).

En canto se lle pregunta pola educación que lle transmitiu a mestra, esta inspectora é consciente de que non a pode xulgar de xeito imparcial; dando a entender que ao mellor non era moi boa impartindo clase nin tiña grandes coñecementos, pero si tiña moi bo corazón. O que queda patente era a relixiosidade da súa mestra, aínda que ás súas discípulas non lles

---

<sup>254</sup> Corchetes aclaratorios da autora.

<sup>255</sup> Reconstrución da autora para dotar de maior claridade a localización do colexio de nenos.

<sup>256</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>257</sup> Corchetes aclaratorios da autora.

esixe o mesmo grao de intensidade relixiosa que ela manifesta: «Vamos a ver, la educación... es que cuando quieres a una persona, la recuerdas con tanto cariño y tal, todo lo ves bien y yo recuerdo que ella nos enseñaba, ya nada comparado con lo de ahora; pero sí que nos explicaba de todo cuando tocaba Lengua, los libros, las libretas que todavía hace poco que andaba alguna por casa y tal, la educación era muy religiosa, muy, muy, muy religiosa, porque ella era muy religiosa. La iglesia, el cementerio como ya te dije estaban al lado y todos los días, bien en el recreo o bien antes de entrar, tal, íbamos a la iglesia y en la iglesia ella se ponía una cosa en las rodillas y giraba de rodillas toda la iglesia dos o tres veces, todo esto encima de un suelo de piedras, ¡eh!, de piedra, un poco lisa, pero de piedra y nosotras, pues las niñas, pues a lo mejor rezábamos un poco con ella y tal, pero yo esto no sé si es de ponerlo o no ponerlo» (IM2-E2, liñas 219-229). Contrasta esta relixiosidade coas falcatruadas que facían as nenas no cemiterio, lugar de culto que elas convertían nun lugar de entretemento: «El cementerio estaba al lado de la escuela y los nichos que no estaban ocupados, estaban abiertos, pues jugábamos al escondite y nos escondíamos en los panteones» (IM2-E2, l. 178-180). Esta fervorosa relixiosidade da mestra ten a súa explicación no momento histórico que están vivindo. Situámonos aproximadamente na década de 1950. Os mestres que impartían clase neste momento proviñan dunha formación altamente relixiosa da que se encargaba o Servicio Español del Magisterio (SEM<sup>258</sup>) e a institución eclesiástica a través dos seus delegados, así o explican Calvo, García & Susinos (2008b):

A forte influencia da Igrexa no corpo docente pode rastrearse [...] tanto na Lei de Educación Primaria de 1945 como no Estatuto do Maxisterio Nacional Primario (do ano 1948), posto que en ambos textos sostense que os organismos responsables do profesorado serán a Falanxe (por medio do SEM) e a Igrexa (que desprega un conxunto de asesores relixiosos no citado sindicato e nas institucións onde se deseenvolvía a formación inicial do profesorado (Calvo, García & Susinos, 2008b, p. 115).

Naquela escola nace a súa querenza pola inspección, aínda que dun xeito moi básico, case imperceptible. Dende o momento en que ve chegar á escola unha inspectora, Sara quedou tan marabillada que se dixo a si mesma que quería ser algún día como aquela muller, ata que co paso dos anos (e aínda que ese obxectivo se fora disipando por momentos), dalgún xeito logrou o seu propósito: «Cuando yo estaba en la escuela de ((nome da primeira vila)). Yo allí iba una señora muy de vez en cuando que le llamaban “inspectora” porque había una señora

---

<sup>258</sup> O Servicio Español del Magisterio (SEM) era un sindicato vertical que pertencía ao armazón de Falange Española-JONS constituído por un profesorado comprometido co ideario da política franquista para despois difundilo entre o alumnado (Calvo, García & Susinos, 2008b).

que avisaba a la maestra y le decía, “viene la inspectora”, porque la había visto bajar del autobús o algo por el estilo. Entonces esa señora llegaba a la escuela, después de estar un rato hablando y tal y cual, empezaba a preguntarnos cosas y yo recuerdo que a mí me vio salir a hacer el diámetro de la circunferencia, entonces yo, en mi fuero interno, siempre que esa señora iba, yo decía, “yo quiero ser esa señora cuando sea mayor”, lo dije siempre, lo que pasa es que después al casarme e ir a vivir a Madrid, pues fue como si me olvidara un poco; pero no del todo, porque yo estaba pendiente de a ver si salían oposiciones a inspección; o sea, que aquello me quedó grabado y luego seguí el camino, el camino hasta que entré de alguna forma» (IM2-E2, l. 884-894).

### ***Adolescencia. Unha irmandade desigual***

A adolescencia de Sara caracterízase polos estudos correspondentes ao Bacharelato que realizou no que ela denominou a Academia, situada na vila na que neses momentos vivía con seus pais (era a segunda vila á que se trasladaron despois de vir de Castela), indo posteriormente a examinarse por libre a unha cidade galega; mentres que súa irmá cambiara de cidade para cursar estes estudos. Sara estudaba pola súa conta, asistindo todos os días á Academia, que era privada; xa que o colexio principal que había nesa segunda vila estaba ocupado cando ela chegou. Na Academia xa convivían nenas e nenos e algúns deles tendían a relacionarse con Sara e as súas amigas: «Había dos o tres casos de personas muy agradables, además ya empezaba la tontería de me gusta, no me gusta, ya sabes, con esa edad... y, y comentábamos, pero no mucho más, comentábamos entre nosotras y luego con ((nome do segundo neno)) que venía mucho u otro que viniera a sentarse con nosotras y tal» (IM2-E2, l. 271-274), os demais nenos segundo apunta Sara, relacionábanse entre si, estaban todos xuntos, non coas nenas. No entanto, seguía sen existir educación mixta, xa que os nenos estaban nun lado da Academia e as nenas, no outro: «Me parece que [niñas y niños]<sup>259</sup> estábamos en distintos sitios, había una puerta en medio, me acuerdo del conserje que estaba siempre vigilando y estábamos todos calladitos y las niñas creo que estábamos en el lado derecho, en el izquierdo<sup>260</sup> y los niños, en el lado derecho» (IM2-E2, l. 340-343).

Para esclarecer o que era esta institución, que á persoa que escribe estas liñas lle resultaba ao principio un tanto complicado de entender; polo que tivo que solicitar moitas aclaracións á informante, direi que a Academia era algo semellante aos institutos dos nosos días, só que non

---

<sup>259</sup> Aclaración da autora.

<sup>260</sup> Rectificación da informante.

contaba cos medios actuais e as clases impartíanas persoas que traballaban na Administración. Sara indica a figura dun fiscal, dun profesor de latín e de don Hipólito: «No recuerdo a muchos, recuerdo a, a uno que era fiscal en ((nome da vila)), nos daba clase y el fiscal era muy exigente, bueno, muchos y después en latín había un profesor que era el padre de unas compañeras de clase, estaba don Hipólito que todavía vive y fue hace poco a, el año pasado hicimos una cena de los que habíamos ido a la Academia, ¡fíjate! De los que estaban, por supuesto, no nos conocíamos nadie, pero bueno, ya no nos conocíamos y recuerdo que fue don Hipólito ya andando mal y tal; pero fue a la cena. Y le decíamos, “mire, yo soy..., yo me llamaba tal”; pero no se acordaba de nada. ¡Es que fueron muchísimos años, ya!» (IM2-E2, l. 346-353). A aprendizaxe da Academia pouco tiña que ver cos momentos divertidos de Sara na escola unitaria. Na Academia, os docentes eran máis estritos e non dubidaban en recorrer a métodos de aprendizaxe pouco pedagóxicos: «La Academia [...] tenía unos buenos profesores, lo que pasa es que por nada te daban el palo en la mano, ¡ya sabes! En aquel momento...» (IM2-E2, l. 329-330). E por outra parte, a adquisición de coñecementos era bastante memorística: «Si la comparamos con la de ahora, son dos cosas totalmente distintas; pero no quiere decir que el alumno no aprendiera, ¡eh! O sea, no se puede criticar, era un aprendizaje a lo mejor excesivamente memorístico, pero dado y explicado y..., pero siempre con un carácter serio, o sea, no de forma suave y sonriente, no. () Si alguno hablaba, se le decía, “haga el favor y tal” y no te movías más» (IM2-E2, l. 357-360).

No ámbito familiar, a razón do trato diferente por parte dos pais a Sara e a súa irmá estriba en que a irmá maior sempre foi moi estudosa, era o referente e nela depositaban todas as esperanzas: «De mi hermana esperaban muchísimo, ¿entiendes? O sea, como realmente era buenísima en los estudios y entonces, pues yo creo que la trajeron [a estudiar a unha cidade]<sup>261</sup> y yo como era la pequeña y era la pequeña siempre, aunque tuviera sesenta años era la pequeña, la pequeña, pues a mí, yo venía a examinarme por libre a ((nome da cidade))» (IM2-E2, liñas 298-301). «Sí, [súa irmá] estudió en el centro, en el ((nome dun instituto de cidade)) y, yo lo hice por mí. Estudiaba con una maestra, con mi padre, que me daba clase con el maestro, entre todos esos y luego venía a examinarme» (IM2-E2, liñas 305-307).

A pesar de que no Bacharelato Sara recibira contidos formativos de carácter sexista, como era o caso da costura, lembrando que era moito o que cosían naquela altura, chegando mesmo a examinarse desta materia e adiantándose a calquera interpretación que eu lle puidera facer,

---

<sup>261</sup> Corchetes aclaratorios propios para favorecer a comprensión deste fragmento.

Sara confesa que ter recibido esta formación non significou que tomara afección por este labor: «Yo en la escuela no recuerdo coser, después cuando indudablemente empecé el bachillerato recuerdo que cosíamos y nos examinábamos en ((nome da cidade)) en el ((nome do centro educativo)) y cosíamos y cosíamos. De todas formas, decirte que en mí no influyó en absoluto porque no cojo una aguja, aunque me maten; o sea, no tuvo efecto ninguno. Ninguno. Odio el coser y odio las tareas de casa. O sea, si lo que se trataba era de conseguir que cogiéramos cariño sobre la costura o cosas de la mujer, no cogí ninguna» (IM2-E2, liñas 234-240).

Sobre as relacións que establecía coa súa familia durante a adolescencia, é de destacar o carácter dominante que lle recriminaba súa nai que tiña no seo familiar, malia que despois fóra se comportaba doutra maneira máis agradable: «Yo sé que mi madre me decía una frase, me decía, “sí, suavcita, suavcita fuera y luego en casa, tal”, o sea, que yo no recuerdo el ser mandona ni en querer dirigir nada, pero que eso me lo decía alguna vez mi madre, ¿por algo sería! Pero... yo creo que en casa, bien, normal, como todo adolescente. Tú sabes que los adolescentes han querido a sus padres muchíiiiisimo, han estado unidos a sus padres y cuando llegan a la adolescencia, hay como un poquito de separación, como si fueras buscando otra cosa distinta; pues quizá era eso, que yo ya no sé, me acuerdo que llegar a las diez de la noche era muy malo, era muy tarde, era tardísimo, estaba mi madre encargada de hacernos señal de que lo estábamos haciendo mal; pero después la relación normal, no la de la niñez, ya un poquito más, más misteriosa, vamos, con un cierto misterio ya a la hora de contar las cosas» (IM2-E2, liñas 278-288).

### ***Xuventude. Tempo de cambios: de nena “absorta” polo xogo a alumna brillante***

Sobre as diferentes expectativas que tiñan o pai e a nai de Sara cara as súas fillas, dá conta esta inspectora nas seguintes liñas, onde a irmá maior comezou a facer a carreira que desexaba, mentres que a Sara, a matricularon en Maxisterio sen consultarlle, pola crenza de que se a primeira, que era a estudosa, non deu acabado a carreira, moito menos o conseguiría Sara, que era a que sempre se dedicaba a xogar, quizais polo convencemento, como di a propia inspectora, de que seus pais pensarían que se lle daría por xogar ata na universidade e que polo tanto, non a meterían nunha carreira de “gran envergadura” como era Medicina, que era o que lle gustaba; senón en Maxisterio, o que nos ilustra a pouca consideración que tiña esta profesión naquela altura. Ou quizais porque a primoxénita representaba para eles o varón que nunca tiveron e no cal, terían depositadas todas as súas esperanzas.



Volvendo a vista atrás, esta inspectora di que se arrepenhiu de ter sido submisa e de non terlles comunicado a seus pais que quería estudar Medicina; feito que non repetiu ela cos seus dous fillos, aos que lles deu as mesmas oportunidades. «Ella [súa irmá]<sup>262</sup> era muy estudiosa, se fue a estudiar a Santiago, Farmacia. Sacó el premio universitario matrícula de honor, todo, todo, todo. Entonces como yo era la pequeña, a mí me mimaban, pero tampoco es como si querían que yo hiciera lo mismo que mi hermana, pero al mismo tiempo me dejaban, porque la otra brillaba tanto que en mí no se veía ese futuro, ¿entiendes? Era lo que sucedía, entonces, ¿qué pasó? Mi hermana después de estar uno o dos años en Santiago, a mi padre le dio un infarto y mi hermana dejó la carrera, la plantó de golpe. Hizo Magisterio, y entonces a mí, ya no me preguntaron. O sea, a ella la llevaron a Farmacia, tal, a mí ya no me preguntaron, yo era la pequeña, la juguetona, la que siempre estaba jugando, no esperaban de m..., mucho de ella ((referido a si mesma de pequena)). ¡Pero es que no me preguntaban tampoco! Y entonces a mí me, me colocaron, no me preguntaron» (IM2-E2, l. 132-142). A chegada a Maxisterio non foi unha decisión meditada *motu proprio*, senón imposta por seus pais, ela recoñece ter sido submisa; pero debemos entender este acontecemento no contexto sociopolítico daquela época: «Como te comenté, a mí la Educación, el estudiar Magisterio, el estudiar Pedagogía, el estudiar eso me lo dieron hecho. Te dije que a mi hermana, no. A mi hermana, no; pero como yo era la juguetona de la casa, la graciosa de la casa, la que decía tal, la que decía todas esas cosas, a mí me lo dijeron, o sea, me dijeron, “Ale, empiezas a estudiar Magisterio”. Yo lo recuerdo más o menos así, no es que recuerde el momento ni nada; pero yo creo que a mí me lo dieron hecho» (IM2-E2, l. 423-428).

Sobre a cuestión de se lle gustaría ter estudado outra carreira, contesta a inspectora que lle gustaría ter feito Medicina; pero despois de Educación, que lle gusta moito. «Ahora sí, lo que pasa es que me di cuenta muy tarde ya; o sea, yo si ahora mismo volviera a repetirse todo menos el ser sumisa y pudiera escoger ya, yo escogía Medicina, después de Educación, ¡eh! Educación me encanta; pero la Medicina es algo que me... sorprende, no sé» (IM2-E2, l. 430-433).

Como vemos, a actuación da irmá no tocante aos estudos determinou a posterior traxectoria formativa da inspectora que acatou a decisión dos pais de realizar Maxisterio, sen expresar o seu parecer. Non obstante, considera que de ter comunicado aos pais o seu desexo de estudar Medicina, non sabe se terían accedido á súa vontade: «Es posible que sí, sobre todo si mi

---

<sup>262</sup> Corchetes aclaratorios da autora.

hermana hubiera tirado para delante. Al estar en Santiago [súa irmá] uno o dos cursos, que era mucho estar en Santiago en aquel momento, pues a lo mejor no, porque si la otra que era la brillante, brillante no había..., no había seguido adelante; pues temían que no..., que se esperaba que jugara hasta en la universidad, podía ser que no, no lo sé» (IM2-E2, l. 436-440).

Reparemos en como apenas salienta no relato a figura da nai que presuntamente debía de estar de acordo co pai nas súas decisións, tal como era común nunha sociedade patriarcal como a daquela época (García de León, 2002).

É despois de rematar a carreira de Maxisterio cando se produce unha “epifanía” na historia de vida de Sara (Denzin, 1989, citado por Bolívar *et al.*, 2001) ou tamén denominado, “incidente crítico” (Bolívar *et al.*, 2001). Neste momento, comeza a ser unha das estudantes máis aplicadas e a partir de aí, vai ensamblando un logro tras outro: «Allí [na carreira de Maxisterio] íbamos todas las alumnas, éramos ochenta en la clase, ya todavía era una enseñanza muy individual, te llamaban para esto, te llamaban para lo otro, tenías que salir a la pizarra para tal y para cual y yo creo que allí me di cuenta que realmente yo podía saber como aquella otra o como aquella otra que estaban de primeras y tal y eso yo creo que fue lo que me llevó a olvidarme ya del juego y ya lanzarme a estudiar, fue ahí donde arranqué» (IM2-E2, l. 416-421).

No edificio de Maxisterio acontece algo semellante ao que sucedía na Academia, rapaces e rapazas estudan no mesmo edificio; pero non é un ensino mixto, cada quen está nun lugar, eles na parte de atrás do edificio e elas, na de diante: «Casi no nos veíamos [alumnos e alumnas<sup>263</sup>]. ¡En Magisterio casi no nos veíamos! Separados totalmente, nosotros en la parte de delante, que la ves si pasas por allí y ellos, en la parte de atrás. Por eso a veces te dicen, “ay, yo creo que te conozco de Magisterio” Y digo yo, “Difícil” porque yo aunque haya estado estudiando contigo, ¡es que no nos veíamos!» (IM2-E2, l. 503-507).

As razóns que ela esgrime para terse producido este punto de inflexión e sentir un claro apego pola formación residen no feito de que para ela xa rematara a etapa do xogo e nas aulas de Maxisterio consideraba que podía ser como aquela compañeira que máis coñecementos tiña. Estamos aquí ante un “cambio radical” (Denzin, 1989) na vida de Sara: «Vamos a ver, a mí de pequeña, el juego, ya te digo, estaba por encima de todo; a partir de... y Magisterio lo hice bien, con buenas notas, esto te lo cuento para llegar al final y tal, ¡bien! A lo mejor un poco

---

<sup>263</sup> Corchetes aclaratorios propios.

dispersa, atendía poco en las clases y tal; pero con buenas notas ¡bien! Pero es que a partir de ahí, yo hice dos carreras, tesis doctoral y seis oposiciones; o sea, que a partir de ahí, fui número uno, a partir de ahí. Hasta ahí me costó; pero a partir de ahí fue de todo, de todo, de todo, arrasando, arrasando: artículos, escribí libros, hice de todo, de todo, no paré, no paré. Desde que terminé Magisterio que fue seguido hacer Pedagogía, hacer la tesis doctoral, escribir los libros, hacer cuarenta o cincuenta artículos en revistas y después, las oposiciones: primero las de Primaria, después las de Educación Infantil, después Secundaria, después de las de Secundaria, ¿qué hice? ¡Ah! El acceso al Equipo de Orientación Específico, donde estuve trabajando en Orientación durante mucho tiempo; después del Equipo de Orientación Específico hice otra cosa, ¡ah! Las oposiciones a Inspección; o sea, que si me dices como me definiría como alumna, dos etapas distintas: una, absorta por el juego; pero cumpliendo con mi obligación, ¡cumpliendo! Yo suspender, creo que no suspendía ¡Bien! Y otra brillante, yo entiendo que brillante; por lo menos en mi casa me lo dicen en todos los sentidos, me lo dicen porque fue hacer de todo, de todo; pero con dos hijos y a las seis de la mañana levantada todos los días» (IM2-E2, l. 390-408).

Este fragmento achéganos información relevante, xa que está indicando que a inspectora progresou na súa carreira, sen ter renunciado á súa vida familiar, o segredo residía na organización da súa vida; pero tamén no esforzo e na capacidade de superación. Pero tamén hai que sinalar tres factores favorables ao desenvolvemento profesional desta inspectora:

- A crenza nas súas propias capacidades.
- A existencia de persoal de servizo no seu domicilio.
- *Input* do marido. Marido que a empuxa cara o desenvolvemento dunha carreira profesional a alto nivel.
- Superplus do seu currículo (García de León, 2001b, p. 464).

Dende o momento en que esta inspectora remata a carreira, hai que indicar que comeza unha traxectoria laboral de “ir de un sitio a outro”, como ela afirma na l. 455, antes de chegar ao seu destino definitivo. A continuación mostrarase a súa traxectoria, para comparar posteriormente coa traxectoria doutros e doutras inspectoras de educación; pero explicarase no apartado correspondente á adultez.

***Adultez. A Inspección, obxectivo cumprido despois dunha traxectoria imparable***

Unha vez rematada a carreira de Maxisterio, Sara suple a súa irmá que era mestra nunha vila galega, posteriormente pasa a dúas escolas en dúas vilas diferentes, á terceira das cales sinala a inspectora que foi cunha compañeira súa de Maxisterio. Casa aos 22 anos cun mariño mercante que coñeceu nunha das festas da facultade e nese momento trasládase a Madrid para acompañar a súa parella, xa que conseguira un emprego fixo nesa cidade. Durante un período de tempo que Sara non precisa, pero que se sitúa entre os 3 e os 5 anos, pide a excedencia; reincorporándose posteriormente tras ese tempo a un colexio de Madrid por curso e durante tres anos, é dicir, estivo nun colexio por ano. O seu sétimo destino será nunha vila de Sevilla e sempre acompañando a súa parella, trasládase a Galicia cando a este lle ofrecen un traballo nesta comunidade autónoma. Pola súa parte, Sara entra na Escola de Patronato na cal permanece dez anos. Posteriormente pasa aos Equipos Psicopedagóxicos e alí está durante catro anos, pedindo o quinto como sabático. Despois deste ano sabático, a inspectora indica que fixo unha especie de proba para acceder aos denominados Equipos de Orientación Específicos nos que non permanece moito tempo, xa que ao pouco é nomeada inspectora, cargo que desenvolve durante oito ou dez anos ata que recibe a proposta de ser Delegada Provincial, tarefa para a cal desempeña a súa función durante dous cursos académicos. No entanto, como saíra unha convocatoria de oposicións á inspección, Sara, consciente de que podían pensar que as aprobaría ao ser Delegada Provincial, decide abandonar este cargo e presentarse ás oposicións. Unha vez aprobadas, convértese en inspectora numeraria ata que se xubila. Para non alterar o seu relato coa miña interpretación, incluirei os fragmentos nos que a propia inspectora explica a súa traxectoria laboral. Dá a impresión de que nos primeiros momentos da súa profesión docente mantén esa submisión e renuncia temporalmente ás súas aspiracións profesionais por acompañar o seu cónxuxe e seguir o seu proxecto de vida, algo común como teñen sinalado autoras como Williams (2000) e Tichenor (2005); de non facelo, as mulleres serían vistas como malas esposas e contribuirían á perda de “masculinidade” do marido<sup>264</sup>, debido a iso, tamén pode ser posible que ocupara cargos docentes provisionais durante bastante tempo, ata que unha vez chegada a Galicia, a súa carreira acaba despegando: traballa na Escola de Patronato, simultaneando este labor co estudo da carreira de Pedagogía e posteriormente, coa realización da tese de doutoramento, escribe artigos, libros, etc.

---

<sup>264</sup> Sara móstrase solidaria coa carreira do marido. Sobre este aspecto, consultar Annette Langavin (1995, p. 294).

As citas sobre a traxectoria de Sara son longas, pero ilustrativas: «La primera<sup>265</sup> fue suplir a mi hermana en ((nome do 1º lugar)), la segunda ya en ((nome do 2º lugar)), después fue ((nome 3º lugar)) que me fui con una compañera de Magisterio, después de ((nome 3º lugar)) me casé y me marché a Madrid y pedí la excedencia, a los cinco años pedí el reingreso, a los cinco o cuatro o tres, no sé exactamente, pedí el reingreso y estuve en tres colegios de Madrid, siempre un año, un año, no hablamos de más, de Madrid y de allí me fui a ((nome dunha vila sevillana), que nos destinaban así, ¡eh! En ((nome dunha vila sevillana)), estuve un año me parece también, un año. Y al regresar, al regresar, en la escuela, en el Boletín Oficial, en el DOG de aquel tiempo, había salido una vacante en ((cidade galega)) de un Patronato. ¿Tú sabes lo que era un Patronato? Era una serie de centros que funcionaban, pero era como si fueran centros privados; pero debían de tener la ayuda estatal, entonces era un Patronato y al ver esa escuela ahí y como a mi marido le habían ofertado un puesto en Galicia, decidimos veniros los dos para aquí; con lo cual yo me metí en la escuela de Patronato y estuve pues a lo mejor diez años, no lo sé exactamente en esa escuela de Patronato y haciendo la tesis doctoral, escribiendo los artículos y haciendo los libros; o sea, hacía mi trabajo y esas otras cosas fueron así. Pero empecé Pedagogía, pero no me acuerdo exactamente cuándo; hice todo eso, pero Pedagogía también. Quizá antes de la tesis, ¡claro! Sí, claro, ¡no queda otra! Y Pedagogía lo hice cuándo... TODO lo hice cuando entré en la escuela de Patronato, aquí en ((nome da cidade))» (IM2-E2, l. 457-475).

Entre as súas ilusións do momento destacaba o ter os seus propios fillos e a vontade, xunto con outros compañeiros, de realizar novos proxectos profesionais e formativos, todo isto no ambiente estudantil de Madrid. Mentres ela acudía á universidade en horario nocturno, sinalou que os fillos quedaban atendidos pola coidadora ou ben, polo seu marido; pero que en todo caso, este asunto sempre quedaba solucionado. «Yo quería tener mis hijos, en cuanto a vivir, le había cogido cariño a Madrid suficiente como para no tener demasiadas ganas de venirme para aquí [Galicia]<sup>266</sup> en aquel momento. ¡Yo estaba encantadísima en Madrid! Hicimos unos amigos encantadores y lo pasábamos muy bien, nacieron los niños, los dos que tengo y la verdad, todo muy bien, muy bien; pero nunca dejé... Fue cuando ya empecé a estudiar Pedagogía, primero en la Complutense de Madrid y allí ya estaba con otro mundo distinto y todos con ilusiones de hacer, de ser, de tal y yo allí también. Ya estaba deseando terminar Pedagogía para hacer la tesis, para hacer lo otro. Yo los niños ummm, estaban en

<sup>265</sup> Refírese ao primeiro traballo.

<sup>266</sup> Corchetes aclaratorios propios.

casa, ya te digo que tenía una señora para que me los cuidara y luego, cuando yo iba porque yo iba por nocturno a la universidad o había venido, llegado mi marido o había venido una señora; o sea, siempre estaba todo un poco ordenado para eso. Ahora detalladamente no me acuerdo, pero estaba todo detallado» (IM2-E2, l. 558-569).

Así explica Sara como foi a experiencia profesional na Escola de Patronato, labor que simultaneou xunto coa realización da carreira de Pedagogía, posteriormente coa tese de doutoramento e coa realización doutros méritos académicos: «En la Escuela de Patronato *estuve* ya te digo, bastante tiempo. Ahí fue donde hice la carrera de Pedagogía, primero empecé en Madrid; pero después al venir para aquí, había cambiado el plan y tuve que volver a empezar, entonces empecé aquí en ((nome da cidade galega)) ya. En ((nome da cidade galega)) en unos barracones que había ahí por —, todavía no estaba compuesta, digamos, la universidad y aquí hice Pedagogía, hice la tesis doctoral, hice los escritos y todo eso» (IM2-E2, l. 611-617).

Despois da Escola de Patronato desempeña diversas funcións: accede aos Equipos de Orientación Específicos, é nomeada inspectora e desempeña esta profesión en comisión de servizos, posteriormente é Delegada Provincial, experiencia que lle pareceu fascinante, ata que ao final aproba as oposicións e convértese en inspectora numeraria: «Mientras que estuve estudiando estuve en la escuela esta que te digo de Infantil, pues estuve en esa escuela y de ahí sólo pasaron muy poquitas cosas, salgo de la Escuela de Patronato y me voy a los Equipos de Orientación Específicos que se llamaban Equipos Psicopedagógicos. Me nombran pedagoga del Equipo Psicopedagógico de ((nome doutra vila galega)) junto con otra profesora que era licenciada en Psicología y otra en Logopedia, me voy para ((nome desa vila galega)) y allí estoy cuatro años porque el quinto lo pido por sabático. Después del quinto año de ..., del año sabático se crean los Equipos de Orientación Específicos, no sé si fue ese año o pasaron dos años o tres, no lo sé, Equipo de Orientación Específico y hago la prueba, una especie de oposición para entrar en el Equipo de Orientación Específico y entro. En el Equipo de Orientación Específico estoy... ¡no estoy nada! Porque me nombran inspectora. O sea, me nombran inspectora y ya no estoy nada, dejo el Equipo de Orientación Específico y me voy con comisión de Servicios a la Inspección. Y en la Inspección estoy muchos años, a lo mejor diez u ocho, no lo sé, en comisión de servicios, también, porque no había oposiciones y si no había oposiciones, no podía moverme de ese sistema en el que estaba. Y ya cuando hubo oposición al cabo de esos años que no sé exactamente, exactamente cuáles fueron, ya entré

como inspectora numeraria. ¡Ah! Estuve de delegada, delegada provincial, ¡se me estaba olvidando! En el curso 2003-2004, entré..., dos cursos estuve, fui delegada provincial. ¡Pues eso ya se me olvidaba! ¡Y fue una experiencia impresionante! Una experiencia impresionante» (IM2-E2, l. 619-638), «porque fue cambiar de haber estado en la escuela con los niños casi toda la vida, haber estado en la inspección unos años, ya la inspección te cambió, porque ya ves un montón de forma de trabajar distinta, una legislación que tienes que tragar y que tienes que saber cómo tienes que dar respuesta a una cosa y otra; pero ser delegada de la provincia de —, es estar en TODA la educación de la provincia de —, TODA la educación, en TODOS los centros, en todas las obras de los centros, en todas ..., todo lo que te puedas imaginar de educación, lo llevas tú arriba. Entonces eso es..., aprendes muchísimas cosas» (IM2-E2, l. 640-646).

A cuestión do seu esposo é moi importante, Sara coñece o seu marido nunha das festas que organizaba a facultade de Maxisterio. El acababa de chegar á cidade en barco, xa que era mariño mercante. A súa figura é significativa, pois sempre apoiou a súa esposa incondicionalmente, ata cando decidiu aceptar o cargo de Delegada Provincial: «Mi marido es un extraordinario. Es extraordinario, o sea, siempre está animándome, siempre para que haga y siempre quitándome lo que puede de delante para que yo hiciera, ahora ya no; pero hasta ahora, fue así» (IM2-E2, l. 478-481). Isto contrasta co comportamento dos varóns doutras parellas que ela coñece que, para estaren ben atendidos, pídenlles ás mulleres que renuncien á súa carreira. Ela é consciente da súa sorte, pois sabe de casos nos que a muller ten que facer o seu traballo e o da casa; mentres que o marido atende só á vertente profesional, «no en todos los casos, por ejemplo en el mío, no» (IM2-E2, L. 935-936).

Sobre a cuestión de se nalgún momento previo á chegada á inspección, desenvolveu postos de dirección, contesta que non; pero a medida que se avanza na entrevista establece un matiz, xa que na Escola de Patronato desempeñou funcións de directora sen selo de xeito oficial: «Realmente fue una dirección que era más bien administrativa de tener las cosas preparadas, de dárselas y traerlas a la Inspección, de comentar algo con la inspectora que lo llevara. [Yo]<sup>267</sup> era la que llevaba... ¡Pero es que no había otra, no había otra! Porque si había otra escuela cercana, a lo mejor resulta que se asumía lo de la otra escuela también; pero ni lo recuerdo eso, porque eso sí que sucede en los CRAS; pero los CRAS yo creo que son

---

<sup>267</sup> Corchetes aclaratorios da autora.

posteriores» (IM2-E2, l. 692-697). Ademais, segundo a propia inspectora sinalou, na Escola de Patronato non se contemplaba ese cargo (l. 710).

En realidade, Sara afirma que nunca puido exercer a dirección nos centros educativos primarios porque sempre foi persoal provisional: «No, porque date cuenta que yo estuve de provisional, provisional, provisional. Y luego estuve definitiva dos años, fue cuando me marché me parece a Madrid, ahí tengo un poco de lío. De Madrid me tuve que ir a Sevilla, ejercí en Madrid en varios centros; pero todo provisional. Después me tuve que ir a Sevilla, allí era definitivo. Estuve un año o dos, no recuerdo» (IM2-E2, l. 701-705).

No referente á organización da vida familiar, hai que indicar que Sara tivo un fillo e unha filla; o cal non supuxo impedimento para que puidera desenvolver a súa faceta profesional. É máis, cando eran pequenos, acompañábana ao centro no que ela impartía clase, xa que eles comezaban tamén a súa escolarización: «Cuando estuve en la escuela de Patronato [los niños]<sup>268</sup> iban conmigo porque era Infantil, fue la primera vez que ejercí Infantil después de hacer las oposiciones, entonces veían conmigo, primero el mayor y después, la pequeña» (IM2-E2, l. 480-483). A pesar de que o seu traballo era máis flexible que o do seu marido, cando el podía, tamén levaba os nenos ao colexio ao que asitiron posteriormente: «Después ya se fueron a otro colegio y yo los llevaba y yo los recogía, es verdad que la, que el trabajo de mi marido era bastante más movido y no podía hacer esas cosas; pero si podía, iba él y si no podía, iba yo y así estábamos, como todas las madres» (IM2-E2, l. 485-487). Ela tamén adoitaba madrugar e erguerse ás seis da mañá para organizarse: «Por la mañana me levantaba a las seis y a las ocho los levantaba a ellos y bueno, ¡pues bien!» (IM2-E2, l. 487-488), «yo los obstáculos fueron todos de esfuerzo, de esfuerzo de levantarme a las seis de la mañana para poder estudiar, de tener las horas fijas bien programadas sabiendo cuáles son y no perdiendo tiempo en decir, ¿y ahora qué tengo que hacer? ¡No, no, no! Ya sabía que de cinco a seis, por ejemplo, era para estudiar; entonces estudiar fue mi constante, me acuerdo la tesis doctoral fue otro problema que duró su tiempo y que le dediqué buenas horas; pero ya eran distintas horas; por ejemplo, para estudiar era de madrugada; pero para hacer la tesis no, porque necesitaba estar escribiendo, estar con hojas, estar con muchos papeles, ¡no podía hacerlo!» (IM2-E2, l. 793-800). Neste momento vital, un dos segredos de Sara para dar compatibilizado todas as vertentes da súa vida era a organización: tiña unhas horas de estudo pre-establecidas e outras horas para a tese de doutoramento. «Porque yo creo que estaba muy

---

<sup>268</sup> Aclaración da autora.



bien ordenado, o sea, las horas de los libros, a veces en ((nome da universidade)) cuando lleo les cuento lo que creo yo que hay que hacer para poder estudiar. No vale con que ahora paro y ahora ya... cojo esto, no, no, no vale. Hay que tenerlo muy organizado; entonces si te organizas, yo lo organizaba como te he dicho de seis de la mañana a ocho y ya dejaba el libro ABIERTO para no perder ni cinco minutos en abrirlo, entonces ya estaba todo preparado para estudiarlo en, en... Eso era cuando estudiaba..., cuando fuera, si eran estudios de una cosa o de otra porque ahora ya tengo los estudios de ((esta universidade)) con los otros mezclados, entonces si había un rato por la tarde yo también lo buscaba, pero no lo improvisaba; siempre, si veo que va a haber este día y estas horas ya las cojo, no improvisar, sino, tenerlo preparado y respetando las horas importantes de mis hijos, ¿me entiendes? Sí, sí. Ésas respetándolas también, mucho» (IM2-E2, l. 1176-1187). Sara afirma que nunca perdeu ningún feito relevante na vida dos fillos nin da súa parella, sempre atopou o xeito de estar presente naqueles momentos máis significativos: «Procuré que si renunciaba a algo no fuera una cosa importante, a lo demás no me costó, no, no tuve que hacerlo para estar en todos los momentos importantes de la vida de mis hijos, de la vida de mi familia, de mi marido, estar no... He luchado por no hacerlo y tampoco faltar a mi trabajo; o sea, he buscado algún camino» (IM2-E2, l. 1085-1088).

Á parte disto, Sara contaba coa axuda dunha persoa que lle tiña a comida feita e a casa preparada cando ela chegaba: «Tenía una persona que me ayudaba en casa, estaba toda la mañana y dejaba hecha la comida y dejaba la mesa puesta y todo, porque si no, era imposible, ¡y así!» (IM2-E2, l. 489-490). Ela afirma que a casa estaba atendida, xa que contaba coa colaboración do marido, da nai e da asistenta: «E: la familia..., ya te dije que tenía una persona para encargarse, mi marido en sus horas libres, también y vivía mi madre todavía, con lo cual, yo no aparecía de siete de la mañana a diez de la noche, eso los días bien, pero la casa estaba atendida» (IM2-E2, l. 840-842). Esta inspectora, fronte ao sinalado por Tichenor (2005) con respecto ás súas investigadas, non se sentía mala nai nin mala esposa por pasar este tempo de sete da mañá a dez da noite fóra da casa. Senón que parece que o ve como algo normal na vida dunha profesional que estivera nese nivel de responsabilidade (intúo nesa última declaración que se está a referir ao momento no que foi delegada provincial).

Cando se lle pregunta se o seu cónxuxe colaboraba nas tarefas do fogar, a inspectora sinala que houbo dous momentos, unha etapa na que non debía colaborar, xa que a súa ocupación laboral llo impedía e outra etapa, que é a actual, na que está xubilado e si pode axudar.

Percibo unha certa contradición<sup>269</sup> nesta altura, xa que noutros momentos a inspectora di que el colaboraba e que lle quitaba a ela traballo de diante: «Bueno, hay dos momentos, uno en el que él tenía un trabajo muy difícil y que ocupaba muchísimas horas y entonces, no es que no colaborara, es que cuando llegaba ya estaba hecho porque era tarde ya. Y otra cosa es ahora, que está jubilado y él se encarga de muchísimas cosas» (IM2-E2, l. 937-940).

Xa cando era Delegada Provincial, os seus fillos non requirían esa atención continua de cando eran cativos; pero seguía contando coa asistencia no fogar: «Asistencia sí, porque en una casa con cuatro personas, pues hay trabajo. ¡No era ese trabajo de apoyo de cuidar de los niños, no!» (IM2-E2, l. 657-658).

Sobre o de non repetir a historia de seus pais, ela deulle aos dous fillos a oportunidade de estudar as carreiras que desexaban, se ben un deles sempre destacou nos estudos: «El niño estudió Derecho y Económicas en ((nome da institución educativa)), en Madrid. Era, según el colegio, era una persona brillante, no estudiaba, yo no lo veía estudiar nunca, pero según los profesores, atendía siempre en clase y era de una atención tan grande que no necesitaba estudiar y ya se fue inmediatamente a ((nome da institución educativa)) porque es lo que él había dicho también y había querido» (IM2-E2, l. 864-868); mentres que a filla máis nova non era tan boa estudante, no entanto, permitiulle a esta última probar sorte na facultade de Medicina na que desexaba entrar: «Mi hija empezó porque estudió Biología en ((nome da cidade)), pero con altos y bajos. No mal, porque tú sabes que se dice que un niño va mal cuando ha perdido el curso, incluso se dice cuando ha perdido todos los cursos, incluso en junio selectividad, no era de las malas ni muchísimo menos, pero sí que como más vaga, más dejada y entonces, estudió Biología porque no le dio la nota para Medicina porque no lo había intentado, ni siquiera nos lo había dicho, no lo había intentado y cuando terminó, como dices tú, igual para los dos, nosotros sabíamos que yendo a Navarra, a la Universidad de Navarra no iba a entrar porque le hacían una prueba que ella no tenía preparada y no iba a entrar, pero, para que fueran los dos iguales. Nos fuimos a Navarra, eh!» (l. 869-877) [...] «No entró [na Universidade de Navarra]<sup>270</sup>, por supuesto, hizo Biología [noutra universidade]<sup>271</sup>» (IM2-E2, l. 879).

---

<sup>269</sup> En ocasións, o que parecen ser contradicións, trátase de novas interpretacións do/a informante ou de cambios sinceros nos seus puntos de vista (Taylor & Bogdan, 1987). Ademais, como sostén Merton, «ás veces, unha persoa sostén modos de ver que son contraditorios dende un enfoque lóxico» (Merton, 1946, citado por Taylor & Bogdan, 1987, p. 213).

<sup>270</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>271</sup> Aclaración da autora.

Acerca da cuestión de se os fillos colaboraban nas tarefas do fogar, a inspectora indica que de pequenos non colaboraban; se ben de maiores si axudaban no traballo que se lles encomendaba, aínda que fora pouco: «No, en contra de lo que debería ser, no. Bueno, alguna cosilla, sí. Por exemplo, ellos retiraban la mesa, e: el hacer la cama, pero vamos, lo hacían al crecer un poco. O sea, en algunas, sí. De pequeñitos, no; pero cuando ya fueron teniendo una edad, sí, ya colaboraban; pero lo rectificas un poco porque realmente es cierto. Ellos ya se les dio su trabajo y ya lo hacían, aunque no fuera mucho» (IM2-E2, l. 966-970).

Sobre a educación que lles transmitiu aos seus fillos, ela lembra que sería parecida á que lle transmitiron seus pais a elas; aínda que esa ensinanza que Sara lles deu afirma que xa a ten un pouco distante; no entanto, salienta dos seus fillos o esforzo, a formación e o desexo de que sexan felices: «Yo recuerdo sobre todo la unión de la familia, el salir todos juntos, el estar siempre pendiente de ellos, el que fueran felices, a lo mejor con equivocaciones, seguro, pero que fueran felices sobre todo, el exigirles también formación, el exigirles esfuerzo en sus estudios, que no hubo problema ninguno. Sobre todo en mi hijo, mi hija era un poco menos estudiosa; pero mi hijo mucho más y ¡bien! Todo bien, entonces yo, en general, la formación quise transmitirle la mía y en lo que pude supongo que la sociedad seguro que influyó en ellos, pues también llevándolos por otro camino, que no puedo decir negativo porque nunca sabemos cuál es el positivo y cuál es el negativo. Es lo que nos parece, pero no es lo que mejor es» (IM2-E2, l. 854-862).

En canto se lle pregunta polo liderado que realizaba, sostén que é “cuadriculada, esaxerada”, pero que líder non é; precisamente polo feito que comentabamos en liñas anteriores, no que para ela o liderado tiña unha connotación negativa e supoñía unha sorte de mandato sobre as demais persoas: «Yo creo que mi liderazgo, más que nada, parezco líder, parezco líder, pero soy muy exagerada, soy un poco cuadriculada: en las horas, en las cosas que hay que hacer, en tal. Entonces parece que tengo un gran liderazgo y no, es simplemente que siempre quiero hacer todo a la misma hora, que esté hecho en determinado momento, etc., etc. Entonces no creo que exista mucho más liderazgo aunque... porque líder no soy, simplemente quiero que estemos igualados, no quiero mandar por encima de nadie» (IM2-E2, l. 992-997). Tras escoitar esta resposta, reafirmome na idea de que para ela o liderado é algo malo e radical, e teño a sensación de que se está referindo á súa vida persoal, á igualdade entre varón e muller no ámbito privado; polo que era preciso coñecer a súa faceta de líder como inspectora, a propósito da cal, nega rotundamente exercer algún tipo de liderado: ¿En lo profesional? «No,

nunca. Y además, esto yo creo que ya sin... [A informante solicita que se apague a gravadora para comentar algo que considera que é mellor que non apareza reproducido]» (IM2-E2, l. 1001).

Vexamos agora polo miúdo como foron as súas diversas experiencias profesionais:

*A experiencia docente como mestra*

Na súa etapa como mestra, Sara sinala que xa lembra que existía unha educación mixta e na actualidade aprecia entre nenos e nenas unha serie de distincións fundamentadas no feito de que os nenos tenden a xogar a actividades que requiren movementos máis violentos; mentres que as nenas se decantan máis por aquelas que comunmente se asocian ao sexo feminino, como se elas tivesen reparado máis neses aspectos que nas calidades puramente masculinas (forza, agresividade...) Así o manifesta Sara: «En Educación Infantil, en el Patronato, tuve niños y niñas, e: al principio de todo, yo creo que ya tuve niños y niñas en todos los sitios; o sea, cuando no los había es cuando yo iba, cuando yo iba a la escuela; pero después, como profesora, ya tuve niños y niñas. ¿Diferenciaciones entre ellos? Bueno, hay diferencias que yo le diría innatas esas sí que dif... ((difieren))<sup>272</sup> por ejemplo, yo, a mí me gustan los niños, ya te dije el otro día, y me encanta ver cómo juegan, cómo hacen, etc., etc. Y aunque a mí hay temas que me gustaría que fueran más iguales, no cabe duda que hay algunos que, que ¡son distintos!; o sea, yo veo pasar por la ventana de mi casa, miro a los pequeñines y pasan niños de tres años, bueno, las niñas van dando saltitos... [...] Como te estaba diciendo, yo miro por la ventana y las niñas van tipo bailando, haciendo movimientos así, no sé, como si se hubieran fijado más en el baile que en otra cosa, y los niños van, pues a empujones y a puñetazos, generalmente. [...] Entonces yo no sé si eso es de la propia naturaleza o no. Indudablemente, yo soy bastante feminista y eso quiero separarlo siempre, que el hombre y la mujer que sean totalmente iguales, sobre todo para hacer cosas y no echarle uno el muerto al otro; pero hay otros temas que a lo mejor son innatos; no lo sé. [...] Estoy hablando de parvulitos porque de los demás no recuerdo en los sitios que estuve, que estuve en Madrid en varios sitios, yo los recuerdo majísimos, cariñosos; pero no estoy viéndolos jugar, estoy viéndolos en la clase y en la clase muy bien todos ( IM2-E2, l. 766-789).

---

<sup>272</sup> Reconstruíno que me parece que quería decir.

*A experiencia nos incipientes Equipos Psicopedagógicos*

Despois de ter realizado as oposicións de Secundaria, Sara entra a traballar no que por aquel entón eran os denominados Equipos Psicopedagógicos que atendían a alumnado con necesidades educativas especiais. Como toda organización que comeza a súa singradura, esta era modesta e o persoal existente apenas abondaba para atender todas as fronteiras que eran necesarias: «Acababan de empezar [os Equipos Psicopedagógicos], todavía no estaban muy bien organizados. Teníamos una sede, en este caso en el Ayuntamiento de —. Y allí estábamos tres: psicóloga, pedagoga y de audición y lenguaje y llevábamos catorce centros, creo recordar que eran catorce, entonces, pues todo el día estabas de un sitio para otro y luego había días que tenías reservados para hacer los informes, luego los ibas a entregar y orientar a la gente, lo mismo padres que profesores, etc., etc. Y el tiempo estaba como muy ocupado. Éramos pocos para muchos centros» (IM2-E2, l. 714-720).

*A experiencia na Inspección. Unha profesión bonita, pero laboriosa e constante*

Sara manifesta que o seu traballo na Inspección é auténtica vocación (l. 903) e que lle encanta; no entanto, ten as súas contrapartidas, pois é unha profesión con funcións moi variadas e acontecementos inesperados que é preciso resolver, ás veces, inmediatamente: «Vamos a ver, es muy bonito, a veces es cansado porque indudablemente a veces estás, “dale, dale, dale, dale”, una cosa, otra cosa, otra cosa, y tiene un montón de actividades, las habituales, las prioritarias, las que hay que hacer YA ahora, las que tenía que tener hechas ayer. Realmente es mucho trabajo, hay que ir a los centros, visitarlos, ver... hay denuncias, hay de todo, o sea, te encuentras con un montón de cosas dentro del trabajo; pero sigo diciéndote, a mí me parece un trabajo muy bonito» (IM2-E2, l. 896-901).

Ela dividiría o traballo da inspección en dous apartados, por unha parte están as cousas que lle gusta facer e pola outra, aquelas funcións que son importantes: «Tiene una serie de utilidades, por ejemplo, lo de..., lo de hacer expedientes disciplinarios que no es lo más agradable porque se pasan ratos mal y tal; pero también es bonito cuando ves que has conseguido algo» (IM2-E2, l. 908-910). Contra a crenza que se poida ter, a esta inspectora non lle resulta agradable ter que abrir expedientes e sostén que debido a iso, se pasan malos momentos. É importante esta cuestión, xa que somos conscientes do temor que infunde a inspección; pero poucas veces temos coñecemento da versión dos propios inspectores e inspectoras. Non obstante, é unha das funcións que teñen que desempeñar para restablecer a harmonía nos

centros educativos e favorecer que se desenvolva un ambiente de ensino e aprendizaxe favorable, e así mellorar a calidade da educación: «Hay una serie de actividades que estamos haciendo siempre habituales, específicas, etc. Que nos llevan a conseguir que los centros funcionen mejor, a que sigan un orden en las actuaciones, estar pendiente siempre de ellos y ver si lo llevan de acuerdo con la legislación o no, estamos en todas las cosas que suceden en los centros, pues nombramiento de directores, etc. Los consejos escolares, cómo funcionan, cómo han sido nombrados, a principios de curso cómo se ponen en funcionamiento, si siguen el calendario escolar establecido, pero son muchísimas cosas, o sea, muchas, no podría resumírtelas» (IM2-E2, l. 912-919).

Afirma que nos centros educativos adoita desenvolver un trato afable; pero hai veces en que como ela mesmo indica, é preciso recorrer á autoridade, non ao autoritarismo: «Yo intento que sea una relación amable, desde luego que sea agradable, que cuando llegue no llegue el monstruo, sino que llega una trabajadora en general de los centros y así lo hago, eso no quiere decir que a veces se produzcan problemas que también es necesario poner un poco de orden, con cierto carácter» (IM2-E2, l. 951-954).

Os asuntos que máis lle preocupan son aqueles que teñen que ver con denuncias e que ela quere resolver rapidamente: «Los que más me preocupan son cuando hay denuncias: denuncias por ejemplo, por maltrato a alumnos o algo de eso, maltrato entiéndase relativo, relativo. Entonces esos son los que por lo menos a mí me duelen más porque quiero actuar inmediatamente y quiero terminar con el tema, cuanto antes» (IM2-E2, l. 956-960). Por outro lado, séntense satisfeita cando pode axudar á xente e consegue que marche máis tranquila: «Cuando hacen preguntas que tienen muchas dudas sobre ellas y se las aclaras en seguida y se quedan liberados, estaban atascados en ese momento» (IM2-E2, l. 962-963).

O traballo da Inspección non remata no marco do horario laboral, a Sara tamén lle require levar traballo para o seu domicilio, especialmente se ten que resolver algún asunto urxente: «Yo la cartera la llevo siempre, eso no quiere decir que siempre la abra; pero en general, sí; cuando no he podido terminar cosas aquí, las termino en casa y si hay sábado y domingo, mejor. Eso no quiere decir que dedique sábado y domingo todo a eso; pero sí a terminar cosas que veo que eran urgentes y que no están» (IM2-E2, l. 943-947).

*Delegada Provincial. Un nomeamento inesperado*

A Sara propóñenlle ser Delegada Provincial, cargo que ela aceptou, pasando a traballar no mesmo en comisión de servizos, sinalando que lle resultou tremendamente enriquecedor: «Pues la recuerdo [como]<sup>273</sup> algo muy interesante, que da una gran formación, que vamos, aprendes lo que no sabías ni siquiera que sucedía, muy bien, es verdad que es un trabajo duro, no hay comparación con la inspección, es un trabajo durísimo, pero que lo haces con mucho gusto; yo por lo menos lo hice con mucho gusto sobre todo viendo lo que aprendí. Después tuve que irme, quise yo irme, en aquel momento podía quedarme; pero al no tener oposiciones, yo quería poder hacer oposiciones y siendo Delegada, aunque se puede, sería muy criticable» (IM2-E2, l. 828-834).

Agora ben, era un posto de moita responsabilidade e con gran carga de traballo. Non perdera o afán de traballar na Inspección, á que sabía que quería regresar e tanto era así que en canto se convocaron oposicións, decidiu abandonar este cargo para poder presentarse a elas, tras aprobalas, converteuse en inspectora numeraria. «Primero empecé en la Inspección, empecé en el ((mediados dos anos noventa)), creo que te he dicho y [principios da primeira década do 2000<sup>274</sup>]; pero no lo sé, fue cuando me nombraron Delegada; o sea, primero inspectora y después delegada. Y después volví a la Inspección porque todavía no tenía oposiciones y estaba en comisión de servicio» (IM2-E2, l. 810-813). Cónstame que o seu marido a apoiou á hora de tomar esta decisión, feito moi relevante, pois o *input* do marido é significativo (e ás veces decisivo) no caso das elites profesionais femininas (García de León, 2011). Xa se indicou que nesta etapa a familia seguía estando atendida, ela marchaba ás sete da mañá e regresaba ás dez da noite no mellor dos casos: Pero como sinalou en liñas anteriores, tiña unha persoa que traballaba na casa e tamén podía contar co seu marido e nai (l. 840-842).

Como non adoita ser frecuente entrevistar a un Delegado Provincial, desexaba saber as razóns polas que consideraron a Sara pertinente para desempeñar este cargo; de xeito que para saír de dúbidas, fíxenlle esta pregunta explícitamente para saber se isto tiña que ver coa sobreselección das elites das que falaba M<sup>a</sup> Antonia García de León (2002): «Yo creo que más que nada cuando se coge una persona para comisión de servicios, más que mirar el currículum pasado, se mira la actuación presente, me parece a mí, es decir, cómo estás actuando, qué dicen tus jefes de ti, y más o menos, todo eso y alguna cosa más, supongo pues hace que te

<sup>273</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>274</sup> Fago esta aclaración sen indicar o ano concreto por motivos de anonimato.

nombren un cargo» (IM2-E2, l. 822-826). E explica a continuación o que supoñía estar en comisión de servizos: «Por cualquier motivo, de necesidad, de validez, ¡de lo que sea! De lo que consideren, deciden que te van a nombrar a ti para otro puesto distinto durante un tiempo, entonces en ese caso, vas de comisión de servicios» (IM2-E2, l. 817-820).

O traballo da Delegación era moito maior que o da Inspección (l. 1036): «La Inspección también te tiene ocupada todo el tiempo, todo el día, el día anterior, el día posterior... Si un día dices, “¡Ah, he quitado todo esto, puedo descansar un momento!” No te preocupes, no tarda ni cinco minutos en empezar a llegar más. O sea, sí que es un trabajo bonito, agradable; pero bastante constante, o sea, no mucho descanso» (IM2-E2, l. 1037-1041). Este aspecto púideno comprobar mentres lle realizaba a entrevista a esta e outros inspectores e inspectoras, onde as chamadas telefónicas de índole profesional eran continuas.

#### *Compatibilizando a Inspección coa docencia universitaria*

Sobre esta cuestión pregunteille explicitamente a Sara, xa que ela non se lembraba de indicar que tamén daba clases na Universidade (era titora e profesora-titora), na que entrara no ano a finais dos anos noventa, con máis de cincuenta anos.

Todo se produciu un pouco por casualidade, xa que ela fora impartir un curso a esa Universidade e posteriormente, presentouse a unha convocatoria: «Yo fui a ((nome da universidade)) por algo, pero no recuerdo para qué fue, ah, bueno, sí, vamos a ver. Yo hice Magisterio y la carrera siguiente empecé en la Complutense en Madrid con Filosofía y Letras, pero cuando llegué a Galicia, cuando nos trasladamos a Galicia no tenía ninguna de éstas para estudiar, sólo la tenía ((nome da Universidade)), y había cambiado el plan, con lo cual, tuve que volver a empezar, tenía dos cursos terminados y tuve que volver a empezar y empecé en la ((nome da Universidade)) y allí en ((nome da universidade)) poco a poco fuimos conociendo gente, se enteraron de que yo en aquel momento era profesora de Educación Infantil, con lo cual, me pidieron que les diera un curso en la ((nome da universidade)) a los alumnos y les di un curso de educación infantil. A partir de ahí, vino un director nuevo que ya me dijo que en educación infantil ya no siguiera, que si yo le hacía caso estaba como titora de la ((nome da universidade)), que presentara la documentación para presentarme, porque hay un proceso de admisión y tal y me presenté y lo aprobé, con lo cual desde ahí ya estuve siempre, siempre muchos años dando clase» (IM2-E2, l. 1190-1203).



Sobre a experiencia como docente na Universidade, Sara sinala que lle custou traballo, xa que unha vez á semana tiña impartir clase e que ás veces, xunto co traballo da Inspección, se sentía un pouco cansa: «Pues mira, me vino bien, me costó trabajo y yo que creí que la docencia yo la llevaría bien. Me costó más de lo que yo creía» (IM2-E2, l. 1160-1161). Ademais, o traballo de profesora requiríalle estar continuamente preparando cousas: «Sí, un día a la semana cuatro horas normalmente, te pasas la semana preparando, luego se ha metido mucho la informática por medio, y con lo cual, todo es a través de la informática que, bueno, es algo que es necesario; pero que en principio cuando llevas una Inspección, cuando llevas clases, es un poco excesivo; o sea, a veces me he sentido cansada» (IM2-E2, l. 1163-1167).

A pesar de todo, a súa capacidade de organización, permitiulle dar compatibilizado o seu traballo principal como inspectora co traballo de profesora: «Sí, porque mira, yo lo de estudiar lo de la ((nome da Universidade)), reservaba, por ejemplo, era los lunes, yo el sábado-domingo me lo pasaba estudiando muchas horas para prepararlo todo para llevárselo a los alumnos el lunes. Y entonces eso, ¿sino que haría yo si eso no lo estuviera haciendo? Pues la mañana la dedicaría un poco a VEJETAR por casa, un poco a vejetar y a hacer, a hacer y a vejetar y así, pues estoy constantemente cuando hay clase, claro» (IM2-E2, l. 1168-1173). O feito de que Sara prefira que haxa unha fin de semana de por medio para rematar os asuntos pendentes, obedece tamén ao feito de que lle é complicado compatibilizar a Inspección coas clases na Universidade.

Enlazando co afirmado por McAdams (1993, citado por Villar & Triadó, 2006) que á súa vez cita a Agnes Hankiss (s.d.), dentro da traxectoria evolutiva de Sara, a súa historia de vida conta cun pasado feliz que ten o seu correspondente presente favorable. Como é un relato de continuidade no positivo, incluíriase na denominada “estratexia dinástica” (McAdams, 1993, citado por Villar & Triadó, 2006, p. 82). O ton narrativo que emprega esta inspectora é ascendente, xa que a súa historia é optimista, concretamente enmarcaríase no apartado de “romance” (McAdams, 1993, citado por Villar & Triadó, 2006), pois como se sinalou no capítulo de metodoloxía, a protagonista supera unha serie de retos ata que finalmente consegue o seu obxectivo que era dende pequena ser como aquela inspectora que ela vía chegar á escola unitaria; ademais, as persoas que aparecen no relato, no caso de Sara, o (seu marido e os seus pais, fundamentalmente), pódese dicir que lle axudan a conseguir os seus

obxectivos. O control persoal é interno e por último, o tema<sup>275</sup> é a “axencia”, é unha historia de vida do progreso desta muller, dos logros que foi conseguindo; xa que é un relato moi centrado na vida profesional.

### 6.1.2. Estudo de caso 2. Historia de vida de Lucía

Na historia de vida de Lucía resulta significativo reparar en como a carreira de Matemáticas que realizou, exerceu unha pegada positiva nesta inspectora: na súa capacidade analítica, na toma de decisións... En certa maneira, as aprendizaxes que lle achegou esta disciplina están latentes no seu percorrido vital.

#### ***Infancia. Xogando como un neno máis.***

Lucía naceu, aproximadamente, a mediados da década dos sesenta nunha cidade galega, sendo a terceira de catro irmáns. Situámonos nunha época, o Tardofranquismo, de maior aperturismo que a de Sara, a anterior inspectora; tal e como se verá nas saídas de Lucía na súa xuventude.

Lucía vivía cos seus pais, un veterinario e unha ama de casa, e xunto cos seus tres irmáns. Lembra con moito apego os dous proxenitores, unha nai preocupada polos fillos e un pai polo que mostraba unha clara predilección e admiración, a pesar de non pasar moito tempo con el, debido aos compromisos laborais deste: «¡Ay! Mi padre es el hombre mejor del mundo ((rise)) y lo sigue siendo [...] Por el carácter que tiene, porque es muy trabajador, es una persona inteligente, paciente, cariñoso con nosotros, muy trabajador, lo veíamos poco, pero..., pero bueno, yo lo admiro mucho, las hijas con los padres, ¿no? Lo típico, pues lo sigo..., lo sigo manteniendo. Un hombre muy buena persona, que nos educó..., nos inculcó valores muy importantes» (IM3-E2, l. 42-48). Lucía fai alusión ao tópicos de que as fillas cos pais e os fillos coas nais, que no seu caso se cumpre<sup>276</sup>. Tamén sente aprecio por súa nai, da que di que sempre estaba con ela e os seus irmáns e da que por ter catro fillos, é consciente do traballo que lle tiñan que ter ocasionado: «Siempre estaba en casa con nosotros y..., y bueno, pues con mucho trabajo, que éramos muchos y bueno, bien, muy..., muy de llevarnos a sitios y que viéramos cosas y muchas cosas así, cariñosa» (IM3-E2, l. 35-37). Á vez que era

---

<sup>275</sup> Aquelas razóns que moven os/as protagonistas cara determinados actos (McAdams, 1993, citado por Villar & Triadó, 2006).

<sup>276</sup> Sobre a relevancia que teñen as “identificacións cruzadas” dá conta Jessica Benjamin (1997, citada por Meler, 2004, p. 276), isto é, «sobre a identificación das nenas co seu pai, e a identificación dos varóns coa súa nai» (Benjamin, 1997, citada por Meler, 2004, p. 276).

cariñosa, sae a relucir que para manter a orde, tiña que recorrer ao seu carácter: «Siempre se ha preocupado mucho [a nai]<sup>277</sup>. Y así, con un poco de genio» (IM3-E2, l. 40). A pesar disto, a figura da nai queda solapada pola do pai que se percibe como o protagonista da familia, o que brilla.

No seo familiar no que medrou Lucía, pai e nai desempeñan funcións claramente diferenciadas, a nai ocúpase do coidado dos fillos e da casa; mentres que o pai exercía como veterinario, mantendo un vínculo continuo cos estudos, tal e como manifesta Lucía na liña 52: «Era un hombre de carrera que siempre estuvo estudiando». Mentres que o pai posúe un título superior; a nai, non: «No, mi madre no tenía estudios. Mi madre era ama de casa. Y sigue siendo ama de casa» (IM3-E2, l. 61). Se nos retrotraemos á época, entenderemos a razón pola que era máis probable que os varóns tiveran estudos, mentres que as súas cónxuxes, non; pois durante o Franquismo, as fillas non eran socializadas para seren mulleres independentes; senón que a principal “profesión” á que podían aspirar era o matrimonio.

Entre os valores que inculcou o pai de Lucía aos seus fillos están a responsabilidade, o esforzo por conseguir as cousas a base de traballo, aspecto que será recorrente na traxectoria desta inspectora e a capacidade para considerar iguais a todos os individuos, independentemente da súa condición social: «[O valor]<sup>278</sup> el más importante, que hay que trabajar mucho, en la vida hay que esforzarse y después, que la gente vale por cómo es, no por el apellido, ni por su carrera ni por nada por el estilo y era un hombre de carrera que siempre estuvo estudiando y tal, pero a él nunca le importó la posición social, nunca nos inculcaron eso, todos somos iguales, valemos por cómo somos, nada más, no por el dinero que tengas o porque vengas de buena familia, en mi casa nunca lo vivimos» (IM3-E2, l. 50-55). Semella que o pai non quería que medrasen como fillos consentidos, senón como persoas respectuosas cos demais. Ademais, ambos proxenitores sempre estaban preocupados polo benestar dos pequenos: «Era eso de atendernos mucho, de..., de siempre anteponer nuestros intereses a los suyos, ¿sabes?» (IM3-E2, l. 65-66). No entanto, Lucía sostén ter recibido unha educación conservadora; malia que nunca lles impuxeron un horario de chegada, xa que os propios fillos eran responsables nese sentido: «Yo creo que más bien [unha educación] conservadora. Mis padres lo son, sí. Pero nos daban libertad también, o sea... Una cosa extraña, nos dejaban bastante..., bastante libertad porque éramos formales, unos niños buenos, o sea que tampoco... No teníamos hora de llegada porque siempre llegábamos a buena hora, no hacía

<sup>277</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>278</sup> Corchetes aclaratorios da autora.

falta que nos dijeran, “¡A las nueve y media!” Llegábamos nosotros. Pero bueno, en algunas cosas, pues sí que eran conservadores, lo siguen siendo, menos, porque la sociedad ha avanzado mucho» (IM3-E2, l. 93-99).

Entre aqueles aspectos que os pais contemplaban con valores tradicionais, sinala a inspectora que no caso hipotético de que algunha das fillas chegara embarazada, non o verían ben. Porén, non se fai referencia a ningunha cuestión por parte do fillo; é dicir, conservadores, si; pero máis no que se refire á educación das tres fillas: «Me imagino que si alguno, que si alguna de nosotras aparece embarazada, le habríamos dado el disgusto del siglo, por ejemplo. Que no ha pasado, pero, pero, cosas de ese tipo» (IM3-E2, l. 101-103).

Por outra parte, o trato dispensado era igual para o fillo varón que para o resto das fillas, segundo sinala Lucía; aínda que seu irmán realmente implicábase nas tarefas do fogar sen que ninguén llo solicitara, xa que el era moi independente: «Mi hermano era un hombre muy fem((non remata a palabra)), muy igual ((non remata a palabra)), él hacía sus cosas igual que todos, el hacía la cama, hacía la cena y siempre, pero salía de él, entonces, siempre echaba una mano» (IM3-E2, l. 105-107). No ámbito dos estudos, tamén había igualdade para os catro irmáns: «Desde luego en los estudios, las oportunidades eran las mismas para todos» [...] «Estudiamos todos, cuatro carreras» (IM3-E2, l. 115-118).

A inspectora lembra a súa infancia como unha época moi feliz, na que no verán marchaban de vacacións e todo na vida familiar transcorría con tranquilidade, aínda que había algunha que outra discusión: «Pues una vida normal y corriente que pues eso, nos íbamos en verano de vacaciones y..., era una vida, una casa muy tranquila, con mucha paz. No era una casa con sobresaltos ni discusiones, bueno, alguna vez discutían» (IM3-E2, l. 63-65). Tamén había moi boa relación cos irmáns. Agora ben, existían certas tensións entre esta inspectora e unha das irmás, pois a irmá maior, segundo sostén Lucía, sentía celos dela: «[A relación]<sup>279</sup> muy buena, menos con una hermana, la hermana mayor que se celaba mucho de mí» (IM3-E2, l. 17-18). Sen dúbida con quen mellor se levaba esta inspectora na súa infancia era co seu irmán maior, que lle levaba catro anos e co que adoitaba brincar e pasar a maior parte do tempo xogando como ela di, “a cousas de nenos” e considerándoa un neno máis: «Yo jugaba con mi hermano y entonces jugaba a cosas de niños, a las chapas, a boxear, al fútbol, mi hermano me tenía de chico, y yo jugaba a eso y luego yo era mucho de leer, a las cartas, al parchís. Lo que había en aquellos tiempos, luego, mucho en la calle, también se estaba mucho en la calle» (IM3-E2, l.

---

<sup>279</sup> Corchetes aclaratorios.

69-72). Indica que na infancia non había xogo que lle estivera restrinxido por ser nena: «No, porque mi hermano no tenía a nadie más con quien jugar, pues ya me dirás. Lo que pasa es que yo cuando iba a jugar al parque no jugaba al fútbol, pero..., pero vamos, no, no» (IM3-E2, l. 736-738).

Lucía afirma que ningún dos irmáns era líder, non se sabe se a razón disto estriba en que tamén tiña unha mala percepción do liderado, aínda que polas súas palabras, parece que si. En troques, de cara á idade adulta parece que vai mudando a súa noción deste concepto: «No había un líder... No, porque mi hermano estaba mucho conmigo, mi hermana mayor andaba un poco por libre y eso que se llevaban un año y a mí me lleva cuatro mi hermano, pero estaba más conmigo que con ella, pero no había así... La pequeña llegó bastante tarde, estaba desfasada y no había así ningún líder... Ningún, porque tampoco éramos muy trastos, no éramos de los de... “vamos a hacer”, ¡qué va! No, yo creo que ninguno, cada uno en su..., a su manera, pero no... No había un líder» (IM3-E2, l. 27-32). Como acontecía no caso da inspectora Sara, aquí “o ser líder” non parece estar ben considerado, vai asociado a “ser moi traste”. Tampouco entre o grupo de amigos recorda Lucía que houbera ningún líder (IM3-E2, l. 89). Pregúntome mentres escribo isto se debería terlles aclarado a noción de liderado; aínda que supoño que facelo sería alterar a súa verdadeira percepción deste concepto. Seguindo a recomendación de Taylor & Bogdan (1992), a investigadora debe apartar as súas perspectivas e crenzas do proceso de investigación, por iso optei por non aclarar o concepto, consciente de que o meu criterio podía vulnerar a resposta da entrevistada.

A relación co resto da familia era e segue sendo exemplar: «Buenísima, porque además son dos familias súper numerosas y entonces, siempre era fiesta. Mi padre son nueve hermanos, mi madre, siete. Cuando nos juntábamos, te puedes imaginar. Y sigue siendo muy buena. Se llevan muy bien con sus hermanos, los bisabuelos ya murieron todos, pero bueno, era una relación fantástica. No hubo nunca así... malos» (IM3-E2, l. 125-129).

Durante a infancia, Lucía sinala ter xogado tanto con nenas como con nenos, todos xuntos na rúa, malia que na escola permanecían separados: «Yo en el colegio estuve con niñas sólo. Pues a veces te juntabas sólo con niñas, a la Mariola, a la cuerda, todas esas cosas que ahora ya no hay nada de eso; pero bueno, a veces también depende, te juntabas con mi hermano y sus amigos y mi hermana y sus amigas, nos juntábamos todos y jugabas a quedas y... » (IM3-E2, l. 81-84).

Recibí una educación religiosa e garda un grato recordo da súa estadía nos diferentes colexios nos que estivo; a pesar de que houbo bos e malos mestres: «Yo estudié en ((nome de orde relixiosa 1)), luego ((nome de orde relixiosa 2)) y tengo muy buenos recuerdos, la verdad. Era muy buena estudiante, entonces bueno, pues bien, la gente muy bien, bueno, unas te gustaban más, otras menos. Pero vamos, no tengo así, malos recuerdos de mi época de estudiante para nada». (IM3-E2, l. 137-140). Defínese a si mesma como boa estudante, malia que a educación que tiña a considera debedora do ámbito familiar, non da escola: «Yo creo que personalmente la educación viene de casa, ¡eh! No, no tengo yo así un... Hombre, eran colegios religiosos y tal, pero yo creo que mi educación es más de casa que del colegio» (IM3-E2, l. 158-160). «Aunque allí te obligaban a mantener el orden, era respetuoso, pero es que antes lo éramos todos. Si eras una persona medianamente dócil, pero no tengo yo la idea de que me haya quedado mucho poso personal, ¿no? De la educación del colegio» (IM3-E2, l. 162-164).

### ***Adolescencia. Unha muller de Ciencias***

Este é un dos momentos nos que se produce unha epifanía na vida de Lucía, concretamente no Bacharelato, etapa educativa na que recibe as ensinanzas dunha profesora de Matemáticas que lle transmitiu a súa paixón por esta materia: «Una profesora que tuve de Matemáticas que yo creo que fue la que me... hizo decidirme por la carrera de Matemáticas porque era especial ((rise)) y entonces, bueno. Tuve también uno de Física y Química muy bueno, pero los tuve malísimos también, pero esa en concreto, yo creo que fue la que me hizo decantarme por...» (IM3-E2, l. 144-147); polo tanto, salientárase a esta profesora como unha “persoa crítica”<sup>280</sup> na vida estudantil de Lucía, xa que foi de cardinal importancia para que a esta informante lle gustase esta materia. Os motivos que aduce para xustificar a validez desta profesora son a súa capacidade de esixencia e un dominio das destrezas pedagóxicas para saber transmitir os coñecementos: «Te motivaba muchísimo, te hacía que te gustara las Matemáticas, que es muy raro, es muy difícil y te hacía trabajar mucho, pero era, era, explicaba fenomenal y bueno, te motivaba mucho» (IM3-E2, l. 149-151).

Hai que aclarar que Lucía cursa o Bacharelato xa con outros rapaces; aínda que non hai acontecementos reseñables que destacar neste momento: «Pues... no noté mucha diferencia con el colegio, la verdad es que no... ¡Hombre!, había más tontería porque te juntaban con los niños y entonces..., pero bueno, bien y el..., tenía compañeros muy normales y no... No

---

<sup>280</sup> Sobre este concepto de “persoa crítica” consúltese Bolívar *et al.*, 2001, p. 174.

había..., no recuerdo yo así, no tengo..., tengo buenos recuerdos, allí estudiabas tal, bueno, hablabas con la gente, tenías tus amigos, te relacionabas con ellos y eso, pero vamos, nada, nada que destacar» (IM3-E2, l. 175-179); aínda que indica que é o momento no que comeza a ter noivados de adolescencia: «Sí, hombre, alguno sí lo tienes, las tonterías de esa edad, “Me gusta Fulanito”, “Me gusta Menganito”, pero nada, nada que fuera perdurable ((rise)), pero sí, claro que sí, siempre te gustaba alguien o no, bueno, o lo dejabas, pero eran tonterías de niños, no eran... No iba más allá ((rise))» (IM3-E2, l.193-196).

Naquela época, Lucía tiña diferentes pasatempos, gustáballe saír coas súas amizades e tamén a lectura de novelas: «Me relacionaba con gente, salía con mis amigos, en plan irnos a la playa y todo eso, bueno, lo que... salíamos los sábados y dabas una vuelta, no como ahora que salen de noche, nadie salía de noche, en mi época, hasta primero de carrera no salías por la noche, entonces hacíamos vida de día, o sea, salías después de comer o a las cinco y hasta las nueve-diez. Y después eso, siempre fui muy lectora, me gustaba muchísimo leer, me encantaba» (IM3-E2, l. 250-255). «Leía lo que caía en mis manos, lo que encontraba por casa, que había bastantes libros, entonces me leía todo lo que caía ((rise))» (IM3-E2, l. 264-265). Esta afección pola lectura non se sabe de onde procede, xa que segundo sinala a inspectora, seus pais non era afeccionados á mesma (l. 266).

### ***Xuventude. A beleza das Matemáticas.***

Nesta época Lucía comeza os seus estudos universitarios, hai que indicar que a pesar de que lle gustaban as Matemáticas, a elección desta carreira produciuse por descarte entre as demais. Maniféstase moi satisfeita coa elección tomada naquel momento, consciente de que dado que a nota da Selectividade llo permitía, podía escoller entre máis opcións e escolleu esta, que lle acabou parecendo moi interesante: «Hombre, es que yo era una mujer de Ciencias, y entonces lo hice por descarte, ¿no? Ésta no, ésta no, ésta no, me quedaba Matemáticas y Física y al final, dije, “Ah, pues mira, me gusta más Matemáticas”. No era vocacional. Sin embargo, luego me encantó, es una carrera muy rara, o sea que..., pero yo la elegí ya con la Selectividad aprobada y todo, podía haber entrado en Medicina, tenía muy buena nota y tal, pero bueno, me gustaban mucho las Ciencias Numéricas y me..., y me decanté por Matemáticas y no me arrepiento nada» (IM3-E2, l. 220-226).

Esta inspectora non se arrepinte de non ter estudado Medicina nin fai elucubracións sobre a posibilidade de ter estudado esta carreira no pasado, ela prefire ser práctica e aproveitar o

momento presente, o que intenta é progresar no ámbito do coñecemento no que está: «En algún momento lo pensé, dije “bah, pero no estaría mal ser médico”, pero no, no es una cosa que me agobie, ¿no? Porque yo no soy nada de... “¿Y si hubiera hecho, y si...?” Me parece una pérdida de tiempo, ¿no? ¿Entonces para qué voy a gastar energías? No lo hice y ya está, ¡no lo voy hacer ahora! Entonces bueno, pues disfrutar de lo que tengo e intentar moverme en el campo en el que estoy, para qué voy a estar pensando, “¿y si yo hubiera hecho?” Pues a lo mejor, ¿dónde estaba yo? o ¿qué estaba haciendo?” Eso es... Yo no soy de estar pensando en... En hipótesis que no se pueden dar. ¿Sabes? No, no pierdo el tiempo en eso» (IM3-E2, l. 677-684).

A pesar de que recibiu o apoio de seus pais para cursala, estes non puideron evitar aconsellarlle facer Medicina, dadas as súas boas cualificacións, considerando unha perda de talento que se decantara pola outra carreira: «Vamos a ver, ellos querían que estudiara Medicina porque como tenía tan buenas notas decían, “es una pena” y tal, pero a mí no me gustaba. Entonces les dije que hacía Matemáticas y me dijeron que sí, que adelante, que lo que yo quisiera» (IM3-E2, l. 274-276). Esta afección polas Matemáticas contrasta coa do resto dos irmáns que eran, como se adoita nomear comunmente, de Letras e de Ciencias Sociais. Polo tanto, a decisión de decantarse por Ciencias non era predicible se reparamos na socialización que recibiu no seo familiar, onde ningún dos outros irmáns elixira esta rama do saber: «Soy la única porque mis hermanos son de Letras y mi hermano es también de Ciencias Sociales y salí yo así..., pues no lo sé, la verdad. No sé de dónde me viene, no tengo precedentes en la familia. No es de esto, “Dinastía de Matemáticas”, nada, nada en absoluto, soy la única. De todos los primos, los tíos y tal, soy la única ((rise))» (IM3-E2, l. 231-234).

Matemáticas era unha carreira moi masculinizada naquel momento: «Sí, había bastantes más hombres que mujeres, sí» (IM3-E2, l. 239), pese a isto, ela non percibiu que os docentes trataran as mulleres de xeito diferente. Á parte disto, Lucía non sinala ter recibido ningunha influencia relevante do profesorado durante a etapa universitaria.

Naquel momento da súa xuventude, Lucía compatibiliza a asistencia á universidade co seu traballo impartindo clases particulares, xa que sempre lle gustou ser unha muller independente; aínda que non tiña falta de traballar naquel momento, xa que seus pais podían asumir os seus gastos: «Bueno, yo siempre fui muy luchadora, entonces cuando empecé la carrera, empecé Matemáticas, ya empecé a dar clases particulares a niños, y... siempre me gané la vida, desde los 18. No por necesidad, que mi madre me decía, “¡Eres tonta, pero...!”



pero a mí me gustaba ganar mi dinero, cuanto menos pidiera en casa, mejor. Y entonces llevo trabajando desde los 18, ¡hombre! Los fines de semana venía [á casa dos pais] y eso» (IM3-E2, l. 213-217). Este comentario de súa nai posiblemente se debera ao intento por protexer a filla, para que non se desviara do camiño trazado e non tivera dificultades a maiores para sacar a carreira polo intento de compatibilizar traballo con estudos.

### ***Adultez. Rápida chegada á Inspección Educativa.***

#### *Profesora de Matemáticas. Iniciando a singradura profesional.*

Unha vez rematada a carreira no ano 1991, Lucía comeza xa a traballar como profesora de instituto: «Fue acabar y ya empecé» (IM3-E2, l. 284); aínda que non tiña pensado nun principio que se ía dedicar á docencia: «No, no, no, no. No tenía pensado en lo que iba a trabajar» (IM3-E2, l. 278), «lo que pasa que luego acabas, te llaman ya y dices, “bueno, pues venga, me hago funcionaria” ((rise)); pero bueno, no tenía nada claro lo que iba a hacer después» (IM3-E2, l. 280-281). Para coñecer a súa traxectoria e establecendo un paralelismo coa época actual, pregunteille a esta inspectora se dera clase previamente en colexios privados, ao que ela respostou que non, que a chamaron e xa entrou a traballar de interina: «No, porque en aquel momento no había gente, te llamaban de interina e ibas de interina y ya entrabas y luego ya preparé la oposición. Claro» ((IM3-E2, l. 288-289). Aínda así, Lucía pasou por varios institutos antes de facer as oposicións ata que unha vez realizadas, arribou a un colexio de nova creación: «Acabé en el ((a principios dos noventa)), estuve de interina hasta que hubo las primeras oposiciones que fueron en el ((a mediados dos noventa)), cada año en un instituto diferente, en el ((mediados dos noventa)), aprobé las oposiciones de Matemáticas, y estuve también en varios institutos hasta..., después me fui de director abrir un centro de nueva creación» (IM3-E2, l. 292-295).

Cando se lle pregunta a Lucía polo que aprendeu da xente coa que traballou no momento en que comezou a súa singradura profesional, ela non indica ningún aspecto en concreto, o que evidencia que o traballo do profesorado estaba moi individualizado e que non se inmiscían uns nas actividades dos demais: «Yo creo que cuando llegas a un centro la clase la das como a ti te sale, tampoco..., cada uno está en su aula y no... y no tienes un..., es espontáneo, ¿no? Lo haces lo mejor que sabes; pero tampoco hay una, una colaboración... Nadie te dice lo que tienes que hacer» (IM3-E2, l. 457-459).

A inspectora indica que a independencia económica chegou verdadeiramente cando comezou a traballar con contratos: «Pues desde que empecé a trabajar así..., cuando empecé a trabajar me sentí absolutamente independiente, yo siempre fui muy independiente además, ¿eh? Sí, ya te digo, trabajaba igual o sea..., realmente la independencia de verdad llegó en el momento en que empecé a trabajar con contratos» (IM3-E2, l. 385-388).

Sobre a existencia dalgún noivado nesta incipiente andadura profesional indica que si o tivo, concretamente un mozo durante sete anos. Pero non se trataba dunha relación de igualdade; polo que finalmente puxo fin á historia: «Había tenido un novio durante siete años, pero nada, ¡se acabó! ((rise)) [...] No, no lo era en absoluto [unha relación de igualdade], por eso no aguanté más ((rise)) [...], no era una relación de iguales, entonces me cansé, claro. Porque yo soy muy... independiente en eso, ¿no? Y entonces, no, aparte que la persona no era la adecuada y te vas dando cuenta, ¿no? Y nada, entonces, ¡se acabó!» (IM3-E2, l. 392-400). Pregunteille a Lucía se a parella que tiña daquela era machista, ao que ela contestou que si: «Sí, mucho, mucho, mucho y a mí eso no me... Tampoco es que sea excesivamente feminista<sup>281</sup>, ¡eh! Ni una cosa ni la otra, hay cosas que no pueden ser y entonces, no son ((rise))» (IM3-E2, l. 402-404).

Neste momento dos inicios da súa traxectoria laboral, Lucía indica que non tiña dificultades para compatibilizar a vida familiar coa profesional, xa que vivía cos seus pais (l. 421). O tempo libre adoitaba pasalo como era común entre a xente da súa idade: ir á praia, saír de noite... Pero reparemos en que sinala tamén que no tempo libre era o momento no que daba clases particulares, xa a estudantes universitarios, o que para Lucía era tempo de ocio, en realidade ela aproveitábao para traballar: «Pues lo que hacía la juventud, eso salías e ibas a la playa y tal, salías por la noche, bueno y esas cosas. Pero vamos, no tenía..., daba clases también, lo simultaneaba con las clases particulares, yo siempre he trabajado mucho, lo que pasa que más nivel, ¿no? De carrera, a gente que hacía carreras universitarias que necesitaba mucho nivel de Matemáticas y hacía eso, también» (IM2-E3, l. 408-412). Ao ter que compatibilizar o traballo principal coas clases particulares que impartía, remataba moi cansa: «Andaba agotada, pero... a mí nunca me asustó el trabajo» (IM2-E3, l. 415-417). Avanzando a entrevista indica que despois cando casou, tiña que ser unha auténtica *superwoman*, xa que tiña que atender a moitas cousas á vez e tiña que ter unha alta capacidade de organización para ter tempo para realizar todas as tarefas profesionais e familiares: «Bueno, cuando

---

<sup>281</sup> Nesta declaración, non está clara a concepción do Feminismo que mostra a inspectora.

empezaba a trabajar yo vivía con mis padres, después lo que pasa que me casé, y ya monté mi casa y..., pues que yo, yo puedo hacer *ga*((non remata a palabra)), como digo yo, vivo multiplicada por cinco, por diez o por lo que sea, tengo la cabeza muy organizada, “¿hoy qué hay que hacer? Esto”. Y lo temporalizo, pues primero voy a esto, economizar tiempo, ¿no? » (IM2-E3, l. 421-425), «y estás pendiente de mil cosas, o sea, y... Tengo tres hijos y todos seguiditos. Un año cada uno, o sea que... Imagínate» (IM2-E3, l. 427-428).

*Dirección escolar. Abrindo un centro de nova creación.*

Regresando ao ámbito profesional, o episodio no que con apenas vinte e nove ou trinta anos se converteu en directora é de singular valía, xa que a Lucía deulle a confianza suficiente en si mesma para saber que se podería embarcar en calquera cuestión que se propuxera, dado que poñer en funcionamento un centro non é unha tarefa doada. O seu segredo radica na súa capacidade de análise á hora de sopesar os proles e contras de diferentes situacións, e probablemente isto estea moi emparentado coas habilidades que se potencian nunha carreira de ciencias numéricas como son as Matemáticas.

Chegou á dirección en comisión de servizos e debido á implicación que tivo que ter na organización do novo centro, a experiencia case lle resulta comparable a ter un fillo e engade que sempre foi moi precoz na asunción de diferentes experiencias, como veremos de seguido: «Uff, pues aquello fue porque yo era muy joven, todavía llevaba muy poco tiempo trabajando y tuve que poner en marcha un centro ENTERO, o sea..., cuando llegué estaba el edificio vacío y faltaban diez días para que empezaran las clases y no había nada, o sea que..., desde montar el despacho con el destornillador ((rise)) y todo nuevo, o sea, desde recibir a los profesores, organizar todo y bueno, fue muy bonito, es como tener un hijo casi» (IM3-E2, l. 351-356). Ademais, habería que engadir a intrepidez e o valor que mostrou ao non amedrentarse ante tal responsabilidade: «Sí. Soy muy echada para adelante, soy una persona muy valiente, entonces..., “hay que hacer esto”, pues venga y ya está. Yo creo que es un poco mi carrera, aunque las Matemáticas no le interesan a nadie, te da una capacidad de... Yo digo: “Después de aprender todo lo que aprendí, puedo aprender lo que quiera en la vida”, o sea, no hay nada que se me resista porque...; con lo complicado que es eso. Entonces bueno, pues es muy analítica, analiza siempre mucho las cosas, “si hago esto, ¿qué puede pasar?”, “¿qué es lo menos malo?” para tomar decisiones y todo eso» (IM3-E2, l. 358-364). Mentres me relata esta cuestión da posta en marcha dun centro, a inspectora logra facerme case copartícipe da

experiencia, xa que a narraba con moita ilusión e tiña a facultade de conseguir que sentira empatía co seu relato.

Estamos nun contexto sociohistórico caracterizado pola confluencia de varias reformas en materia educativa que poden explicar este acceso directo aos institutos por parte dos profesores, debido á escaseza que naquel momento había de docentes, e tamén a apertura de centros de nova creación nos anos 80 e 90: a Lei de Reforma Universitaria (LRU, 1983), a Lei Orgánica do Dereito á Educación (LODE, 1985) e a Lei Orgánica Xeral do Sistema Educativo (LOXSE, 1990) (Alfeirán, Brea & Romero, 2003). A pesar da afouteza de Lucía, foron moitos os atrancos cos que ela como directora se tivo que enfrontar: familias que non quería mandar aos seus fillos a ese instituto, falta de mobiliario a poucos días de comezar o curso, etc.: «Sí::, muchísimos, muchos, muchísimos [atrancos]<sup>282</sup>» (IM3-E2, l. 782). «Pues mira, primero por los padres, no los querían mandar allí, con lo cual, ya hubo que pelearse para que estuvieran contentos y después eso, que no te llegaban los... Que, que veías que a veces en las clases que no tenías el mobiliario, o sea, aquello era... Todo era... uff... Era un estrés brutal porque el lunes había que empezar las clases y el viernes llegó el mobiliario. Estuvimos todo el fin de semana montando muebles y pupitres y tal, era todo muy, como muy retrasado, ¿no?» (IM3-E2, l. 784-789). A pesar disto, ela recórdao como unha experiencia fascinante: «Pues fue bonita porque era un instituto que había puesto en marcha y cuando *es algo que abres* pues es más bonito que cuando coges uno que está funcionando, que van solos prácticamente» (IM3-E2, l. 775-777), «era empezar de cero absolutamente. Y entonces, ahí estuvo el encanto, ¿no? De ver que aquello funcionaba» (IM3-E2, l. 779-780).

Exercía unha dirección na que afirma que tiña que estar practicamente pendente de todo: «Pues eres la máxima responsabilidad de allí, con lo cual, tienes que estar pendiente un poco de todo, ¿no? De que todo funcione bien, de que la gente trabaje y cumpla con su horario, de que los alumnos se comporten como Dios manda, claro, atender a padres, fue... Fue así» (IM3-E2, l. 797-800). Ao principio tamén tivo dificultades debido á súa xuventude, semella que se xulga ás mulleres pola súa aparencia e continuamente teñen que estar demostrando a súa validez para o cargo: «Había algún compañero [varóns]<sup>283</sup> que tenía ciertos ((e para antes de continuar)) celos o tal, pero bueno, no había que darle importancia» (IM3-E2, l. 371-372). «Hombres que ya llevaban más tiempo y que les molestaba que viniera una chiquita, jovencita y que le estuviera por encima, que no es estar por encima porque todos somos compañeros;

---

<sup>282</sup> Corchetes aclaratorios da autora.

<sup>283</sup> Corchetes aclaratorios meus en base ao testemuño de Lucía.

pero hay gente que lo ve de esa forma» (IM3-E2, l. 378-380), «pero bueno, salí airosa» ((rise)) (IM3-E2, l. 382). Máis tarde chegou xente na que podía confiar e contaba co resto do apoio do equipo directivo: «Pues sí ((contesta indecisa)). El..., el primer año no tanto, porque tenía allí uno que le..., lo que te comentaba antes, ¿no? Pero después vino una gente estupenda y tenía muchísimo apoyo, de hecho, sin ellos hubiera sido imposible porque yo estaba de baja maternal muchas veces ((rise)) y, y la verdad es que muy bien, muy bien, gente de mucha confianza y muy trabajadora» (IM3-E2, l. 802-806).

Unha vez que o centro educativo ía funcionando ben, sentiu que xa rematará aí o seu deber para con el: «Estuve cuatro años, cuando me fui quedó el centro organizado, funcionando y dije, “bueno, se acabó mi función aquí”. Ya está» (IM3-E2, l. 791-792).

### *Novas fronteiras profesionais: A Inspección*

A Lucía chamárona para ir a Inspección aos trinta e tres anos, permanecendo neste colectivo ata a época actual. Cando se lle pregunta por que sendo tan nova, se presentou a unhas oposicións de Inspección responde que foi o afán de superación e á súa inquedaanza profesional: «Pues porque me gustaba, en el trabajo soy muy inquieta, me..., me..., no me gusta pensar que me quedan muchos años por delante haciendo lo mismo, tengo afán de superación siempre» (IM3-E2, l. 521-524). Ademais, resultáballe interesante ese traballo cando vía o inspector ir ao centro; aínda que non coñecía pormenorizadamente todos os aspectos desta profesión; pese a iso, nunca se arrepentiu da súa decisión (l. 526): «¡Hombre, tenía una idea! Claro, porque yo estaba en un centro y entonces [venía]<sup>284</sup> el inspector y veía su trabajo, ¿no? Y me apetecía, me gustaba, me resultaba atractivo. Desde luego no sabía..., ahora me doy cuenta que no tenía ni idea, que cuando te metes es cuando lo sabes de verdad. Pero bueno, en aquel momento me apetecía, como soy muy inquieta, pues, pues dije, “adelante, venga”. Vamos a probar otra cosa, ¿no?» (IM3-E2, l. 528-532). O certo é que non era unha profesión pola que sentira especial vocación, «pero me fue surgiendo y te vas metiendo y bueno..., pues, a lo mejor podría haber hecho otra cosa completamente diferente y estaría igual de feliz, o sea que no... No era una vocación de esto de, de pequeña, “quiero ser esto”. No, nunca la tuve» (IM3-E2, l. 673-675).

Neste momento da súa vida confesa que a súa relación cos seus pais mellorou, xa que agora como nai que é, identifícase máis con eles: «Bueno, porque te haces adulto, eres padre y los

---

<sup>284</sup> Reconstrucción propia.

entiendes todavía mejor, ¿no? Y estamos muy unidos, todos los hermanos y los padres, una gozada, o sea que. Cuando hay un problema siempre, siempre están ahí o están los... Cuando alguien en casa tiene algún problema estamos todos como una piña, o sea que... y te llevas mejor porque yo ahora tengo más tema de que hablar con ellos que cuando era pequeña, claro» (IM3-E2, l. 206-210).

*Xefa de Servizo na Inspección. Unha experiencia moi enriquecedora*

No momento da entrevista, era o primeiro ano en que Lucía se atopaba de inspectora noutra provincia: «Estuve de jefa de inspección en ((nome dunha provincia)), yo trabaj... porque yo acabo de llegar este año aquí ((nome doutra provincia)). Y tres años de inspectora jefe, y ahora estoy de *inspectora numeraria*, llevo trece años de inspectora ya» (IM3-E2, l. 301-304).

As razóns polas que ela considera que foi elixida na Consellería para este cargo de xefa de servizo (l. 311), non se deben ao feito de posuír méritos académicos de publicacións, tese, etc.; é dicir, non había que ter un currículo académico deste tipo, había que ser inspectora, «y yo lo era de carrera, ¡hombre! Y las cualidades que te puedan ver, ¿no? Capacidad de resolución de problemas, capacidad de liderazgo y esas cosas, pero... Si me lo dijeron sería por algo [...] Algo me verían. Pero no un currículum de tengo publicaciones, soy doctora o todo... No, eso no» (IM3-E2, l. 491-496).

Tiña que dedicarlle a este cargo máis horas da que legalmente estaban establecidas e lograba compatibilizar a vida profesional coa laboral recorrendo a unha empregada do fogar, á que García de León (2001a) denomina “un axente especializado”. Tamén por outra parte indica a inspectora que tiña que quitarlle horas ao seu propio descanso persoal para atender tamén os seus fillos: «Pues ya te digo, estirando todo lo que puedas las cosas, haciendo las cosas cuando los niños ya están acostados, te llevas trabajo para casa y yo soy una persona muy rápida, resuelvo muchas cosas en poco tiempo también, ¿no? Entonces yo creo que los niños nunca notaron mi ausencia. Sabían que su madre trabaja y entonces que llegaba a una hora y bueno, pero... yo me ocupaba de ellos igual y la casa estaba atendida y asis((non remata a palabra)) abastecida, yo siempre tuve una persona en casa que me hiciera las cosas, claro, porque... Pero del abastecimiento me ocupo yo, entonces, la nevera siempre estuvo llena, siempre todo organizado lo que había que comer, lo que había que cenar y tal y luego tener y dedicarles tiempo a ellos también, o sea..., pues a base de dormir menos horas ((rise))» (IM3-E2, l. 509-518).

Pregunteille que foi o que aprendeu daquela etapa como inspectora xefa e dixo que foi un cargo moi enriquecedor no que ademais estaba preocupada porque a xente traballase a gusto, para iso prestaba moita atención aos pequenos detalles e ao benestar dos seus compañeiros e compañeiras: «Uff, muchísimo, aprendí muchísimo ((rise)) porque una, pues por liderar un poco a los compañeros, por hacerlo bien, motivarlos, que es lo que..., que trabajen a gusto, que para mí era lo fundamental y luego bueno, a nivel trabajo, claro, es que ves las tripas de todo; entonces bueno, tienes que tomar decisiones, ayudar a los compañeros a que las tomen también, estar muy en contacto con la Consellería, a mí me gustaba mucho, es que...» (IM3-E2, l. 315-320). Ademais, non lle resultaba difícil dirixir e liderar equipos humanos: «Para mí, no, porque tengo muy claro cómo hacerlo ((rise e contesta con convicción)). Soy muy delicada en el trato con las personas, cuando eres así, es muy fácil porque si consigues que la gente esté a gusto, trabajan muchísimo más, que es de lo que se trata, de que la gente se encuentre muy a gusto y entonces trabaja mucho más, rinde mucho más. Y para mí es fácil conseguir que estén a gusto, es una cuestión de detalles, ¿no? De estar pendiente de la gente. Si tiene un problema, pues qué te pasa, una sonrisa o..., no sé» (IM3-E2, l. 323-329). Cando lle preguntei en que era capaz de captar eses pequenos detalles que podían evidenciar o estado de ánimo dunha persoa, indicou: «Hombre, en la expresión de la cara sólo, miras a la gente a los ojos y ya sabes si..., si están bien o mal. Y luego soy una persona que da mucha confianza, escucho mucho, entonces la gente no tenía ningún inconveniente en venir a contar sus problemas» (IM3-E2, l. 333-335), «y los escuchaba, sabían que podían confiar en mí» (IM3-E2, l. 336) «y luego valorar a la gente cuando hace las cosas bien, hay que decirlo, no sólo hay que decir lo malo, lo malo se dice con, con, se puede decir de muy buenas maneras y cuando hay algo bueno, pues hay que decirlo también, estimular a la gente» (IM3-E2, l. 339-341).

Dou fe do que Lucía di nestas liñas, de que consegue que os demais estean a gusto porque tamén eu cando a fun entrevistar, me sentía cómoda coa súa presenza e nada nerviosa. Incluso despois de facerlle a ela a entrevista, preocupábase de se xa acabara o traballo de campo, se continuaba con el, etc. Sempre tiña un momento para falar comigo se nos cruzabamos polos corredores do Servizo de Inspección Educativa. Víase moi afable e comprensiva.

Pregunteille se na etapa da Inspección tiña noivados e ela responde que xa foi cando casou; pero que finalmente se separou debido a que a súa parella non asumía as responsabilidades. Neste momento da entrevista resúltame complicado avanzar dada a delicadeza do tema; non

obstante, Lucía animame a seguir e a preguntarlle calquera cuestión, afirmando que non tiña ningún reparo en contestarme, ela quería axudar a outras mulleres que se atoparan nunha situación semellante: “Si puedo ayudar a otras mujeres”, indicou. Agradecín entón a súa condescendencia e pregunteille acerca dos noivados desta época, se tivo algún significativo. «Pues no tuve demasiados, hombre, me casé después; pero ahora estoy separada, o sea que. Y estuve dieciséis, no, ¿dieciséis años casada? Sí, dieciséis años casada. Y ya, ya no ((rise)). Llevo ya un año separada y tal, entonces significativo..., pues no ((rise)). No, la verdad es que no porque los dos, los dos que tuve así largos los dejé yo, así que, no me han dejado demasiada huella» (IM3-E2, l. 599-603), «Pues mira, no [non eran relacións de igualdade entre muller e e varón]<sup>285</sup>. No lo eran, porque no. Simplemente son gente muy, muy... muy comoda, porque no es machismo, es comodidad» (IM3-E2, l. 607-608), «Entonces bueno, como yo soy una persona que resuelve mucho, “((di o seu nome)) puede con todo y ya está” y entonces yo, ¿sabes? Porque eso no es machismo, entiendo yo. Y... entonces no era igual, pero claro, entonces yo me desespero, yo cuando veo las cosas sin hacer y los niños sin atender, me pongo, me remango y ya está, o sea...; pero no es así, o sea, no puede ser» (IM3-E2, l. 610-614), «Hay que asumir responsabilidades y ninguno de los dos las asumía [refírese ás anteriores parellas]<sup>286</sup>, sobre todo el, el, el padre de mis hijos, no las asumía para nada, ni las sigue asumiendo, los tengo conmigo y..., y menos mal, porque es una persona irresponsable, yo no sé si porque yo lo soy mucho, se descansan, pero no puede ser, o sea...» (IM3-E2, l. 616-619), «Entonces no... no me siento igual y ¿qué pasa? Que al principio vas aguantando hasta que llega un día que dices, “bueno, a ver, o sea... vamos a hacer ((bate na mesa)) vamos a pasar factura, vamos a hacer un estudio de la situación y dices, ¡bueno, es que no me compensa! Prefiero estar sola, ¿no?»<sup>287</sup>» (IM3-E2, l. 621-624), «Es así» (IM3-E2, l. 626). Neste caso cúmprese o sinalado por Celia Amorós, que é moi difícil que conflúan o *input* paterno e o *input* do marido (Celia Amorós, en García de León, 2011, p. 61).

Ademais, a súa ex parella, que non era do mesmo ramo profesional que ela, sentía celos da súa esposa, o cal a Lucía lle resultaba incomprendible; xa que se el destacase por algunha razón, ela estaría moi orgullosa do seu marido: «E incluso por ejemplo, mi marido se celaba profesionalmente de mí, cosa que no entiendo. O sea, yo si mi pareja es “el no va más” estaría

---

<sup>285</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>286</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>287</sup> Ao igual que sinala Tuula Gordon, no seu libro *Feminist Mothers*, «aquelas [entrevistadas] que atoparon os pais dos seus fillos insoportables, deixáronos e continuaron como nais solteiras, ás veces con pouco ou ningún contacto cos pais» (Gordon, 1990, p. 130), tamén esta inspectora tomou a decisión de seguir adiante sen contacto co seu marido.



orgullosísima, NUNCA sentiría celos, al contrario, o sea, ¿te das cuenta?» (IM3-E2, l. 715-717), «A mí me encantaría, si tú quieres a una persona, quieres que progrese todo lo que pueda y que sobresalga todo lo que pueda y yo me muero de orgullo si la persona que está a mi lado es... nunca siento celos de él, al contrario, ¿entiendes?» (IM3-E2, l. 719-721). Esta declaración de Lucía coincide con lo señalado por María Antonia García de León que sostiene que en algunos casos, las parejas de elites femeninas no aceptan el éxito laboral de ellas, «tienen datos de alta porcentaxe de divorcios en mujeres profesionales, a veces debidos a un marido que no soporta la faceta profesional de su esposa» (García de León, 2002, p. 128).

A relación que mantiene con sus tres hijos es muy buena, existe mucha complicidad entre ellas y Lucía: «Soy muy cariñosa con ellos, muchísimo, intento que lo sean también y que expresen los sentimientos, que... no me gusta la gente introvertida y que le da vergüenza llorar. ¡Si hay que llorar, se llora! Se lo he dicho muchas veces y no pasa nada y el que no lo sepa ver, es que no tiene corazón, o sea..., no... Y luego me gusta que se sientan seguros conmigo, que tengan confianza en mí, que no tengan..., o sea, que cuando están conmigo que sepan que tienen la vida arreglada, ¿no? Que pueden acudir a mí en un caso, en casos de problemas o así. La verdad es que me cuentan todo, o sea que..., de momento. Y luego eso, que soy muy cariñosa con ellos, me encanta estar con ellos y bueno y nada, intentar enseñarles un poco, ¿no? Lo que me enseñaron a mí, o sea, tist, que sean gente sencilla y que sean buena gente, sociables, que se relacionen bien y que sean buenos, sobre todo que sean buenos. Y que se esfuercen en la vida, lo que me enseñaron a mí» (IM3-E2, l. 432-443). Para ella, el éxito personal es el logro más importante (l. 573).

Entre los valores que le inculca a sus hijos, figuran de nuevo aquellos que sus padres le transmitieron a ella; aún que ahora se complementan con nuevos consejos que la experiencia vital de Lucía le va proporcionando. En todo caso, tanto a su hija, como a sus dos hijos, transmite los mismos valores: «Ya son mayorcitos, tienen, quince, la niña va a hacer catorce ahora y el otro tiene doce, va a hacer trece, o sea que...» (IM3-E2, l. 448-449). «Yo siempre se lo digo, tienen que ser muy autónomos, que tienen que poder vivir solos, da igual que sea hombre que mujer y que NADIE está al servicio de nadie» (IM3-E2, l. 655-657). También no que se refiere a colaborar en las tareas del hogar, implicarse tanto los hijos varones como a la hija (l. 757).

A pesar de su experiencia personal, Lucía percibe la evolución de la igualdad en la sociedad con el paso del tiempo: «Pues que yo creo que ahora hay muchos hombres que ahora se implican...,

se implican muchísimo en todo, ¿no? Con la, con los hijos, con... Ya no es eso de “¿te ayudo?”, “No, no, es que yo también tengo mis responsabilidades”. Y entonces bueno, yo sí que veo que evoluciona, antes los hombres llegaban a casa, se sentaban a leer el periódico y punto pelota, ¿no? También la situación de la mujer era otra, no trabajaba fuera, muchísimas madres estaban en casa y amas de casa y tal, ¡hombre! Lo que pasa [es] que las mujeres ahora trabajamos más ((rise)) porque hacemos lo de casa y lo de fuera, ¿no? Pero... Pero yo veo que hay muchos hombres que..., que se implican lo mismo, sobre todo con los niños» (IM3-E2, l. 643-651). Lucía está facendo referencia á dobre xornada da muller. Do mesmo xeito, tamén percibiu no traballo a evolución da igualdade: «Pues probablemente sí, porque yo como entré tan joven pues era un hándicap, claro. Llegar una inspectora con ((arredor de trinta anos)) y yo tengo un aspecto así... aññado, ¿no? Por mis características físicas, entonces claro, al principio te miraban, “¿esta niña que me viene enseñar aquí?” Pero bueno, a base de ver que resolvía los problemas, me lo tuve que trabajar más que si hubiese sido un hombre de cincuenta años con cara seria y... pero al final la gente me conoce y me valora y me respeta, o sea que... Es lo que... Pero bueno, de entrada, sí que es un hándicap» (IM3-E2, l. 661-667). Isto o que indica é que esta inspectora tivo que facer un (sobre)esfuerzo paralelo para ser vista como unha profesional da inspección, xa que ao principio, a súa presenza física, a idade e o feito de ser muller, contribuían a que se cuestionase a súa competencia profesional, feito que non se daba se o inspector era varón e xa posuía cincuenta anos.

Na actualidade sinala que ten pouco tempo libre e parte deste, pásao cos fillos: «Pues... No tengo mucho ((rise)), pero hombre, leo mucho y me relaciono con... eso, me relaciono con gente, con amigos, lo que hace todo el mundo también y estar con mis hijos, mucho» (IM3-E2, l. 578-580), «y seguir leyendo ((rise))» (l. 582), «sobre todo sigo con novela, lo que pasa es que a mayor nivel, con autores mejores que los que *estudiaba* en la adolescencia, claro. Pero vamos...» (IM3-E2, l. 584-585).

De cara ao futuro, Lucía indica que non ten ningunha meta profesional; aínda que non descarta que poida haber cambios na súa profesión, dado que é unha persoa intelctualmente inquieta: «No, no, porque acabo de llegar y bueno, pues hacerme con la zona y, y eso, no... No lo sé porque como soy inquieta, cualquier día me dará por... buscar algo distinto, no sé, pero de momento acabo de llegar, llevo este año y fue un año difícil con la separación y tuve que estar muy pendiente de los niños y... no he tenido tiempo tampoco a... a... Y tampoco tengo muy claro lo que quiero hacer, o sea... No..., de hecho tuve ofertas para irme a ((nome dunha

cidade)) y tal y no quise, en este momento estoy así ((rise)) como un poco...» (IM3-E2, l. 629-635). Habería que pormenorizar máis sobre este tema; pero unha análise incipiente levaríanos a considerar que dada a maior dedicación que neste momento precisan os seus fillos, poida que Lucía non aceptara este cargo que lle foi ofertado noutra cidade; a este respecto, María Antonia García de León sinala dun xeito moi acertado na súa obra, *Cabeza moderna, corazón patriarcal*, que as mulleres «non se atreven a dar o xa que mate necesario para pasar ao primeiro posto relevante» (García de León, 2011, p. 15).

Como inspectora que é, a Lucía non lle gusta mostrarse como unha figura distante cando se dirixe aos centros educativos, quere que a vexan como unha compañeira máis na que poden confiar para resolver os seus problemas, así define ela a súa relación con eles: «Pues yo creo que muy cercana. Siempre les digo que yo estoy para ayudar, no..., no estoy ahí para..., soy una compañera más que está en otro sitio, pero estoy para ayudarles en todo lo que pueda» (IM3-E2, l. 588-590), «no lo soy, no soy distante, no me gusta serlo. Me gusta que tengan confianza en mí y que me cuenten, si hay algún problema que me lo cuenten, prefiero saberlo» (IM3-E2, l. 594-595).

Á hora de preguntarlle polas súas amizades, se percibiu que nalgún momento lle tiveran envexa por ter chegado a onde chegou, Lucía relata que tivo problemas á hora de relacionarse con outras mulleres: «Pues sí, ¡para que lo voy a negar! Sí» (IM3-E2, l. 688), «Las mujeres somos muy malas con las mujeres, entonces, es que a veces hay gente que le molesta, pues que seas más o menos atractiva o... más o menos, brillante, bueno. Esas cosas a veces que molestan. Mucho más a las mujeres que a los hombres» (IM3-E2, l. 690-692). «Yo creo que la gente que tiene envidia y tal, no vale la pena» (IM3-E2, l. 696), «Me da una cierta lástima, ¿no? Porque hay que valorarse uno mismo y ¡cada uno es lo que quiere ser! No hay más que esforzarse, está al alcance de cualquiera. Entonces tampoco... Tampoco es gente que te quiera bien, ¿no? Una persona que tiene envidia de lo que estás haciendo, yo no soy nada envidiosa, ¿no?» (IM3-E2, l. 698-701), «Me encanta que la gente llegue muy lejos y, y triunfe. Yo me alegro por la gente, ¡si quiero a la gente y triunfa, estoy encantada! Y no me parece que tenga que, porque... A mí, me quiero mucho y me valoro, entonces no me siento inferior a nadie, ¿te das cuenta? Entonces, la gente que a lo largo de..., del tiempo ves que no... Que lo único que tiene es envidia y que te intenta jorobar, dices, “¡bueno, pues pobre!” Realmente me dan pena porque sufren mucho. Es verdad, es así, tienen que sufrir muchísimo» (IM3-E2, l. 703-708), «Y me parece una... Y no, no, esa gente yo no la considero..., una persona que me

envidia no puede ser amiga mía, o sea..., no es una amistad de toda la vida, o sea, no», «Pero vamos, no me... Las personas yo las que me interesan, están ahí» (IM3-E2, l. 710-711).

Salienta a boa relación que mantén co resto dos compañeiros e compañeiras inspectores: «Muy buena, muy buena. En general muy buena, o sea que, yo nunca tuve problemas con los compañeros» (IM3-E2, l. 545-546). En gran parte debido ao seu carácter afable: «Sí, soy una persona, bueno, ya me ves, muy natural, siempre estoy sonriente y..., no soy una persona que esté..., para Inspección, como cada uno lleva lo suyo, pues tampoco te vas a meter en el trabajo del otro, ¿no? Y comentas y yo soy de mucha relación y tal y qué te cuesta entrar y saludar y sonreír, o sea que...» (IM3-E2, l. 552-555).

Do punto de vista laboral, Lucía sinala que conseguiu os seguintes logros: «Hombre, pues yo creo que la rapidez con la que fui..., empecé siendo profesora, al poco ya directora de un centro nuevo, en seguida a la Inspección. ¡Hombre...!, lo hice todo muy rápido» (IM3-E2, l. 559-561), «yo creo que es el más... Bueno y luego a nivel profesional, sí, he hecho cosas importantes, decisiones importantes, bueno, eso ya no es... Pero como trayectoria yo creo que lo que me caracteriza más es la rapidez con la que..., con la que fui... superándome, ¿no? Y eso» (IM3-E2, l. 563-566).

Seguindo a McAdams (1993, citado por Villar & Triadó, 2006) que á súa vez cita a Agnes Hankiss (s.d.), a traxectoria evolutiva de Lucía presenta un pasado positivo que tamén ten o seu correspondente presente favorable. Incluiríase dentro da denominada, “estrategia dinástica”. O ton narrativo é ascendente, dentro da categoría, “romance”, xa que «a vida débúxase como un proceso de busca apaixonada dos nosos obxectivos [...] Os outros protagonistas da historia ou ben apoian e/ou acompañan ao/á protagonista na súa loita ou ben se opoñen á empresa que o/a protagonista quere conseguir» (Villar & Triadó, 2006, 84). Na historia de vida desta inspectora temos a figura do pai como moi alentadora cara o cumprimento dos obxectivos da súa filla; mentres que pola contra, o marido é presentado como unha figura que a limita, que mesmo sentía celos profesionais dela. O control persoal é interno e o tema é a axencia, xa que a inspectora vai progresando moi rapidamente na súa carreira profesional.

### 6.1.3. Estudo de caso 3. Historia de vida de Irene

A entrevista con Irene parecíame por veces un paseo pola historia da Educación en España. Os seus coñecementos históricos tan documentados permitíronme descubrir moitos aspectos

sobre os cales os manuais de historia non adoitan falar e que despois da conversa con Irene, parecía ter a impresión de ter vivido esa época tamén, dado o esclarecemento con que ela os relatava, a pesares de seren curiosamente, acontecementos anteriores á data do meu nacemento. A continuación exporase a historia de vida da terceira inspectora, unha historia singular como todas as demais, pero con certos puntos converxentes cos das anteriores inspectoras<sup>288</sup>.

### ***Infancia. Unha nenez marcada polo esforzo e a perseveranza***

Irene naceu a mediados da década dos anos cincuenta nunha sociedade notablemente patriarcal, era a cuarta filla dun matrimonio obreiro que tiña un taller de costura, labor do que ela tamén se ocupaba. Confesa que a súa era unha familia singular, constituída por dúas xeracións de irmáns: os maiores, unha muller e un varón que lle levaban a Irene dezasete e trece anos, respectivamente, e seu irmán, tres anos maior que ela. A pesar dos labores que tiña que realizar dende ben nova e da división sexual do traballo entre seu irmán e ela, considera que foi unha nena feliz e que esa rutina de ter que traballar na casa e colaborar no taller erguéndose os días de exame ás cinco ou seis da mañá, será o que segundo ela, posteriormente lle permita ir progresando, xa que dende sempre estivo acostumada a esforzarse: «Pois mira, vouche dicir, éramos unha familia atípica en tanto en que miña irmá<sup>289</sup> lévame a min case dezasete anos i meu irmán, trece, casi. Entonces houbo once anos sin nenos e despois viñemos outros dous. Entonces, os meus sobriños son case da miña idade. Entonces na miña casa pois practicamente sempre recordo nenos porque claro, cando nós empezamos a ser un pouquiño maiores, con sete anos, xa tuvemos a primeira sobriña. E con oito, o segundo, non? Unha familia donde os pais traballaban na casa, os dous, porque se dedicaban ao mundo da costura, diríamos hoxe, da moda. Daquela xa era a costura i, i eu tamén, o sea, participaba no taller deles, o sea, que con seis anos, cosía» (IM4-E2, l. 95-102), «eu tamén digo unha cousa, si cheguei onde cheguei é porque eu iba acostumbrada a traballar. Eu con doce era capaz de levar a casa sen levar a casa, enténdeme, pois facer a comida, ir a comprar... Entendes? Esas cousiñas, despois claro, cando tuven que facelo non me supuxo esforzo porque estaba

<sup>288</sup> Dado que realicei unha transcripción literal do relato, non se procedeu á adecuación do idioma á norma estándar para manter a exactitude das propias palabras dos e das informantes.

<sup>289</sup> A irmá de Irene casou cando esta tiña 5 anos (l. 203). O pertencer a dúas xeracións marcou diferenzas entre os catro irmáns. Xa que os dous irmáns maiores non puideron estudar, porque segundo Irene, “era noutra época” (l. 192). A irmá maior naceu en 1937, en plena Guerra Civil española, o que pode xustificar esa falta de formación dos maiores.

acostumbrada, mentres que se a esa idade me teño que aprender, logicamente mentres aprendía, non podía atender a outras cousas! Eso é así e ademais, o saber non ocupa lugar» (IM4-E2, l. 1183-1188). Vemos como Irene, por imperativos do momento histórico que vivía, foi sendo socializada para realizar os labores do fogar como toda muller da época franquista. Pero tamén era característico do momento que os fillos e fillas desempeñaran labores de apoio á economía familiar (Calvo, García & Susinos, 2008b), o que precisamente acontecía neste caso e que se pode colixir a partires da expresión, «o sea que con seis anos, cosía» (IM4-E2, l. 102). O que nun primeiro momento puidera ser visto como un hándicap; en realidade a esta inspectora serviulle para incrementar a súa capacidade de organización, dar atendidas varias cousas á vez e chegar a este posto de responsabilidade.

Irene dá conta pormenorizadamente dos seus coñecementos en materia de costura onde se percibe que lle gustaba e pasábao ben con este quefacer: «Cosía con dedal asibil, agora teño unha colección de dedales i entonces estaba como mui estruturado, non? Primeiro empezabas obrilando, despois picabas cuellos, cuellos das chaquetas, despois pasabas a brilar as solapas, despois cosías as entretelas, que eran as telas que levaban as chaquetas na parte de diante. Ao mesmo tempo que facías os cuellos, podías facer as tiras de ojales, non? As tiras de ojales facíanse practicamente, daquela non se levaban as cremalleras i despois xa pasabas aos baixos dos pantalóns ou a coser os forros das chaquetas ou por abaixo ou nas mangas, non?» (IM4-E2, l. 103-109). Irene era unha nena moi traballadora e espelida, dende logo non lle faltaba vontade. Tendo en conta a súa idade, as súas creacións tentaban ser sofisticadas, polo menos no que se refire á confección de roupa de bonecas e máis á das camas destas. Así o explica ela dun xeito humorístico: «Cando unha amiga lle facía unha chaqueta ás muñecas, collían unha tela e lle facían dous buratos. Eu xa no, eu xa cortaba a sisa i cosía por aquí. Claro, sentaban igual de mal, sentaban igual de mal porque o cuello marchaba p'atrás, pero eu sabía que tiña que levar unhas costuras por aquí e unhas costuras por aquí. E sabía cal era a forma da sisa. Eso si, facíalle as miñas sábanas ás muñecas e estaban bordadas todas con cadeneta, as outras eran uns trapos sin más. Eu como tiña que estar alí, bueno, eu cosía nos meus trapos. E despois cas espumas, esponjas que sobaban das guatas, eu facíalles os colchóns. As miñas muñecas francamente vivían mui ben, vivían mui ben, vivían francamente mellor que as das outras» (IM4-E2, l. 173-181).

O pai está presente en varias ocasións no relato de Irene, mentres que practicamente non hai apelación á nai, salvo de xeito implícito no substantivo plural, “meus pais” (l. 120) ou cando

se lle pregunta nalgunha ocasión concretamente por ela. É como se houbera unha “falta de nai” como modelo de identificación (Kaufmann, 2007). Xa sinalou García de León que ás veces a nai das elites eríxese como “anti-modelo” (García de León, 2002, p. 157), a pesares de que as fillas quixeran e admiraran as súas nais, as elites que investigou María Antonia García de León, rexeitaban a función social que desempeñaban as súas nais como amas de casa e coidadoras dos demais, carentes dunha profesión que lles puidera dar autonomía e cun papel subxugado ao do marido (García de León, 2002).

A figura paterna reproduce o rol social asociado ao varón que, por outra parte, era propio daquel tempo: el traballaba no taller; pero non na casa: «Nunca, nunca. Nin o pan cortaba, hasta o pan lle costaba cortar» (IM4-E2, l. 152). E contribuía a perpetuar a división de roles entre os seus dous fillos menores: «Meu pai dicía pois que unha muller sempre tiña cousas que facer na casa, pois desde pequena eu fregaba os cacharros, desde os seis anos, sete anos» (IM4-E2, l. 110-111), «dicía que a muller tiña que saber de todo: que tiña que saber calcetar, que tiña que saber coser, que tiña que saber todo. Entonces, eu desde mui pequeniña como era o que vía...» (IM4-E2, l. 170-172). Pola súa parte, a esposa que tamén traballaba no mundo da costura e, á súa vez atendía a casa, realizaba unha dobre xornada, sen ter practicamente tempo de lecer; mentres que o pai no seu tempo de ocio aproveitaba para ir cazar: «Miña nai traballaba con meu pai, ás mesmas cousas que traballaba el, sólo que ela non tiña fines de semana libres porque os fines de semana, era o tempo que aproveitaba para poñer a casa ao día. Lavar, que non había lavadoras, planchar, baixarnos a nós os vestidos cando nos quedaban cortos, calcetar... I meu pai, pois... Se era época de caza se iba de caza, ou senón, iba botar unha partidiña ao bar. Eran así os roles, non había outro ¡Non había, eran así!» (IM4-E2, l. 145-150).

O pai de Irene, malia que era un home de esquerdas, con respecto á educación da filla máis nova era moi conservador: «Bueno, depende, depende. En algunhas cousas mui conservador e noutras, mui progresista» (IM4-E2, l. 132-133), «con respecto á educación miña, por exemplo, era mui conservador, o sea, poñer un traxe de baño con trece, doce anos, era complicado. Eu tiña que chegar á casa ás nove con dezaioito anos. Ás nove, tiña novio, meu marido, que me casei con dezanove anos. En ese sentido era mui conservador, en outros aspectos era unha persona de izquierdas. Ahora cheguei á conclusión de que era de izquierdas, ahora. Non era do Madrid, odiaba o Madrid, era do Atlético, por exemplo. Os americanos los odiaba a muerte, non quere dicir que quixera os rusos, porque naquel momento eran americanos ou rusos, ¡non

había máis! Pero agora cheguei á conclusión de que era de izquierdas na súa mentalidade. Pero claro, con relación á muller, eso era mui...» (IM4-E2, l. 135-143).

Pero tamén se amosaba respectuoso co traballo de Irene, especialmente cando esta cometía algún fallo, lonxe de crítica, defendíaa: «Eu empecei a cocinar mui joven con doce anos. Cando fixen primeiro de Bachillerato as vacacións eran larguísimas. ¡Algún ano terminábase o dezaioito de mayo! Hasta que terminaba ((nome dunha festa patronal)). ((Nome dunha festa patronal)) termina o doce de octubre, dependendo de como quedara o doce de octubre, ao mellor empezabas o día 14 ou o día 15. O sea que fíxate, desde o 18 de mayo hasta o 13 ou 14 de octubre, fíxate. Junio, julio, agosto, septiembre, catro meses, catro meses e medio! Entoncez bueno, eu traballaba no taller como eles, o sea, facendo esas labores que che dixen, cocinaba, iba ao mercado. I polas tardes iba entregar a roupa ao comercio para o que traballaba, porque traballaba para un comercio. O que fan hoxe os de Zara? Pois así. I recuerdo, recuerdo, que un día, meu irmán protestaba porque a comida estaba salada. Meu irmán que me leva a min case tres anos. I meu pai que non lle gustaba nada a sal i que odiaba a sal, aquel día reñiulle moito a meu irmán e como meu irmán, o cínico, seguía, “Vouche poñer un puñado de sal, así aprendes!”<sup>290</sup>, o sea, que nese sentido, si, si respectaba o noso traballo e nin no momento “pois pasácheche, tal” nin reñiu, nada. Ao contrario, se disculpou i tratou que meu irmán calara, efectivamente, debían de estar saladísimas porque...!! (rise) Si, nese sentido, si respectaba (IM4-E2, l. 155-170). Irene era consciente desta división de roles, xa que traballa tanto coma seu irmán no taller (aínda que cada un desenvolvendo diferentes funcións acordes á idade); pero despois a este non lle mandaban realizar as tarefas domésticas que facía ela (pasar o ferro, facer a comida, fregar...): «Trato igualitario no! Porque a meu irmán non lle mandaban fregar os cacharros e a min, si! E ao mellor en cuestión de horarios, bueno, no, cando eu quería salir, meu irmao xa non estaba na casa! A min me mandaban fregar os cacharros, a meu irmán, no! Meu irmán facía determinados traballos, traballaba meu pai na casa, traballábase os dous, nos repartían i demás, pero a meu irmao non o mandaban fregar os cacharros nin o mandaban facer a comida. Era eu quen fregaba os cacharros, era eu quen planchaba, era eu quen facía a comida... A meu irmán nunca o mandaban facer a comida! Entoncez, desde ese punto de vista, pois... Había diferencia! Digamos nas labores domésticas, á hora de traballar no taller facíamos o mesmo! Facíamos o mesmo acorde cas nosas edades, non? Porque despois ti tamén ibas dando uns pasos e como era maior ca min, iba máis adelantado, por así decilo, no?» (IM4-E2, l. 1241-1252).

---

<sup>290</sup> Dedúcese pola entoación que puxo a inspectora que isto é o que lle debeu de dicir o pai ao irmán.



Por iso, as diferenzas entre o irmán maior e ela considera que radican fundamentalmente nos horarios e na distribución das tarefas do fogar, en todo o demais sinala a inspectora que recibiron o mesmo trato e lles inculcaron os mesmos valores: «Ao mellor na distribución do traballo, pero despois en canto ao fundamental de responsabilidade, do amor ao traballo, digamos que as cousas fundamentais, eu penso que no. No respecto aos demais, en... o traballo por encima de todo, crelo, estar orgulloso do que fas, eso, no. Despois ao mellor o outro, ao mellor claro, á hora de chegar á casa, posiblemente claro, eu tiña un horario distinto, pero no fundamental, eu penso que no. Na distribución dos roles do traballo da casa, por suposto, pero no fundamental, eu penso que no, eh! Eu creo que no» (IM4-E2, l. 184-190).

A pesar de todo, a relación cos irmáns era moi boa, «claro, era a nena pequena e tiña que ser así, nunca houbo a discusión da irmá porque case dezasete anos que me leva!» (IM4-E2, l. 227-228), «home!, co meu irmán, co que me seguía, pois si o típico, non? Pero bueno, de facerche as perradas que fan os irmáns, nada máis» (IM4-E2, l. 233-234). Conta tamén que vía a irmá maior como a líder, como a segunda nai; pero por unha cuestión de idade que mandaba máis; de feito, aínda na actualidade confesa Irene que segue sendo a irmá maior un pouco a que continúa dispoñendo: «Home, quizás a mayor, polo mero [feito] de ser mayor, pero tampouco é... O mayor sempre marca, aínda agora, aínda agora sigue mandando! ((rise))» (IM4-E2, l. 236-237), «claro, porque tú pensa que son... me leva case dezasete anos, era case como unha segunda nai, entendes? E o sigue sendo, un pouco a que...» (IM4-E2, l. 239-240).

Na rúa, as nenas non xogaban cos nenos, porque tampouco na escola estaban integrados: «Máis ben as nenas xogábase coas nenas e os nenos xogaban cos nenos porque a escola tamén estaba separada, nenas por un lado e nenos, por outro. Entonces, máis ben, separados» (IM4-E2, l. 20-22). O certo é que na infancia non recorda ningún neno ou nena que fora máis amigo de dirixir que os demais: «Tampouco, tampouco...Hombre, os maiores xa xogaban pola súa conta. I o que é o meu entorno, penso que tampouco, eh! Penso que éramos demócratas ((rise)), nese sentido. Non recordo, non recordo que houbera nese sentido, recordo unha nena que era máis mala, choraba por todo, pero en seguida se marchou i dos que quedamos, pois non recordo, non. Esa nena mala que se lle pegaba unha maior non choraba e se lle pegabas ti, si. Nese sentido unha nena mala, non unha nena líder, como nena líder, no, no» (IM4-E2, l. 13-18).

Entre os xogos cos que adoitaba entreterse na infancia, vese que boa parte deles estaban destinados ás nenas, coa salvagarda do brilé ou tamén chamado, “balón prisioneiro”, que por certo, a Irene non lle gustaba nada. E outros xogos estaban moi vinculados cos modelos maternos, como “o xogar ás mamás”: «A que xogábamos? Á goma, á comba, ao brilé ou a tirar a pelota ás paredes ou á pelota simplemente e a pasala por unha perna i de vez en cuando tamén xogábamos ás mamás i ás tiendas, esas cousas que se xogaban antes. I á rayuela [...], tamén xogábamos a eso e nada máis. Despois cando xa fomos un pouco maiores, íbamos en bici, un trayecto mui corto, antes nos parecía enorme, pero agora cando vou, digo: “fíjate que me parecía i era nada...”» (IM4-E2, l. 244-249); «[a goma era] igual que agora, igual. As mesmas figuras i demás, as mesmas figuras i demás. Non variou nada, sabes cal é, no? O de coller... Se pon cada nena ao lado dunha goma larga, sabes cal é, no?» (IM4-E2, l. 251-253), «i colles ca perna i vas saltando pa diante e pa atrás, o rombo, as figuras non variaron, polo menos as que vexo eu por aí. I o limbo tampouco variou. Ao mellor a rayuela, é o mesmo» (IM4-E2, l. 255-257).

Na infancia, as saídas de Irene á rúa estaban moi limitadas, pero ela xunto coa súa amiga, facía dun pequeno recinto, un gran universo. Afirmo que repetiría esta época da súa vida e lembra con especial afecto os domingos, cando se reunían todos os irmáns: «Non me deixaban salir do recinto da miña casa, o sea, ca nena de enfrente si me deixaban ir á outra calle que era a mazá do lado que era nada, que era girar unha calle e xa estaba na outra calle. A outra calle era donde había máis nenas, eso era, para min algo... Unha novidade, non? Pero mui feliz. O sea, mui feliz, os domingos viñan meus irmáns, mui feliz, íbamos ao río no verano cunhas comidas, xa te imaginas: a tortilla, os filetes, o conexo, o garfón de viño..., xa te imaginas, non? Que ((nome do río)) agora está contaminado, pero daquela nos bañábamos, claro, logicamente. Despois a medida que fomos mellorando, pois xa houbo o 600, despois xa íbamos á playa co 600» (IM4-E2, l. 110-119). «Volvería a vivila [a infancia], ca miña mellor amiga que vivía en frente, que agora é profesora de instituto, volví a retomar a relación hai dous anos ou tres, estando na jefatura vin que ela pedía unha..., un curso, entón xa collín o teléfono, me puxen en contacto con ela i bueno, i seguimos revivindo i agora que vou para ((nome da cidade)), pois estou encontrando, despois de cuarenta anos, a xente da miña pandilla» (IM4-E2, l. 125-130).

O máis significativo que aprendeu de seus pais foi a ser unha persoa honesta e a capacidade de traballo e esforzo: «A responsabilidad, o deber, o ser unha persoa íntegra» (IM4-E2, l.

207), «o amor ao traballo, que eu ás veces digo que me maleducaron, pode estar morrendo, pero eu veño igual ao meu traballo. Ese sentido da responsabilidade, por eso digo eu que meus pais me maleducaron, nese sentido. Porque son incapaz de saltarme unha responsabilidade, o sea, antes REVENTO que saltarme unha responsabilidade» (IM4-E2, l. 210-213). Irene foi desenvolvendo un sentido do deber que non é o habitual nesa idade tan temperá, se o vemos dende un prisma actual. No entanto, as circunstancias familiares fixeron que esa responsabilidade xurdira tan precozmente: «Sempre con un sentido do deber mui grande, meus pais se levantaban mui cedo a traballar, i eu me levantaba con eles se tiña exames ás cinco ou seis da mañá, en ((nome da cidade)) no inverno» (IM4-E2, l. 120-122). Téñase en conta que os pais son o primeiro elemento socializador da infancia e o que perciban neles, os nenos e nenas tenderán a reproducilo (Sánchez-Apellániz, 1997).

Ela conseguiu que a súa traxectoria académica non se vise alterada por ter que traballar no taller e para iso, levantábase de madrugada. A súa perseveranza nos estudos e as súas cualificacións, fixeron que o destino trazara un cambio de rumbo. A este respecto, cómpre chamar a atención sobre o sinalado por García de León no seu libro, *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales femeninas*, cando facía mención que se a profesión dos pais das elites femininas non é considerada moi elevada socialmente, é dicir, cando non son fillas de catedráticos, enxeñeiros, diplomáticos, etc. de repente, entra na biografía algún elemento favorecedor que as dirixe cara un futuro laboral (García de León, 2002), no caso de Irene poderíamos dicir que houbo unha serie de mestras que admiraba e ás que tratou de emular, xa que eran moi responsables e traballadoras, a propia inspectora di que é o que por elas: «Si, si hai, si hai [mestras que dalgún xeito deixaron pouso nela]<sup>291</sup>. A miña profesora de parvulitos me marcou, de feito a reconocín o outro día e fun saludala e despois a de primeiro que sería cando tiña nove anos e a de terceiro cando tiña 11. Si me marcaron, a de segundo xa menos; pero as outras dúas si me marcaron. Era xente mui exigente, xente que traballaba moitísimo i nos facía traballar a nós moitísimo. A de () era unha muller elegantísima, sempre iba cas uñas pintadas, sempre maquillada... Pero como traballaba aquela muller, como traballaba aquela muller! I como traballaba i como se implicaba. Si tiña que salir ás sete, salía ás oito, era noite cerrada cando salíamos e viña con nós. Si, si me marcaron. Son o que son por elas, non o dudo» (IM4-E2, l. 329-337), «si me marcaron porque as ensinanzas, os aprendizajes que nos deron hasta terceiro de bachillerato foi case un paseo, o sea, aquelas mulleres, non sei *se foi* o aprender delas, se transmitían... os mesmos valores que che dicía antes i gracias ao seu

---

<sup>291</sup> Corchetes aclaratorios da autora.

traballo, eu cheguei onde cheguei, lógico» (IM4-E2, l. 341-345). «As vía como un modelo exactamente, como un modelo, xente mui seria» (IM4-E2, l. 347). Esta identificación coas mestras radica no feito de que como segundo elemento socializador, volvían a reproducir os valores de responsabilidade, deber, esforzo e traballo cos que tanto se identificaba Irene.

Non é casual que cando se lle preguntou pola súa primeira lembranza da infancia, se refira á súa profesora de Infantil á que tanto admiraba e cuxa influencia foi tan significativa: «Depende ao que lle chames tú a primeira lembranza, pero vamos, si recordo a miña profesora de Infantil, aínda falei o outro día con ela, logicamente ela non me coñecía, pero funa saludar, coincidín con ela en ((nome da cidade)) i funa saludar i si recordo a primeira trastada que fixen na escola. I lle dixen cal era i ao dicirlle a trastada, si me recoñeceu pola trastada i en ese sentido, si me acordo, si. Estamos falando de catro ou cinco anos, estaba en párvulos, daquela non era Infantil, catro ou cinco anos» (IM4-E2, l. 84-89).

Irene asistiu a dous colexios, o primeiro deles estaba situado nun barrio obreiro e constaba de catro unidades: «O meu barrio era un típico barrio elaborado no Franquismo con casas sindicais, tipo chaleciños adosados, de dous en dous, con un xardinciño todo ao redor. I bueno i os nenos..., i había dous edificios, de verdade é un barrio digno de estudar, seguramente na escuela de Arquitectura se está estudiando i no centro do barrio había unha plaza. I pola parte de arriba da plaza i pola parte de abaixo da plaza, en lugar de ser as vivendas adosadas como o resto do barrio, era como un bloque en donde as casas tiñan un baixo que hoxe diríamos industrial i un primeiro piso i un segundo piso. I nese baixo industrial era donde estaban ubicados os colexios, estaba o de Infantil, estaba nenas pequenas, que supoño que estaríamos dos seis aos nove, dos seis aos dez, non recordo. Nenas maiores en outro, i en outro, os nenos, o sea, había catro unidades alí» (IM4-E2, l. 24-34). «O do barrio éramos nenas do barrio, viñan nenos doutros barrios pero eran como ajenos, non? Viamolos hasta como un pouco inferiores a nós. Ahora digo eu, eh! Daquela eran nenos distintos en ese sentido, pero bueno, ben» (IM4-E2, l. 263-266).

Como era común naquel momento do Franquismo, á escola que ía Irene só asistían nenas<sup>292</sup>: «Vamos a ver..., a min..., hoxe estou en contra do sistema, evidentemente. O sea, cada un

---

<sup>292</sup> A finais do século XIX tamén había segregación de nenos e nenas na escola por motivos de moralidade, xa que a presenza dos dous sexos nas aulas podía traer graves consecuencias, sobre todo tendo en conta a idade avanzada á que acudían os nenos galegos á escola. E segundo as crenzas da época que xustificaban esta separación, tampouco cada sexo podía recibir a educación que precisaba. Incluso os inspectores se encargaban de supervisar que nenas e nenos estivesen en colexios separados, segundo marcaba a lexislación (Gabriel, 1988).

pode estudar como queira, o que non se pode é manter o ensino separado con diñeiro público. Eu son partidaria da coeducación e da educación mixta, das súas cousas. Pero naquel momento era así! O sea que, non había outra, era así! Despois nas academias, cando facían Bachillerato, en cuarto, quinto, sexto e COU, ibas a unha academia porque ás veces non che chegaba o das clases de Matemáticas, Física e Química e despois aí si que íbamos nenos e nenas, era unha academia privada e demás. Aí si que íbamos nenos e nenas» (IM4-E2, l. 320-327). Irene mostra que non é partidaria desta separación de nenas e nenos, e así o manifesta: «Bueno, eso é o argumento que dan eles [refírese a se os nenos e nenas separados renden mellor]<sup>293</sup>, o dos colegios que están separados, ese é o argumento que manteñen, eu non sei se é certo ou non. Habrá que ver se os nenos de X<sup>294</sup>, o de nenas, ou os de Fomento en general se os resultados son así! Pero é unha teoría que anda por aí, de feito, eles se basan en eso! Porque como hai un momento en donde o neno desarrolla máis tarde que a nena e a nena..., pois non o sei» (IM4-E2, l. 1273-1277). «A mí me parece un error, a min, a min o que me parece un error é que a esos centros se lles dé o concierto, despois cada un que faga o que queira, pero a min o que me parece un error é que esa ideoloxía que non sei se pode derivar en sexismo ou violencia de género ou menosprecio, desprecio, non o sei, se pague con diñeiro público» (IM4-E2, l. 1281-1284). Xustamente este é o argumento que emprega Miguel Lorente, que se os pais deciden mandar os seus fillos *motu proprio* a estes colexios que segregan por sexos e que non teñen “vantaxes formativas” segundo indican as investigacións, senón que máis ben poden prexudicar a convivencia dunhas e doutros, sexan custeados con diñeiro público<sup>295</sup> (Lorente, 2014). A reflexión que fai esta inspectora é moi acertada, este tipo de segregación pode derivar en violencia, xa que o alumnado é adoutrinado nos roles tradicionais que se lle atribúen ás mulleres: o de nai e esposa, podendo por suposto traballar; pero recibindo tan só a “axuda” do varón no ámbito doméstico (Lorente, 2014).

Pero é que ademais había segregación de nenas por capacidades, as alumnas que se consideraba que tiñan futuro académico, ían para 3º A. Aquelas que tiveran máis dificultades, xa non se preocupaban en preparalas e ían para 3º B. Ademais, potenciábanse uns valores marcadamente sexistas, o da muller que se desvela pola súa familia: «Nós tiñamos as labores como unha materia, é máis, as que íbamos para estudar, por así decilo, estábamos en 3º A e as de 3º B as que non iban a estudar, entón alí naquela clase tiñan máquinas de coser,

<sup>293</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>294</sup> Nomes anonimizados dos centros.

<sup>295</sup> Non obstante, son moitas as bondades da convivencia de nenas e nenos nas aulas. Fai que as relacións entre varóns e mulleres se normalicen, sendo un modelo de educación que fai deles e delas bos e boas cidadás que se respecten baixo os principios de igualdade (Lorente Acosta, 2014).

máquinas de escribir, bueno, pois para aprendelas xa un oficio, non tiñan carpintería, tiñan máquinas de coser. En canto ao modelo de muller, a muller abnegada, a muller pendiente do seu marido e dos fillos, o papel maternal basicamente, si. Pero volvo a decir, era o tempo que se corría» (IM4-E2, l. 351-355); «neste colexio, as mellores, as nenas con mellor expediente íbamos xa para 3º A que era donde nos preparaba para o ingreso porque daquela no instituto tiñas que facer un exame. Facías un examen que era complicado i xa nos preparaban para iso, inercia. Se sacabas boas notas xa ibas para aí. Si non tiñas boas notas, xa ibas para a outra e xa non te preparaban» (IM4-E2, l. 359-363).

Aos nove anos, Irene foi trasladada dun colexio a outro que era diametralmente diferente ao anterior. Prodúcese aquí un acontecemento importante que vai marcar o seu futuro, unha epifanía, en palabras de Denzin (1989), o novo centro xa tiña outro *status* cultural e dita mudanza foi a que propiciou que se seguise formando academicamente, xa que era o mellor colexio da cidade: «Xa moito máis, entendes? Xa era outro nivel, xa o nivel de exigencias era moito maior, quizás era un nivel socio-económico i cultural mayor, daquela a escola pública<sup>296</sup> non estaba tan potenciada como está agora; si había colexios públicos, perdón, colexios privados, non estaba tan potenciada como está agora. En ((nome da cidade)) tampouco ten o peso específico que ten ((nome doutra cidade)) a escola privada, i digamos ((nome do segundo centro)) que era o colexio público mellor de ((nome da cidade)), insisto, a nivel de exigencias era mui alto, pero bueno, eu sempre o afrontei con moito éxito (IM4-E2, l. 275- 281). Nas outras escolas chego á conclusión de que como eran xente de orixe obreira, non tiñan moitas expectativas á hora da súa formación, por iso seus pais tomaron a decisión de cambiala de centro: «As outras [escolas], cheguei á conclusión agora desde a miña perspectiva de persona adulta e a miña experiencia que teño, que como éramos xente dun barrio obrero, non merecía a pena esforzarse. Éramos xente obrera, había dúas ou tres personas que non eran, eran funcionarios ou militares. O resto era xente obrera, non? Entonces bueno, cheguei... A esa conclusión cheguei eu, eh! Nadie chegou, cheguei eu. Bueno, pois mira, éramos xente obrera i non merecíamos a pena» (IM4-E2, l. 373-379). Isto reflicte as baixas expectativas que se tiñan cara a xente máis humilde e como actúa o currículo oculto. De feito Daniel Zimmermann sinalara que dependendo do nivel socioeconómico dun alumno ou alumna, sería diferente a actitude que mostrarían os mestres: «Con rendementos académicos similares, o rapaz ou rapaza pertencente a un medio sociocultural máis desfavorecido é deixado de lado máis facilmente, cando non desprezado, por moitos

---

<sup>296</sup> Refírese en realidade á escola privada.

profesores e profesoras» (Zimmermann, 1982, citado por Torres, 1991, p. 156). É o que se coñece como efecto Pigmalión, diferentes estudos demostraron que dependendo do alumnado que teñan diante, o profesorado actuará didacticamente de diferente xeito (Feito, 2003). Nun estudo realizado por Jean Anyon en 1981 en cinco escolas estatais de Nova Jersey en 5º de Primaria, concluíu que nas escolas da denominada clase obreira, o profesorado consideraba que transmitir disciplina era o esencial e os contidos que se impartían eran moi básicos, a consideración que había do alumnado era que “eran vagos”, “que non se lles podía ensinar a esa clase de nenos”, etc. (Feito, 2003, pp. 152-153).

Ademais, o colexio público, o segundo ao que asistía Irene, preconizaba os preceptos relixiosos da época e tamén realizaban exercicios espirituais. Como anécdota, Irene dá conta do que se facía no denominado, “Mes da Virxe” e como existía unha total interdependencia entre a Igrexa e o Estado, xa que co gallo do concordato de 1953, aseguróuselle á Igrexa que se ía preservar a relixión católica nos centros; a cambio, o Papa recoñecía o goberno de Franco (Alfeirán, Brea & Romero, 2003). Tamén Calvo, García & Susinos aluden ao rito relixioso que se levaba a cabo no “mes de María” a través da memorización de poesías para recitalas á Virxe, á que se lle outorgaban flores no mes de maio, «durante o réxime de Franco, a institución do mes de maio como “mes de María” prodúcese por medio dunha disposición legal de 1937» (Calvo, García & Susinos, 2008, p. 96). Veremos a continuación como indica Irene que eran as actividades no “Mes da Virxe”: «O mes de maio era o mes da Virgen, entón, á tarde, non sei se era un pouco antes de salir, nos íbamos todas para o pasillo e alí [había<sup>297</sup>] un altarción da Virgen con flores e os nenos levábamolles flores e despois leíamos unhas oracións específicas. Ese era o “Mes de maio”, o “Mes das flores” ou o “Mes da Virgen” (IM4-E2, l. 286-290), «despois facíamos exercicios espirituais, pero en todos os colegios, eh! O sea, públicos i privados, e no instituto, facíamos exercicios espirituais que era unha semana antes de Semana Santa, pois tamén polas tardes, dependendo pois de si estaba no colegio ou no instituto, pois estaba recibindo charlas relixiosas de a morte, o inferno, o pecado, a pasión..., todo eso, en aquel momento era así. Sin embargo, non recordo, soamente recordo rezar cunha persona, cunha profesora, concretamente ca de segundo, tódolos días. Pero agora me están entrando dúbidas tamén se non rezaríamos tamén cos demais ao entrar, o que nunca cantamos foi o himno, porque había sitios onde se cantaba, entón aí si que nunca... Claro, é que te tes que remontar moi atrás! O sea que, entendes? Pero era en todos os colegios, o Mes das Flores se facían en todos os colegios, os

<sup>297</sup> Corchetes aclaratorios propios.

ejercicios espirituales se facían en todos os colegios, en todos, públicos i privados» (IM4-E2, l. 292-302).

Sobre a posibilidade de se o feito de terse criado no ambiente familiar en que se criou foi determinante para aceptar este cargo de responsabilidade, a inspectora di que si, porque lle inculcaron o sentido do deber e o darlle voz a aquelas persoas que normalmente non son escoitadas: «Pois non sei, si vas polo camiño da responsabilidad, de axudar a aquela xente que non ten quen lle axude, de... quen lle, justo nas túas interpretacións do que pode ser. Entonces, si, si. Noutros aspectos, no. A min educáronme na responsabilidad, na seriedade, ser coherente co que pensas, todo eso» (IM4-E2, l. 1303-1306).

### ***Acatando normas na adolescencia***

Irene foi ao instituto do ano 66 ao 73, segundo ela mesma aclara nas liñas 441 e 442. Alí produciuse unha novidade, as clases xa eran dadas por varóns e mulleres, indistintamente. O réxime franquista continuaba salvagardando os seus intereses no instituto a través das Seccións Femininas, impartindo unha ensinanza marcadamente sexista, formando a “amas de casa na escola” (Alfeirán, Brea & Romero, 2003, p. 443): «Daban, mira, as clases de Educación Física, a de Cociña, a de Labores, a de Corte e Confección e a de Música, todo eso estaba impartido pola Sección Femenina, por xente da Sección Femenina. Vamos a ver, eu agora xa non sei se se chama tamén Labores porque ao principio tiñamos que facer tamén pañiños, con *pañicas*, tal. Despois xa pasamos a facer camisiñas para bebés, a camisiña de manga corta, a camisiña de manga larga e o babeiro. Despois xa pasamos a facer un camión para nós. Despois xa pasamos a facer unha falda, un delantal, que aínda o teño. Unha bolsa para as labores. Pero non sei se sigue chamando “Labores” ou “Corte e Confección”. Pero bueno, en todo caso, Labores ou Corte e Confección, Labores era ao principio, agora dudo se en cuarto, quinto e sexto tiña ese nome ou cambiaba. Música i Educación Física i Cociña estaba dado todo por Sección Femenina, todo! Que era a xente do Régimen» (IM4-E2, l. 409-420). Para Freire, González, Rodicio & Rodríguez, a Sección Feminina da Falange Española, en convivencia coas institucións eclesiásticas, erixiuse como un mecanismo de mando sobre as mulleres co firme propósito de perpetuar «os bos costumes para así reconstruír a Patria» (Freire, González, Rodicio & Rodríguez, 1999, p. 593) e porque a Igrexa vía nesta convivencia entre sexos unha falta de moralidade que podía conducir a algunha perversión, o que evidenciaba segundo Jurjo Torres un «“implicito falso”»: que todos os seres humanos



somos heterosexuais», cando en realidade, non a todas as nenas lles gustan os nenos nin viceversa (Torres, 2011, p. 218).

Irene describe as integrantes das Seccións Femininas como mulleres de corenta ou máis anos ás que se lles esixía para formar parte das mesmas, estaren solteiras, do contrario, perderían o seu posto (IM4-E2, l. 426-427). Isto dá unha imaxe nidia de como aquela sociedade franquista trataba con tanta inflexibilidade ás mulleres, ata o punto de que casar, significaría non ser apta para ser membro das Seccións. Isto non debe resultar estraño cando había unha consideración social practicamente nula para a muller, xa que entre os seus fundamentos figuraban: «A potenciación dun modelo feminino caracterizado pola pasividade política e a nula participación pública, xustificando que o coidado da casa e da familia son as únicas actividades que lle corresponde por natureza» (Alfeirán, Brea & Romero, 2003, p. 443). Irene define as integrantes das Seccións Femininas non como estritas, senón como “distintas”, descoñecendo a que escribe estas liñas o que con ese cualificativo quería evidenciar: «Eran diferentes, eran diferentes, diferentes» (IM4-E2, l. 422), «[A idade]<sup>298</sup> máis ben, cuarenta para arriba, máis ben. Estouche dicindo desde a perspectiva que me dan hoxe os anos. O sea, véndoas. Naquel momento eu víaas maiores, cos anos que teño, eu digo cuarenta. Pero tamén había chicas jóvenes. Ah! Y Formación del Espíritu Nacional, no te lo pierdas! Que era unha materia do Régimen. Nós chamámoslle Política, pero é Formación del Espíritu Nacional (IM4-E2, l. 431-435), «si, si. Formación del Espíritu Nacional, tamén a impartían eles» (IM4-E2, l. 437).

Nesta época a inspectora continuaba sendo unha boa estudante, lembrando con cariño a tres ou catro profesores, que posuían os atributos cos que ela se sentía tan identificada: «Porque era xente que explicaba mui ben e á hora de corregir e de dar notas, se correspondía. Que tiña uns criterios claros, tiñan uns criterios claros de puntuar, de explicar, xente traballadora» (IM4-E2, 448-450); pero tamén lembra o caso dunha profesora á que de ningún xeito se quería parecer: «Nada, non dominaba a materia i actuaba como lle daba a gana» (IM4-E2, l. 459).

No que concirne á presenza de alumnado masculino, neste momento continuaban estando separados os nenos das nenas: «[Na segunda escola]<sup>299</sup> compartíamos o espacio, despois eles estaban nun extremo i nosoutras estábamos noutro. No instituto exactamente igual, eu iba ao

---

<sup>298</sup> Corchetes aclaratorios da autora.

<sup>299</sup> Corchetes aclaratorios da autora.

instituto femenino e estaban pegados os edificios, cunha valla por medio logicamente. Era así todo, Magisterio tamén era así! Cando eu empecei non, pero era así» (IM4-E2, l. 1259-1262). «Claro, esto parece unha eternidad, pero non hai tantos anos! Eu se miro para atrás non hai tanto, hai corenta anos, non é tanto... » (IM4-E2, l.1264-1265). Fóra do recinto do instituto xa mantiñan amizade con nenos, pero xa foi nas últimas etapas formativas: «Ao final, si [os grupos de amigos eran mixtos]. Ao final, si. Quinto, sexto, COU; pero de fóra do instituto, no instituto aínda estábamos separados» (IM4-E2, l. 461-462).

Este feito puido condicionar que posteriormente as relacións cos nenos se visen máis dificultadas, malia que fóra das paredes da institución escolar, houbera algún trato cos nenos. Naquel momento non había conciencia desta separación, xa que era o normal e a normalidade, non se cuestiona: «Vamos a ver, despois relacionábase cos nenos fóra do centro, as pandillas constituíanse igual, entendes? Seguramente si, pero como era así todo! Era así todo! Posiblemente si, pero era así. Hoxe sorprendería máis e aínda así, persisten os centros donde se fan e por encima a LOMCE lles permite facer o concerto () houbo dúas comunidades que non llo quitaron (), porque aí tamén teñen a documentación daquela maneira» (IM4-E2, l. 500-505).

A adolescencia de Irene transcorreu sen maiores sobresaltos, como calquera outra nena da súa idade, a relación cos pais e cos irmáns continuaba sendo a mesma: «Normal, fun unha persona mui acatadora de normas, seguramente algún rebote collín; pero bueno, non houbo ningún conflito, no. Quizás non estaba tan marcada como agora» (IM4-E2, l. 381-383). A expresión “acatadora de normas” está vinculada cos estereotipos que se lles atribúen comunmente ás alumnas (Merino, Sala & Troiano, 2001); pero tamén estaba relacionada cos valores que se divulgaban na época entre as estudantes por parte da ideoloxía do réxime e por extensión, da Igrexa; e que precisamente eran «a obediencia e a submisión, que as mulleres debían encarnar e representar» (Calvo, García & Susinos, 2008b, p. 93).

O tempo de lecer adoitaba pasalo segundo ela di, «xogando, pavoneando, lendo e indo ao río» (IM4-E2, l. 387). Pola contra, non lembra que lle estivera acoutado ningún xogo por ser nena, senón que aqueles que ela consideraba xogos cun mínimo de risco ou quizais máis masculinizados, xa non se propoñía xogar a eles: «É que xa non te planteabas. Xogar ao fútbol? Xa non te planteabas. Xogar ás bolas? Xa non te planteabas. Xogar á billarda? Xa non te planteabas, polo menos eu nunca mo planteei. Xogar ao brilé? As maiores xogaban, eu sempre tuven medo porque me pegaran un pelotazo e xa non me metía! Eu sempre fun unha

persona, nese sentido, mui precavida. Porque me daba medo, entendes? Aínda hoxe, onde non fago pé, non nado; aínda que sea nunha piscina, non nado! Nese sentido sempre fun mui miedosa. Xa non me planteaba xogar ao guá! Que ibas a xogar ao guá cos nenos! Os nenos andaban cun aro, cunha cousa así, que ibas a xogar con eso! Despois cun carrito, baixaban polas calles cun carrito, que ibas a xogar a iso? Xa non che..., xa non che cabía vamos, a min non me cabía, vamos» (IM4-E2, l. 389-398). Posiblemente, esta actuación cautelosa de Irene foi adquirida por *imitación social*<sup>300</sup> dos seus pais que na infancia non lle permitían a Irene distanciarse moito da casa e que seguramente lle tiñan advertido sobre os perigos externos que podían asediala.

### ***Xuventude. Unha historiadora frustrada***

Na xuventude de Irene, o seu matrimonio aos dezanove anos, poderíase dicir que determinou os seus estudos, xa que a ela gustaríalle ter realizado a carreira de Historia. De feito, posuía unha memoria portentosa e moi documentada de certos acontecementos históricos dos que me falou e que dan conta desta virtude.

Estando casada e xa con fillos, non lle parecía viable a Irene o feito de desprazarse para outra cidade coa finalidade de realizar a carreira de Historia, co cal acabou facendo Maxisterio que, segundo ela, era unha carreira cunha saída coma outra calquera. Posiblemente unha das razóns da escolla de Maxisterio radique no feito de que naquela altura se consideraba unha carreira idónea para a muller, por razóns puramente bioloxicistas, de que tiña dotes maternais óptimas para a atención á infancia: «Pois por descarte dos outros [elixiu Maxisterio]<sup>301</sup>, eu son unha historiadora frustrada. Eu quería ser historiadora e hai condicionantes. Hai condicionantes que podrían ser económicos ou sociais i despois xa me casei facendo COU i xa non era cuestión de marcharme a, a ((nome dunha cidade universitaria)). Naquel momento histórico que facía en ((nome dunha cidade universitaria))? Despois empecei Maxisterio porque bueno, eu o que quería era estudar, era unha saída como outras, ese foi o motivo; pero vamos, eu son unha historiadora frustrada» (IM4-E2, l. 476-481). Na carreira prodúcese unha mudanza con respecto á tendencia que viña manifestándose en anos anteriores, pois xa había coeducación

---

<sup>300</sup> Mercedes Sánchez-Apellániz fai referencia ao concepto “imitación social” para referirse a como os individuos observan o xeito de comportarse dos demais e as consecuencias destas actitudes, aprendendo así novas maneiras de actuar (Sánchez-Apellániz, 1997, p. 86). Un dos primeiros modelos de imitación son os pais que van a fomentar no fillo varón o desenvolvemento autónomo das súas capacidades físicas e cognitivas, mentres que no caso das fillas, estas serán alentadas a ser dependentes, conformistas e a procurar a aquiescencia dos demais (Riera & Valenciano, 1991; Alban Metcalfe, 1985; citados por Sánchez-Apellániz, 1997, p. 87).

<sup>301</sup> Corchetes aclaratorios propios.

nas aulas; aínda que este cambio producírase recentemente. Estamos aproximadamente no ano 1970-1971 e Irene non percibiu trato diferenciado por razón de sexo na carreira: «Si, si, eu aí non notaba... Estábamos todos xuntos, que facía mui pouco tempo que estaban separados, na universidade eran centros separados e en Magisterio, era pouco, levaban pouco tempo separados, estábamos xuntos xa. No ano 73, aproximadamente 73/74 estábamos xa... No, non notei diferenza» (IM4-E2, l. 492-495).

Ademais, había unha presenza equilibrada entre varóns e mulleres nas aulas e Irene sentíase integrada, o que pasa é que ao trasladarse de cidade, todo era novo para ela: «Ben, me encontrei mui a gusto, me encontrei mui arroupada. O nivel do profesorado en general era un nivel bo, lembro con gran cariño a unha persona, porque era unha profesora extraordinaria de Lengua, ben, ben, o sea, recordo con cariño a tódolos niveles, non? Aínda que era unha cidade estraña para min, nunha aula de 60 personas e unha cidade estraña, estaba acostumbrada de estar aquí de toda a vida; pero bueno, cos compañeiros, ben, non tiven problemas de integración nin nada» (IM4-E2, l. 513-518). Hai unha profesora de Lingua Castelá que deixou pouso nela, xa que introduciu o alumnado nunha nova perspectiva de ver a lingua, que era a Psicolingüística e ademais, «porque era mui seria, mui traballadora, mui responsable i me gusta ese tipo de xente, i exigente con nós i con ela, porque os hai que son exigentes cos alumnos i con eles, no! Pero era unha muller mui completa i despois en aquel momento estaba mui de moda, o sea, outra forma de, *de afrontar a lingua*, que era a Psicolingüística i ela pois estaba mui metida en ese... En ese ámbito i era unha visión nova, unha visión nova da Lingua Castelá, mui comprometida, era mui seria, mui seria, mui preocupada polos alumnos, mui ben o *recordo*» (IM4-E2, l. 520-526).

Cando lle preguntei cando comeza a súa vocación pola educación, a inspectora tarda uns segundos en responder para dar a continuación unha resposta diplomática e nada comprometedor; pero posteriormente, confesa que non sabe realmente se tiña vocación: «Eu penso que se fas Magisterio xa o tes claro, non? Non sei si tampouco tiven vocación, dígoo sinceramente! ((rise)). O que si que estou mui a gusto neste campo! Eh!» (IM4-E2, l. 722-724).

A traxectoria académica de Irene é imparabile. Ela fai Maxisterio, Pedagogía, Psicoloxía e comeza a carreira de Dereito. Realiza simultaneamente a carreira de Pedagogía e Psicoloxía ao tempo que desenvolve o seu traballo profesional, tendo ademais naquel momento xa fillos. Os estudos de Maxisterio remátaos no ano 1976, no ano 1977 realiza as oposicións, aproba;

pero debido a estar casada, non pode ir para un destino moi distante (repárese como neste momento aínda o varón é considerado o núcleo familiar). No ano 77 convértese en interina nun colexio, no que permanece até o curso 1978/1979. No ano 1979 consegue o primeiro destino definitivo e por primeira vez no ano 1980/1981 prodúcese un fito salientable, porque concursan varóns e mulleres conxuntamente. No ano 1983, Irene xa tiña rematada a carreira de Pedagogía e sae unha convocatoria para traballar no Servicio de Orientación Profesional y Educacional e unha das prazas é para ela. No ano 1982 comeza cuarto de Psicoloxía e remata esta carreira no curso 84/85 no que xa lle nacera a terceira filla: «Vamos a ver..., e:, eu acabei no 76, eu contaba con acceso directo<sup>302</sup>. Suspendera por asignaturas como RELIXIÓN, fago fincapé porque a LOMCE vai na mesma liña, Relixión e Educación Física, puntuaban exactamente igual que as Matemáticas. Era un 10% cando eu empecei, logo cambiou a normativa, i non era un 10%, era un 10% cun oito de media e cun 7'85 porque en terceiro só quedaba i inmediatamente no ano 77 fixen a oposición, pero quedei nas listas porque non houbo praza nin en ((nome dunha provincia galega)) nin en ((nome doutra provincia galega)). Había en ((nome dunha provincia galega)), 36 i en ((nome dunha provincia galega)), 84, repartidos por especialidades. I como estaba casada, non me podía ir, en Canarias había 3000! De 800, pero claro non me podía marchar, aprobeina i no ano 77, o día 7 de outubro destináronme ao colexio de ((nome da vila)), a día 7 de outubro e aí quedei ata o día 7 de febreiro xa me destinaron para ((cidade)) no momento en que xa se resolveu o concurso, o expediente de oposición, mentres a nota non se resolvía, agora son prácticas, pero antes éramos interinos, o día 7 de febreiro, no momento en que se resolvía o expediente, xa me mandaron para ((nome da cidade)) i aí estiven o resto do curso 76/77; perdón, 77/78 ((ano en que estivo no nome de instituto)) e 78/79. No 79 danme a primeira definitiva e gano a primeira definitiva aínda concursando mulleres e homes separados porque había concursos diferentes<sup>303</sup> e danme para o ((nome do colexio)), que naquel momento era ((nome anterior)). ((Nome colexio)) tiña dúas sedes, unha na calle ((nome da rúa)) (IM4-E2, l. 531-549). «() Tiña o patio e tiña dúas sedes, eran dous colegios pequenos (), entoces e: nun ano o:, ao ano seguinte de estar alí, no 79/80 inaugurouse un novo colexio, se lle puxo o nome de ((colexio)) e separouse do outro e alí estiven do 79/80, a finais dos 80 inaugurouse un novo colexio, se lle puxo o nome de ((nome do colexio)) e separouse do outro e alí estiven do 79/80 e no 80/81. I no 80/81 xa concursamos homes e mulleres xuntas, xuntos, (en época de —nome do instituto—) e foi no 81/82, 82/83 i no 83 sal a convocatoria para o SOEV, que

<sup>302</sup> O de “acceso directo” significa que entraban directamente o 10% dos mellores expedientes.

<sup>303</sup> Disto de concursos diferentes xa falamos na primeira sesión de historias de vida que fixemos en agosto.

naquel momento era o Servicio de Orientación Educativa y Vocacional (creado no 77) e agora é EOE (Equipo de Orientación Específico), hai unha plaza en ((cidade)) i esa plaza en concurso i é para min. Naquel momento había unha en ((dá o nome de tres cidades diferentes)), (despois empezaron a proliferar). Eu naquel momento xa tiña Pedagogía rematada. Pois empecei Pedagogía no ano 77 e acabei no 82, o sea, 5 anos. Levei Pedagogía, Psicología () todo xunto hasta terceiro i aí estiven no Equipo, tuvo distintas sedes e o primeiro é aí onde está a Inspección, no despacho do lado onde estaba eu como inspectora» (IM4-E2, l. 554-567). «I neste momento, no ano 82, xa empezo cuarto de Psicología, porque hasta terceiro leváraas xuntas i no ano, no ano, no curso 83/84, no, no 82/83 continuo con 4º de Psicología i terminei Psicología no curso 84/85, xa ca terceira filla () i despois convócase ((a mediados dos noventa)) a oposición de Inspección i acabo tamén con unha plaza en ((nome)) i a plaza de ((nome)) é para min» (IM4-E2, l. 570-574).

Nos primeiros anos de exercicio profesional de Irene, ela tamén ten que impartir clase a nenas: «Mentres non se fixo o que despois chamamos concentración, que se fixo no ano 68, aproximadamente, antes da entrada en vigor da Lei General do 70, estábamos separados. É que eu aínda exercín con nenos e nenas separadas, eh! Empezáronse a mezclar os nenos no ano 82-83 de forma obligatoria, eh! Eu empecei a traballar no 77, aínda tiñamos... Aínda pedíamos en concursos separados, homes por un lado e mulleres por outro, o sea, non era que tú xa deras separados a nenas e nenos, senón que TÚ concursabas de forma diferente» (IM4-E2, l. 34-40).

Centrándonos concretamente no concurso conxunto de varóns e mulleres para o exercicio do Maxisterio, Irene expón dun xeito claro este acontecemento, que por outra parte tivo algunha oposición por parte das mulleres: «Pois foi sempre hasta o 81-82, 80-81. No 80-81, penso que a memoria non me falla, foi a primeira vez que se fixo un concurso único i houbo moitas reticencias, incluso por parte de mulleres, eh! Incluso había mulleres que eran reticentes a eso i ten unha explicación. A explicación é que naquel momento había o que se chama “dereito de consortes”, que o membro da parella que mellor situado estivera, tamén o que peor, pero eso non favorecía en nada, podía traer ao seu cónyuge ao sitio donde el estaba. Logicamente, si todos concursaban por lista única, esas mulleres, porque eran mulleres, insisto, os homes eran os que tiñan mellores escolas. O sea, se había unha escola olvidada na montaña, esa sempre estaba ocupada por unha muller. Leches *Memorias de una maestra*, de Josefina Aldecoa? *Memorias de una maestra*, de Josefina Aldecoa, che falará de todas estas cousas, aínda que se

desenvolve noutra época, porque se desenvolve basicamente na República e na Guerra Civil, pero si che dice un pouco. Entonces había mulleres que non querían, por que? Porque elas vían que se ían colocar mui ben e entonces se concursaban conxuntamente ese privilegio perdíase, entendes?» (IM4-E2, l. 45-58). Este concurso separado por sexos favorecía máis ao varón: «Evidentemente, as mellores escolas estaban atendidas por homes, as mellores escolas. As peores escolas estaban atendidas por mulleres» (IM4-E2, l. 42-43). Vemos como as mestras recibían un trato discriminatorio, xa que eran destinadas aos colexios peor situados; por outra parte, repárese en como o varón é considerado o núcleo da familia, tendo a muller, se era mestra que acompañalo no seu destino docente por medio do “dereito de consorte”, que era o que adoitaba pasar; mentres que o proceso inverso non se daba.

Pero Irene tamén se lle acolleu a este dereito de consorte no seu momento, xa que o seu marido tamén era mestre: «Eu creo, creo, porque as escolas que naquel momento se chamaban edif... porque a escola máis lejana que estuven, precisamente por ese dereito de consortes foi tres meses en ((nome da vila)). Despois xa viñen para ((nome da cidade)), o sea, que nese sentido, son unha privilegiada da vida, pero as escolas que estaban na montaña escolarizaban a nenos e nenas xuntas<sup>304</sup>. Por que? Para non ter tantos gastos. E sin embargo, XA nos pueblos ou nas poblaciós maiores, estaban nenos e nenas separadas e polo tanto, aí xa estaba o maestro cos nenos e a maestra, cas nenas; pero alá donde solamente había unha escola, esa escola era sempre levada por mulleres. Home! Sempre, eu que tuven a suerte de traballar con xente mayor que nestes momentos ten case noventa anos, bueno, pois a min sempre me gustou todo esto, bueno, pois che contaban toda esa historia. As escolas que había no Courel e esas cousas estaban atendidas por mulleres. Donde había máis de unha había un home e unha muller e donde había solamente unha, había basicamente mulleres» (IM4-E2, l. 60-72).

Dadas estas circunstancias, pregunteille a Irene se tivo coñecemento dalgún feito como o contado en *Maestras, escuelas mixtas y moralidad en la Galicia del siglo XX*, por Narciso de Gabriel (1988) no que, ás veces, as mestras eran substituídas por outras persoas non competentes nuns casos e noutros, si<sup>305</sup>, mesmo por familiares. Ela responde que cando exerceu, xa o sistema estaba estruturado e non viviu eses feitos: «Eu esa época non a vivín, eh! Eu esa época non a vivín, non a vivín. Cando eu entrei xa estaba todo mui estruturado, entrei no ano 77, e xa estaba todo como mui estruturado, non? I ademais eso, eu nunca

<sup>304</sup> Así sucede tamén no argumento de *Historia de una maestra*.

<sup>305</sup> No libro, *Elisa e Marcela. Alén dos homes*, relata Narciso de Gabriel como a Xunta Provincial ditamina que Marcela Gracia, mestra titular, que non estaba acudindo ás aulas, sexa substituída temporalmente por unha persoa competente, que será retribuída coa metade do salario daquela (Gabriel, 2008, p. 35).

estuvén en unitaria, estuvén sempre en colegios, o colegio de ((nome da vila)) debe ser un dos máis grandes da provincia, naquel momento éramos 100 profesores, dáte conta que escolariza ((nome da vila)), en X<sup>306</sup> hai dúas ou tres unitarias, pero basicamente primeiro ciclo de infantil... Z, o sea que colle unha zona, éramos non sei si 6 unidades de párvulos, 4 unidades de párvulos, 54 nenos tiña eu en párvulos. O sea que, nunca..., entrei nunha etapa donde estaba todo mui estruturado» (IM4-E2, l. 74-82).

### ***Adultez. Traballo en equipo co marido***

#### *Unha mestra respectada*

Irene considera que dende que foi mestra, si viu nalgunha ocasión un trato diferente a unha muller por razón de sexo: «Eu creo que si, pero que a veces o facemos nós, ao mellor é moito o inicio. Vamos a ver, eu estuvén nun colegio onde ao mellor lle chamaban a atención ás mulleres i aos homes, menos» (IM4-E2, l. 1309-1311).

A continuación, Irene conta como algún compañeiro e compañeira seus tiveron problemas de disciplina co alumnado; mentres que ela sempre conseguiu que a obedeceran e mostra tamén como as alumnas máis indisciplinadas para outra compañeira, a ela lle gardaban aprecio. Das súas palabras parece colixirse que o segredo radicaba en que ela ensinaba: «Eu recordo que había... Era cura, pero maestro, estaba dando clase, non era de Religión. Ao mellor non era capaz de controlar a aula i eran nenos de primeiro i non era capaz de controlar a aula, i ao mellor a esa persona non porque era home, senón porque era cura i dunha familia de moito renombre de ((cidade)), () [...] En 7º i 8º, eu que son pequeniña i moi pouquiña cousa, eu NUNCA tuven ningún problema de disciplina na aula. Mira que tiña nenos de ((nome de colexio)), ((nome de colexio)) que os tiña que mirar así ((mira para arriba)) i nunca, nunca, nunca, nunca. Os nenos tamén aprecian a xente que enséña, nunca, nunca, nunca tuven ningún problema de indisciplina. Había nenas que eran malas, malas, malas, destas nenas malas que lle facían a vida imposible ao mellor a outra compañeira i conmigo eran malvas! Comigo eran malvas, é máis, as veo pola calle i me siguen chamando profesora! E se van con alguén lle dicen “esta fue mi profesora”, dándolle clase en sétimo. As outras eran “la” e eu son “una” i eran malas, si, si, i me falan i me piden consello para como [tratar<sup>307</sup>] os pequenos (). [O cura e a outra mestra aos que se referiu anteriormente]<sup>308</sup> Non deberon encontrar a maneira de

---

<sup>306</sup> Neste caso, cambiei o nome dos centros por letras por razóns de anonimato.

<sup>307</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>308</sup> Corchetes aclaratorios propios.



mandar, eu por suerte encontraina, por suerte! Non porque eu teña nada difícil(), senón porque bueno, eu penso que son unha persona con suerte na vida, a tódolos niveles. Cando fomos de excursión pasamos unha noite fóra e era a unha da mañá e había unhos alborotos e díxenlle ao do hotel, “tráeme unha cama pegada para aquí”, púxena alí comigo na habitación, dormimos todos! Claro, tamén hai que ter esa determinación, “tráeme unha cama e ponma aquí”» (IM4-E2, l. 1313-1333). Vese como Irene foi unha mestra respectada, posiblemente o segredo estribe en que dende o principio ela tamén mostrou respecto polo alumnado e ademais, este percibiu que estaba implicada coa causa educativa e que lle gustaba ensinar. Sobre o mal comportamento dalgunhas alumnas do que acaba de falar Irene, é interesante a análise que realiza L. Davies que pode servir tamén para explicar a razón pola que estas alumnas se levaban mal cunha profesora e en cambio, con Irene, non. Habería que analizar a actitude que aquela mestra tiña cara as nenas. «As nenas que se mostraban impertinentes, indisciplinadas, eran aquelas que desde facía moito tempo atopábanse resentidas cos profesores/as e gardábanlles un gran rancor polos seus malos recordos, causados polas condutas destes» (Davies, 1984, citado por Arenas, 2009, p. 23).

#### *Experiencia como orientadora. A voz daqueles polos que ninguén pide*

A súa estadía no SOEV deixou en Irene unha pegada indeleble e ademais a súa contribución a favorecer a escolarización integrada dos nenos con necesidades educativas especiais foi fundamental, xunto á intervención tamén doutros profesionais moi cualificados dos que aprendeu moito: «[A experiencia no SOEV] naquel momento tamén envivou. Pensa que neste momento [é dicir, na actualidade]<sup>309</sup> hai departamentos de Orientación en practicamente todos os centros; pero daquela, naquel momento cando eu entro, hai tres equipos na provincia, hai ((nome dunha cidade)), ((nome da segunda cidade)) e ((nome da terceira cidade)). En cada un, en cada provincia, catro membros, empezábase a facer a avaliación psicopedagóxica dos nenos! Ben, a xente empezou a ver que había outra forma de, de traballar cos nenos. É realmente cando se lle empezan a dar repostas ás necesidades educativas que daquela si que se lle chamaba Educación Especial. Penso que desde logo foi un momento mui grato da miña etapa de vida profesional donde aprendín moitísimo porque tuven a suerte de ter uns compañeiros, de traballar cuns compañeiros que sabían moitísimo máis» (IM4-E2, l. 705-714).

---

<sup>309</sup> Corchetes aclaratorios propios.

É moi entrañable a metáfora que emprega, comparando as Necesidades Educativas Especiais cun bebé, ao que ela axudou a “dar a luz” e como se sente orgullosa dos avances progresivos conseguidos nesta materia, xunto coa intervención doutros profesionais que xa están xubilados. Pero non todo foi doado, tiveron que superar dificultades considerables debido á falta de recursos e de profesionais especializados nos primeiros momentos desta andadura (coidadoras, logopedas, profesoras de educación especial...): «I ben, si, si. I penso hoxe que o que fixemos de integración, de normalización i tal, perfecta, eh, perfecta, eh! Créase no 77, nace un equipo por provincia, un en Coruña, outro en Lugo, outro en Ourense i outro en Pontevedra i coa Autonomía é cando comeza a desenvolverse no ano 84, 82...» (IM4-E2, l. 717-720), «tiveron a sorte de empezar e ver como ese neno grande que pode ser hoxe todo o tema das NEE onde eu me movo, como foi nacendo! I como eu participei en ese parto! Porque non tiñamos coidadoras, non tiñamos logopedas e profesoras de educación especial había mui poucas, certos recursos non existían, a xente falábaselle de integración e era... Claro, porque hoxe temos profesores de educación e linguaxe practicamente en todos os centros, profesores de educación especial en todos os centros, departamentos de Orientación en todos os centros, cuidadores onde se necesitan e vese como ese neno foi medrando i ademais, hasta me sinto orgullosa porque son a única persona que queda en activo, porque os demais xa se jubilaron! Entonces, pois me sinto mui orgullosa deso, non? De ver como este neno que tú axudaches a alumbrar de algunha maneira, non? Eu polo menos así o considero, pois foi medrando que remata, se mo permites, coa LOE que deixa tres postos escolares para estes nenos, que eso antes era impensable, era impensable» (IM4-E2, l. 726-738), «tres postos se reservan para eles () nas oposicións e antes esto era impensable!» (IM4-E2, l. 744-745), «e entonces penso que dalgunha maneira conseguín eso, penso, ao mellor non; pero eu creo que si» (IM4-E2, l. 747-748).

### *Experiencia na Inspección*

Irene chega á Inspección Educativa no ano a mediados dos anos 90 (l. 570), profesión que leva desempeñando ata a actualidade, malia que agora está en comisión de servizos noutra provincia, xa que deste xeito está preto da súa filla máis nova que acababa de ser nai e así pode axudarlle: «Convócase ((a mediados da década dos 90)) a oposición de Inspección i acabo tamén con unha plaza en ((cidade)) i a plaza de ((cidade)) é para min» (IM4-E2, l. 573-574), «ata a actualidade, que sigo sendo da ((cidade)); pero estou en Comisión de Servicios

aquí, por razóns familiares, porque esta nena que naceu neste momento [ano 84]<sup>310</sup>, veu a vivir a ((cidade)) e tuvo un bebé e para axudarlle, vinme para aquí, por si necesitaba de min, vamos, non porque necesite a diario, senón, en algún momento, si me necesita, pois por eso viñemos» (IM4-E2, l. 576-580).

Ela nunca pensou que chegaría a desempeñar esta profesión, xa que nunca se marcou este obxectivo, senón que o feito de arribar á Inspección foi máis ben inercia da vida, non houbo ningún acontecemento importante para que quixera ser inspectora. Isto coincide tamén co sinalado por Nan Restine (1993), no que as mulleres que ela investigou tamén chegaron a desempeñar postos na Administración froito da casualidade, de acontecementos non planeados ou da serendipia; fronte ao varón, que focalizaría o seu obxectivo en chegar a eles: «No, foi o día a día que te leva, “pois non estaría mal”, “pois non estaría mal”; pero así!» (IM4-E2, l. 1068). «Eu na miña vida profesional nunca pensei que chegara onde estou i sin propoñermo! Foron unhas cousas rodadas, foron vindo. Eu na miña vida pensei “é magia!” Nin cando tiña vinte anos, mo dicen i digo, “estás soñando, vamos, estás borracho!” No, no, que va! Foron chegando, foron chegando as cousas sin propoñermo» (IM4-E2, l. 788-792).

Sobre o feito de se é máis difícil a dirección escolar ou a inspección escolar, esta inspectora considera que a segunda, polo gran abanico de centros que hai que atender e tamén porque é o colectivo que dirime os asuntos que na dirección escolar non tiveron solución ou que si a tiveron; pero a persoa ou persoas en cuestión que estaban implicadas, consideraron que non era a saída que querían e por iso acoden á Inspección: «Hombre:! Eu penso que a Inspección [é máis difícil]<sup>311</sup>, sin punto de comparación! Pensa que na Inspección Educativa ten de todo, temos FP, conservatorios de música e danza, institutos, colegios privados, centros de todo tipo! Con todo, é a maior industria que temos en Galicia, a Consellería de Educación! É a que máis postos de traballo ten! E dentro desa, a provincia da ((nome da provincia)) é unha das... Non ten nada que ver! Pero nada que ver! Desde que un temporal che leva o tellado dun colexio hasta que che queda unha cuidadora, unha cociñeira que se pode lesionar ou un neno que lle cae un teito enriba. Calquer problema ti levas todo eso para, para a túa casa! Entendes?» (IM4-E2, l. 935-943), «o sea, que é complicado. A dirección dun centro, por mui difícil que seña, pode ser un centro dunha liña 3. Estamos falando de 27 unidades que xa son centros mui grandes, con máis posiblemente, si, posiblemente señan máis! Pero vamos, estás falando de un cento, cen profesores de promedio. Esto compárao co volumen, co volumen

<sup>310</sup> Corchetes aclaratorios propios con información das liñas 572-573 (IM4-E2).

<sup>311</sup> Corchetes aclaratorios propios.

dunha delegación por mui pequena que seña, non ()? Non ten nada que ver! Ti pensa ademais que os problemas que chegan a min ou a nós é porque non se resolveron no centro, se non, xa non chegan aquí. Si se resolven nunha primeira instancia, non chegan aquí, aquí chegan os que non son capaces de resolvelos as personas que están en primeira instancia ou os pais ou as familias que parece non os resolveron, que ao mellor esa é a resposta e a solución que teñen que ter, pero que ao a eles non lles agrada, entendes?» (IM4-E2, l. 945-955), «son os que chegan a ti» (IM4-E2, l. 957).

*Como é o liderado desta inspectora: Dar a resposta axeitada, o máis rápido posible e aplicando a normativa*

Para esta inspectora, unha das cuestións que máis lle gusta resolver nos centros educativos é aquela que ten que ver coa dotación de recursos, ademais, prefíre que a resposta sexa rápida e pertinente: «[Canto ás cuestións que máis lle gusta resolver]<sup>312</sup> Non sei, pois ao mellor no tema de recursos, () que haxa centros cos recursos que ten que haber; o tema das relacións humanas son difíciles, cando son centros que teñen xa unha problemática mui enconada e despois unha resposta rápida, pois é a escolarización que quizais seña a resposta máis rápida que pode dar a Administración, porque pode responder practicamente ao momento, salvo casos puntuales, é todo o que teño que dicir... En general, bueno, poder dar a resposta que o ciudadano quere! I o máis rápido posible, non? Ese é o meu lema, dar a resposta adecuada i o máis rápido posible» (IM4-E2, l. 959-965).

Cando se lle pregunta sobre como lle gusta desenvolver o seu liderado, Irene evita empregar esta palabra, posiblemente por vinculala a unha posible connotación negativa; xa que ao comezo da súa resposta, tende a dicir que non emprega o liderado, máis tarde di que non lle gusta e de seguido, pasa a utilizar a palabra “pactar”, no sentido de que prefíre guiar a xente cara unha determinada solución que sexa aceptada por ambas partes. A palabra “pactar” pode deberse a que ela relaciona o liderado cunha idea de dominio, de “mando” sobre as demais persoas, como ela mesma indica na liña 984. Repárese en como Irene realiza algún que outro circunloquio co seu interlocutor ou interlocutora (neste caso directores), propoñendo diferentes solucións, antes que impoñendo unha única resposta a unha cuestión determinada: «Eu nunca... [desenvolvo o liderado]<sup>313</sup>, sempre procuro pactar ca xente, non? Primeiro, “bueno, i tú como ves o tema? A persona que... o director que está comigo ou a directora que

---

<sup>312</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>313</sup> Reconstrución do que Irene quería dicir.

está falando comigo, “tú como ves o tema?” “Pois o vexo así”. “Bueno, i si o vemos así?” “Ah, pois si, pois creo que tes razón, que está mellor”; o sea, non me gusta porque ante unha situación tú sempre tes dúas ou tres salidas; entonces bueno, pois unha vez que sabes o que sabe el, podes dar o teu. I despois dicir, “No, pois mira a normativa dice esto; pero como dice esto, podes ir por aquí, por aquí e por aquí. EU iría por aquí, eu iría por aquí, por este motivo, por este, por este...” I ao final que algo non está todo o ben que debera, pois antes de mandarlle o escrito, volvo a onda eles “mira, aquí falta esto, falta esto, falta esto”. “Que che parece, no prazo de dúas semanas, tres semanas, pódelo arreglar?” “Si” “Bueno, pois nada, pois dentro de dúas ou tres semanas xa mo mandas i o arreglamos e para o ano que vén procurar non o facer así, procura meter os cuadros”. Siempre nesa liña. E ás veces hai unha simbiosis que pasa tanto tempo que xa pensamos cada un pola nosa conta a mesma tontería! “Pois é curioso porque eu pensei o mesmo”, “pois xa está, se os dous pensamos o mesmo, perfecto!” Porque bueno, ao mellor a xente xa se acostumbra a pensar así e cando levas moito tempo, xa ves as cousas da mesma maneira, xa non hai esa disfuncionalidad, non? Dígoo sempre, pactando con eles i o mando, ao mellor fíxeno algunha vez porque ao mellor algunha vez telo que facer, pero vamos, sempre esa maneira... ((como querendo indicar que non está moi conforme coa maneira de exercer sempre o mando)) (IM4-E2, l. 967-986). Pódese inferir que o liderado de Irene tende a buscar unha solución fundamentada no consenso cos seus interlocutores sen recorrer á imposición da súa idea; ademais, en vez de estigmatizar a unha persoa que cometeu un erro nun momento dado, faille ver que debe ter en conta esa experiencia pasada para nun futuro non volver a cometer ese erro. Así e todo, non descarta que en casos puntuais se teña que recorrer á autoridade, especialmente cando o método anterior non funcionou. Vemos como Irene asocia o liderado ao “mando”, característica que adoita estar vinculada coa masculinidade e que quizais esta inspectora asocie coa agresividade (Hughes, Ginnet & Curphy, 2007, p. 34). A imaxe que proxecta esta inspectora e tamén as dúas anteriores está moi distante da noción do inspector como figura que infunde temor e que en maior ou menor medida é compartida polo imaxinario colectivo da xente.

Nun punto da entrevista, xérase unha contradición con respecto ao que esta inspectora tiña sinalado na primeira entrevista que lle fixera meses atrás. Ela sinalara que á parte de aplicar a normativa, empregaba o sentido común, ao que non fixo mención desta vez; senón que máis ben manifestou que se cinguía a aplicar indefectiblemente a normativa. Unha cuestión como a do sentido común que podería parecer banal, posúe moita relevancia, xa que a normativa hai que interpretala de xeito que se cumpran as leis, pero tamén tratando de facilitarlle a vida ás

persoas. Para iso, esta cita de Martín Rodríguez Vivanco resulta moi ilustrativa: «O bo inspector será un celoso cumpridor da lei, pero terá máis en conta o espírito que a letra da mesma» (Rodríguez Vivanco, 1953, p. 18). «Vamos a ver, liderar un grupo humano non é fácil i menos nas condicións que temos nós, non? Onde hai xente de moitas procedencias, non? Porque hai de Magisterio, profesores de instituto, profesores de FP i bueno, procurando poñerlle ganas i comprendendo todo, comprendendo todo porque a inspección non é solamente comprensión, é aplicar norma i nada máis. Podo comprender moitas situacións personales, pero eu son funcionaria e aplico a norma e como funcionaria, penso que é ao que me debo, cumprir a normativa, nada máis. Eu sempre digo que como cidadana de a pé cumplo a normativa, sin atender a cuestións personales, porque se teño que atender a cuestións personales cometería un error porque tería que ver: se chora, por que chora, como me chore; ao mellor estou equivocada, posiblemente; pero non vou a cambiar» (IM4-E2, l. 598-608). Aquí conflúen varios aspectos relevantes. Por unha parte, a inspectora di que lidera tratando de comprender os demais; pero atópase cunha barreira, a da burocracia, que lle esixe cumprir única e exclusivamente a lei, obviando calquera outra circunstancia de carácter persoal e deixándolle a ela pouca marxe de manobra. Por iso hai que sinalar que a burocracia dificulta que esta inspectora desenvolva un liderado propiamente dito e polo tanto, un sistema tan burocratizado pode non resultar de interese para outras inspectoras potenciais. Isto contrasta co sentenciado pola maior parte dos expertos en organización escolar que afirman que a inspección non se debe realizar dun xeito burocratizado nin administrativista (Blat Gimeno, 2000; López Yáñez *et al.*, 2003; Bolívar, 2013), senón que ha de ser unha guía aos mestres (Almendros, 1952). Liderar implica pensar dun xeito crítico e actuar en consonancia, así que dita reflexión non pode quedar reducida a mecanismos burocráticos ou en palabras de Julián López Yáñez *et al.*, «a estratexias de xestión ou destrezas particulares» (López Yáñez *et al.*, 2003, p. 299).

#### *Afondando en terreos procelosos.*

Sobre o feito de se prefire ser dirixida por unha muller ou por un varón, aquí xérase unha problemática, xa que debido á falta dun número equiparable de mulleres que manden na Inspección, non pode emitir un xuízo fundamentado; no entanto, di que as mulleres tenden a ser máis meticulosas: «A min eso dáme exactamente igual, me dá exactamente igual. Penso que as mulleres somos máis quisquillosas no noso traballo, os homes bueno, veno doutra maneira, pero!» (IM4-E2, l. 989-990), «a verdade é que na inspección nunca fun mandada por

unha muller, e delegadas pouquísimas, delegadas unha que tuvo dous nombramientos. Que eu recorde houbo dúas delegadas nada máis na ((cidade)). E unha repetiu, o sea que... ((suprímense o nome desas dúas por razóns de anonimato, aínda que ela os di, unha era conselleira e outra deputada)). No setenta:, noventa i despois xa en ((cidade)) xa non recordo, en ((cidade)), penso que nunca. Xefas si; pero delegadas, nunca. Inspectoras xefas mui poucas, pensa que eu entrei no ((a mediados dos anos 90)). E solamente estiven eu, solamente catro desde o 97! E recordo nada máis outra persona no ano 80. No, no ano 80, si hasta o ano 80, no 79, xa veu de delegada para aquí (). Houbo unha persona no 73 () i esa persoa faleceu i eu, estouche falando desde que vin para ((cidade)). Cando a inspección era basicamente mulleres!» (IM4-E2, l. 993-1003). Esta última sentenza pareceume moi sorprendente, xa que a pesar de que consultei diferentes manuais de historia da Educación, nomeadamente de Teresa López del Castillo (2000, 2003, 2013), nunca me constou que houbera máis mulleres que varóns na Inspección, en ningunha época. Posiblemente as inspectoras que hai sexan máis visibles e por iso dá a impresión de que hai moitas máis mulleres das que realmente son. É o que Cristina Sánchez-Apellániz denomina, «a visibilidade excesiva da muller pola súa escasa presenza numérica» (Sánchez-Apellániz, 1997, p. 79). «Na inspección en ((cidade)) polo menos había moitísimas mulleres! Si, si, si. En ((nome doutra cidade)) houbo dúas mulleres. Pero na ((cidade)) houbo un momento en que había moitas, moitas, moitas...» (IM4-E2, l. 1005-1007). «Nos anos 70, nos anos 70 había moitas mulleres, nos anos 70... Despois, mira, despois cando cambiou este tema, mira nos anos 70 estaba ((nomes omitidos)), eran seis! Eran seis, eran seis! E tú fijate a cantidá de mulleres i homes, pois non o sei, ((nomes omitidos, cita 3)). Realmente, realmente, mentres hubo oposición; había si non iguales, eu penso que máis mulleres que homes; bueno, i así, o outro día aínda estivo aquí a que foi conselleira, que foi inspectora jefa de aquí e delegada i dicía bueno, houbo un momento en que dicía, “¿estáis todas, chicas?” Porque eran todas chicas, chicos había poucos» (IM4-E2, 1009-1016). «É que teño moita memoria e che estou dando moitos datos, non? Pero hai un momento, hai un momento que ata o ochenta e catro, ochenta e tres hai oposicións. Era un corpo mui endémico, era un corpo mui cerrado! Era... A endogamia na inspección era..., fillos de inspectores, sobriñas de inspectores, sobriños de inspectores e demais. No ochenta e catro co goberno de Felipe González, [...] parece que quere poñer en marcha unha reforma educativa [que] vai referida ao tipo de pensamento! Mayoritariamente pola época, non? Felipe González suprime o Corpo de Inspección, O SUPRIME!! Como tal corpo, á folga i demás;

pero queda i crea o [de]<sup>314</sup> Inspectores al Servicio de la Administración Educativa, así de largo o título i son funcionarios docentes, maestros ou de secundaria en donde por un concurso de méritos entran no cuerpo durante tres anos, durante tres anos, cunha prórroga de outros tres i a partir de aí tíñanse que volver a presentar por así decirlo. Entón non é más que unha porta falsa para poder meter dalgunha maneira xente con outro pensamento porque claro, si hai unha oposición coa mesma xente! Non tiña, non? I así, i así é cando entran maioritariamente homes en Galicia, desde o 84 hasta o 94 que entro eu, que pasan dez anos, che vou a decir quenes entran ((suprímense os nomes das inspectoras que entran)), catro mulleres, en dez anos, catro mulleres! O resto, homes. No 94 entramos tres mulleres ((cita o nome de tres mulleres que suprimimos por anonimato)). I ahora bueno, ahora, así en ((cidade)) acaban de chegar, ahora xa é oposición. Bueno, ahora xa non. Despois xa entran con oposición, xa con oposición i acaban de quedar catro homes i en ((cidade)) creo que entrou unha muller. Por que che conto esto? Porque por concurso de méritos, quenes son os directores? Os homes. ((Bate co puño sobre a mesa)). Quenes imparten os cursos? ((Bate co puño sobre a mesa)) Os homes. Quenes...? Os homes, entonces os que entraban eran homes, mulleres pouquísimas!» (IM4-E2, 1021-1044). Nesta altura hai que sinalar un feito moi importante, esta inspectora sinala que por concurso de méritos, os que maioritariamente entrarían na Inspección Educativa serían os varóns. Este aspecto xa o salientara no ano 2006, Díez *et aliae*, aínda que eles se referían á dirección educativa. Eles presentaban este feito como un proceso de *discriminación indirecta* que supoñía un inconveniente para as mulleres, xa que tradicionalmente, os méritos eran conseguidos polos varóns, que son os que chegaron a desempeñar máis cargos directivos ao reuniren un maior número de acreditacións que as mulleres (Díez *et aliae*, 2006). Polo tanto, se para chegar a ser inspector ou inspectora de educación se había que presentar a un concurso de méritos na época de Felipe González, pola nosa tradición cultural e histórica, os que máis méritos conseguirían serían os varóns; polo tanto, por este sistema de méritos, serán eles os que desempeñen este cargo de Inspección. «Por ese motivo, así de fácil, hai dúas mulleres nada más! Estamos ((nome dunha inspectora)) i eu. Jubilouse unha en setiembre i estamos dúas mulleres nada máis, os demais son chicos. ((Estase a referir á sede actual na que ela se atopa))» (IM4-E2, l. 1046-1048).

Pregunteille se por esta razón tamén hai máis varóns na xefatura de Inspección Educativa, ao que ela responde: «Claro, posiblemente! Posiblemente, posiblemente tamén seña, seña eso. En ((nome dunha cidade)) neste momento debe haber catro mulleres, debe ser cando máis hai.

---

<sup>314</sup> Corchetes aclaratorios propios.



Cando máis hai non, que nese momento... Déixame ver aí cifras. Porque está ((cita o nome das inspectoras)) cinco, cinco, cinco mulleres. É unha oposición dura, é unha oposición dura, non é unha oposición nada fácil, dura i bueno! Hai moitas cousas que son visións miñas personales; pero penso que son visións personales de acordo con, con unhos feitos objetivos non inventados, entendes? O sea, que no ano 84 Felipe González suprime o corpo é así, o sea, é así!» (IM4-E2, l. 1050-1057). «I [o]<sup>315</sup> volviu a crear no final do seu mandato, o sea, no 96, volve a crear, antes de perder as eleccións, volve a crear o corpo ((bate co puño sobre a mesa)))» (IM4-E2, l. 1059-1060) «*de inspectores, volvemos a ser un corpo educativo, antes no, antes era un corpo general*» (IM4-E2, l. 1061-1062).

### *Como é o liderado das directoras*

Fronte ás “directoras e directores de corpo” doutras xeracións nos que Irene non percibía diferenzas á hora de dirixir, posto que todos eles respondían á armazón graduada do Franquismo; na actualidade, manifesta que si existen diferenzas entre o xeito de dirixir dunha directora e o dun director: «Si a noto hoxe [a diferenza]» (IM4-E2, l. 649). «En certas cousas... Digamos na infraestrutura, na infraestrutura eu noto donde hai, donde houbo ou hai unha muller e donde non a hai» (IM4-E2, l. 651-652). «Hai un colegio, ao cal cheguei agora, hai tres anos ou así e dixen, “Aquí nunca houbo unha muller, no?” “No” [respondéronlle], “Xa se nota” [dixo a inspectora]<sup>316</sup>. Notábase. Naquel colegio notábase que non tiña a man dunha muller, como se nota noutros sitios a man. Home, que hai homes que tamén; pero en general, hai un aspecto que se nota cando hai unha muller» (IM4-E2, l. 654-657). «Eu creo que hai unha forma de facer, unha forma diferente de facer. Creo que hai unha forma diferente de facer. En xeral as mulleres somos máis ríxidas, quizás, máis ríxidas; ao mellor eu aínda son da época na que temos que demostrar que valemos igual i ao millor ((é unha forma de darnos autoridade)), pero son eu, penso, teño esa percepción, pero ao mellor estou equivocada; que somos como máis concienciadas á hora de facer os proxectos i tal, eso, máis quisquillosas» (IM4-E2, l. 659-664).

Irene prefere o xeito de dirixir das mulleres porque se sente identificada con elas: por seren traballadoras, esixentes e cumpridoras. Isto en parte está vinculado co sostido por Cassey (1993, citado por Hubbard & Datnow, 2000, p. 159), que vén a dicir que por exemplo, neste caso Irene, o xeito en que ela pensa e actúa, está moi vinculado coa maneira na que se criou,

<sup>315</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>316</sup> Corchetes aclaratorios de autoría propia.

non simplemente como *child*, senón como *female child*. É dicir, a Irene sempre se lle esixiu máis dende pequena, non por ser infante, senón por ser nena: traballar no taller, facer a comida, fregar os cacharros, levar a roupa ao comercio... E esta maneira de ser na que foi socializada como nena, marcou posteriormente a súa preferencia por aquelas mulleres que se identificaban co seu patrón de traballo.

Sobre a cuestión de demostrar que valem, é outro aspecto que indica unha infravaloración da muller, xa que como sostén Clara Coria, as mulleres, fronte aos varóns, sempre teñen que demostrar a súa infalibilidade (Coria, 1993, p. 135). Parece que polo mero feito de ser muller, teñen que estar sempre exhibindo a súa valía e capacidade.

Con respecto ao sinalado anteriormente das diferenzas entre os directores e directoras actuais e os directores e directoras doutras xeracións, hai que aclarar que estes eran moito máis elitistas e apenas se relacionaban co resto do profesorado, porque simplemente tiñan un cargo no centro, ao que accedían a través dunha oposición. Segundo Irene, este tipo de “directores e directoras de corpo” eran os que estaban nos centros con anterioridade á Lei Xeral de Educación dos 70 e a súa maneira de desenvolver a dirección de xeito xerarquizado debíase á ideoloxía franquista daquela época. Incluímos a explicación desta inspectora porque resulta esclarecedora ao presentar diferentes casos de directores e directoras de corpo: «No ((nome de instituto)) era un home [director]<sup>317</sup> e ademais [accedeu]<sup>318</sup> por oposición, porque antes era un cuerpo á parte os directores, eran funcionarios de cuerpo, todos os centros creados con anterioridade á Lei General do 70. A Lei General do 70 permite xa o ser directores que non fosen de cuerpo, está o ((nome de un instituto)), ((nome doutro instituto))» (IM4-E2, l. 617-620). «Na ((cidade)), os colegios creados con anterioridade á Lei do 70, todos tiñan directores de cuerpo» (IM4-E2, l. 624-625).

Para entrar a ser director de cuerpo, segundo conta esta inspectora había que facer unha oposición específica: «Era[n] maestro[s] e logo [facían]<sup>319</sup> unha oposición diferente. Mira, por exemplo, ((instituto)). Mira, vou por orden. ((Instituto)), director de cuerpo. ((Instituto)), director de cuerpo. ((Instituto)), directora de cuerpo i ((Instituto)), directora sin ser de cuerpo porque ((Instituto)) como centro novo, como ((nome doutro instituto)) que é hoxe, creouse no 80 (), en todo caso é posterior á Lei do 70 i polo tanto, son directoras normales. Maestros normalmente elegidos propostos polo claustro, o claustro facía unha proposta de 3 personas i

---

<sup>317</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>318</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>319</sup> Corchetes aclaratorios propios.

a Inspección lle pasaba un informe ao Delegado ((territorial)) i o Delegado nombraba esa persona [refírese ao proceso anterior de elección de director ou directora]. I nos outros é ((cita unha serie de centros)) todos esos como son anteriores ao 70, todos eles teñen directores de cuerpo i hai un momento en que se suprime () i xa entra un procedimientu novo (IM4-E2, l. 629-638). «Claro, obedecen á estrutura do momento! Estamos nunha época franquista i polo tanto, estaba escalonado. Pero bueno, como ves, directoras tuven dúas mulleres, unha de cuerpo e outra sin ser de cuerpo» (IM4-E2, l. 640-642). «Era un cuerpo á parte, era un *status* á parte ((xesticula coa man como querendo indicar a posición superior na que se establecían estes directoras e director, á vez que se ri)). Non se relacionaban coa outra xente porque tiña un puesto aí i nada máis, no? No! Non notei diferenza [entre as directoras e os directores naquela época]<sup>320</sup>» (IM4-E2, l. 644-647).

*Experiencia como xefa de servizo na Inspección. Inspectora 24 horas todos os días da semana.*

Esta inspectora afirma que chegou a ser inspectora xefa de servizo por méritos propios, polo seu traballo, non por ter establecido contactos; aínda que non nega que as “relacións públicas” como ela lle chama, son importantes: «As relacións públicas son tan importantes e incluso che podería dicir que *más* que a túa formación profesional; pero bueno, a pesar deso, algunhas personas, porque eu non son das que fago relacións públicas, chegamos a donde chegamos porque a veces, de vez en cuando, i agora me vou a botar un piropo, “el buen paño, en el arca se vende”! Entendes? A min se mo propuxeron non foi nin porque eu pedira nin porque eu tivera contactos nin nada, simplemente porque alguén viu como eu traballaba. Nada máis! I como se ve? Bueno, pois vendo os informes i é moi grato que alguien te chame da Consellería i che diga, “bueno, pois te felicito por este informe”, é moi agradable, entendes? *Sobre un tema ao respecto; pero pasaba. Alguen viu esto [e considerou<sup>321</sup>], é unha boa persona, pode ser unha boa candidata*; pero non porque eu me fora, é máis!, estaba nalgún acto i a xente se iba a tomar un viño i eu me iba! Por que? Porque eu sei que tiña outras ocupacións familiares! Para min, ao lado do meu marido, están os meus fillos, entón eu, si o meu marido está solo na casa esperando, non vou a ir a tomar un viño co resto da xente porque non me parece... Non porque seña muller, seguramente o meu marido o faría por min tamén!» (IM4-E2, l. 1196-1210).

<sup>320</sup> Corchetes aclaratorios da autora.

<sup>321</sup> Reconstrución propia para completar a declaración

Con respecto á importancia destes contactos informais, tamén Mercedes Sánchez-Apellániz dá conta da súa relevancia, en tanto que é un recurso que axuda os integrantes que acaban de chegar novos a unha organización; pero as mulleres adoitan estar situadas fóra desta rede de contactos informal, por varias razóns: a primeira porque ven nelas un risco potencial ao consideralas diferentes aos membros que constitúen as redes informais e por outra parte, porque non lles resulta axeitado facer bromas informais diante delas (Kanter, 1977, citada por Sánchez-Apellániz, 1997). Deste xeito, continúa perpetuándose tanto a segregación horizontal como vertical (Sarrió, Ramos & Candela, 2005). Pero o que acontece é que estas redes informais e o feito de socializar son moi importantes para chegar a ser líder (Ibarra, Ely & Kolb, 2013).

Da declaración de Irene, «A min se mo propuxeron non foi nin porque eu pedira nin porque eu tivera contactos nin nada» (IM4-E2, l. 1198-1199), percíbese o mal visto que está entre o sector feminino pedir un ascenso, tal e como Babcock *et aliae* deixaron patente no seu artigo, “Las chicas buenas no piden”, razón pola cal elas non adoitan ascender nin conseguir soldos iguais ao do varón polo mesmo rendemento e ademais, non chegan a postos altos no mesmo número ca eles (Babcock *et aliae*, 2004). Entre os motivos figuran a socialización recibida, máis tendente a coidar dos demais que en velar polos propios intereses (Babcock *et aliae*, 2004), podendo acontecer tamén que a cultura organizativa dalgúns empresas sancione as mulleres que optan por facer as súas peticións, o cal as desalenta a solicitar ascensos, mellores cometidos, etc (Babcock *et aliae*, 2004).

Como a inspectora deixou patente, ela prefere as redes formais e aínda que non participou no proceso de homosociabilidade, en termos de Kanter (1977), chegou a ser inspectora xefa polos seus propios méritos, pois convértese en xefa de servizo na Inspección trece anos despois de chegar a este colectivo, por proposta directa da Administración (IM4-E2, l. 932), permanecendo neste cargo ata finais da primeira década do 2000: «Eu cheguei no ((ano de chegada)), o catorce de febreiro do ((ano de chegada)). Mo propuxeran antes; pero como estaba facendo Dereito, pois pedín que me deixaran facer os parciais de Dereito; logo mo propuxeron xa á volta de Nadal, o 22 de xaneiro i ata o cambio de goberno, en ((fins da primeira década do 2000))» (IM4-E2, l. 585-588), «((ano)), ganou as eleccións o día ((día)) e cando está todo (), todo o curso rematado, que eu rematei toda a actividade, toda escolarización, profesorado todo, o ((día en que ela rematou todo))» (IM4-E2, l. 590-592).

Para aceptar este cargo, foi moi importante que o seu marido a animara cando llo ofertaron, incluso di que de non ser por el, igual se tería negado, porque ela sabía que se ía enfrontar a grandes dificultades: unha cantidade inxente de centros nesa provincia con problemáticas varias... Así e todo, tamén se daba unha conxuntura favorable na súa vida persoal, os seus fillos xa remataran as súas respectivas carreiras; o que lle permitía á inspectora dedicarse á xefatura “24 horas ao día todos os días da semana”, como ela afirma, descansando unicamente o sábado. Ademais, engade como feito moi importante que isto non podería ter sido posible se o seu marido non a apoiara, xa que non en todos os casos, un marido comulga con tanta dedicación profesional da súa esposa. Polo tanto, á pregunta de se ter desempeñado un posto de tanta responsabilidade, puido xerar no seu matrimonio algún tipo de conflito, ela contesta que non: «No, porque tamén cando mo ofertaron<sup>322</sup> (), eu tamén falei co meu marido i foi el quen incluso me animou! Porque a min si que me deu un pouco de pau! Porque ((cidade)) é: é conflictiva, na ((sé da Inspección de Educación desa cidade)) éramos 34 inspectores» (IM4-E2, l. 808-810). «Máis do 50%, xente que desempeñou postos desde concelleiro a presidente da Diputación en un goberno con un color diferente! Esto é, é un pouco, non? E despois bueno, moitísimos centros, moitísimos problemas de..., de outra índole. Non ten nada que ver ((cidade A)) con ((cidade B)) ou con ((cidade C)), nada! Son dous mundos completamente distintos e vamos, cando mo ofreceron incluso foi o que me animou, ao mellor eu hasta dicía que non e el foi o que me animou i siempre, siempre pois apoiándome. Tamén era un momento na nosa familia cando xa os meus fillos estaban, habían terminado as carreiras, estaban..., bueno a pequena no, á pequena faltáballe pouco; pero efectivamente xa estaban encamiñados, era unha circunstancia onde eu puiden dedicarme, pois mira, 24 horas todos os días da semana! Eu o único día que descansaba era o sábado, todas as mañás dos domingos estaba traballando! I eran as cinco da tarde do viernes i eu estaba traballando! Chego á miña casa, tumbábame no sofá e para a cama. Ao día seguinte () i domingos ás 10 da mañá eu seguía traballando. É que eso non se pode facer se non hai unha comprensión da persona que compartira a túa vida, logicamente» (IM4-E2, l. 811-826).

Unha das cuestións de igualdade de xénero nas que reparou Irene cando foi xefa de servizo foi a de advertir aos seus compañeiros e compañeiras inspectores que se fixasen nas comisións de nomeamento de directores e directoras se había referencia á lei de Igualdade: «Claro, porque vén na normativa. Vén na normativa» (IM4-E2, l. 1162), «na normativa de dirección vén que nos proxectos de dirección teñen que facer referencia á lei de Igualdade e hai, e hai sentencias

<sup>322</sup> Estase a referir ao posto de inspectora xefa.

en donde as personas que non foron propostas recurriron i o juez anular esos..., esos nombramientos por non ir no proyecto de dirección ese apartado; a pesar de haber dito, “Cuidado que no apartado que ten que ver no proyecto de dirección que se presenta para votación, digamos no programa electoral, por así decilo, ten que haber unha reseña, mirade que apareza eso, que pode pasar e non se pode pasar por alto, que en vez de darlle un doce de puntuación máis alta, lle damos un oito, lle damos un dez”; así, en ese contexto, como non apareza ese apartado, houbo esas sentencias contrarias por parte do...”, non sei se unha se dúas» (IM4-E2, l. 1164-1172).

Aínda que foron dous cursos que a inspectora lembra gratamente desempeñando esta función; aínda recorda que é mellor a experiencia como inspectora de base (IM4-E2, l. 1070). «[Lembra máis gratamente a experiencia] como inspectora de a pé ((rise)), como inspectora más. A verda é que si, estou satisfeita, eu sempre lle poño a resposta ao ciudadano que me parece que a podo dar i que trato de dar a resposta que eu creo que lle dá i así» (IM4-E2, l. 1072-1075).

A inspectora sinala tamén que o feito de estar na cúpula non lle supuxo ningún custo de oportunidade: «Non, non, en tanto que bueno o puiden levar ben, había unhas circunstancias na miña vida nas que podía. Ao mellor se fora dez anos atrás non o facía!» (IM4-E2, l. 1231-1232), «si fora dez anos atrás ou quince anos atrás, ao mellor non era tan fácil facelo! Ao mellor non era capaz de facelo! Porque os nenos teñen outras edades [...] e era un momento no que xa os tiña máis ou menos encarreirados, estaba vivindo solamente unha con nós e nada máis» (IM4-E2, l. 1234-1237). Aínda que a inspectora non é consciente, no ano ((finais da década dos oitenta)) cando renunciou a ese posto de responsabilidade en Santiago debido a que os seus fillos aínda eran pequenos nese momento, si se produciu un custo de oportunidade, é o que Williams denomina “muro maternal” (Williams, 2000, p. 69).

Sobre o feito de que haxa máis varóns ca mulleres ocupando cargos na xefatura, Irene considera que non é por razón de sexo, senón polas relacións públicas que unha persoa realice. Tradicionalmente, as mulleres non adoitaron socializar tanto como os varóns, debido ás responsabilidades familiares que consideraban que tiñan que atender, como era o caso de Irene. No entanto, Irene considera que estas relacións informais son de crucial importancia á hora de conseguir un cargo de responsabilidade, aínda que pode haber excepcións, como foi o caso dela que non socializou; pero que aínda así, chegou a ser xefa de servizo. Isto está moi vinculado co sostido por Kanter (1977) sobre a homosociabilidade ou *homosocial*

*reproduction*. «Cando che falaba eu das cenas i demás, ao mellor un compañeiro non ten tanto problema, “bueno, pois me vou a tomar un viño”, que ao mellor tú te pos esa limitación “bueno, pois non me vou a tomar o viño, pois porque teño que ir a facer a compra porque teño os regalos de Papá Noel sin comprar, porque ...”, entendes?» (IM4-E2, l. 1192-1196). Pero precisamente cando ela di que non por ser muller non vai ir tomar o viño, está ilustrando esa culpabilidade que sente por non estar coa familia nese momento en que os demais irían a tomar os viños, está a darse conta de que ese non é o seu lugar, porque historicamente, as mulleres non entraron nas redes informais masculinas. Ademais, no seu discurso parece que está penalizado que unha persoa solicite un ascenso de cargo, neste caso sería o de inspectora xefa de servizo. Isto débese a que as mulleres dende a máis tenra infancia atenderon ao coidado dos demais, máis que centrarse na promoción dos seus propios intereses. Ademais, para moitas empresas non está ben visto que as mulleres fagan este tipo de solicitudes, por iso elas desisten deste tipo de actitudes que, pola contra, non serían tan mal consideradas nun varón (Babcock, Laschever, Geldfand, & Small, 2004), de aí o nome do artigo destas autoras, “Las chicas buenas no piden<sup>323</sup>”.

#### *A primacía da vida persoal e familiar*

Irene realizou a súa traxectoria profesional indo pouco a pouco, dándolle sempre prioridade á súa vida persoal e familiar. A informante quería deixar patente que ela non quería progresar rapidamente a costa de sacrificar a súa vida familiar. De feito, nun momento dado prodúcese unha pequena confusión entre ambas debido a que a miña pregunta dera a entenderlle se fixera contactos con mulleres directoras, cando en realidade, o que eu quería preguntarlle era se cando era mestra tiña directoras, por iso ela me respondeu en primeira instancia: «No, eu fun mui pasiño a pasiño, compaginando sempre a miña vida personal-familiar ca profesional e primando sempre a personal-familiar sobre a profesional, o sea, NUNCA, NUNCA fixen por chegar... [a un posto elevado]<sup>324</sup>» (IM4-E2, l. 611-613). Mesmo renunciou a un posto na Consellería porque nese momento os seus tres fillos eran moi pequenos, propuxéranlle un cargo cando tiña 34 anos e moi conscientemente desbotouno por estar con eles: «En algún momento si que tuven que deixar ((a finais da década dos 80)) un posto na Consellería i non o aceptei, era ir a Santiago, con tres nenos, no!» (IM4-E2, 792-794). «Quero dicir que si, en algún momento renunciéi. Renunciéi, pero vamos, conscientemente, porque para min a miña

<sup>323</sup> Babcock, Linda; Laschever, Sara; Geldfand, Michele & Small, Deborah (2004). Las chicas buenas no piden. *Harvard Deusto Business Review*, (122), 6-8.

<sup>324</sup> Corchetes aclaratorios da autora.

prioridade sempre foron os meus fillos porque a fin de contas, é o que che queda, non?» (IM4-E2, l. 796-798). Pero non se arrepinte da decisión tomada naquel momento porque considera que elixiu a opción acertada: «Entonces para min está clarísimo, si no ano ((finais da década dos 80)) me ofreceron un traballo interesante en Santiago i: i dixeron que non, practicamente, na Consellería. Non me arrepinto en absoluto! En absoluto me arrepinto! Porque podía..., nada, non me arrepinto nada! Hasta me olvido moitas veces» (IM4-E2, l. 801-804). Para ela, o obxectivo máis importante da súa vida foi a educación dos seus fillos que é incomparable a calquera outra cousa: «A educación dos meus fillos, para min o máis importante, son boas personas e teñen un traballo que lles permite vivir decentemente. Para min eso é o máis importante e unhas parellas, pois majas todos eles i enténdense i teñen as súas familias i para min eso é o máis e non se pode comparar a ningún con outro» (IM4-E2, l. 1123-1126). «Hai un refrán galego que di, “Boa roca fía o que ao seu fillo cría”, i é verdá, é verdá, é o traballo máis importante educar i criar os fillos i que eles que [o] vexan. I aí me ruborizo non? ((Suspira)) Cando estas cousas, non? Pois por exemplo, cando me nombraron inspectora jefa, pois a cena que nos organizaron no restaurante, o ramo que me tiñan preparado, a postal que me tiñan preparada e: na voda da miña filla, pois me entregou o ramo, as palabras tan bonitas diante de toda a xente, eso é mellor que me puido pasar! Nin jefa de servicio nin conselleira! Para min é o millor!» (IM4-E2, l. 1128-1135). «Que vaiamos de vacacións todos xuntos, que vaiamos de turismo rural todos xuntos, eso é o mellor que che pode pasar, o mellor!» (IM4-E2, l. 1155-1156), «É o mellor que che pode pasar na vida!» (IM4-E2, l. 1158).

Esta inspectora posuía conciencia de xénero, pois tanto aos dous fillos varóns como á filla, tratoulles de ensinar a facer as tarefas do fogar, para non reproducir patróns discriminatorios. No entanto, non todos seguiron as ensinanzas de súa nai, especialmente un dos fillos varóns: «Si, si; pero non todos reaccionaron igual, non todos reaccionaron igual. O sea, eu teño un que moi ben e outro que me dice que bota a roupa a lavar e que non sabe como; pero aparece no seu armario planchada; pero el non sabe como. A comida aparece feita; pero el non sabe como [...] Hai algún duende na casa » (IM4-E2, l. 1175-1180). «Si lles inculquei ademais desde pequeniños a cama e todo eso, si, si, que foran facendo a comida, axudando, que aprenderan porque a min me parecía fundamental» (IM4-E2, l. 1181-1183).

No que respecta ás tarefas do fogar, os fillos e a filla de Irene foron educados en pé de igualdade; agora ben, no que respecta ás saídas, quizais foran máis permisivos cos fillos



varóns. Di a inspectora que posiblemente repetiu os mesmos erros que seus pais cometeran con ela: «Posiblemente caín nos mismos errores que caeron meus pais no sentido deso, posiblemente. Ao mellor en tema de horarios i en tema de actuación coa miña filla... En algúns aspectos no (), aínda que penso que con eles tamén e:, bueno, tamén lles inculquei o sentido da responsabilidad a tódolos niveles, non? [...] Hombre, aos nenos algunha vez os fomos a buscar, pero á pequena fómola buscar siempre i a levala siempre, siempre. Non sei, ese tamén é un aspecto importante, non? É que é difícil, é difícil i bueno, é complicaao. Xa no tema das responsabilidades foi igual, no tema das labores da casa foi igual, xa á hora de salir i todo eso, xa non foi o mesmo» (IM4-E2, l. 1287-1295).

### *O seu marido, unha figura facilitadora*

Pero na súa traxectoria profesional, o seu marido tivo un papel destacado como figura facilitadora para que esta inspectora fora progresando ata ser inspectora xefa e ademais, sen renunciar a ter fillos e posuíndo tres carreiras: a de Maxisterio, Pedagogía e Psicoloxía. Mesmo se debe a el que Irene realizara a carreira de Pedagogía e Psicoloxía. Ela mesma admite que o 50% do que é, llo debe ao seu marido: «Eu o 50% do que son ou máis do 50% é obra do meu marido, que duda cabe, non? O teño clarísimo porque podía ter outra persona, non? Que intentara promocionar el! Mui lícito! Ou, ou simplemente, pois non! Sempre estivo aí hasta lle chegaban a preguntar se era viúdo porque moitas veces salía co neno sólo para que eu estudiara [...] I desde logo, si non teño a parella que teño para nada, siempre animándome, siempre, siempre, siempre. Cando chegou o momento de decidir, “que escollo, Pedagogía ou Psicología?” “Pois colle as dúas!” I levei as dúas! Entendes? Sempre estivo aí, despois en ((cidade)) pois levándome aos exámenes para que eu... Siempre, foi unha persona que siempre estivo o 50% ou máis que eu, eu tuven que estudar; pero el siempre estivo aí. Entendes?» (IM4-E2, l. 828-845); «siempre estivo aí apoiándome, si é así» (IM4-E2, l. 847). «Se non, non sería posible, ou unha separación ou non sería posible porque con outra persona, non é posible!» (IM4-E2, l. 849-850). «Porque non é colaborar, é facer as cousas da casa, é facer ao mellor a compra, acabar de facer a comida, recoller os nenos da guardería, levalos, entendes? Eu chegaba ás nove da noite! Eu chegaba á casa ás nove da noite cando estaba en ((cidade)), cando estaba en Santiago salíamos ás nove da noite! Pois eu chegaba ás dez! Ás veces estaba o neno duchado, ás veces non estaba duchado; se [...] estaba sin duchar tiñas que duchalo, se non estaba a cea, tiñas que facela, tamén dependendo de como fose o día!» (IM4-E2, l. 852-857).

A este respecto, antes de seguir introducindo as súas propias consideracións acerca deste feito, gustaríame engadir que na sesión do dezanove de agosto do 2013 en que esta inspectora viñera á sé da Inspección que estaba a piques de deixar antes de trasladarse a outra provincia, estaba no seu despacho o seu marido para axudala a recoller as cousas; o que me permitiu constatar *in situ* a implicación deste na vida de Irene como un elemento que posibilitou que a súa traxectoria profesional avanzase.

Non obstante, dar conciliado a vida profesional coa familiar non foi para ela unha tarefa doada; pero a súa capacidade de esforzo, superación e organización permitiron que puidera desenvolver con éxito ambas parcelas vitais; por suposto, hai que sinalar que foi un traballo en equipo co seu cónxuxe, que era tamén mestre. Pero hai que ter en conta que dende sempre, Irene foi unha nena acostumada a traballar moito. Xuntos elaboraron as estratexias necesarias para dar asumido todas estas funcións; por exemplo, Irene deixaba a comida e a bolsa do colexio do cativo feitas do día anterior; mentres que o seu marido se encargaba de recoller o fillo da gardería ou de levalo. Pódese afirmar que se trataba dun caso de organización familiar equitativa (Alméras, 2000), pois os dous cónxuxes responsabilizábanse das tarefas familiares e domésticas dependendo da súa dispoñibilidade.

Ademais, o marido de Irene, ao ser mestre, tamén tiña as súas propias responsabilidades profesionais: «Si, si, siempre, siempre [traballaba de mestre], o meu marido é maestro. El a escuela a tiña máis cerca, lle quedaba enfrente, a que tiña que moverme eu, hasta cando tuven no equipo, o sea, no SOEV tiña xornada de mañá e aínda que viaxábamos porque á escola chegaba, collía de ((nome de cidade)) hacia alá e ((nome doutra cidade)) na zona de ((nome da mesma cidade anterior)) e ((terceira cidade)) chegaba hasta ((vila A)), ((vila B)), xa sabes, toda esa zona; pero bueno, sempre organizándose, deixando a comida feita do día anterior e estas cousas, sempre correndo!» (IM4-E2, l. 776-781). Como se aprecia, non é que Irene realizara unha dobre xornada, senón tres, xa que tiña que dar clase, estudar as carreiras e tamén, xunto co marido, coidar dos fillos.

O segredo radica en non marcarse obxectivos inalcanzables, senón en ir superando pouco a pouco os pequenos obstáculos; de xeito que se molecularizamos as nosas expectativas profesionais, non caeremos na frustración: «Sempre correndo, sempre correndo, dun lado para outro correndo, zapato plano, pantalón vaquero i corre, corre, corre. Así foi como fixen, creo que tendo as cousas mui claras, tendo as cousas claras, eu creo que se consigue todo i siempre cando os objetivos que tú te propoñas non señan tan, tan, tan ((creo lembrar que xesticulaba

indicando coa man distintas posicións)) que ti non poidas chegar a eles porque entonces, si que estás frustrada, si te vas concienciando de que eres capaz de conseguilo, [lograralo]<sup>325</sup> pouco a pouco» (IM4-E2, l. 783-788).

A modo de peche deste apartado, hai que dicir que a análise que fai García de León sobre os maridos das elites resulta coincidente coa historia de vida de Irene, onde se viu que o marido non é que unicamente a apoie, senón que lle dá azos, cando ela lle di que non sabe se elixir Pedagogía ou Psicoloxía, ao que el lle contesta que faga as dúas cousas. Así o ilustra María Antonia García de León (2002): «Estas mulleres atopan un reforzo moi importante nun marido cun gran nivel educativo [...] que en absoluto [lles]<sup>326</sup> impide a súa carreira, senón que pola contra, as empuxa a ela» (María Antonia García de León, 2002, pp. 126-127).

Á parte disto, hai que sinalar que Irene, ao igual que lle acontecía ás mulleres entrevistadas por Amparo Novo (2010) que desempeñaban cargos políticos, posúe unha sobrecualificación académica.

#### *Onde está o límite?*

No discurso de Irene gravita a idea de que para chegar a onde ela chegou, unha muller ha de querer, ha de ter a vontade para conseguilo, esforzarse no seu obxectivo e pelexar ata logralo. Sinala ademais, que nin a súa profesión nin os seus fillos foron incompatibles con seguir formándose academicamente, nunca lle impediron entregar un traballo universitario a tempo; para iso ela erguíase ás cinco ou seis da mañá e non tiña descanso en todo o día: «Vamos a ver, eu creo que é unha cuestión de querer, Noelia. Eu penso que é unha cuestión de querer e de ter as cousas claras, non? Moito sacrificio, moito esforzo, levantábame ás cinco da mañá, ás seis da mañá i corre, corre, corre i corre, corre, corre i corre, corre, corre; era o que facía, porque mira, mentres estaba na escuela, pois bueno, nunha delas estaba ao lado da casa; pero ás outras tiña que andar como media hora. I corre, corre, corre; volta a correr, xornada de mañá e tarde, corre, corre, corre. Deixar a comida feita, o meu marido recollía o neno da guardería, darlle de comer el ao neno, e: eu deixar a bolsa preparada do día anterior i así. I desde que o deitábamos calcetando, ganchillando i ao día seguinte, volta a empezar, jamás entreguei un traballo fóra de prazo, jamás. Aprobei sempre en junio, menos en cuarto de Pedagogía que me quedou unha asignatura, () no último ano quedábanme dúas medias, dúas cuatrimestrales, naceu a nena, eu estaba facendo inglés naquel momento, á parte que xa mo

<sup>325</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>326</sup> Corchetes propios para darlle maior coherencia á cita.

planteei doutra maneira, con moito esforzo i con moitas ganas i tendo sempre a colaboración do meu marido, porque tampouco tiñamos xente na casa, sólo cando naceu a miña filla, a terceira i; i cando entrei na Inspección. Despois nunca tuven xente na casa que me axudara; pero bueno, é un traballo en equipo i os traballos en equipo, salen» (IM4-E2, l. 758-773). Na primeira entrevista que lle realizara a Irene, presentoume unha anécdota que evidencia como ela, malia ter ocupacións familiares e laborais, daba entregado os traballos da Universidade a tempo; mentres que unha compañeira súa que non contaba con responsabilidades familiares de ningún tipo e incluso xantaba na facultade, non era capaz de conseguir este propósito: «Eu recordo unha vez cando facíamos primeiro [de Maxisterio], había moita xente que traballábamos i tiñamos que entregar un traballo nunha fecha determinada, entoces algunha xente foille dicir [ao profesor]<sup>327</sup> que bueno, que traballaba, que non podía entregalo e o profesor dixo, “salvo que alguien esté casado, tenga niños y trabajen, en ese caso se lo perdono”, entonces a min doume un ataque de risa porque eu entregueino, porque eu jamás, jamás, jamás nin aplacei un examen, nin pedín autorización para entregar un traballo fóra de plazo, porque eu tiña que entregalo ese día i eu me organizaba para, para ese día... Entoces... volvemos ao mesmo, o sea, está todo no que tú te queiras, claro, eu tiña unha compañeira que era mui boa, fora compañeira miña de Magisterio i me dicía, claro, ela casouse facendo primeiro de Pedagogía i me decía, “¿y cómo te arreglas tú? Porque yo no soy capaz” ((imitando unha voz chorosa)) i ela sin nenos e comía no comedor da escola, eu non, eu viña comer á casa i lle dicía eu na miña, “pois moi fácil, mentras me ducho, quento a leite”, porque daquela non había microondas, mentres me ducho quento o leite, claro, eu xa tiña controlado o botón do leite e claro, chega ela ao día seguinte [e di<sup>328</sup>], “cuando me levanté tenía toda la leche por fuera”, claro, vaite ti a ver como o puxo o leite, poñeríao ao máximo co fuego grande, eu xa tiña controlado o botón da leite i sabía que era aquel botón, aquela temperatura i aquela cantidá de leite i eso me facía ganar tempo. É o mesmo, imos ao mesmo, o límite o pon cada un, tamén claro, un día como hoxe [era un día primaveral e soleado de abril]<sup>329</sup> é moi agradable estar paseando fóra en lugar de estar estudiando e ás cinco da mañá, sobre todo no inverno apetece quedarse na cama, non sabes tú como, pero si tes claro que tú queres facer outra cousa, pois teste que levantar, non che queda outra!» (IM4-E1, l. 238-259). Disto tamén se deduce, como no caso das inspectoras anteriores, que Irene tiña unha capacidade de organización moi grande que, en parte xustifica que puidera compatibilizar todas as facetas da

---

<sup>327</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>328</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>329</sup> Aclaración propia.

súa vida. Agora ben, conseguilo implica cumprir unhas responsabilidades e facer uns sacrificios, ao seu ver, depende de ata onde unha queira chegar, xa que os límites establécenos cada individuo. Segundo María Antonia García de León, o discurso do sacrificio para chegar aos primeiros postos, do esforzo, e da consideración de que non existe discriminación, adoita ser común entre as elites femininas sendo isto xustificable en parte, xa que contaron cun pai non discriminador e/ou cun marido que as apoiou (García de León, 2002). Preséntanse como *superwomen* que poden asumir todo tipo de traballos e responsabilidades, e incluso consideran que son as propias mulleres as que a si mesmas se poñen trabas; cando en realidade, tamén elas son vítimas dunha «sobreselección social» (García de León, 1994, p. 42; García de León, 2002, p. 270), pois aínda que reuniron moitos méritos e chegaron ao máis alto, tiveron que dotarse de máis recursos dos que precisaría un varón para estar ao mesmo nivel ca el (García de León, 2002). O que evidencia en realidade, como diría María Antonia García de León, que son unha *elite discriminada*, porque se sitúan na periferia con respecto ás outras mulleres e mais á elite masculina, o que as converte simultaneamente en *elites dominadas*, porque tan só constitúen elites en *stricto sensu*, os varóns, que son os que a elas lles permiten ocupar pequenas parcelas de mando (García de León, 2002, pp. 51-52).

Así mesmo, ser unha *superwoman* é un sacrificio, como sentenciou Monica Whitty (2001), as mulleres procuran abarcalo todo e vese como un requirimento indispensable para ser unha muller no século XXI que teñan unha carreira profesional e que atendan a familia.

#### *A importancia das verdadeiras amizades*

Así mesmo, reconece que as súas compañeiras sempre tiveron en conta as dificultades de Irene, que xa tiña fillos no momento de realizar as carreiras, pois mostraron a súa solidariedade ao desprazarse á casa desta para estudar: «I despois as compañeiras, sempre, sempre para estudar () sempre viñan á miña casa, se adaptaban ao meu horario, siempre, siempre, siempre! Tanto en Magisterio como en Pedagogía como en Psicología, siempre! Siempre, siempre! Siempre tuven moita suerte, siempre topei con xente mui boa nese sentido, si» (IM4-E2, l. 836-845).

#### *Tendo as cousas claras, todo se consegue*

Das palabras desta inspectora constátase que non ten por que haber incompatibilidade entre o traballo e a vida familiar, se unha persoa considera os custos que pode ter unha decisión na súa vida e asume as súas responsabilidades, establecendo prioridades: «O que empecei

dicindo que os límites nolos poñemos nós e que é mui importante saber hasta donde podemos chegar» (IM4-E2, l. 1364-1365). «I marcarte os objetivos que tú vexas que eres capaz de alcanzar, porque senón podes chegar á frustración, saber medir moito e despois estar disposta, logicamente, eu non podo saltar un plinto; pero si vou pouco a pouco, pouco a pouco, ao millor podo saltar unha cousiña así. I ao millor non podo coller unha pesa de cinco quilos, pero si empezo con unha, despois paso con dúas, ao mellor ao final podo coller unha de cinco, non o sei! Pero é pouco a pouco, o sea, capacidade de esforzo e despois ter as ideas claras. Se tes as ideas claras, se tes os objetivos claros, o camiño, falo» (IM4-E2, l. 1367-1373). «Se tes claro na túa vida o que queres facer i i o que queres deixar de lado ou o que queres sacrificar... O que está claro é que non podes ir de viños todos os días, non podes estar todos os días alternando, si queres ter un traballo, si queres promocionar nel, si queres atender a túa casa, eso está claro! Eu creo que é unha cuestión de prioridades, é como o sueldo, hai quen o gasta todo e hai quen aforra un pouquiño! E hai quen gasta o que gana e aínda pide para gastar máis. É cuestión de prioridades e se eres capaz de establecer un equilibrio... non ten por que ser..., non?» (IM4-E2, l. 1220-1226).

Para Irene, o feito de que non haxa máis mulleres ocupando cargos de responsabilidade radica no feito de que teñen medo. Por iso, o que temos que facer as mulleres é perdelo: «Eu creo que perdendo o medo, Noelia! Eu creo que perdendo o medo! Porque algo pasa! Porque está claro que se chegas a un centro i o 90% son mulleres, por que o director é un home?» (IM4-E2, l. 877-879).

É un temor moi vinculado co ámbito privado e que agroma cando posiblemente existe desequilibrio entre os dous membros, é dicir, cando unha das partes non asume as tarefas que lle corresponden e saben que son elas as que terán que responsabilizarse dos nenos, dos maiores, da casa...: «Eu penso que temos medo, non? I ao mellor a parella por moito que digamos, non está equilibrada no sentido de “si se me pon o neno mal e eu estou no colegio, que pasa?” “Bueno, pois tendrán o seu papá!” Pois ao mellor o papá non o plantea, o que che dicía das comidas, ao mellor un home sale e chega ás tantas de mañán e é capaz, e unha muller non é capaz de facelo, non?» (IM4-E2, l. 900-904). De feito, Irene constata este medo nas mulleres nas comisións de nomeamento de dirección: «Eu penso que somos nós as que nos poñemos as limitacións, non? Porque é o que me dicen! “No, es que yo tengo niños”, “bueno, i a ti que che pasa?” Porque unha ten nenos, a outra ten a nai mal, outro ten..., non? Cando son estou facendo as propostas de dirección. Ás veces xa me río e digo “a ti que che

pasa?, que problema tes tú?” Xa empezo preguntando os problemas porque SON ELAS, SON ELAS AS QUE NON QUEREN!» (IM4-E2, l. 906-911).

A muller tamén pode non sentirse capacitada para acometer esta función, posto que non foi socializada para desempeñar cargos de responsabilidade no ámbito público; de feito, foi apartada dos postos de poder (Santos Guerra, 2000a). Irene emprega unha metáfora moi brillante cando di que aos varóns, como os militares no exército, considérase que son valorosos; é dicir, que polo simple feito de ser varón, xa se ten a expectativa de que o vai facer ben. Isto está moi relacionado co que di Bourdieu sobre a “dominación masculina”, «nas sociedades antigas, os xogos de honra e guerra, baseados na forza física, forxaban a escala social de valor imposta polos homes» (Bourdieu, 1990, citado por García de León, 2011, p. 33). Así ilustra Irene esta idea: «Eso eu creo que é como no ejército, que o valor se te presupone. O home por ser home, xa o vai facer ben. E nosoutras mesmas; aínda que decimos que non [nos dá temor]<sup>330</sup>, eu penso que temos medo» (IM4-E2, l. 896-898). Pola súa parte, Elisabeth Badinter di que esa valentía dos soldados serve para xustificar a súa virilidade en sociedades altamente patriarcais e así desembarazarse do lado máis feminino (Badinter, 1993).

Pola súa parte, o varón non adoita xustificarse para non ser director recorrendo a argumentos relacionados coas responsabilidades familiares, senón que el argüe que non se quere dedicar á dirección porque ten outros obxectivos vitais, porque se quere introducir no ámbito político, etc.: «Non tanto! Non tanto! [O varón non se nega tanto como a muller]<sup>331</sup> Ao mellor díceche un no; pero un no; pero si. E ti sabes que é un no; pero si. Pero eu como así son mui cabrita, non lles fago caso i sigo ca ronda, non? ((rise))» (IM4-E2, l. 914-916). «O único director que propuxen este ano si, en un principio me alegou un motivo familiar; pero unha semana despois xa se me ofreceu, xa me dixo, “no, no tal ...” No, no, eles suelen alegar, “eu xa fun, estiven moitos anos, quero descansar, quero dedicarme a outras cousas, pois por exemplo, á política i a dirección pois me vai a lastrar...” Entendes? “E vai... Teño outras aspiracións na vida...”, entendes? Mentres que as mulleres, “no, porque teño nenos, no porque a miña nai é maior e non teño quen ma atenda”, sempre cousas dese tipo. Claro, tamén hai que saber é eso real ou é que “prefiero unha vida máis cómoda”. Porque profesionalmente é máis cómodo, profesionalmente é máis cómodo, non?» (IM4-E2, l. 918-926), «é moito máis cómodo cerrar

<sup>330</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>331</sup> Corchetes aclaratorios propios para completar e facer máis comprensible a que está facendo referencia especificamente Irene.

a porta do colegio, pois ás cinco da tarde, que non levarte o problema á casa ou eu que sei! Ou ter que salir ás sete se tes un conflito ou esto, non?» (IM4-E2, l. 928-929). Aquí tamén introduce a inspectora un aspecto que ata o de agora non se tivo en conta sobre o acceso á dirección escolar da muller, a denominada “comodidade”, o non querer complicarse a vida e ser simplemente un/unha docente.

*Reducindo o ritmo de traballo nesta etapa vital*

Irene confesa que nesta época da súa vida xa non se esixe tanto a si mesma e que toma a súa vida profesional con máis tranquilidade, proba diso é que xa non ten que realizar cousas do ámbito laboral no seu domicilio, hai que aclarar que no momento da entrevista tiña cincuenta e nove anos: «Pois mira, neste momento da miña vida, no! Teño que facer as cousas habituales, pero vamos, non ten nada que ver a estas alturas da miña vida con hai trinta anos ou cuarenta, non ten nada que ver! Non ten nada que ver a miña vida, digamos que estou na etapa máis relajada da miña vida, podo ir ao gimnasio, podo pavonear, podo ir a tomar un café con tranquilidade, tranquilidade entre comillas, no?, pero...» (IM4-E2, l. 1077-1081). O que contrasta co tempo limitado co que contaba no pasado para realizar as súas actividades de lecer: «Ao gimnasio non podía ir! A tomar un café os fines de semana, bueno, ir a tomar un café relajada, no? Calcetaba, ganchillaba, si, é unha afición, por que no? Ir de excursión, si, son aficións, por que non?» (IM4-E2, 1083-1085) «Son aficións» (IM4-E2, l. 1087). Reparemos en como calcetar e facer labor de gancho eran afeccións moi ligadas ás atribucións femininas que aprendeu durante a súa nenez na casa.

Segundo os criterios de McAdams, que á súa vez segue a teoría de Agnes Hankiss (s.d.) (McAdams, 1993, citado por Villar & Triadó, 2006, p. 82), a historia de vida de Irene pertence á denominada estratexia antitética, xa que dunha infancia na que se tiña que erguer moi cedo para axudar no taller de seus pais os días de exame, pásase a unha adultez feliz, aínda que igualmente laboriosa, na que conseguiu alcanzar con esforzo aquelas metas que se propuxo. O ton narrativo é ascendente, preséntase unha historia de vida optimista de superación paulatina de todos os obstáculos da vida e vanse producindo mellorías ao longo de cada dominio vital, como dirían Villar & Triadó, «o desvantaxoso punto de partida, convértese nun mérito que resalta o lonxe que se chegou na vida» (Villar & Triadó, 2006, p. 83). Dito ton narrativo concretamente sería do tipo, “romance”, xa que como se sinalou, foi superando sucesivas dificultades. O control persoal é interno, esta inspectora preséntase como unha persoa válida e enérxica. Por último, o tema é a comunión, xa que o benestar dos seus



seres queridos é moi importante para ela e demostrou que sempre lle deu prioridade á familia fronte ao traballo.

#### 6.1.4. Estudo de caso 4. Historia de vida de Beatriz

Trala relectura do meu diario de campo, podería dicir a modo de introdución, que esta inspectora falou sen contemplacións das súas aspiracións (IM5-E2, l. 1005-1010). A miña propia timidez ás veces facía que me dese moito reparo formular algunhas cuestións; aínda que ela me respondía a todo moi afablemente. Nada tiña que ver con aquela imaxe que me creara dela a primeira vez que fixera o vagabundeo polo campo de investigación, eu pensara que era unha persoa distante, pero en realidade, era amigable. A súa é tamén unha historia de vida de superación, de progreso continuo e de esforzo en cada un dos dominios vitais. Chegar a onde está non foi unha tarefa doada, pero a súa perseveranza e decisión, fixo que conseguira na vida aquilo que pretendía.

#### ***Feliz infancia nunha contorna rural***

Os primeiros recordos de Beatriz remóntanse á idade de tres anos, por ser un momento no que conflúen varios factores diferentes: a súa familia cambia de domicilio, prodúcese o falecemento dunha avoa e viaxa con seus pais a unha festa patronal moi coñecida. Así mesmo, lembra esta etapa vital como unha época moi alegre, «como calquera rapaz da aldea ou rapaza», afirma (IM5-E2, l. 15).

Beatriz naceu mediados da década dos anos 50, diríamos hoxe a comezos do denominado *boom* económico español. A xeración que naceu nesta época posuía uns trazos característicos: «Creceeron no fluxo da posguerra cos novos modelos de vida que se viñan desenvolvendo e entraron na forza de traballo cando a economía aínda estaba medrando» (Sánchez Apellániz, 1997, p. 155).

Durante a entrevista é flagrante a admiración que sente polo seu pai, aínda que indica que lle quería moito tamén a súa nai; se ben esta tiña un comportamento un pouco máis autoritario ca el e co pai dixo sentirse máis protexida: «Eu teño un recuerdo pois estupendo deles dous, quizá máis protexida por meu pai que por miña nai; pero bueno, non sei por que. Eu tiña unha debilidade por el; pero bueno, miña nai portouse chapó comigo, eu non teño nada que dicir dun nin doutro. Pero como sempre quizá tes, que lle queres un pouco máis, non sei se lle quería un pouco máis, pero bueno, quizá me sentía máis achegada a el cá miña nai. Pero

bueno, a miña nai tamén a quixen e respecteina con locura, tamén. Pero bueno, quizá como tes así, por decir que tiña unha debilidade por un, pois si, posiblemente por meu pai» (IM5-E2, l. 125-132).

Cando se lle preguntou a Beatriz se os seus proxenitores posuían unha visión progresista da educación, ela respondeu que non, que era unha perspectiva normal; pero que tampouco eran autoritarios: «Meus pais tiñan... Noo, unha filosofía normal, pero tampouco eran pais autoritarios, quizá máis autoritaria miña nai que meu pai. Meu pai permitíame máis cousas, pero bueno, eu non teño conciencia de que foran así autoritarios, foron unhas persoas que che intentaban inculcar valores, valores normais de, de persoa, pero que non, non eran así autoritarios» (IM5-E2, l. 1770-1774). Aquí a socialización recibida por parte dos pais será de importancia porque esta inspectora tampouco pasará a reproducir un carácter autoritario na súa práctica da inspección e é que os comportamentos aprendidos dos pais na primeira infancia, institúense como modelos de conduta decisivos para os infantes, «os pais preséntanse ante os fillos como persoas o suficientemente importantes e o suficientemente afíns como para que eles realicen procesos de imitación social» (Powell, 1991, citado por Sánchez-Apellániz, 1997, p. 87).

Na investigación realizada por Hartman e Harris nos anos 90 demostrouse que os estilos de liderado que os fillos percibían nos seus pais estaban relacionados cos estilos que despois desenvolvían aqueles, evidenciando que aprendían dende idades temperás polo menos algúns aspectos do liderado de seus pais e ademais, o estilo de liderado non estaría facilmente suxeito a cambios (Hartman & Harris, 1992)<sup>332</sup>. «Algunhas líderes femininas fortes tiveron nais enérxicas que lles deron todo o seu apoio, pero outras tiveron pais fortes. Realmente, unha muller de éxito foi, polo xeral, a favorita do pai» (Coutu, 2004, p. 20).

Tamén lembra que xogaba con seu pai polas noites ás cartas, xa que daquela época non había televisión: «Xogábase co meu pai ás cartas ou con miña nai, menos. Meu pai ao mellor aínda lle dedicaba algunha hora así polas noites e tal, como non había televisión daquela, pois que xogábase así ás cartas» (IM5-E2, l. 58-60).

Tamén se refire a seu pai cando comenta que a axudaba cos contidos de ensinanza que tiña que aprender: «Meu pai na medida do que podía tamén me axudaba na casa, pero meu pai

---

<sup>332</sup> Hartman, Sandra J. & Harris, O. Jeff (1992). The Role of Parental Influence in Leadership. *Journal of Social Psychology*, 132(2), 153-167.

tampouco tiña tantos coñecementos» (IM5-E2, l. 464-465). Polo tanto, a figura paterna resulta significativa para ela por tres razóns que configuran a elaboración da súa imaxe: pola protección que lle ofrecía cando era pequena, por compartir xogos con ela e por tela axudado nos estudos. O feito de compartir con ela tantas experiencias, incrementa o apego que sente por el.

Creceu nunha contorna rural na que afirma que se facía moita vida fóra da casa, dada a precariedade de medios audiovisuais que había naquel entón; pero que resultaba moi gratificante, pois no exterior desenvolvíanse xogos compartidos por nenos e nenas: «[Canto ao ambiente da veciñanza]<sup>333</sup> Pois tíñamos boa relación porque andabas case todo o día fóra da casa, coas rapazas d'alí da aldea, non? E d'alí do pobo e tal, entón pois de xogar moito e de ser tremendamente feliz cos meus pais, co meu irmán que naceu despois. Pois [...] coa familia, teño [...] unha boa relación; bueno, uns recordos, non como os de agora que os rapaces teñen que estar máis na casa ao mellor. Daquela pois non había televisión, radio, pois tamén non se escoitaba moito, entón facías toda a vida practicamente fóra, na rúa, non? Entre a escola e andar por alí por fóra, pois estabas todo o día por fóra, non?» (IM5-E2, l. 17-23), «pasaba practicamente todo o día fóra da casa, cando non iba á escola, claro cando, cando non iba á escola tamén, pois organizabámonos os rapaces d'alí e tal que daquela aínda había rapaces por alí e entón... rapaces e rapazas, todos. E organizábamos, xa che digo, eses partidos de fútbol, partidos de brilé ou o que fora. E sentíamonos... de canicas tamén, e si, eu sentínme feliz» (IM5-E2, l. 195-199). Resulta curioso como na contorna rural as nenas participaban nos xogos dos nenos e viceversa, onde ao mellor a poboación tería unha mentalidade máis tradicional cá da cidade: «Xogábamos nenas e nenos. Ao que había, xogábamos a xogos de nenas, a xogos de nenos, xogábamos a fútbol e xogábamos a todo, a mariola. Pois xogábamos a todo o que había, ao aro. A todo o que había daquela» (IM5-E2, l. 25-27).

Na súa infancia, Beatriz era unha nena que non respondía aos estereotipos da época: gustáballe xogar ao fútbol (actuando a miúdo como porteira) e menos, á corda ou ás bonecas. E tampouco lle estiveron restrinxidos xogos por ser nena: «No, eu xogaba bastante ao fútbol, de porteira» (IM5-E2, l. 29), «noo, xogábamos todos. Eu creo que daquela que... Eu creo que o xogo do que case nunca xoguei era por exemplo a comba, non? Pois era un xogo que practicamente non me iba, que tal; pero si de xogar á pelota, de xogar ao brilé moitas veces,

---

<sup>333</sup> Corchetes aclaratorios propios.

así de pequena, teño eses recordos, pero... aos bolos tamén, que tiñamos alí na escola un xogo de bolos que sacábamos sempre para o recreo para xogar; pero non recordo que por ser nena estivera privada así de..., de determinadas tal. Despois, eu pois xa vin interna p'o colexio, entón alí pois xa..., xa estabas máis limitada, xa non tiñas aqueles xogos que tiñas naquel, estabas máis, máis encerrada, non? Pero alí non, nos primeiros anos penso que non eran tan sexistas os xogos, pois que se xogábamos ao fútbol, pois era fútbol para nenos e para nenas, xogábamos todos» (IM5-E2, l. 31-40). «Con bonecas, si. Eu bueno, daquela había menos xoguetes ca hoxe; pero teño poucos recordos, teño recordo dunha boneca negra, pequeniña, negra daquela, así pequena que me trouxera meu pai cando se fora operar e trouxérame aquela boneca e despois tiña algunha de cartón, daquela había bonecas así de cartón e que me facían algún vestido e tal así as modistas de por alí. Miña nai facíame algún vestido e tal. E despois tivera un boneco de plástico xa cando empezaron a vir os de plástico, pero tampouco era moi dada ás bonecas, a min máis ben me gustaba saír, pois ir ao mellor coller fruta, coller moras no verán e andar así máis ben por fóra» (IM5-E2, l. 47-54).

A relación co seu irmán menor era unha relación de coidado, xa que lle levaba a el cinco anos; así que mentres seus pais traballaban, ela ocupábase de atendelo: «Meu irmán é que ten cinco anos menos ca min. Eu co meu irmán, máis ben era de protexelo e cuidalo, algún camiión que tamén el tiña, algunha pelota que el tiña, pois tamén xogaba con el; pero máis ben como meu pais traballaban... Bueno, meu pai traballaba no concello, miña nai facía as cousas da casa e tiñamos algúns animais e algo de campo, tamén, pois miña nai estaba máis entretida e eu era máis ben a que cuidaba de meu irmán. Aínda que lle levo cinco anos e tal, pois... Non tanto xogar, si que xogaba con el, pero aos xogos del, que era máis pequeno, pero sobre todo de protegelo e cuidalo» (IM5-E2, l. 62-69). Vese como Beatriz se adaptaba a seu irmán e xogaba ao que el desexaba, sen exercer ningún mandato nin imposición sobre el, valéndose da súa posición de irmá maior. No entanto, a medida que ían pasando os anos, trocáronse os papeis e era o pequeno quen seguía a súa irmá, pero a relación continuaba sendo tan estreita coma sempre: «Ai, [quen propoñía]<sup>334</sup> máis xogos eu, sempre, claro, era a maior. E el, bueno, pois case que si que me facía sempre caso, el era máis pequeno e entón intentaba pois levalo ao pobo, sacalo por aí cando meus pais non podían, pois levalo cando ía por aí xogar, pois viña comigo» (IM5-E2, l. 72-75).

---

<sup>334</sup> Corchetes aclaratorios propios.

Por parte de seus pais, Beatriz non percibiu diferenzas no trato por razón de sexo con respecto a seu irmán, simplemente recibía un trato de maior atención por ser o irmán pequeno. Ese labor de acompañamento estendeuse ata a actualidade, proporcionándolle afecto ao non viviren xa os pais: «Quizá meu irmán como era máis pequeno sempre tratábase de protexelo máis, por ser o máis pequeno e porque estivo bastante maliño, aínda que afortunadamente non lle quedaron así secuelas, pero cando era pequeno tivo unha infección de garganta e daquela [naquel tempo]<sup>335</sup> era máis complicado e estivera pois así como un mes ou dous meses bastante enfermo así, e entón bueno, pois como era o máis pequeno pois sempre se, pola miña parte tamén de protexelo máis. Hoxe aínda é o día que intento pois dalgunha maneira como xa non están meus pais, pois tamén darlle ese cariño. Protección non, porque xa é maior, pero si ese cariño. Pero eu non percibo que por ser home ou por ser muller que nos trataran de distinta maneira, no, tratáronnos, cada un pois ocupa o seu espazo, el ocupaba o seu espazo dentro da casa e eu, tamén. Non percibín eu esa diferenza» (IM5-E2, l. 183-192).

Agora ben, si que percibía un trato diferente por parte de súa avoa paterna cara os netos, a aqueles que eran da casa e vivían con ela, tíñalles un certo favoritismo: «A miña avoa por parte de pai, pois acórdome dela máis porque morreu cando eu estaba xa interna no colexio; pero eu creo que como tiña outras netas que estaban con ela na casa, pois quizá e:: se percibía que lle... ao mellor lle, ao mellor tiña máis relación ou non sei, con esas netas, non? Entón eu quería; pero... pero bueno, vía que se facían ao mellor unhas pequenas diferencias. Entonces, pois eso tamén, quería; porque é túa avoa e meu pai pois quería ben e tal; pero quizá a relación cos meus tíos maternos e coa familia materna; aínda que bueno, ca familia que queda de meu pai, pois teño unha boa relación tamén, pero quizá máis próxima, cos outros» (IM5-E2, l. 163-171).

No seo familiar, vese un claro reparto de roles entre o pai e a nai de Beatriz, el dedicábase ao traballo produtivo no espazo público e a nai, ao traballo reprodutivo, no ámbito privado. Desenvolvía varias funcións no concello: era conserxe e xardineiro e a nai, atendía as tarefas do fogar, ás que había que engadir o traballo agrícola e gandeiro: «As do fogar, miña nai. Meu pai estaba fóra, estaba traballando e tiña que ir traballar pola mañá e pola tarde e meu pai, bueno, había determinadas cousas que facía; pero fundamentalmente quen facía as cousas da casa era miña nai» (IM5-E2, l. 109-111). Tamén recibía a colaboración de Beatriz que fregaba a louza, a casa, e axudaba nos labores agrícolas na medida das súas posibilidades: «Cando

---

<sup>335</sup> Corchetes aclaratorios propios.

tiña un pouco así máis tal, pois facía un pouco..., un pouco de todo. Home, comida non'a facía, pero ao mellor lavar a louza, lavar a casa e fregar así un pouco. Limpiar ao mellor o xardín, limpiar as plantas e tal, axudarlle a miña nai incluso e mais a meu pai no campo, cando xa era un pouquiño maior, tamén» (IM5-E2, l. 80-83).

Ademais, gustáballe facer labores moi relacionados co mundo feminino que aprendeu de súa nai: «Si, [aprendín de]<sup>336</sup> miña nai. E sabía palillar e sabía calcetar e ensinábame» (IM5-E2, l. 91). En cambio, o irmán menor non colaboraba tanto nas tarefas do fogar, ata que se fixo adulto e a nai xa non podía realizalas: «No, meu irmán, menos. Claro, tamén era máis pequeno e tal, despois pois xa meu irmán empezou a traballar mui cedo, non sei se tiña dezaseis ou dezasete anos e... entón, bueno, pois as cousas da casa non as fixo hasta que se viu obrigado a facelo. A miña nai era mayor e tal, meu pai xa morrera. Entón, pois el dalgunha maneira tuvo que facer as cousas da casa, pero habitualmente, non as facía» (IM5-E2, l. 113-117). Malia que pouco traballo realizaba, a esta inspectora cando era nena gustáballe participar nas tarefas da labranza: «Pois íbamos por alí, pois ao mellor un día eu tiña oito ou nove anos, pois íbase coller o millo pois eu tamén iba p'alá. “Vamos pa leira e tal”, ao mellor non facíamos nada; pero estábamos por alí. E: e así todo, todo o ano» (IM5-E2, l. 203-205).

Outro dos pasatempos de Beatriz era facer traballos artesanais que aprendeu de súa nai: «E despois unha cousa que facía, que aprendín tamén aínda que agora xa non recordo, era a palillar, facer encaixe de Camariñas, [...] e bueno, pois tamén aprendín e tamén iba por alí mirar, que me gustaba ver como a xente maior tamén palillaba» (IM5-E2, l. 83-86), «e a calcetar, tamén xa de pequena. Así tal, tamén aprendía todo esto, o sea, un pouco a todo» (IM5-E2, l. 88-89). Descoñécese se súa nai vendía algúns destes labores de palilleira para conseguir algún ingreso familiar extra.

Hai que aclarar que o traballo de axuda que realizaba Beatriz na súa casa non era incompatible co académico, xa que ela e seu irmán asistían a clase regularmente. Os pais eran conscientes da importancia da formación académica dos seus fillos. De ambos proxenitores Beatriz aprendeu a valorar a unidade familiar, a honestidade e a bondade: «Pois quizá un estilo de vida, non sei, porque foi o que eles me transmitiron, o amor pola familia, por estar todos sempre xuntos. Axudarnos uns aos outros e bueno, ser unhas persoas..., xa che digo, unhas persoas honestas e unhas persoas normais, cunha boa base... Se queres, inda que eles

---

<sup>336</sup> Corchetes aclaratorios propios.

non tiñan unha formación ampla, pero si tiñan un sentimento pois de ser boas persoas. Eso creo que nolo transmitiron tanto a meu irmán como a min» (IM5-E2, l. 148-153). Isto coincide co sinalado por María Antonia García de León cando afirma que as familias das elites femininas están moi unidas e posúen un «gran capital afectivo» (García de León, 2001b, p. 434). «A vida da nosa familia, pois era a vida dunha familia normal, sin excesos, que non había tantas comodidades como hai agora, pero unha familia de... que os meus pais nos transmitiron, moita unidade dentro da familia e que penso que nos educaron para ser persoas e eso é o que eu lle agradezo máis a meus pais, que nos educaran para ser persoas normais, é o fundamental» (IM5-E2, l. 341-345).

Durante a infancia, Beatriz lembra con cariño como lle gustaba ler, ir á escola: «Sí, [foi unha etapa]<sup>337</sup> feliz na miña vida. Si que me gustaba a escola, tamén, pois tamén aínda que estaba pouco tempo na casa, solía ler bastante, ler e bueno, gustábame e tal, pero tremendamente feliz e de andar...» (IM5-E2, l. 201-203). A súa afección á lectura era moi grande, tanto é así que lía obras de moi variada temática, desde os tradicionais contos infantís, pasando por outros libros “desfasados” que mandaban de América, ata outros que había na casa dela. A súa vontade de formarse e aprender eran salientables: «Eu leía, pois leía contos de todo tipo. *Caperucita*, despois os tebeos tal... Todos estes, Blancanieves. Todo o que caía nas miñas mans, todo lía. Había uns chupa-chups que traían un conto fóra e cando tiña cartos alá ía e compraba os chupa-chups cos contos e eu lía. A min gustábame ler e ao mellor da escola que tiñamos unha boa biblioteca porque había un señor que estaba en Argentina, non sei se en Argentina ou en Cuba, creo que era..., no en Cuba e entón, pois mandaba libros pa escola e a mestra sempre deixábanos levar libros e despois no verán aqueles que estaban máis desfasados como xa viñan outros e tal, pois sempre nos repartía algúns. Entón entre eses e os libros que había na casa, pois eu intentaba ler todo aquilo que podía» (IM5-E2, l. 475-483), «eu non sei quen era [ese señor] porque nunca o chegamos a ver. Pero sei que mandaba os libros, sei que mandaba cartos para... Non sei se mandaba os libros, eu sei que os libros aparecían alí. O que non sei é si a mestra os compraba ou el os mandaba. Enciclopedias, sobre todo e cousas así que mandaba, e libros de todo tipo» (IM5-E2, l. 485-488).

Neste momento comeza a fraguarse o seu interese pola educación, dado que percibe na súa mestra un modelo ao que ela quixera achegarse: «Sí, si, fundamentalmente por esa figura, da maestra da infancia, bueno, que tiven nos primeiros anos da miña escola» (IM5-E2, l. 463-

---

<sup>337</sup> Corchetes aclaratorios propios.

464), «pola educación xa de pequena, antes de vir estudar e cando..., cando xa se estaba barallando a posibilidade de que puidera vir para o colexio, eu daquela xa pensei en ser mestra, pero pola miña mestra de pequena, eu daquela tiña a idea de ser mestra ou facer Químicas, que tamén era outra posibilidade, pero... de ser mestra» (IM5-E2, l. 458-461).

É de interese o papel que cumpría a escola unitaria na época, como lugar de confluencia de nenos e nenas de moi diferentes idades, de xeito que na aula adoitaban xuntarse dúcias de alumnos, séndolle á mestra imposible atender a cada un de xeito individualizado; así foi como aqueles máis avanzados ou os maiores lles transmitían os seus coñecementos aos pequenos, producíndose avances na aprendizaxe dos nenos, do xeito en que xa formulara Vygotsky grazas á zona de desenvolvemento próximo: «Si. En función..., claro, os que sabían máis, pois ti ibas progresando... Daquela había os libros eses de Álvarez, e: e os que sabían máis pois ensinábanlle aos que sabían menos» (IM5-E2, l. 240-242).

Tamén hai que aclarar que á parte de haber educación mixta, había coeducación, pois sinala Irene que o ensino era o mesmo para todos: «Cando íbamos á escola, [...] Era unha escola mixta, daquela xa» (IM5-E2, l. 75-76), «Mira, meu irmán e mais eu fumos xuntos á mesma escola. Eu despois vin estudar pa ((nome da cidade)). Daquela, pois alí non había instituto, non había tal, entón pois vin estudar para ((nome da cidade)) e meu irmán seguiu no colexio, pero xa no colexio de nenos pa facer o graduado escolar, que foi o que sacou despois e desde... despois, xa non quixo seguir estudiando. Pero bueno, en principio a ensinanza era a mesma, pois éramos setenta alumnos na escola, aproximadamente, de todas as idades, desde os seis ata os catorce, quince anos ou dezaseis, entón bueno, pois os máis adiantados ou os que tiñan máis idade, pois iban ensinando un pouco aos pequenos porque a mestra non podía tampouco chegar a todos» (IM5-E2, l. 97-105). «O ensino era mixto. Era mixto, había nenos e nenas en función, en función do que ti souberas ou da idade, pois íbase agrupando, pero estábamos todos na mesma escola e estábamos todos mesturados na mesma escola» (IM5-E2, l. 233-235).

Debía tratarse dunha escola completa, xa que se impartía todo tipo de ensinanza ou isto é o que se deduce das palabras de Beatriz: «Non había colexios e entón suplían a: esa falta dos colexios as unitarias, que ademais nos daban de todo, de todo no ensino» (IM5-E2, l. 274-275). O feito de asistir a unha escola unitaria dependía da localización do domicilio do alumno ou alumna, aqueles que estaban máis preto dos concellos, xa ían destinados ás escolas públicas (l. 318) que segregaban por sexo: «Si, alí no concello había esa escola [a informante



estase a referir á escola unitaria á que ela asistiu], alí cerquiña, casi no núcleo, esa escola que iba eu que era mixta e despois había dúas escolas máis xa no centro do pobo e esas dúas escolas si que eran separadas, de nenos e nenas; están pegadas, pero separadas» (IM5-E2, l. 314-316), «en función da zona donde viviras, a min tocábame esta que era mixta, e despois os que vivían... Eu vivía a dous quilómetros así do centro do concello e despois os que vivían no propio concello iban a esas que eran separadas, pero eran públicas. Aí iban todos, pero en función de donde viviras, tocábache unha ou tocábache outra» (IM5-E2, l. 322-325).

Era tal a precariedade da educación, que a aula á que ela asistía estaba masificada: «Alí cos que éramos, se houbera os problemas de convivencia que hai hoxe, sería impensable que puidera haber setenta rapaces nunha aula, nunha aula masificada, nunha aula ademais, pequena, porque tíñamos uns bancos así e unhas mesas corridas e estábamos alí un montón deles, en cada mesa» (IM5-E2, l. 266-269).

O feito de que na zona rural na que vivía Beatriz conviviran nos centros educativos nenos e nenas posiblemente teña a súa explicación ao tratarse dunha escola situada lonxe do núcleo urbano onde posiblemente non houbera tantos recursos para manter separados por sexos os nenos e nenas. Un indicio desta falta de recursos son os 70 alumnos que convivían no mesmo espazo. Tamén Josefina Aldecoa dá conta de feitos similares no libro xa reiteradamente citado, *Historia de una maestra*. A continuación reproducécese un fragmento polas súas moitas similitudes co expresado por esta inspectora e tamén porque crea unha nítida visión das vantaxes de compartiren espazo nenas e nenos nas aulas nos anos da Guerra Civil española que, salvando as distancias con respecto á etapa na que se educou Beatriz, trátase dun óptimo botón de mostra:

Eu tiña na miña escola corenta nenas [di Gabriela, a protagonista do libro], Ezequiel [o seu marido, tamén mestre], trinta e dous nenos, todos entre os seis e os catorce anos.

Por primeira vez tiven ao meu cargo só nenas. Facíase raro e, ao principio, moi ingrato. Observara nas escolas anteriores, todas mixtas, que os nenos eran máis vivos, máis rápidos na comprensión, interesábanse máis por todo e non tiñan medo a equivocarse. As nenas poñían máis atención, eran máis constantes; traballaban con paciencia e remataban con finura os seus traballos, pero eran máis pasivas.

-Non son diferentes- aseguráballe a Ezequiel-. Pero respiran outro aire. Prepáranas desde o berce para seren mulleres o máis submisas posible. Dálles vergonza intervir, cren que non van saber nin poder... Por iso prefería telos xuntos. Parecíame que se estimulaban máis, que as características duns axudaban a completar os trazos das outras. Xuntos, desenvolvíanse mellor como persoas. Ezequiel estaba de acordo e desesperábase.

«Como é posible», dicía, «que se manteñan as estruturas tradicionais? Para cando a coeducación?»  
«E sobre todo, non é absurdo que nas vilas pequenas se permita a coeducación só porque non hai máis ca unha escola e nas grandes, non?» (Aldecoa, 2013, pp. 165-166).

Pero neste centro unitario, tamén se profesaba a ideoloxía do Franquismo, xa que tanto nenos coma nenas tiñan que cantar o himno da Falanxe Española das Xuntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (JONS): «Si. [Era a mesma educación para os nenos que para as nenas]<sup>338</sup>. Daquela había “Cara al sol” e cousas así que se cantaban, o sea, todo do Réxime e tal, pero non. Era o mesmo, para nenos e para nenas, non había diferenza entre uns e outros» (IM5-E2, l. 295-296). No entanto, na escola establecíanse certos comportamentos discriminatorios cara as nenas, había un momento do horario no que elas tiñan que coser e unha vez á semana, rematadas as clases, encargábanse tamén de limpar a escola: «Bueno, ás nenas ensinábanelles..., a única diferenza que eu recorde é que ás nenas se nos enseñaba a coser. Había algún momento, algún momento do horario, non recordo se sería pola mañán ou un cacho dunha mañán, que eu acórdome de facer uns mantelitos pequenos, así de punto de cruz ou algo así que fixen na escola e facíamos as nenas e non facían os nenos. Non me acordo que facían os nenos nese horario, non me acordo, pero si que nós as nenas facíamos eso» (IM5-E2, l. 298-303). Agora ben, non se lembra se os nenos terían que facer algunha tarefa inherente ao seu sexo, debido a esa idade prematura, é lóxico que non reparara nestes aspectos: «É que non o recordo. Non sei si eles facían, eu non, non recordo. Eu sei que nós facíamos... Diferente dos nenos facíamos eso. Despois tamén recordo, como non había persoas, persoal de limpeza, e como non había persoal de limpeza alí, que non sei si era os venres ou os sábados, que aínda había clase os sábados, que tiñamos que quedar a limpar a aula, a escola, pasarlle... Varrer un pouco e tal a escola, que era un piso de madeira que lle dábamos así e tal, un pouco de auga por arriba. Eso é o que eu recordo que facíamos as nenas que penso que facíamos só as nenas» (IM5-E2, l. 305-311).

A mestra da escola unitaria foi moi importante para Beatriz porque ela dalgún xeito determinou que a nena seguira progresando nos estudos, xa que falou cos seus pais e comentoulles que a mandarán estudar a un colexio na cidade porque lle vía potencial: «Na escola unitaria pois lembro a miña mestra con moito cariño porque quizá foi ela a que me axudou a que hoxe puidera estar aquí porque loitou por min, falou cos meus pais e díxolles que mandara a rapaza estudar, que a rapaza vale e tal, tal. Entón pois eu viñera examíname para a beca, daquela bueno, pois e quizá llo debo, quizá, non. Sen dúbida que llo debo a ela,

---

<sup>338</sup> Corchetes aclaratorios propios.

pois recórdoa [como] unha etapa con moito cariño na que eu aprendín moito e sobre todo a ser persoa que tamén nos ensinou a mestra» (IM5-E2, l. 207-212). A mestra naquel momento debía contar con arredor de sesenta anos, «cando eu empecei a traballar, ela xubilouse cando eu empecei a traballar. Ao mellor tiña sesenta anos daquela ou arredor deses anos» (IM5-E2, l. 226-227). Esta mestra posuía uns valores como persoa que lle foron de gran utilidade ao seu alumnado, xa que alén dos coñecementos que todo docente debe transmitir na aula, tamén lles inculcou a importancia da axuda ao próximo e da xustiza social: «Si, valores humanos [...] porque a veces penso [...] como podía chegar a todos nós, porque éramos moitos e ela era capaz de organizar, era capaz de organizarche o mapa, organizar unhas contas, organizar tal e entón tiña todo e que uns rapaces axudaran a outros e tal e bueno, e mesmo de axudar a xente que... d'alí e daquela, cando eu empecei a ir á escola, pois aínda había o leite este condensado que facíase nunha pota todos os días, entón pois aquel leite que sobraba de nós os rapaces, pois sempre se lle levaba ás persoas e: que tiñan máis necesidade de por alí, levabámoslle o leite e sempre nos decía que llo había que levar e tal, entón visitaba pois a xente que tiña máis problemas ou que economicamente non podía e estaba..., sempre estaba aí. Era unha persoa que si, que sigo recordando con moito cariño porque quizá llo debo. A meus pais tamén, por suposto, pero a ela tamén» (IM5-E2, l. 214-224). Sobre a pedagogía que empregaba esta mestra tan admirada, esta inspectora aclara que non podería precisar esta cuestión, pero que en calquera caso, os coñecementos quedaban imbuídos no alumnado, xa que posuía a destreza necesaria para chegar a todos eles: «Eu non che podo dicir porque moito tempo para explicar non tiña, ela non tiña moito tempo para explicar porque éramos moitos, pero sabía chegar a todos, entón aínda que nós tiñamos, pero está claro que ela non os descuidaba, porque de feito, pois eu cando vin estudar, tiña boa base» (IM5-E2, l. 466-469), «ela tamén se esforzaba todo o que podía por nós, todo o que podía e moito máis» (IM5-E2, l. 262-263) .

Para Beatriz resulta moi difícil expresar con palabras a felicidade que a inundaba naquela época na que grazas á súa mestra, descubriu a súa querenza pola educación e ilustra tamén como as relacións entre o alumnado eran diametralmente diferentes ás que hoxe se manteñen nos centros: «Se gardo boas vivencias? Si, de feito, teño unha foto na casa na que estamos todos e de vez en cando así, cando me toca mirar, lembro con, lembro con moito cariño, si. Tiven unha época moi bonita. Sin embargo, eu a veces, bueno, pois soñaba e dicía, “Ah, pois mira e si puidese ser maestra e si puidese...”. Claro, tiña esa inquietud» (IM5-E2, l. 245-248). «Quizá pola mestra que tiven, porque me serviu de, de referente, de dicir, “Bueno...”. Si que me facía ilusión, quizá por ela. Bueno, pois chegar algún día a esto, tal. Pero gardo unhas

vivencias, así en concreto, non sabría dicirche en concreto, pero bueno, amistades daquela, que aínda conservo e, e sobre todo, bueno, ese cariño, que tíñamos todos e tal e que éramos felices, eu creo, sin... Tampouco había os problemas de conflitividade que pode haber hoxe nin de convivencia. Éramos quizá doutra maneira, pero si que o recordo con moito cariño esa etapa» (IM5-E2, l. 250-256).

Ademais era unha mestra moi apreciada na contorna, xa que estivo integrada nesa aldea moitos anos da súa vida: «Si [moi apreciada], por tódolos nenos e aínda moi recordada hoxe no pobo. Xa morriu, claro, pero si que é recordada no pobo, eh! A xente... foi unha persoa moi implicada, que dedicou toda a súa vida, todos... á escola alí, entón, pois... Non é como agora que pasas un ano, dous anos ou cinco anos nun sitio e marchas, senón que ela pasou alí toda súa vida e entón pois coñecía. Coñecía os pais, coñecía os fillos, coñecía todo, toda a traxectoria» (IM5-E2, l. 332-336).

Á sazón, Beatriz non lembra que na súa infancia houbera algún neno ou nena que fora máis líder que os demais, senón que máis ben nunhas ocasións propoñía ela os xogos e noutras, outros compañeiros; xa que non sempre se comungaba co que ela dicía: «Non sei se había, ou polo menos eu non o percibo ou é por ao mellor tamén eu propoñía algunhas actividades, pero eu creo que todos propoñíamos. Todos propoñíamos e sen haber así un líder, eu creo que non había así ningún líder; pero cada un propoñía as súas actividades e xa nos organizábase. “Bueno, mañá imos para tal, para a fonte, a xogar a tal”. Entón, bueno, xa aparecíamos todos alí. Pero un día propoñía un, outro día propoñía... Pero non percibo eu ese liderado por parte de ningún rapaz ou rapaza» (IM5-E2, l. 284-290).

### ***Adolescencia. Notas sobre como soportar o internado***

Neste momento prodúcese un cambio radical na vida desta inspectora. Acostumada a pasar moitas horas fóra da casa, o destino impúxolle un certo “enclaustramento”, fronte á etapa feliz e cálida da infancia, agárdalle agora unha adolescencia nunha fría e distante institución, a pesar de que había outras rapazas internas: «Cas compañeiras, ben. Home, ao principio sínteste un pouco soa, porque aínda que é verdade que viñemos esta compañeira e mais eu, bueno, pois tampouco ibas a estar, todo o día pegada a ela, entón tíñamos que abrimos, estábamos cada unha en clases diferentes e cada unha xa iba facendo as súas amizades e tal. Os primeiros día, si, a verda, un pouco soa. Pero despois pois xa vas falando con un, falando con outro. Ves que todo o mundo está na mesma situación, entón pois xa intentas facer

amizades e bueno, con uns máis que con outros, pero polo menos, si que lembro especialmente o primeiro fin de semana que nós saíamos, levábannos así a saír polos ((un lugar da cidade)), por ((outro lugar da cidade)) os domingos. Entón a primeira vez, bueno, que me encontrei un pouco soa para saír, esa impresión si que a tiven, pero despois a partir deso xa vas coñecendo así á xente e tal, vaste metendo sin mayor problema» (IM5-E2, l. 435-445).

Así foi como seis anos da vida de Beatriz transcorren nun internado dunha cidade galega, ao que acode pola suxestión que a mestra da escola unitaria lle fixera a seus pais. Foron anos de dura adaptación, de soidade entre as paredes do internado que ela soportaba estoicamente grazas á convicción de que cos estudos podería chegar a ser algo na vida e así foi como puxo tanto ímpeto neles. Isto tamén aconteceu no caso de Luísa, unha das protagonistas das historias de vida de Calvo, García & Susinos (2008b) que debido ás súas dificultades de inadaptación en réxime residencial, refuxiouse nos estudos:

De forma directa (cunha mediación pedagóxica) ou de forma indirecta (o ambiente clasista que se creara na residencia), as relixiosas axudaron á creación dunhas determinadas condicións que fixeron que Luísa (ávida por aprender) puidera realizar os seus estudos con éxito (Calvo, García & Susinos, 2008b, p. 113).

Por fortuna, a esta inspectora gustáballe estudar, de xeito que nesas horas de retiro, os libros facíanlle compañía: «Pois a miña adolescencia paseina... Estiven seis anos interna, entón bueno, pois esa etapa, despois cando iba á casa, claro, pois tiña moitas ganas de saír porque toda a semana estaba, estaba... Bueno, practicamente eu iba á casa unha vez ao mes porque non vivía cerca de ((cidade)), entón iba unha vez á casa. E quizá bueno, para min foi un cambio, un cambio mui forte, porque claro, de estar todo o día fóra, a estar todo o día..., pero como a min me gustaba estudar, bueno, pois unha cousa suplía á outra. Entón, bueno, pois o que non podía dedicar a saír por aí ou a... bueno, alí tamén dentro do internado, pois tamén había a... Tiña as miñas amigas para falar con elas e tal, pero bueno xa era un pouco diferente, pero aproveitaba para estudar o máximo que puidera, claro. Pero, pero bueno, foi un cambio moi grande na miña vida porque claro, de estar todo o día fóra ou de estar na escola tal, de repente, pois encontrarte así, tal. Pois unha persoa da aldea que te encontras nunha ciudad, pois é un cambio mui importante na vida» (IM5-E2, l. 347-358). A súa fortaleza fíxolle adaptarse á situación e conformarse coas pequenas cousas: «No, quizá os primeiros días ata que te vas facendo un pouquiño..., pero como ves que todas están na túa situación... Home! Había algunhas que tiñan máis ventaxa porque vivían cerca e iban tódolos venres a casa, iban os venres e volvían os luns. Viñan os pais buscalas os venres, pero claro,

meus pais vivían lonxe e non me podían vir buscar tódalas semanas, entón pois eu iba cada mes ou cando había unha ponte así, pois iba á casa. Entón, bueno, pois tamén despois te organizas porque bueno, deixábanche ver os sábados algo a televisión, así polas tardes, despois pola noite un cachiño, tamén. E despois tamén tiñas xogos de patio, a min gustábame o baloncesto, gustábache tamén o brilé, ou gustábanche tamén outras cousas e tal, entón bueno, xa te dedicabas así... ou a ler, podías, entón pois intentabas ocupar o tempo. Mirar pola ventana porque tamén podías, aínda que non podías saír, sabías que non podías saír, pero víala calle así tal e polo menos cambiabas un pouco de... Pero tampouco me traumatizou eso, eh! Tampouco me traumatizou» (IM5-E2, l. 421-433). Repárese en que a inspectora quere deixar claro que esta experiencia no internado, dada a crueza da situación, non tivo repercusión negativa nela e para iso recorre á utilización da repetición múltiple que, segundo Villar & Triadó (2006) intensifica a mensaxe que se quere comunicar. «Tampouco non notei que me traumatizara excesivamente, pero bueno, penso que a día de hoxe, xa pasado este tempo, pois eu non lle vexo ventaxas, porque despois cando fun a facer Maxisterio, pois había... Éramos clases mixtas, entón, eu penso que como ten que ser é sendo así, clases mixtas e non separadas por sexos; pero bueno, daquela era un centro que tiña tamén internado, que era solamente de nenas, igual que había naquela época centros que eran solamente de nenos» (IM5-E2, l. 785-790), «practicamente todos eran así, eh!» (IM5-E2, l. 791). Aínda que Beatriz non comungaba con este tipo de segregación por sexo, admite que era o sistema que estaba establecido naquela época e para vir estudar á cidade, tiña que estar internada nalgún lugar e este centro xa ofrecía esta posibilidade. Posteriormente, cando xa fixo a carreira de Maxisterio, puido comprobar como a convivencia de varóns e mulleres nas aulas resultaba máis enriquecedora. Tamén é certo que pouca repercusión tivo na súa vida esta separación, xa que cando regresaba á aldea, convivía con nenos e nenas; por iso non tivo problemas posteriormente á hora de tratar nun futuro con varóns: «Nooo ((contesta con rotundidade)). Nooo. Eu penso que te acostumbras a eso, sabes que é así e despois eu tamén pois cando eu iba para a aldea, pois xa me relacionaba con todo. Con rapaces e rapazas indistintamente» (IM5-E2, l. 794-796).

Á parte de recibir unha formación relixiosa, Beatriz tamén foi testemuña dun certo elitismo entre as monxas que outorgaban un trato diferente ás alumnas dependendo da orixe social destas: «Alí pois era un colexio relixioso, entón transmitíronme un tipo de educación relixiosa, de misa diaria, pois o rezo, pola mañá a misa; pola noite, o rezo. De comer e de bueno, todas estas cousas, e: sobre todo ese tipo de educación, si percibín aí, que non

percibira na escola, percibín diferenzas en función da orixe social das persoas que estábamos alí. Mulleres éramos todas, pero si:: bueno... Si percibín que se facían diferenzas en función da clase social dos pais, si. Eso percibino eu aí no colexio. Pero claro, eu tiña un obxectivo, eu tiña que sacar a beca todos os anos e tiña que estudar e dediqueime a estudar, claro. Eu dedicáballe as horas que foran necesarias para sacar boas notas» (IM5-E2, l. 362-369). Como cabería esperar, as nenas tamén serían adoutrinadas para seren mulleres submisas, pero di Beatriz que estes estereotipos non callaron moito, sobre todo nela: «Pois posiblemente [a educación que nos transmitían estaba] un pouco [ligada a estereotipos femininos]<sup>339</sup> sobre todo porque claro, nós as alumnas que estábamos alí internas, pois pasábamos alí un mes ou mes e pico sin ir a casa nin nada e entón, pois estábamos permanentemente alí e entón posiblemente nos deran un tipo de educación que resaltaba o traballo que tiñan que facer as mulleres diferente dos homes, posiblemente, aínda que pois creo que tampouco me marcou demasiado, eh! Esa etapa» (IM5-E2, l. 377-381).

Tamén lembra a unha delas que trataba as alumnas con cariño e sempre tiña unha palabra de alento para elas, o que resultaba moi gratificante: «Quizá, a ver, eu, home! Había... Loxicamente había relixiosas que tiñan bo fondo, que era xente... Lembro algunha, pois que... Especialmente unha. Si, unha que xa era así maior, que sempre tiña con nós as que estábamos alí internas, tantos días e tantos tal, sempre tiña unha palabra de cariño ou tal, pero tamén había en sentido contrario, eh!, que pois ao mellor dedicábaste a traballar, a facer as cousas ben feitas e: porque non lle caías ben que tamén che..., notabas que, que non eran xustas contigo. E eu percibín as dúas, as dúas vertentes, eh! Aquí» (IM5-E2, l. 412-418).

Durante esta etapa, Beatriz era unha alumna responsable que sacaba boas notas e así podía seguir tendo a bolsa de estudos. Pero o seu era un interese intrínseco polo estudo; por facer as cousas correctamente, e isto, unido aos coñecementos adquiridos na etapa escolar, resultáranlle de gran utilidade neste momento; aínda que cando ela asistiu á escola unitaria, esta estaba masificada e uns alumnos ensinábanlles aos outros: «Eu creo que era unha alumna, que fun unha alumna bastante estudiosa, a min máis que nada, porque son unha persoa que me gusta facer as cousas ben, entón na medida do que podía, pois estudiaba todo o que podía; bueno, de feito creo que saquei bastantes boas notas e:, eu creo que era unha alumna quizá que destacaba nos cursos» (IM5-E2, l. 447-450). «Porque me gustaba estudar, entón bueno, trouxen unha boa base tamén da escola. Aínda que éramos moitos alumnos, tíñamos unha boa

---

<sup>339</sup> Corchetes aclaratorios propios.

base. E entón pois non tiven dificultades para sacar os cursos e saquei boas notas. Penso que era unha alumna bastante estudiosa e con resultados bos» (IM5-E2, l. 452-455).

Que mandaran a Beatriz a un internado relixioso non responde a unha vontade católica nin conservadora por parte de seus pais. A súa presenza no internado non era tampouco para formarse relixiosamente, senón para adquirir uns coñecementos a través dunha ensinanza regrada e ademais, permitíalle residir alí dada a distancia que había deste centro ao seu domicilio particular: «No, cando vas a un internado, e:: vamos a ver, eu no meu pobo, pois non había colexio, solamente había unha academia que che preparaban para examinarte por libre, entón, pois meus pais decidiron que eu viñera estudar á cidade, á ((nome da cidade)) e para vir interna, a única posibilidade era que viñeras a un centro relixioso. Esa foi a razón de que eu viñera... E como alí pois había outra xente, d'alí... e comigo tamén viña outra alumna d'alí, outras alumnas do pobo que viñeron para alí, pois entón xa nos mandaron a todas para o mesmo centro [...] Unha vez que estás alí, claro, tes que acatar as normas e tes que ir á misa e tes que ir tal como fan todas, pero non é para que te prepares relixiosamente. Non é un convento, é un centro, de feito, hoxe aínda existe ese centro, noutro sitio, pero está. Entón, son colexios que teñen unha ideoloxía claro, porque son, son relixiosos, pero que para nada che preparan, home, se tes vocación, pois tes vocación, pero que non che preparan para quedar alí. É un sitio onde ti aprendes porque teñen ensinanza, ofertan ensinanza regrada e á parte pois che permiten estar interna as persoas que non vivían, que non vivíamos na cidade, esa era ..., bueno, pois a razón pola que eu vin a ese centro e se non era esa, pois sería outra, pero loxicamente tiñas que vir a ese centro se querías estar na cidade, ou estabas nunha pensión ou tiñas que estar nalgún sitio a vivir» (IM5-E2, l. 384-400).

O ensino era impartido por varóns e mulleres. Á parte das monxas, había profesores seculares e tamén algunha docente que non pertencía á orde relixiosa: «Mayoritariamente eran..., primeiro monxas e despois tamén había algunha profesora que non era, non era relixiosa e tamén había algún profesor. Había dous profesores que eran relixiosos e despois había tamén profesores laicos, algún, non moitos, quizais foran...os menos. Pero si había tamén profesores laicos» (IM5-E2, l. 405-408).

Na adolescencia de Beatriz comeza a manifestarse un certo liderado; pero como a propia entrevistada indica, por máis que ela propuxese, moitas veces non se levaba a cabo o que ela desexaba e ela aceptábao con diplomacia, sen crear conflito: «No, a min gustábame organizar actividades, si. A min as cousas claro, o que pasa é que non sempre se cumpría o que ti dicías.



Ao mellor dicía, “Ai, mira, mañá imos á playa, tal, tal” organizábase e tal. E ao mellor decíanche, “Bueno, mañá non pode ser, pero se é outro día, tal”. Bueno, entón si, eu tamén propoñía actividades, claro. Pero unha cousa é que as propuxeras e outra cousa é “hai que facela, hai que facela”. No, ás veces facíase e ás veces non se facía e non pasaba nada» (IM5-E2, l. 523-528).

Canto ás actividades de lecer na etapa da adolescencia, Beatriz sinala que continúa axudando nos labores do fogar e nos veráns, colaboraba no taller de costura dunha tía súa. Pero segue manténdose a tónica dominante ata o de agora, é dicir, a entrevistada non ten que renunciar ao universo académico por ter que realizar outros traballos alleos á escola, basicamente porque era nas vacacións do verán cando os facía ou ben, cando ía algunha fin de semana á casa: «Actividades variadas, eu facía as cousas da casa, axudáballe a miña nai e as cousas da casa. Axudáballe tamén no campo, cando necesitaban axuda, eu axudáballe e na casa das miñas tías, pois eu ía para alí e miña prima tiña un taller de costura e tamén lle axudaba e tiña tempo pa ir á playa e tiña tempo pa ir ás festas, tamén. Entón, pois fundamentalmente nas vacacións porque claro, despois pois estaba aquí no colexio e o tempo libre pois nada, xogar e máis ou menos, pero despois cando iba, cando iba de vacacións era eso, axudar na casa, axudar no campo se era necesario e cuidar a meu irmán, tamén, estar con el así tal, estar coas amigas e: bueno, unha vida normal. Iba ás festas por aí que había antes, algunhas veces ao cine tamén, que había cine alí no pobo, tamén íbamos ao cine o grupo así coa pandilla e tal. Algúns días íbamos» (IM5-E2, l. 549-558).

O pai continúa a ser esa figura admirada posiblemente pola dedicación que tiña con Beatriz, de feito, eríxese como a persoa que durante a adolescencia segue sendo a máis significativa para ela, a expresión “sempre estivo aí” recompila a razón da importancia del na súa vida: «Quizá seguían sendo meus pais esa figura adulta... Especialmente meu pai, eh!» (IM5-E2, l. 563), «meu pai pois era unha persoa recta, pero que comigo se portou sempre, sempre estivo aí. Miña nai tamén, pero claro, pero miña nai estaba máis acostumbrada a estar na casa, meu pai saía máis, cando iba pa casa eu estaba interna, meu pai víñame buscar, entón posiblemente meu pai seguirá sendo aí o meu referente» (IM5-E2, l. 565-568).

Tamén recoñece que son os dous pais os que se manifestan ilusionados con que a filla prosiga os seus estudos, dado que eles posuían tan só formación primaria (líña 119): «Polos dous, polos dous indistintamente [viuse amparada para estudar], eso si está claro que os dous estaban orgullosos, bueno, pois aqueles non tiñan estudos universitarios nin nada, pois que a

súa filla fora o día de mañá algo, compartían os dous esa... Esa alegría por min» (IM5-E2, l. 570-572).

### ***Xuventude. Un horizonte prometedor***

#### *Maxisterio. A profesión anhelada dende a nenez*

Cando falamos sobre a razón pola que escolleu os estudos de Maxisterio, sae de novo a relucir a importancia da mestra da escola na súa decisión, de xeito que foi unha elección meditada e sopesada: «Bueno, pois quizá porque desde pequena o tuven claro que quería facer Maxisterio, desde que na casa se decidiu que viñera estudar e: tiven claro, tiven claro que quería ser mestra. É unha vocación que non naceu así de repente nin tal, senón que a fun madurando e quería iso. Quería facer Maxisterio» (IM5-E2, l. 576-579), «pois ao mellor polo referente este que tiven da miña mestra, quizá en parte foi por eso que a min me gustaba e poder transmitir e poder ensinar a novas xeracións, pois a min eso gustábame e quizá por eso me decidín» (IM5-E2, l. 581-683). En Beatriz maniféstase unha clara conciencia vocacional en canto á elección desta carreira, tiña claro que o seu era ensinar os seus coñecementos ás novas quintas de nenas e nenos.

Continuou acadando bos resultados académicos e forxando amizades que perduran na actualidade: «[Na] carreira saquei boas notas en todos os cursos tamén. Tiven un expediente bo e lembro tamén amizades que fixen na carreira, bueno, aínda hoxe en día a veces nos vemos e te encontras e tal con xente daquela época. E tiven profesores bos e outros ao mellor..., bueno, como en todos os sitios» (IM5-E2, l. 588-591).

A entrada na universidade vén aparelhada cunha relativa maior liberdade á hora de saír, pois xa non ten que estar interna ou polo menos, non nas condicións de cando facía o ensino secundario; xa que permanece aloxada nunha residencia de monxas, pero deixábanlle saír para asistir a clase: «É unha etapa que tamén lembro, lembro con agrado, a etapa de Maxisterio porque ademais a min permitíume deixar de estar interna, no, no colexio, pasara tamén a unha residencia que era de monxas, pero bueno, xa podías saír para ir a, para ir ás clases e aprendín tamén moitas cousas especialmente daqueles compañeiros do grupo cos que fixen boa relación, de feito, con algúns deles aínda, aínda continúa hoxe» (IM5-E2, l. 591-596).

Son os primeiros anos da década dos 70, aproximadamente o ano 1972 ou 1973, a inspectora non precisa cal deles (l. 586). Como tamén ocorreu no caso das anteriores inspectoras, Beatriz

non percibiu ningún trato discriminatorio durante a carreira; senón que a interacción que o profesorado mantiña co alumnado era igualitaria, independentemente do sexo. «Eu non... Polo menos non notei diferenza» (IM5-E2, l. 605). O feito de que non percibira esa discriminación tamén pode deberse a que Maxisterio era unha carreira moi feminizada e que polo tanto, a presenza de mulleres nas aulas estaba xa normalizada: «Posiblemente [había máis]<sup>340</sup> mulleres, eh! Posiblemente mulleres, pero, ao mellor eu tampouco non lle dei tanta importancia a eso, sei que había homes, pero posiblemente máis mulleres. Eu o que sei é que éramos moitos na clase, como noventa ou así, polo menos no primeiro curso. Despois creo que nos outros cursos despois xa eran menos numerosos os grupos, pero no primeiro ano éramos mui... Grupos mui numerosos. Entón, pero, penso que maioritariamente mulleres, eh!» (IM5-E2, l. 607-612).

A realización desta carreira non supuxo ningún cambio significativo na súa vida, a inspectora indica que aprendeu basicamente contidos teóricos das distintas disciplinas que non gardaban moita relación co que posteriormente sería a práctica; pero houbo un acontecemento que lle quedou gravado, foi unha folga que ocasionou moitos días sen clases, e isto que hoxe en día o viviríamos como un feito normal, para ela constituía un acontecemento extraordinario, dado que nunca presenciara folgas: «A carreira, bueno, tampouco teño así recordos especialmente significativos da carreira, home, non teño así... Home, vas madurando porque vas aprendendo e vas vendo cousas, pero quizá eu non... E eu penso que tampouco non respondía moito ao que despois ves na práctica porque aí o que che dan é unha formación, unha formación pero..., bueno, algo de pedagogía tivemos, algo de didáctica, pero especialmente coñecementos técnicos das diferentes materias, da especialidade, entonces pois tampouco non lembro... Lembro que tivemos..., que me pillou unha folga de PNNs<sup>341</sup>, que debeu ser polo ano 74 ou así, que estivemos moito tempo sin, sin clase e entonces eso a min si que me chocaba porque eu non percibín... nunca tivera ningún tipo de folgas, tal. Entón, pois si que recordo, si que recordo aquelas folgas que tivemos e despois tamén eu non sei se foi no ano seguinte a morte de Franco, tamén, nesa época, non sei se estaba eu estudiando, penso que aínda estaba no último ano de Maxisterio» (IM5-E2, l. 616-627), «Era algo novidoso [refírese á folga de PNNs], non? Daquela, algo así novidoso. Para..., pero bueno, quero dicir, non teño ningún recordo así forte da carreira, o sea, de falar coa xente e de ter, boa relación con... cos compañeiros do grupo, pero non así vivencias fortes, fortes que che marcaran na carreira»

---

<sup>340</sup> Corchetes aclaratorios meus.

<sup>341</sup> Profesores non numerarios.

(IM5-E2, l. 631-634). «En concreto, dúas amigas que aínda teño e mais un compañeiro que aínda vexo de vez en cando, bueno, pois si que me acordo deles e pasamos unha época así... de boa relación, de bo rolo, de estar en contacto e tal e de intercambiar así cousas e tal e de estar... Bueno, gardo boa relación, o sea, bo recordo, desa época, de estar con estes compañeiros» (IM5-E2, l. 598-602). Vemos como nesta etapa Beatriz ten relacións de amizade normalizadas con varóns, de feito, un deles é unha desas amizades coas que aínda ten trato.

Mentres estaba realizando a carreira, hai que indicar que Beatriz deu clases particulares na cidade durante uns meses e tamén durante o verán na súa vila natal para conseguir unha certa independencia económica: «Si, eu cando acababa as clases, pois daba clase no verán alá no pobo. Dáballe clase aos rapaces no verán. E teño dado tamén... Eso pouco tempo porque non me coincidía, algunha pasantía despois de clase, aquí en ((nome da cidade)). Pero creo que uns meses nada máis, pero no verán si que daba... Que lle daba clase alí no pobo, un pouco para ter algo de pasta para gastar, así tal» (IM5-E2, l. 640-644).

Unha vez rematados estes estudos de Maxisterio, traballou nunha central de telefonía, ata que ao ano seguinte aprobou as oposicións e iniciou a súa traxectoria laboral docente: «Despois da carreira eu estiven traballando de telefonista un ano, ao acabar a carreira e despois ao ano seguinte xa probei as oposicións, o sea, ese ano xa me presentei ás oposicións e xa as probei, co cual, quizá daquela era máis fácil aprobar as oposicións así á primeira, sin méritos e sin nada» (IM5-E2, l. 648-651).

Esta inspectora foi progresivamente conseguindo máis autonomía, pasando de dar clases particulares no verán durante a carreira, a traballar de telefonista ata que no ano 1978 aproba as oposicións e entra de interina nun centro de primaria. Ao ano seguinte convértese en propietaria provisional nesa mesma escola, pasando por un total de catro centros ata que ao cabo de seis anos consegue o destino definitivo; pero ademais, simultaneamente comeza a facer a carreira de Pedagogía arredor do ano 1980, conseguindo finalmente o destino definitivo en 1987 (l. 739): «Si, eu fun interina e despois ao ano seguinte... Fun interina, bueno, pois para un centro de primaria, despois ao ano seguinte xa me mandaron propietaria provisional, tamén para o mesmo centro. E bueno, andiven así seis anos de provisional e despois xa me deron destino definitivo e neses anos, eu probei as oposicións no ano 78 e ao ano seguinte ou aos dous anos seguintes, empecei a facer Pedagogía na ((nome da universidade))» (IM5-E2, l. 657-661), «eu dei en sétimo, en oitavo tamén; pero bueno,

primeiro, segundo, casi todos os cursos» (IM5-E2, l. 664-665). «Penso que case catro [que pasou por catro centros educativos antes de ter o destino definitivo], porque algúns anos repetín; aínda que foron seis anos, algúns anos repetín centro» (IM5-E2, l. 879-680).

A carreira de Pedagogía traía consigo importantes vantaxes, xa que permitíalle a esta inspectora establecerse definitivamente nunha cidade, lembremos que nesta altura o concurso de traslados era discriminatorio cara as mulleres e os mellores centros, os situados nas cidades, estaban destinados aos varóns: «Entón despois foi cando pola carreira, porque antes, o concurso de traslados de mestres era diferente para homes que para mulleres, había prazas para homes e prazas para mulleres, co cual colocarse na ((nome da cidade)) unha muller era moi difícil porque había moitas máis mulleres que homes, mestres. Entón, ao ter Pedagogía que foi unha das razóns que..., polas que eu fixen Pedagogía e ao ter Pedagogía podías colocarte en cidades de máis de 10000 habitantes, como era ((nome da cidade)). E por eso, aos seis anos de..., ao acabar a carreira, pois xa me deron ((nome da cidade)) definitiva» (IM5-E2, l. 690-696). Polo tanto, a carreira de Pedagogía constituíase como un mérito notable no currículo: «Claro, é que había unhas prazas reservadas para a xente que tiña feita unha licenciatura e o que máis primaba era o ter feito Pedagogía» (IM5-E2, l. 698-699).

A continuación presentarei unha síntese da traxectoria académico-profesional de Beatriz para facilitar a comprensión das distintas fases polas que foi pasando e que se presentarán dun xeito máis detallado de seguido:

Beatriz inicia a carreira de Maxisterio a principios dos setenta e aproba as oposicións en 1978. Do ano 1978 a 1996 traballa de mestra en diferentes centros de Educación Xeral Básica. Entrementes, no ano 1980 (l. 685) comeza a realizar a carreira de Pedagogía, rematándoa en 1986 ou 1987 (l. 688). A mediados dos noventa comeza a realizar a súa tese de doutoramento, que finaliza no ano 2000. A mediados dos noventa pasa tamén aos Equipos Psicopedagóxicos, nos que permanece pouco tempo porque no ano 1997 aproba as oposicións de secundaria e entra de orientadora nun centro de secundaria; posteriormente, desempeñou o cargo de orientadora profesional na Consellería a finais dos anos noventa. Do ano 1999 ao 2002 realiza un Mestrado de Orientación Profesional. A mediados da primeira década do 2000 aproba as oposicións de Inspección e pasa a ser inspectora de base. Así relata esta inspectora a súa traxectoria laboral: «((A mediados dos noventa)) Eu estiven no Equipo Psicopedagóxico de Apoio, que se chamaban daquela e despois no ano 97 aprobei as oposicións de secundaria de Orientación e entón xa quedei nun centro de aquí de ((nome da cidade)) en secundaria, xa e

ese mesmo ano ou a ((finais da década dos noventa)), fun de Asesora de Orientación Profesional para ((cidade)), para a Consellería ata o ano ((mediados da primeira década do 2000)) que aprobei as oposicións de Inspección» (IM5-E2, l. 914-919).

Canto aos proxectos de futuro naquela incipiente etapa profesional, Beatriz ansiaba poder continuar a súa formación: «E: a ver, unha vez que aprobei as oposicións o primeiro ano estás para asentarte. Eu de todas formas pois empecei, xa por aqueles anos a estudar un pouco na Escola Oficial de Idiomas. E despois así que xa levaba un ano, dous anos traballando, bueno, pois apetecíame ampliar un pouco máis a formación, entón foi cando empecei a estudar Pedagogía na ((nome da universidade))» (IM5-E2, l. 999-1003). Decide facer a carreira de Pedagogía porque para ela implicaba unha oportunidade laboral mellor e estar na cidade máis próxima ao marido e ao fillo, xa que mentres era mestra, tiña que desprazarse todos os días (l. 766-767): «E despois deime conta, bueno, xa cho contara o outro día, deime conta que coa titulación de Pedagogía que podía colocarme ben en cidades de máis de 10000 habitantes, a miña aspiración era vir pa ((nome da cidade)). Entón, bueno, pois espabilei un pouco para acabar a carreira e poder colocarme na ((nome da cidade)) canto antes» (IM5-E2, 1005-1008).

Entroncando coa vida persoal, como correspondía ás mulleres desta época franquista, casou con vinteún ou vinte e dous anos, mentres estaba facendo a carreira de Maxisterio. E foi tamén nesta época, cando tivo o seu fillo (l. 750). Vemos polo tanto como se presenta como unha muller que desafiou os condicionantes sociais da época, xa que nos anos 70 que unha muller estudara e conxugara os estudos coa maternidade, propoñéndose ademais seguir formándose, indica un claro afán de superación e por outra parte, un marido que a apoiara nestes desafíos. O seu marido, que tamén posúe estudos universitarios; de feito é veterinario (l. 722), é presentado como unha persoa que sempre a animou e a axudou no que puido. Grazas a el podíase organizar para dar atendido todo: «Porque quizá pola [...] colaboración que tiven na casa do meu marido que me axudou en todo, pois entón repartíamos ben o traballo e sempre me quedaba tempo para, para estudar» (IM5-E2, l. 715-717).

Vemos como esta inspectora compatibiliza a súa carreira profesional coa familiar e unha vez rematada a carreira de Pedagogía, proponse seguir continuando os seus estudos: «A ver, se fixen a carreira de Pedagogía foi para... para colocarme; pero despois bueno, unha vez que estaba colocada, aquí en ((nome da cidade)), pois dixen, “Bueno, tamén podía aproveitar un pouco máis a carreira”, non? Porque unha vez que a fas e tal. E entón bueno, pois despois vin a posibilidade primeiro de empezar o doutoramento e fixen o doutoramento e despois tamén,

un pouco máis tarde, pois dar o paso do meu de Orientación, pois dar un paso a..., dar un paso a..., a secundaria e entón fixen as oposicións de Orientación a secundaria» (IM5-E2, l. 726-732).

Pero á parte dun marido que a apoiaba, esta inspectora tivo que renunciar a certas cousas para ir progresando (dormir menos, estudar nas vacacións, diminuír o tempo de lecer...): «Na casa bueno, a familia colaboraba, o meu home bueno, pois axudábame no que podía e tal, entón... Quitándolle moitas veces ao lecer e tamén ao sono. Porque sobre todo bueno, pois cando tiña os exámenes na ((universidade na que fixo Pedagogía)) eran en febreiro e en xuño, pois ao mellor durmía moi pouco tempo para preparalos, para preparar as oposicións e así o fun sacando, non? Conxugando e despois bueno, pois cando xa estaba na ((nome da cidade)) para facer o doutoramento, bueno, pois tamén. Dedicándolle polas tardes e tal e sacándolle ás vacacións todo aquilo que podía sacarlle. No, porque son moitas horas de estudio, non? Pero bueno, intentaba conxugalo o mellor que podía» (IM5-E2, l. 1029-1037). Hai unha cita de María Antonia García de León que expón con meridiana claridade o que vén a ser esta vida de esforzo das mulleres profesionais para acadar finalmente os seus obxectivos: «Para estas mulleres chegar onde están constituíu unha fazaña persoal que fai a bastantes delas parecer da estirpe de [Hernán]<sup>342</sup> Cortés, embarcadas en xestas de esforzo e resistencia» (García de León, 1999, p. 437).

Tamén sobre todo na época en que o fillo era pequeno, esta inspectora e o seu marido tiñan que recibir axuda familiar: «[Axuda] De persoas que nos axudan na casa? Home, nalgún momento, si. E sobre todo a familia, estaba miña nai aquí ou tal ou...; pero neste momento, non [na actualidade]. Salvo así cousas excepcionais, pois non... Pero bueno, nalgún momento si que tivemos que tirar, sobre todo cando o neno era pequeno e nós os dous traballábamos, pois que nos axudaran, claro» (IM5-E2, 1046-1050).

Tampouco renunciou a pasar tempo coa súa familia naquela primeira etapa profesional, o seu segredo está no autoconhecimento, en establecer pequenos obxectivos que puidera ir cumprindo pouco a pouco e non marcarse altas expectativas que non puidera acadar e que a acabaran frustrando tanto a ela, como á xente que a rodeaba. Así o explica Beatriz: «Era bastante intensa porque nós o fin de semana procurábamos ir a visitar a familia que estaba na aldea, practicamente todas as semanas, todas as semanas íbamos, sempre tivemos boa relación e aínda seguimos mantendo, procurábamos estar con eles o tempo que nos permitían. Eu creo

---

<sup>342</sup> Corchetes aclaratorios propios.

que organizándote, organizándote ben e vas facendo... Tampouco cando fixen a carreira, tampouco intentaba facer un curso por ano. Ao mellor pois eran cinco asignaturas que máis ou menos eran, pois ao mellor collía tres, para ir dosificando, porque eu sabía ata onde podía chegar. Sabía que con todas non podía, entón bueno, pois en vez de facer todo nun ano, pois prefería ilo deixando para ir dosificándome un pouco ao ritmo que podía, senón é imposible que podas facer todo» (IM5-E2, l. 1064-1072), «hai que dosificarse, senón nin vives nin deixas vivir. Entonces, pois había que compaxinar todo. Aproveitaba tamén unha parte dos vrans si me quedaba... dicía, “bueno, pois esta vouna deixar pa setembro”, entón pois fago dúas en xuño e a outra xa a deixo pa setembro, según iba podendo, entón pois tamén aproveitaba dos meses de vacacións de verán, pois para preparar, preparar algunha asignatura, non?» (IM5-E2, l. 1074-1078). «Que tiña ao mellor menos preparado, pois procuraba xa organizarme así» (IM5-E2, l. 1080).

Sostén que ten sido moi constante; aínda que nesta etapa actual da súa vida xa non se autoesixe tanto: «Si, menos agora nesta última etapa que xa estou así un pouco máis relajada, e dis, bueno, si. Si, porque á parte deso fixen cursos, fixen un Máster na ((nome da universidade)) de Orientación Profesional, entón son moitas cousas e tes que estar ao día» (IM5-E2, l. 1082-1084).

### ***Adultez. Singradura docente implicada no cambio metodolóxico***

Cando Beatriz foi mestra tivo oportunidade de reparar no bo ou mal facer doutros profesionais da educación, converténdose nunha docente reflexiva que trataba de aprender tanto dos malos como dos bos mestres (ou equipos directivos, polos que tamén lle preguntei), duns para non repetir as súas malas prácticas pedagóxicas e doutros, aqueles aos que admiraba, para optimizar a súa propia praxe: «Bueno, pois aprendes, sobre todo, aprendes daquela xente que a ti che parece que o fai mellor, pero ás veces tamén ves cousas que fan equipos directivos e tal, que ao mellor non che parecen que son correctos e: pero bueno, eu sempre intentei, polo menos, que eu... había xente sobre todo que..., xente innovadora, que lle gustaba facer as cousas doutra maneira, que lle gustaba progresar, bueno, pois eu sempre pois intentei polo menos reflexionar se eu podía facer algo do que aquela xente... que a min máis me chamaba a atención, ben polos métodos que tiña ou ben, polas aspiracións que podía ter. Dikir, “Bueno, pois eu quero formarme máis, pois quero facer outra carreira, ou quero facer este curso ou quero facer esta especialización”, entonces, nese sentido si que me fixaba e despois bueno, pois tamén, por exemplo, os métodos, a didáctica, a metodoloxía e empregala cos alumnos,



pois ti vías perfectamente cales eran e que metodoloxías podían resultar mellor con algún grupo de alumnos e entón, pois tamén aquelas que eu vía que o profesorado co que compartíamos grupos ou así, que vía que lle funcionaban ben, bueno, pois dalgunha maneira pois intentaba adaptalo á miña forma de ser, pero si dalgunha maneira copiar, copiar bueno, pois intentar reproducir aquelas metodoloxías que podían ser mellores para os rapaces» (IM5-E2, l. 802-817), «pero bueno, ao longo dos anos de docencia pois sempre vas coñecendo xente que traballa mellor, xente que traballa peor. Eu intentei pois daquelas persoas que a min me parecían que o facían mellor, pois intentei aprender delas, claro» (IM5-E2, l. 819-821). Esta inspectora trataba de asimilar os métodos de ensino máis innovadores e á parte, a influencia doutras persoas debeu ser decisiva para que ela quixese seguir formándose, en concreto daqueles que dalgún xeito intentaban progresar nas súas carreiras, é dicir, ela establecía obxectivos vocacionais que se poderían caracterizar como de tipo masculino, do mesmo xeito que o faría un varón, receando dese teito de cristal que se autoimpoñen en ocasións as mulleres. É o que García de León denomina, «unha socialización vía viril a través da figura do pai» (García de León, 2001b, p. 436).

Tamén é certo que abominaba de certas praxes que contraviñan os métodos pedagóxicos e que recorrían ao autoritarismo e a un ensino individualista, preferindo fronte a estes, os métodos cooperativos, outorgándolle ao alumnado unha posición significativa na aula: «Había métodos de todo tipo. E: había algúns que comigo non iban, entón pois intentaba rexeitalos, aqueles métodos autoritarios nos que dicías, “Ti estás sentado aí porque che mando eu e tal”, entón...; pero había outro tipo de métodos máis participativos e máis colaborativos que eses eran os que intentaba levar a cabo na miña práctica diaria, especialmente eses métodos que podían ser máis innovadores e que podían dar máis participación ao alumnado. Non é dicir que cada alumno estivese traballando independentemente sin poder levantar a voz e tal, senón darlle participación ao alumnado, pero sempre dentro dun orden» (IM5-E2, l. 824-831).

Beatriz introduce tamén un dato interesante no que respecta a quen desenvolvía métodos máis innovadores e participativos nas aulas, ela considera que eran as mulleres, que son as que na súa maioría constitúen o ensino infantil: «Bueno, na docencia fundamentalmente son mulleres, sobre todo na etapa de Infantil e Primaria, que é onde eu máis traballei. Entón penso que con toda seguridade, mulleres. E lembro tamén algúns homes, pero máis ben con métodos máis autoritarios cás mulleres. Nese sentido penso que, sobre todo nestes niveis, donde tampouco non é tan grande a conflitividade do alumnado en Infantil e Primaria, entón aquelas

persoas que empregaban os métodos máis innovadores e máis avanzados eran precisamente as mulleres, que intentaban bueno, pois traballar por proyectos, xa... naquela época e eran especialmente mulleres a xente que estaba máis implicada neste cambio metodolóxico» (IM5-E2, l. 834-841). No entanto, os varóns tendían a desenvolver procedementos pedagóxicos máis autoritarios, onde o alumnado apenas tiña marxe de manobra: «Máis autoritarios, se queres unha..., bueno, pois os alumnos tiñan unhas pautas e comportamento que tiñan que ser máis rixidas, máis rixidas; e entón, posiblemente, o silencio na clase fora mayor, pero bueno, penso que tamén a participación, o aprendizaxe entre iguais, etc., penso que estaba máis recortado, penso que era unha ensinanza máis competitiva, máis individualizada, máis individualista que non individualizada que debe ser» (IM5-E2, l. 844-849).

Segundo a experiencia docente desta inspectora, os nenos eran os que a miúdo tiñan un comportamento máis complicado nas aulas; pero lonxe de querer establecer unha taxonomía por sexos, aclara que había que ter en conta a problemática que puidera ter na súa casa, a orixe social, etc: «E: xeralmente, os que presentan máis conflito nas aulas son os nenos. Pero bueno, tamén hai nenas que rompen a norma, non? E son... E tamén vai en función do alumnado que teñas en frente, pois da súa orixe social; e: bueno, pois dos problemas que poidan ter de convivencia, de conflitividade que poidan ter na súa casa, se son rexeitados ou non no centro, se teñen ou non algún trastorno asociado; pero por regra xeral, son... Os nenos suelen crear máis conflito na aula, non quere dicir que non haxa excepcións, pero bueno, por norma xeral, son os nenos os que crean máis conflito» (IM5-E2, l. 881-887).

Agora ben, aqueles equipos directivos máis democráticos cos que tivo que tratar Beatriz na súa época docente, estamos a falar da década dos 80 (l. 866), na Educación Xeral Básica, estaban constituídos por varóns e unha das razóns era porque daban máis participación á comunidade educativa e mostrábanse máis comprensivos ante diferentes problemáticas do profesorado: «Eu creo que estiven..., polos centros polos que pasei, debía ser un número así equilibrado entre directores e directoras e quizá, quizá os directores máis democráticos eran homes; polo menos polos que eu pasei, non quere dicir que xeralmente os homes foran máis democráticos, pero que penso que se dou esa coincidencia, que as mulleres no caso, pois non sei cal pode ser a razón, ao mellor por dicir ten que demostrar unha autoridade maior có home, non o sei; pero dáse a casualidade de que os directores que eu tiven, os equip..., especialmente a figura do director, eh! Que estou falando especialmente da figura do director, que polos centros polos que eu pasei, quizá foran máis tolerantes, máis dialogantes os homes

que as mulleres neste cargo» (IM5-E2, l. 853-861), «[cando lle preguntei como era o liderado democrático dos varóns] bueno, pois ao mellor no Claustro, no Consello Escolar, pois deixaban máis participación e non imponían tanto as normas ou ao mellor, non sólo no Claustro ou Consello Escolar, senón calquera reunión que puideras ter, ao mellor no trato individual con cada un de nós, dos profesores, pois polo menos a percepción que eu tiña era que eran máis sensibles ás opinións dos demais e á problemática que lle podías presentar e a calquera cousa que lle puideras presentar, penso que deixaban máis participación ao Claustro e tamén ao Consello Escolar» (IM5-E2, l. 872-878).

Nesta altura é preciso chamar a atención sobre a declaración desta inspectora sobre o xeito de liderar de varóns e mulleres nas escolas de EXB polas que ela pasou, xa que se presenta unha antítese entre o *modus operandi* duns e doutras nas clases e o xeito de dirixir os centros. Dado o carácter excepcional desta afirmación, requírese poñela de relevo. Ela percibiu as mestras como docentes participativas; en cambio, como directoras autoritarias. Os mestres eran presentados como figuras autoritarias e, en cambio como directores democráticos. A propia inspectora dá unha explicación a este feito, ela considera que as mulleres, coa intención de imponer máis respecto, recorren a unha certa autoridade; por considerar que para dirixir, este estereotipo masculino é o recomendable.

Lembra que resultaba máis doado traballar no rural no que se refire a comportamento, conduta, etc: «A ver, máis fácil; pero xa hai tempo que deixei de traballar tamén no rural e o rural xa cambiou tamén agora, eh! Máis fácil é no rural, máis fácil é no rural. E máis complicado é nas cidades; pero quizá tamén é máis gratificante pola diversidade que tes, tamén é nas cidades; pero bueno, máis fácil en canto a comportamento, a conduta e sobre todo, porque bueno, os pais do rural suelen ser umm bastante..., a ver, os pais do..., os pais da cidade, voulle dar a volta, os pais da cidade son máis reivindicativos. Son máis conformistas os pais do rural, posiblemente e a figura do mestre, a figura do profesor, pois aínda está, parece que está máis prestixiada no rural que na cidade» (IM5-E2, l. 1555-1562).

Indica a inspectora que nos primeiros anos da traxectoria profesional, boa parte do tempo de lecer o dedicaba a estar coa familia; pero tamén a traballar e a estudar. Do mesmo xeito, ía de vacacións e ao cine, pero no seu relato, estas dúas afeccións semellan non ocupar o núcleo do seu tempo de lecer, senón que esta posición compéttelle á familia. Vexamos como ela o explica: «Pois tamén saír por aí, ir de vacacións, ir ao cine, bueno, como calquer persoa normal e xa tiñamos o neno e entón saír co neno tamén. E bueno, dedicarlle á familia, como

calquer persoa normal. Á parte de traballar e estudar, pois tamén todo eso» (IM5-E2, l. 746-748).

*Breve, pero intensa, estancia nos Equipos Psicopedagóxicos de Apoio*

Beatriz accede aos Equipos Psicopedagóxicos en comisión de servizos, tras presentarse a unha praza dispoñible: «Para os Equipos Psicopedagóxicos daquela e: era por concurso de méritos; pero cando eu me presentei, cando eu solicitei o dos Equipos Psicopedagóxicos daquela non había convocatoria, pero si que quedara unha praza vacante e eu soliciteina, bueno, pois presentei o currículo e soliciteina e concedéronma en comisión de servizos» (IM5-E2, l. 969-972). A pesar do pouco tempo durante o cal desempeñou este labor, foron moitas as cousas que aprendeu e adquiriu unha valiosa visión externa do mundo educativo, unha nova perspectiva das problemáticas dos centros, desgustándolle non poder abranguer todas as casuísticas, dada a falta de medios cos que contaban os Equipos Psicopedagóxicos de Apoio naquel momento: «Foi breve, practicamente só estiven un curso porque despois, a ver, eu fun para alí e solicitei unha comisión de servizos porque quedaba unha praza vacante e déronme esa praza e entón foi solamente dun ano porque..., primeiro, despois os Equipos Psicopedagóxicos ao ano seguinte xa desaparecen, co novo decreto que sae no 98, que é o Decreto 120, de Orientación Educativa; entón os Equipos Psicopedagóxicos xa desaparecen e transfórmanse en departamentos de Orientación nos centros de primaria e secundaria e transfórmanse nos Equipos de Orientación Específicos. Entón, a min xa me pillou nun departamento de Orientación de Secundaria e xa ca miña estaba na Consellería, pero foi unha etapa intensa que me permitiu a min outro tipo de visión dos centros educativos, desde afora, esa visión externa dos centros educativos dos que ti xa non eras membro desa comunidade educativa; sin embargo, íbas alí a colaborar con ese tipo de alumnado e co profesorado que os atendía. Si é verdade que como os Equipos Psicopedagóxicos nesa época pois tiñan pouco persoal, solamente atendían os alumnados con necesidades educativas especiais, que é tipo de alumnado... E tampouco podíamos ir todas as veces que desexaríamos porque ao ter moitos centros asignados, pois tíñamos moito ao que atender, pero bueno, foi unha experiencia interesante nese sentido que me permitiu enriquecerme no sentido de poder desde afora, esa visión desde afora, dos centros educativos, que tamén é interesante» (IM5-E2, l. 944-961).

*Asesora de orientación profesional na Consellería*

O cargo de asesora tamén lle reportou satisfaccións a Beatriz, puido participar na configuración de diferentes normativas, especialmente naquelas que tiñan que ver coa Orientación e ademais, considera que é un traballo polo que debería pasar máis a miúdo o profesorado para coñecer as súas particularidades e porque dá un coñecemento extenso do sistema educativo: «Bueno, pois pa min foi unha experiencia moi enriquecedora porque penso que todos os docentes deberían pasar nalgún momento por alí porque ves desde dentro como se resolven as cousas, como se elaboran as normativas. Por exemplo, a normativa de Orientación, que para min foi pois unha experiencia profesional moi interesante, entón pois ves todo eso... Como [...] organizar actividades para os orientadores, para sacar a normativa, pois para resolver dúbidas de todos os compañeiros e tamén me permitiu pois eses viaxes ao estranxeiro, eses proxectos europeos, enganchar con ese tipo de proxectos europeos que ao mellor doutra maneira non tería posibilidade. Entón pois dáche unha dimensión diferente e un coñecemento moito máis amplo do que é o sistema educativo e do que é a Consellería de Educación, bueno, dentro do campo que che toca. E ao ser de orientación era bastante amplo porque bueno, era ademais orientación profesional e procuraba estar ao día de tódolos itinerarios formativos, etc» (IM5-E2, l. 925-936). Para chegar a este cargo, ela tivo que redactar unha memoria e pasar unha entrevista (IM5-E2, l. 979-980): «E despois para ser asesora da Xunta no meu caso, non en todos os casos, pero tes que pasar unha entrevista e tal, e no meu caso pois era un tipo..., unha asesoría un pouco especial, había varias así que estaban contempladas e entón era..., eu perdera o destino definitivo no centro, co cual tiña o destino definitivo alí, na Consellería, e entón bueno, pois tes que facer unha memoria e tes que pasar unha entrevista» (IM5-E2, l. 972-977).

Esta inspectora ten realizado viaxes a diferentes países para mellorar a súa formación grazas a este traballo: «Chámanse visitas de estudos que eran dunha semana para cargos directivos e para persoal xa da Xunta de Galicia e tal, entón..., e aínda os hai actualmente, son programas Leonardo da Vinci e Sócrates, etc. e son un tipo de programas que che permiten coñecer os sistemas educativos ou temáticas diferentes sobre avaliación, orientación, etc. en diferentes países» (IM5-E2, l. 897-901). «Si, mira a primeira vez que fun penso que foi no ano 2000 [a] un tema sobre avaliación e despois a partir de aí non sei se no 2001 ou 2002 volví a ir, a Suecia para un tema de orientación, despois estiven tamén en Varsovia noutro tema de orientación profesional e outra vez en Italia, non sei se foi no 2007 ou así, que era formación

do profesorado e despois estiven noutro en Tesalónica que era de formación ao longo da vida. Penso que foron cinco aos que fun, dous en Italia e os outros, nos outros países» (IM5-E2, l. 904-909). O “compoñente do estranxeiro”, aínda que non é determinante, tamén está presente na biografía das elites estudadas por María Antonia García de León (2001b) e está vinculado co cosmopolitismo, progreso e innovación.

Se pesou o seu currículo para ser asesora, ela afirma que si, xa que posuía unha ampla panorámica dos diferentes niveis educativos: «Posiblemente, si. Porque: bueno, posiblemente, si. A traxectoria, a traxectoria porque bueno, coñecía primaria, coñecía secundaria, coñecía un pouco os equipos de sector, entonces bueno, pois posiblemente a..., bueno, pois a formación e tamén a experiencia, a experiencia de haber estado casi nas diferentes etapas educativas» (IM5-E2, l. 938-941).

Considera que chegar a un posto tan alto non causou ningún conflito coa súa parella: «Nooooon ((contesta con rotundidade e convicción)), nós non temos problema porque intentas organizarte e organizar o tempo e tal, e disfrutar os dous [ d]e saídas e tal cando...; pero bueno, colaborou bastante para que eu pudiera facer aquilo que, que, bueno, que naquel momento me interesaba, non sei se era mellor ou tal, pero bueno, que me apetecía facer, non? E sempre colaborou na casa en todas as tarefas e tal e bueno, axudando sempre. Non houbo problema» (IM5-E2, l. 1054-1059). Seguindo a teoría proposta por María Antonia García de León (2002, p. 174), podemos sinalar que Beatriz tivo un *marido ad hoc*<sup>343</sup> (García de León, 2002, p. 174) que a axudou para que ela puidera desenvolver a súa vida profesional. No caso das elites femininas, sostén García de León que adoitan enfrontarse a dúas caras extremas da mesma moeda: por unha parte, o seu desenvolvemento laboral pode custarlles a súa vida familiar en termos de divorcio, separación, etc. ou pola outra, acadan un gran apoio por parte das súas parellas, o que mostra o tipo de dificultades que se presentan para as mulleres que queren progresar profesionalmente: «Ou ben cústalles o matrimonio, ou ben teñen a enorme dificultade de encontrar un compañeiro moderno *ajournado[sic]*<sup>344</sup> noutros modelos sociais que [non sexan]<sup>345</sup> os patriarcais» (García de León, 2002, p. 174).

---

<sup>343</sup> Especialmente disposto para apoiala.

<sup>344</sup> Así aparece no orixinal, p. 174. (*en italiano, aggiornato*) Tradúzoo aquí por “posto ao día, actualizado”.

<sup>345</sup> Corchetes aclaratorios propios.

*A tese de doutoramento*

No ano 2000 leu a tese: «Foi posterior [á etapa na que estudou Pedagogía)]. O doutoramento empecei a facelo. Eu lin a tese no ano 2000 e pode que empezara no noventa e... Ao mellor levoume a tese cinco ou seis anos. Polo medio fixen as oposicións de secundaria. Fixen a escola de idiomas, entre outras cousas que... Ao ter moito [tempo] fixeno con máis calma ata que ao final dixen, “Este é o *sprint*” e tiven que darlle e saqueino no ano 2000» (IM5-E2, l. 1039-1043).

*Un novo reto: a Inspección Educativa*

Así como dende sempre tivo claro que quería ser docente; en cambio, non tiña consciencia vocacional de querer ser inspectora, máis ben parece que se tratou dunha especie de toma de conciencia súbita, ademais, antes tampouco desenvolvera ningún cargo directivo nunha institución educativa (l. 1087). Chegou a este colectivo dun xeito circunstancial; xa que nun primeiro momento pareceulle unha profesión complicada, pero como ela comenta, ao ver o temario decatouse de que dada a súa bagaxe formativa, xa dominaba varios contidos: «No, eu creo que é bastante recente o da inspección porque tampouco me atraía a min demasiado, así como ás veces falaba con outras compañeiras e tal e dicían, “Ai, pois a min gustaríame tal... a inspección”. A min non me tiraba, parecíame que ao mellor podía ser algo complicado, o que pasa que despois bueno, pois vas falando coa xente e vas tal e vas vendo posibilidades. Un día pois ves o temario e dices, “Bueno, pois eu algúns temas xa os podo controlar máis ou menos”, entón esa vocación hai... pois non sei, ao mellor ata o 2000 e pico, 2004-2005 por aí, non..., non me veu esa, esa inspiración» (IM5-E2, l. 1010-1016). «Ao mellor porque sobre todo cando estaba na Consellería, pois falabas con xente que ao mellor tamén eran inspectores e tal e dicían, “¿E por que non te presentas que vai haber oposicións e tal e pódelas sacar e tal?” Ao mellor veu un pouco por eso, por xente que che dí..., bueno, pois que che coñece como traballas e tal e di, “Bueno, pois ti poderías facer un bo papel e tal”. Entón, pois eso vaiche quedando dentro e vas reflexionando e decides, decides presentarte un día. Pero bueno, son bastante difíciles as oposicións, sobre todo as de inspección» (IM5-E2, l. 1019-1025). Sobre a dificultade das oposicións a inspección da fe o tamén veterano inspector, Zacarías Ramo Traver (1999); pero é unha dificultade motivada en parte porque xa non se ten a mesma motivación cando se estudan estas oposicións que son para cambiar de posto profesional que as que se fan cando se accede a un primeiro traballo, por iso, o principal inimigo dun opositor ou opositora a inspección, é el ou ela mesma, as razóns son varias: «Falta de confianza en si

mesmo, por desmoralización, por dramatizar a oposición» (Ramo Traver, 1999, p. 250). Zacarías Ramo Traver dá o seguinte consello que se reproduce en castelán, xa que así se pode captar o matiz que subxace nas súas palabras: «Piensa que seguirás sendo el mismo, aunque no lo mismo, tanto si apruebas como si suspendes» (*Ibidem*). Con esta cita, o que pretendo ilustrar é a poderosa motivación desta inspectora para alcanzar este cargo, xa que a pesar da dificultade intrínseca desta oposición, era a terceira vez que se presentaba a unhas; co cal, seguindo a consideración de Zacarías Ramo, debería supoñer que a súa capacidade de motivarse xa estaría bastante minguada. Por outra parte, o feito de que outros inspectores a alentaran para seguir este camiño, tamén tivo a súa importancia á hora de decidirse pola Inspección Educativa.

Ao iniciarse a súa traxectoria profesional como inspectora, sentía temor ou un certo desacougo ante os novos retos que traía a Inspección, a saber desenvolverse neste traballo e facelo con propiedade, Hugues<sup>346</sup> denomíno o “shock da realidade”, pois carrega unha serie de síntomas como desconcerto, estrañeza e saturación emocional durante o período de adaptación a unha nova situación, aos que vai unido o intento de exhibir a valía para un determinado traballo (Alban Metcalfe, 1985, citado por Sánchez-Apellániz, 1997, p. 90). Estes temores quizais teñen a súa razón de ser no maior interese que poñen as mulleres na atención aos demais, fronte á potenciación das súas propias habilidades, sendo unha vez máis, efecto da socialización e por outra parte, dubidan do seu propio talento, xa que xeralmente, as mulleres non son contempladas para postos de elevada categoría (Sánchez-Apellániz, 1997). Así relata a inspectora as súas inseguridades: «Ao principio, un pouco así que me parecía o primei..., cando no primeiro destino que tiven, nos primeiros meses especialmente dixen... “Parecíame que era... algo difícil de conseguir”, é dicir, bueno, pois son moitas cousas, tal e non sei como vou a... Non sei se vou ser capaz de facelo todo ben; pero bueno, despois xa vas tomando contacto de as cousas como as tes que facer, como as tes que realizar, e: porque no noso traballo pois temos moito de loitar, bueno, de ..., non é loitar a palabra, senón de consensuar moitas cousas cos membros da comunidade educativa, cos profesores, cos pais, cos alumnos; entón, tes que estar aí no medio, mediando, a maior parte das veces; entón é un traballo que non é que sexa complicado, pero a veces é difícil de levar a cabo, entón ese era o medo que eu tiña na miña primeira fase, “Bueno, pois a ver como vou responder eu”, pero bueno, unha vez que te vas asentando, pois bueno, podes ter días mellores, días peores, hai

---

<sup>346</sup> Na obra de Mercedes Sánchez-Apellániz, non aparece reflectida a publicación de Hughes na que aparece este concepto.



días que levas pa casa algunha preocupación do traballo; pero bueno, intentas facelo o mellor que podes e bueno, pois creo que o estamos, que estamos, bueno, polo menos no camiño de conseguilo» (IM5-E2, l. 1163-1176). «Pero si que foi para min, sobre todo nos primeiros meses, un pouco dicir, non sei se vou dar a talla ou non. Pero bueno, pouco a pouco xa te vas dando conta que calquera persoa que o pode conseguir, que se pode facer» (IM5-E2, l. 1178-1180).

Aquí introdúcese subrepticamente outra cuestión que vulgarmente é denominada como a do inspector “apagafogos”. Con respecto ao símil inspector-bombeiro, “aquele que apaga os fogos”, a tese de Faustino José Salgado (2009) alude a esta cuestión para evidenciar que o inspector ou inspectora ten que acudir, como se dun bombeiro se tratara, a resolver un problema alí onde este xurda co obxectivo de solucionalo, isto é, para “extinguir o fogo”. No caso desta inspectora, para mediar entre as persoas, serviulle de moito a súa formación como orientadora: «Posiblemente, si, porque bueno, como orientadora pois tamén tes que, tes que mediar moitas veces entre os pais, entre os alumnos, entre os profesores e tal. Posiblemente, si. E despois bueno, a formación dos orientadores, tamén é unha formación ampla en canto a normativa. Tes que coñecer moita, moita normativa, entón, ao mellor eso, pois tamén me axudou un pouco, non? Á parte, bueno, do estilo de cada persoa, que eso vas ti resolvelo dentro da túa forma de ser e tal valo resolver, pero posiblemente o de orientación me serviu de bastante» (IM5-E2, l. 1184-1190).

Ademais, esta inspectora sinala que en ocasións ten que levar problemas do traballo para a casa, no sentido de que lle resulta complicado desconectar. A elaboración dos informes tamén é outra parte da profesión que require unha realización a conciencia e ben argumentada. Á parte, este cargo non se circunscribe a estar no despacho os días de garda e ás visitas aos centros en horario laboral, senón que tamén se adecúan aos horarios das institucións educativas que teñen ensinanza para adultos para facer acto de presenza polas tardes, ou asistir a calquera acto oficial: «Eu o que che dicía... Si, traballo para a casa casi que tódolos días do ano temos que levar un pouco. Pero o que che dicía que ás veces levas os problemas para a casa, pero referíame que levas os problemas na cabeza para a casa, buscando unha solución a ver como podo, tal, intentando darlle voltas para ver como... Si, traballo para a casa, claro, o noso traballo pois tamén é así un pouco... Porque ás veces tamén tes que ir a unha reunión, Consello Escolar ou tal ás oito da tarde, ou a unha reunión a un centro... tal, o noso horario tampouco é así un horario tan, tan rixido. Senón que nós temos centros que teñen

enseñanzas de adultos que tes que ir pola tarde, o sea, temos que ter... Ou ao mellor un sábado pois que hai algunha homenaxe ou algún acto que temos que estar, entón, pois... Normalmente pola semana, pero bueno, ás veces tes uns días así... que tes que ir, non? Pero eu... e bueno, se tes que facer un informe que tes que matizar moito, que teñas que pensar, loxicamente, aquí non o podes facer, entón, lévalo pa casa, reflexiónalo e tráelo rematado» (IM5-E2, l. 1193-1205). «E despois estar ao loro, bueno, estar actualizado en cando a normativa e entón eso esíxeche pois ler, ler bastante para non quedar..., porque te podes quedar desfasado rapidamente. Se queres, tes que dedicarlle, claro, moitas horas» (IM5-E2, l. 1207-1209). «Ou débelle dedicar bastante tempo para que saia todo ben» (IM5-E2, l. 1211). Como se pode apreciar, esta é unha profesión que require de moita dedicación por parte do inspector ou inspectora; que podería resultar difícil de compatibilizar cunha persoa que tivera problemas de conciliación na unidade familiar, por iso seguramente non se presentará como un cargo moi atractivo para as mulleres, que son as que na súa maioría se ocupan dos labores de coidado.

A figura do inspector/a como asesor/a sae a relucir no discurso de Beatriz cando lle preguntei que era, ao seu ver, o máis importante deste traballo: «O máis importante deste traballo? Bueno, pois o máis importante e o máis difícil é que os centros educativos, que resultes útil para os centros educativos. Que non sexa soamente o inspector a persoa que vai alí supervisar, sinón que, que che vexan como mediador, como, dalgunha maneira orientador e: na función de asesoramento que, que... Porque na medida en que ti podas darlle esa resposta aos centros, vas estar máis próximo a eles e vas responder mellor ás expectativas que o centro ten do servizo de Inspección Educativa e eso vai a favor dun maior prestixio da Inspección Educativa, que non solamente teñamos ese, ese labor de fiscalizador, de supervisor, que tamén a temos, por suposto, pero tamén que sexa importante a outra faceta de asesoramento, de orientación, etc.» (IM5-E2, l. 1213-1222). A maneira en que os inspectores e inspectoras conseguen a aceptación por parte dos centros educativos radica na forma en que a inspección os guía, os asesora; en certo xeito, teñen que demostrar a súa capacidade de resolución de conflitos. No seguinte fragmento, esta inspectora non fai mención a ningunha cuestión de xénero; pero do seu discurso dedúcese que, independentemente desta cuestión, tanto varóns como mulleres teñen que demostrar a súa competencia en calquera materia educativa que lles atinxa. Isto introduce un elemento de análise importante. Se os varóns de por si teñen dificultades para demostrar a súa valía, moitas máis terán as mulleres pola consideración de que como sinala María Antonia García de León, elas teñen que atravesar un *triplo filtro*

(García de León, 2002, p. 270). Se pensamos nese *triplo filtro* con respecto a este tema de estudo, dirase que o primeiro deles ten que ver co feito de que han de superar unhas oposicións iguais ás do varón; en segundo lugar, teñen que contar cunha serie de *inputs* (marido que as apoia, socialización dirixida ao logro, etc.) ou custos sociais<sup>347</sup> que favorezan a súa presenza na inspección e por último, o feito de que non hai moitas mulleres ocupando este cargo, polo que o desenvolvemento do mesmo será visto dun xeito moito máis pormenorizado que o do varón: «Eu creo que eso o vas... A ver, o primeiro día que vas por un centro descoñecido, bueno, pois en prin..., eles venche como unha persoa que vai alí a fiscalizar, que vai a supervisar e tal e entón... Pero pouco a pouco, co trato diario, ti vas coñecendo os centros, ves como reaccionan, ves o que teñen de bo, o que teñen de malo e as debilidades e as fortalezas que teñen; entón, bueno, pois dalgunha maneira, teslle que ir dicindo aquelas cousas que teñen que mellorar, pero tesllas que dicir da forma que eles entendan e axudalos nese cambio. Eso é o que che piden os centros e creo que o prestixio da inspección se consegue por aí» (IM5-E2, l. 1225-1232). «E na medida de que fagamos o noso traballo, que o centro que che vexa como persoa colaboradora e como persoa que quere a mellora desa comunidade educativa, pero que el tamén está aí» (IM5-E2, l. 1234-1236), «que non está para que os obxectivos se cumpran, senón que tamén se implica ((peta na mesa para enfatizar as súas afirmacións)) nese cumprimento da normativa» (IM5-E2, l. 1238-1239).

#### *A educación materno-filial*

Con respecto á educación do seu fillo, aquí aparece outro punto en común coas anteriores inspectoras que, ao igual que Beatriz, afirmaron que tenderon a reproducir cos seus fillos a educación que seus pais lles transmitiran. Valores fundamentados na bondade, responsabilidade e educación: «Home, eu dalgunha maneira intentas transmitir a educación que che transmitiron, cambiando de época, claro, porque eu son... É outra época, pero bueno, penso que o meu fillo, que intentei educalo pois máis ou menos como meus pais me educaron a min, con máis cousas, por suposto, porque bueno, son outros tempos e tal; pero bueno, intentei transmitirille que sea unha boa persoa, que sea unha persoa educada, que sea unha persoa responsable e bueno, penso que o conseguín, non?» (IM5-E2, l. 1090-1095).

Por ser nai, esta inspectora considera que a maternidade non lle impediu progresar profesionalmente, se ben, tiña que buscar estratexias para aproveitar todo o tempo que puidera

---

<sup>347</sup> Por exemplo, se tiveron que divorciarse para seguir progresando profesionalmente, se non están casadas; todo isto, se se ten en conta que o matrimonio é un logro (García de León, 2002, p. 172)

para estudar. A súa capacidade de organización era tal que a levaba a buscar rendibilidade no tempo que permanecía co seu fillo no parque para ler calquera tema que lle interesara: «No [a maternidade non lle impediu desenvolverse profesionalmente], pero bueno, cerca dos fillos tes que estar, sinón... Sabes? Entón, tamén tes que dedicarlle o seu tempo, saír con el [o fillo], pero ao mellor el ía p' o parque ou íbamos con el p' o parque e eu ao mellor estaba lendo calquera tema que me interesara ou tal, ou sea, que eu aproveitaba o tempo, mentres el estaba xogando con outros nenos» (IM5-E2, l. 1099-1102), «tempo tes que dedicarllo, non solamente o primeiro ano, sinón sempre, porque claro, o neno ten que ter o seu espacio tamén na casa e bueno, penso que foi un neno feliz e unha persona normal, equilibrada e feliz» (IM5-E2, l. 1104-1106). Esa educación recibida é devolta agora en forma de atención do fillo cara os pais: «É unha persoa pois que está pendiente de nós todo o tempo, que chama cada dous por tres, casi... practicamente todos os días e bueno, que é unha persoa que, coa que estamos mui en contacto, aínda que el agora leva a súa vida independente, pero que, que bueno, sempre foi un neno contento e feliz» (IM5-E2, l. 1106-1110). Tamén lle inculcou a colaborar nas tarefas da casa: «Si:, cando era xa un pouquiño grande e tal, a el encántalle cociñar e sobre todo na cociña e bueno, na súa..., arreglar a súa habitación e así, colaboraba e agora tamén sigue colaborando na casa, claro» (IM5-E2, l. 1112-1114). «Eu creo que é moi boa [a relación co fillo]. De feito, pois todas as semanas os imos ver ou veñen eles á miña casa. E teñen un neno pequeno e bueno, estamos aí tamén tal e, e vémonos sempre, falamos por teléfono casi todos os días e temos... Home, como ten que ser unha relación de os pais co fillo, non?» (IM5-E2, l. 1535-1538), «e penso que el tamén se porta ben con nós. E bueno, deixámoslle a súa independencia porque agora non me vou meter na súa vida; pero, pero eso non quita que teñamos boa relación» (IM5-E2, l. 1540-1542).

Polo tanto, dende a súa perspectiva, é plausible chegar a ter un posto de responsabilidade con familia e fillos; aínda que establece matizacións e sinala que hai que saber organizarse: «Unha vida familiar... Si, claro ((contesta con rotundidade)). Home, tamén o número de fillos influye, non é o mesmo ter un que ter dez, tes que dedicarlle máis tempo; pero, pero bueno, penso que te tes que organizar e tes que organizar as cousas, tes que organizar a casa e eso... É que creo que eso xa é unha rutina e se te organizas ben, quédache tempo para moitas outras cousas. Pero bueno, hai que organizarse. É o máis importante» (IM5-E2, l. 1126-1130). Aquí semella que se dá unha contradición entre o que ten declarado anteriormente e o de agora. Tamén neste caso hai que ter en conta que cando ela chegou á inspección, o seu fillo xa era

maior de idade, estando aproximadamente arredor da trintena, co cal ela podía estar máis liberada que se fora un menor.

Na actualidade, ao non vivir o fillo con eles, teñen maior facilidade para organizarse e non precisan de persoas que lle atendan a casa: «Ahora é máis fácil porque estamos o meu home e mais eu solos na casa. E entón agora pois é..., é máis fácil organizarse. Antes era máis complicado, pero agora non ten problema para...» (IM5-E2, l. 1546-1548).

*“Querer é poder”. Dando pasos de aproximación*

A clave tamén está en non poñerse unha mesma barreiras, pero con esforzo, vontade e perseveranza todo se consegue: «Claro, hai cousas que ao mellor a primeira vista che parecen imposibles, pero se loitas por elas eres capaz de conseguilas. Se ti dis, “Eu eso non o fago porque me dá moito traballo”, pois entón se vas con esa filosofía non o vas a conseguir; pero si dis, “Bueno, vou intentalo”, pois sáeches, casi siempre che sae» (IM5-E2, l. 1135-1138). «Posiblemente [as barreiras nolas poñemos as propias mulleres], eu non sei... Eu polo feito de ser muller non vin que tivera dificultade para chegar a onde cheguei e creo que ninguén as debe ter sempre e cando te vaias marcando pasos, pasos progresivos, pasos de aproximación que ás veces as cousas véñenche un pouco dadas e dis, “bueno, xa que estou aquí, vou a facer esto” e entón creo que esa é a trayectoria que debes levar, por suposto con esforzo, eh! Ninguén regala nada, se estás nun posto, tes que defendelo sempre e facer o teu traballo e ..., pero bueno, eu creo que a veces, moitas veces, somos nós mesmos os que dicimos, “non podo, non podo, non podo”; pero claro, “querer é poder”. Entón, se ti te esforzas moito nunha cousa ou pediches unha cousa, algo, estás buscando algo que é irrealizable ou se é unha cousa que se pode realizar, seguramente o conseguirás. Vaiche levar menos tempo, máis tempo, pero conseguiralo» (IM5-E2, l. 1150-1160).

E, ao igual que sinalaba a inspectora Irene, non poñerse metas imposibles, senón tratar de progresar no propio ámbito profesional no que unha está, indo por fases: «Se o vas intentando, ao mellor tardas un pouco máis e case sempre che sae e sairache mellor ou sairache peor; pero sae, podes facelo; entón creo que esa é a filosofía que debes levar porque senón... Se dis, “bueno, esto no fago porque é moi difícil e tal” ou “me vai levar moito tempo”. Bueno, ti primeiro inténtao, se non sae á primeira, ao mellor sae á segunda ou á terceira, pero sae. Entón penso que eso que é o básico que debes ter como referente, vamos. Cousas sempre que se poidan facer, non vas ser piloto de aviación que non vou chegar a eso,

pero dentro da túa traxectoria, penso que son etapas que si que podes ir conseguindo se te esforzas nelas» (IM5-E2, l. 1140-1147).

*A relación desta inspectora cos centros educativos*

Xeralmente, a inspección con quen ten un trato máis estreito é coa dirección: «A ver, nós con quen máis trato..., con quen máis nos relacionamos en cada centro educativo é co equipo directivo, por suposto, porque chegar a todos os profesores... A ver, nós temos... Eu no meu caso non sei se teño 32 centros asignados, entón..., claro, tampouco podes dedicarlle aos centros todo o tempo que necesitas, co cual, a nosa relación máis intensa é co equipo directivo e entón, bueno, pois eu o que intento é eso, axudarlles no que poda, tamén por suposto supervisar o funcionamento do centro, ver como van evolucionando as cousas, se todo está en orde, se hai algo que hai que modificar, bueno, pois dicirlle, “Bueno, pois imos modificalo por aquí e tal, con este tempo e tal” e entón, os centros... Eu teño boa relación con tod..., penso que todos os inspectores, cada un co seu estilo, pero, temos boa relación cos centros porque... salvo casos excepcionais que a veces, pois que é necesario abrir un expediente disciplinario porque non queda outra, pero que aos centros se lles plantexas ben as cousas, e si... eles enténdeno perfectamente e son, son capaces de facer ese cambio necesario cando, cando se necesita, vamos. Ese cambio e eles fano e, e bueno, eu hasta ahora non tiven así problemas con equipos directivos nin tal, e si hai problemas con algún profesor, pois claro, avísaselle reiteradas veces e sinón, pois haberá que abrir expediente» (IM5-E2, l. 1242-1257).

Canto á relación de colaboración cos equipos directivos, esta inspectora non percibe diferenzas entre varóns e mulleres: «Igual, indistinto, nesta tal, eu a colaboración é similar, aí non percibo diferenza entre si son homes ou mulleres, eh! Hai mulleres mui implicadas e hai homes mui implicados e viceversa, hai homes que ao mellor pasan máis, porque hai de todo nas direccións dos centros, hainos de xente máis organizada, de xente que traballa máis e de xente que é un pouco máis pasota; pero eu non percibo diferenzas en función do xénero, eh! Polo feito de ser home nin muller» (IM5-E2, l. 1260-1265).

Ela di que non hai diferenzas no estilos por ser varón ou muller: «Si, pero ese... Hai estilos de dirección diferentes, pero eso vai en función de, da capacidade do director ou directora. E penso que cada director ou directora crea o seu estilo de dirección. Hainos máis autoritarios, hainos máis democráticos e hainos máis tal, pero eso é... Eu penso que non vai no xénero, senón na persoa, na persoa que lidera o centro» (IM5-E2, l. 1271-1275).

*O director ou directora é o que marca o estilo da dirección do centro.*

Segundo esta inspectora, a personalidade dun director ou directora marca o seu estilo de dirección, independentemente do sexo: «Si, o carácter, as iniciativas que queira emprender e como queira levar a cabo» (IM5-E2, l. 1279). Tampouco viu que por sexos se puidera erixir un liderado feminino ou masculino ben determinado, senón que os dous extremos, o democrático e o estilo autoritario, se manifestan tanto en varóns como en mulleres. O que non se sabe é se as mulleres tratan de masculinizarse para asimilarse ao estereotipo de director varón que é o que comunmente se adoita asociar co éxito e a competencia á fronte de cargos directivos: «Eu estou pensando, pero vexo estilos diferentes en mulleres directoras, eh! Estou pensando por exemplo nalgunhas das directoras que teño neste momento nos centros que levo e son estilos diferentes. Hainos máis autoritarios e hainos máis democráticos. Estou pensando nos dous extremos e son mulleres en ambos casos. Entón, o estilo... e vexo estilos de homes moi democráticos tamén e algúns tamén moi autoritarios. Eu, pa miña forma de entender, non hai diferenza nos estilos por ser home ou por ser muller, senón vai na persoa que quere levar a cabo uns proxectos de dirección e que os leva de forma diferente. En función da súa personalidade, da súa..., da súa forma de ser, etc.» (IM5-E2, l. 1285-1292). Ela non percibe diferenzas entre varóns e mulleres á hora de liderar: «Pois eu, de verdade que non o vexo» (IM5-E2, l. 1296). «Porque eu estou pensando en dúas mulleres directoras de institutos, unha moi autoritaria, e outra moi democrática e de homes, tamén, ao revés. Un moi autoritario e outro moi democrático e tal, o sea, eu eso non o percibo, na realidade, na práctica; pero bueno, pode ser significativo, porque polas nosas mans pasan moitos directores, entónce velos, eu véxoo así, eh! Que non ten por que ser unha muller moito máis democrática e un home moito máis autoritario, eh!» (IM5-E2, l. 1298-1303).

O estilo autoritario, segundo a inspectora, caracterízase por favorecer a aqueles que comparten as mesmas conviccións do director ou directora e que trata de prexudicar aos demais (ou vai en detrimento dos que non a comparten): «Pois sobre todo, e: eu neste momento o que teño máis presente, o estilo máis autoritario é en favorecer dalgunha maneira a aqueles profesores que son máis afíns á dirección e dalgunha maneira, rexeitar ou dalgunha maneira, prexudicar a aquel profesorado que é, non é..., que é reivindicativo coa dirección. E penso que un director democrático ten que ser director de todo o centro e tratar, tratar por igual ou de forma similar, ao profesorado, aínda que non che caia ben» (IM5-E2, l. 1305-1310). «Pero o de buscar uns horarios o máis enrevesados e tal ao profesorado que non che

cai ben, quen di eso, pois di as guardias máis enrevesadas ou tal ou... Eu creo que eso non é un estilo democrático, sexa levado por unha muller ou sexa levado por un home, ese é un estilo autoritario. E eu percibo a realidade, percibo eses casos, que se dan nestas situacións con mulleres na dirección e viceversa, tamén hai homes, eu non vexo claramente..., nin agora nin antes, eh! Cando estiven nos centros e véñenme á cabeza especialmente, dúas ou tres directoras que eran MOI autoritarias, ordeno y mando. O sea que, ás veces, a teoría rompe os moldes» (IM5-E2, l. 1312-1319).

En cambio, o estilo democrático para esta inspectora consiste en liderar a comunidade educativa e facela participe dun proxecto común. O termo liderado maniféstase en dúas ocasións no discurso desta inspectora porque ela, efectivamente, contempla a persoa que está á fronte dun centro educativo como un líder: «Bueno, pois un estilo democrático para min pois que dirixe, loxicamente o director ten que ir marcando o camiño do centro, ten que ir marcando a Programación Xeral Anual, o Proxecto Educativo, se ten que ir sempre tirando e: do centro, para eso é o líder do centro, pero ten que deixar participación a toda a comunidade educativa que nos claustros, que nos consellos, que nas reunións de pais nas que está, bueno, pois ten que dar cabida á diversidade de todos os intereses de tódalas ideoloxías que ten o centro» (IM5-E2, l. 1322-1327). «E eso ten que ser capaz de conseguilo unha dirección, fundamentalmente eso, que el que sexa o tractor, que sexa a persoa que lidere ese proxecto, pero que ese proxecto sexa coñecido por todos e que todos estean implicados» (IM5-E2, l. 1329-1331).

Se hai máis problemática nun centro dirixido por unha muller fronte a un centro dirixido por un varón, a inspectora opina que non, o que si poida que teña unha certa repercusión é o feito de que o director ou directora sexa novel no cargo: «No. Eso vai en función da capacidade de resolución que teña o director ou directora. Porque aí hai centros que che demandan constantemente a túa colaboración, especialmente cando son directores novos no cargo. Entón están chamando casi constantemente porque eles teñen medo de non, de non realizar as cousas ben ou de tomar decisións nese sentido e despois, cando xa os directores levan xa varios anos no cargo, bueno, que xa resolven casi intuitivamente, ás veces pregúntanche, pero bueno, xa son capaces de máis autonomía. Entón eu o que percibo é que aqueles directores novos que son os que máis chaman, pero dá igual que sexan homes ca que sexan mulleres» (IM5-E2, l. 1417-1425). Tampouco considera que sexan as mulleres as que fundamentalmente prefiran consultar as súas dúbidas co seu superior: «Depende da confianza que teñan contigo, pero



bueno, cando son novos, eu percibo agora cando entraron dous profesores novos que son os que máis me están chamando, sabes? E no caso dun, é un director e noutro caso é unha directora, pero, pero bueno, chaman porque non están seguros e ante a dúbida, pois prefieren contrastar, confirmar algo que eles teñen pensado facer» (IM5-E2, l. 1428-1432).

O que si limita ás mulleres para acceder a cargos directivos son, segundo esta inspectora, as ocupacións familiares. Poderíase establecer un paralelismo co castigo de Sísifo, xa que unha vez que teñen criados os fillos e poderían ter maior dispoñibilidade para un cargo directivo, é dicir, cando están a piques de chegar á cima da outeiro, atópanse con que teñen que coidar dos proxenitores, co cal permanecen inseridas nunha espiral moi complexa de saír: «[As mulleres téñense incorporado á dirección máis tardiamente que o ten feito o varón] Precisamente por conxugar a vida familiar e laboral. Claro, porque hai mulleres que llo plantexas, bueno, nós tamén un dos traballos que temos que facer é cando non hai candidatos á dirección, seleccionar unha persoa do claustro para a dirección, entón, pois si que entrevistamos a homes e mulleres, bastantes e moitas mulleres din, “No, eu non podo ser directora neste caso porque teño que coidar os meus fillos, porque teño a miña nai ou meu pai mayor e xa non podo tal porque necesito esa parte da vida familiar”. E eso si que lle corta ás mulleres, en parte, o poder ser cargos directivos» (IM5-E2, l. 1435-1441). «Pero unha vez que deixas de atender os fillos, despois xa che veñen os pais que son maiores e entón iso pois a veces pois tamén che din, “No, agora que teño os fillos criados que podería ser, pero agora teño os meus pais dependentes porque tal”. Entón, eso si que é unha das razóns, penso que é unha das razóns polas que as mulleres acceden menos a cargos directivos» (IM5-E2, l. 1444-1448).

En cambio, o varón adoita amosarse máis decidido á hora de presentarse para este cargo, malia que conte con obrigas familiares. Con todo, a inspectora realiza unha elección meticulosa para saber cal é a persoa aceptada entre o resto do profesorado e a máis competente para facer fronte a esta tarefa. Reparemos no procedemento tan delicado do que bota man a inspectora, sen recorrer en absoluto a métodos taxativos nin autoritarios: «Home, a ver, parece que dalgunha maneira como xa entrevistaches a varios profesores, pois sabes aquel aínda que..., aínda que che diga que non, pois que o pode facer, entón...aquel ou aquela, bah, que pode ser home ou pode ser muller, pero xa o vas vendo e se non che di que “non” así rotundamente, que che di tal, pois ti vas..., que ben é verdade que non vas coller o primeiro e dicir, “Vas ser ti porque a min me dá a gana e tal”. No, ti valoras e tal e entonces chegas a unha conclusión, ves como esa persoa é valorada polo resto de profesores porque ao

mellor dinche, “No, eu non podo ser director por esto, por esto...” “Bueno, e quen che parece a ti que podería ser?” Bueno, pois entonces eles danche unha serie de nomes co cual vas tendo esa referencia do centro e: para nomear unha persoa que sea, que sexa medianamente aceptada. Independentemente de que sexa home ou muller. Ben é verdade que as mulleres pois sempre che alegan “Que teño a miña nai, que teño a meu pai, que teño a meu fillo, que tal, que non podo que...” Entonces bueno, pois nese caso pois intentas respectar esa... Pero os homes aí son máis decididos porque os homes aínda que teñan nenos pequenos ou teñan xente ao cargo, son máis decididos nese sentido que as mulleres» (IM5-E2, l. 1451-1465). «Si, el diche porque teño fillos pequenos ou tamén diche, “Porque a miña muller xa é cargo directivo noutro centro e non podemos tal”. Eso pasoume..., digo porque me pasou o ano pasado, dice, “No, a miña muller é directora en tal sitio, entonces, a ver quen cuida dos fillos? Teño que cuidar eu”. E: pero outros ao mellor dincho e tal e sin embargo, dislle: “Bueno, pois non che queda máis remedio e vas a ter que ser”. Entón se lle entras así, normalmente aceptan» (IM5-E2, l. 1470-1475). «Pero bueno, creo que nas nosas mans está buscar, ao mellor non saen, pero polo menos que..., intentar que sexan persoal que o poida facer ben e que sexa medianamente aceptado polo claustro» (IM5-E2, l. 1477).

Cando lle preguntei se prefería ser dirixida por un varón ou por unha muller, contesta que lle é indiferente; no entanto, deixa patente que non quere que se fagan diferenzas entre uns membros e outros, vemos que esta inspectora está moi sensibilizada con este aspecto que hai que retrotraer á súa infancia, de cando se sentía un pouco desprazada entre as outras netas e tamén despois na adolescencia, cando estaba no colexio de monxas e as alumnas recibían diferente tratamento en función do extracto social de pertenza: «A min daríame igual, pero o que si pediría é que..., é que ser director ou directora é mui complicado, dirixir a grupos humanos é complicado. E: a min daríame igual, pero o que..., que o fixera ben e que non..., e sobre todo que non se marcasen diferencias porque todos sabemos que hai unha parte do claustro ou unha parte do servizo que teñas que che pode caer mellor, outra que che pode caer peor; pero creo que cando é unha persoa, un director ou unha directora, é de todo, de todo o centro e entón se che caen mal a outra persoa pois terás que gardalo para outro momento, pero polo menos dálle as mesmas posibilidades cós teus amigos, porque claro, eso é unha bóla, é unha bóla que vai medrando, medrando, medrando e entón crea os conflitos que hai en moitos centros que hai dous bandos, polo menos hai dous bandos e entón créanse por eso e eso creo que se podería evitar, na medida do posible, buscar formas para evitalo» (IM5-E2, l. 1482-1492).

*Atendendo un amplo espectro de asuntos*

Os problemas cos que máis frecuentemente se ten que afrontar esta inspectora teñen que ver co persoal e con cuestións que atinxen a trámites burocráticos (apertura de expedientes disciplinarios, desenvolvemento de procedementos disciplinarios, participación en normativa ou informes, etc.) : «Nos centros? Bueno, pois... Problemas así que tal, pois son problemas co profesorado, precisamente polos horarios porque..., problemas de enfrontamento do profesorado co equipo directivo, problemas de enfrontamento de profesorado cos pais e tamén, bueno, pois a veces, descoñecemento da normativa por parte dos centros, que tes que asesoralos e un traballo moi delicado que temos que facer como inspectores son os expedientes disciplinarios, a apertura de expedientes disciplinarios cando hai problemas, cando un profesor infrinxe a norma e tamén o desenvolvemento do, do que son os procedementos disciplinarios en si que temos que levar, que temos que levar..., desenvolver nós e chegar a unha conclusión» (IM5-E2, l. 1335-1343), «e eso quizá é a parte máis desagradable deste traballo e despois tamén asesoramento aos centros, a profesores que che piden bueno, pois sobre normativa, pois sobre a realización de proxectos, tal e todo eso que nos, que nos piden. E despois de cara á Consellería, bueno, a veces pídenlle participación en normativa ou en informes, etc. que tamén temos que elaborar, entonces... » (IM5-E2, l. 1345-1349). Ante todas estas múltiples funcións, a inspección ha de ter unha gran capacidade de organización: «Tes que organizarte, tes que organizarte dalgunha maneira para..., bueno, para saber cales son os papeis que tes sin realizar. E despois bueno, nós temos un Plan Anual, unha Planificación Anual e despois diche, “Este trimestre ou este mes hai que facer tal, tal, tal”. Este informe, este informe, este informe que che supón ir ao centro non sei que. Pois ver como funciona, ver tal, e plasmalo, plasmalo nun informe, entón pois eso... Bueno, pero nós cada mes temos unha reunión, aproximadamente, entón aí dinnos, “Bueno, pois este mes imos traballar, ta, ta, ta, ta” e á parte desas funcións que temos que facer xa establecidas polo Plan, pois tamén sempre tes imprevistos. Nós temos un día de guardia, entonces ese día de guardia pois pódete aparecer calquera, calquera... Ese día ou outro día. Calquera incidencia que haxa no centro, calquera emerxencia, tes que estar sempre disposto a priorizar aquelas cousas que realmente son, o sea, que son de realización inminente. É un abanico mui amplo de asuntos os que temos que tratar, pero bueno, tes que organizarte dalgunha maneira. E se non che chega o tempo de aquí, pois tes que levalo para a casa e finalizalo e dálo no menor tempo posible» (IM5-E2, l. 1351-1365), «e ben reflexionado porque un informe que fas pois pode ter moita transcendencia porque non queda aí no caixón, senón que vai pois pa xefatura

territorial, para a Consellería, para o Valedor do Pobo ou para quen proceda. Entón, pois hai que afinar, claro» (IM5-E2, l. 1367-1370). É tamén imprescindible contar con intelixencia emocional e saber regular as emocións en momentos nos que aparentar tranquilidade é unha tarefa titánica: «Hombre, si vas a ir poñendo... Claro, tes que facer, aínda que a procesión vaia por dentro, pois tes que aparentar serenidade, máis que nada para que o interlocutor pois se sinta tranquilo, máis tranquilo. Si che vén un pai, se se che senta aí un pai no despacho e che vén aquí histérico porque ao seu fillo lle fixeron, porque lle pegaron porque non sei que, porque tal... Se te pos á súa altura..., pois claro, terás que tranquilizalo, tal... Tes que darlle serenidade. Polo menos pa que se vaia un pouco máis tranquilo que do que entrou» (IM5-E2, l. 1380-1386). Isto da intelixencia emocional está moi relacionado coas características que Daniel Goleman (2005) considera que ten que ter un bo líder e das que xa se falou no marco teórico.

A relación cos compañeiros da Inspección é unha relación estreita, cordial e de axuda mutua, pero sen inmiscirse en parcelas que non son de competencia propia: «Pois..., vamos a ver, no meu caso é que estou entre ((nome dunha cidade)) e aquí e entón, os días que estou aquí en ((nome doutra cidade)), pois a relación cos compañeiros é estupenda. Nós, entre todos os compañeiros, homes e mulleres, pois cada un ten o seu traballo; pero temos boa relación entre todos, pois falas con eles de determinados temas do traballo e tal, home, hai algúns que cos que tes máis confianza que con outros, máis afinidade, pois que vas tomar café con eles todos os días porque tal..., tes outr..., máis relación; pero aquí a relación é de igual a igual, non che fan diferencias por ser home ou por ser muller, aquí estamos todos máis ou menos á mesma altura, cada un sabe do que sabe, e os que son máis especialistas ou saben máis dunha materia pola súa traxectoria profesional e outros saben de outra, entón intentamos, bueno, compaxinar e aproveitar o que sabe cada un de nós. Eu vexo que temos boa relación entre todos e non vexo diferencias polo feito de ser home ou muller» (IM5-E2, l. 1391-1402).

#### *A función inspectora: compaxinando unha cousa boa e outra mala*

As cousas que a ela máis lle gusta resolver do seu traballo é poder axudar as persoas, de xeito que desta mediación saian resultados favorables e óptimos, sempre dentro do marco da xustiza e a legalidade: «Do meu traballo. Home, o que máis che gusta resolver é cando é algo que pode ser realizable e ir ao centro e dicirlle, “Bueno, pois esto vaise poder facer”. Por exemplo, que che piden un profesor máis, agora que estamos nesta época de, de bueno, de pedir profesores para o ano que vén e si lle podes, si se lle pode conseguir, bueno, pois

quedan contentos e ti tamén. Pero si tes que dicirlle, “Mira, non vai a poder ser. O profesor que me pediches non cho vou a poder dar”. Entón tamén entra outro tipo... Tamén o tes que facer, ás veces tes que ir ao centro e tes que ir pois para dicirlle algo que non che gusta dicir, entón dicir as cousas favorables ou ir alí e axudarlle ou falar cun pai e resolver un asunto dun profesor, dun alumno ou tal, cando fas algo que realmente ves que se sacan resultados positivos, pois está ben, pero como vai todo no mesmo..., na nosa actividade pois tes que compaxinar unha cousa boa e outra mala» (IM5-E2, l. 1404-1414).

### *Última etapa*

Esta inspectora confesa que xa non ten máis obxectivos de cara ao futuro e que agora as súas expectativas profesionais xa se consideran colmadas: «No::, en principio, non. Eu quero estar tranquila porque non... Eu creo que agora me toca descansar un pouco, bueno descansar, estar actualizada; pero facer o traballo ben feito, pero sin máis obxectivos. Formarme na medida do que poda para estar actualizada, porque tes que estar actualizada, pois ir aos cursos que poidas sea en España sea no estranxeiro, congresos, etc., para estar, para estar ben informada. Pero eu creo que teño as miñas expectativas todas cubertas» (IM5-E2, l. 494-1499). No entanto, a formación continúa: «Si, claro, desde a Consellería organizannos tres ou catro cursos anuais, actividades de formación e despois en outubro, tuvemos en mayo un congreso aquí en ((nome da cidade)), un congreso nacional. Ahora en outubro<sup>348</sup> imos ter outro congreso en ((nome da cidade)), que é para a comunidade autónoma e despois, pois sempre as asociacións de inspectores organizan congresos en Madrid, noutras comunidades, en Toledo foi o ano pasado. Entón, bueno, pois procuro ir e algún..., o último proxecto europeo que fun, a Turín, e a Italia e xa estaba eu na inspección, e hai inspectores que tamén van a estes proxectos europeos, porque bueno, claro!, nós así si te quedas..., non nos podemos quedar desfasados porque sinón quedas. Nós se temos que infomar os centros, que asesoralos, temos que ser os primeiros en actualizarnos, entón si que temos actividades de formación, tanto pola consellería como por asociacións e bueno, e proxectos europeos tamén» (IM5-E2, l. 1506-1517). «Si, neste tipo de proxectos, que son visitas de estudio [...] son temas concretos, pois de formación do profesorado, de avaliación e asesoramento, de orientación, tamén os hai de inspección, hainos de direccións, etc. e suelen ser así...» (IM5-E2, l. 1528-1529).

Ela menciona que non tivo que renunciar a nada, é dicir, non sufriu ningún custo social por chegar a estar no máis alto. O que pode servir a outras mulleres para que se convenzan de

---

<sup>348</sup> Refírese a outubro de 2013.

acceder a este cargo: «Que renunciar a outras cousas? No:, hombre ((responde dubitativa)), no, porque eu penso que non, supúxome máis sacrificio porque tuven que desplazarme a ((nome doutra provincia)) os primeiros anos. Máis sacrificio persoal, si, porque bueno, a distancia e tal e tuven que... Pero no, simplemente vas deixando unhas cousas atrás, entonces, un cambio de traballo mui importante nesa primeira etapa como che dixen, un cambio mui forte. Pero, eu creo que te vas adaptando e tamén o tes que ver no sentido positivo. Eu véxoo en sentido positivo e non boto nada en falta do traballo que fixera antes. Aínda que para min foron todos moi gratificantes. Calquera deles pois volveríao a repetir, pero bueno, estás aquí e estou contenta, estou a gusto co traballo que fago e intento facelo, bueno, o mellor que podoo. A veces sale e a veces sale peor, pero bueno. Intento facelo ben» (IM5-E2, l. 1566-1576).

No ámbito persoal, o seu logro máis importante foi o seu fillo, no profesional, non destaca a inspección como o máis relevante, senón que para ela o traballo na Consellería sería o que máis gratificación lle produciu, aínda que reconece que o da inspección é o que quizais leva aparelado máis recoñecemento social: «Na vida? [O logro máis importante] Pois home, o meu fillo para min é algo moi importante porque che enche de satisfacción, non? Pero no ámbito persoal. E despois no ámbito profesional, pois intentei ir vivindo cada unha das cousas que para min foron importantes en cada momento. Pois o feito de aprobar as miñas primeiras oposicións para min foi algo moi importante a nivel, pois o mesmo día cando eu vin pa ((nome da cidade)) xa definitiva, que era bastante nova e tal, “bueno, pois agora xa estou organizada, estou ben e tal”, para min foron todos logros profesionais e non sabería decirche, porque uns non se houberan producido sen os outros. Entonces, pois creo que foi unha cadena e non sabería priorizar eu ningún... Tampouco foi o máis importante o da inspección, aínda que pode ser bueno, o máis así tal, pero para min non foi, porque eu estaba plenamente realizada co meu traballo anterior. Eu estaba na Consellería levando todos eses temas de orientación que me encantaban, é un campo que me encanta e entonce eu xa me sentía realizada aí, con ese traballo. Porque quizá era máis dinámico incluso que o da inspección, que... bueno, pois tiñas reunións en Madrid, reunións non sei que, grupos de traballo, tal, estabas metido en vinte mil cousas que che enchían a vida profesional completamente» (IM5-E2, 1621-1636).

Na actualidade, fronte o que adoitaba acontecer en décadas anteriores, esta inspectora xa se amosa máis relaxada canto ao goce do seu tempo libre, xa non ten sobre ela a lousa do estudo, da formación, de ir dando pasos de aproximación. Polo tanto, emprega o seu tempo de lecer para o espaxamento persoal, compartindo algunhas afeccións coa súa parella: «O tempo

libre, bueno, pois eu paso unha parte na casa. Pásoo lendo, no ordenador, saímos por aí, pola aldea, tamén tódolos fins de semana, imos ver o... o noso fillo. Bueno, pois algún día vas ao cine, ou vas dar un paseo, ou vas á playa no vran, cousas normales de toda a xente. Un día vas comer fóra, saes de vacacións cando o tempo o permite, cousas así. Cousas normales» (IM5-E2, l. 1747-1751).

No que respecta á traxectoria evolutiva de Beatriz e seguindo novamente os presupostos da teoría de McAdams (1993, citado por Villar & Triadó, 2006) que á súa vez cita a Agnes Hankiss (s.d.), a historia de vida de Beatriz incluíriase dentro da estratexia dinástica, porque pasa dunha infancia feliz a unha adultez tamén afortunada. A historia transmite un ton narrativo optimista e ascendente, dentro da categoría, “romance”, pois hai un proceso de progreso ao longo da vida. O control persoal é interno e o tema é a axencia, en tanto que a protagonista afirmase a si mesma como persoa autónoma e competente.

#### 6.1.5. Estudo de caso 5. Historia de vida de Francisco

Por problemas de axenda inherentes a este cargo, houbo que negociar varias veces con este inspector a data apropiada para realizar a entrevista, xa que como eu o informara previamente, a realización da historia de vida adoita durar varias horas, dada a exhaustividade que require. O relato deste inspector apela moitas veces aos sentimentos e noutras, percíbese un certo arrepentimento por non ter colaborado máis coa súa muller en certas etapas vitais. Lonxe de tratar de esquivar estes asuntos, o inspector amosa en todo momento a súa franqueza. O meu diario de campo, infórmame retrospectivamente sobre a incerteza, os nervios e o desafío que constituía para min esta entrevista que, malia que non era a primeira, producíame un certo desasosego porque cada vez que comezaba unha nova, tiña a sensación de enfrontarme a un nó gordiano, un desafío que había que superar, dada a dificultade que unha entrevista en profundidade destas características supoñía para min. Pero tamén percibía na linguaxe corporal do meu interlocutor un certo nerviosismo que se manifestaba, por momentos, a través do movemento duns papeis e o bater do bolígrafo na mesa. Agora, co paso do tempo, son consciente dos retos que fun superando en cada unha das etapas do proceso de investigación e que se unha o intenta, como dixeron as anteriores inspectoras, sairá o noso propósito mellor ou peor; pero todo se pode lograr.

### **Infancia. Axudando nos labores agropecuarios**

A infancia de Francisco hai que retrotraela a unha contorna rural galega, onde seus pais vivían dedicados á agricultura, profesión que lles permitía ir subsistindo, aínda que fose con dificultades. El era fillo único e recorda que as relacións que naquela época se mantiñan coa veciñanza eran estreitas, tanto era así que cunhas persoas adoitaba haber boa convivencia; pero con outras, producíanse certos desencontros e tensións: «Pois..., bueno, era un ambiente de bastante relación e eu creo que por ser de bastante relación entre os veciños, tiña dúas facetas: a faceta de boas relacións cuns cantos; pero tamén de tensións con outros por ser un núcleo de poboación mui, mui xunto» (IV1-E2, l. 37-39). Pero el afirma que sempre tivo bo trato con toda a veciñanza: «Si ((amósase dubitativo)). En xeral, si. Había con algún así sempre algunha tensión. Bueno, eu a nivel da vivencia que tuven alí, sempre tuven boa relación» (IV1-E2, l. 41-42). A sutil diplomacia que manifestaba nestes primeiros anos da súa vida, vai continuar manifestándose na idade dun xeito máis explícito, como veremos a continuación. Garda unha imaxe realista da súa nenez, coas dificultades que por motivos económicos atravesaban seus pais, pero que non impediron que medrara como un neno feliz e querido: «Bueno, a relación cos meus pais tuvo varias fases, se se refiere á infancia, pois era unha relación de moito cariño, ás veces un pouco marcada, porque había algunha tensión que eles vivían e de algún tipo económico ou relacional; pero en principio, era de sentirte mui querido, non?» (IV1-E2, l. 44-47). Como facían os nenos do rural naquela altura (este informante naceu a comezos da década dos anos cincuenta) colaboraba na facenda familiar realizando labores agropecuarios, xa que seus pais tamén vivían totalmente dedicados á agricultura: «Colaborar con meus pais que traballaban no campo, en todo, en todo, axudando pois eso, no que facíamos os nenos daquela, axudar fundamentalmente en todas aquelas tarefas agrícolas que podíamos. Especialmente era cuidar o ganado, as vacas, ir coas vacas, chamalas, etc.» (IV1-E2, l. 13-16), «pois a infancia [pasouna<sup>349</sup>] nun medio rural, nunha familia rural dedicada á agricultura» (IV1-E2, l. 5).

Os pais de Francisco, non puideron desenvolver unha gran escolarización, isto contradí a teoría de María Antonia García de León (2002), cando afirmaba que os varóns posuían no seu seo familiar un ambiente cultural propicio para o desenvolvemento profesional futuro. No caso que nos ocupa, comenta este informante que súa nai posuía estudos primarios e seu pai, nin primarios (l. 51), motivo polo cal seguramente desexaban que o seu único fillo se formase

---

<sup>349</sup> Corchetes aclaratorios propios.



academicamente e lograse ter un futuro mellor, era un dos seus principais desexos: «Pois intentaron educarme a nivel de educación de relación familiar, como eles sabían e como eles mellor sabían; pero inmediatamente a súa aspiración era que eu tuvese o que eles non tiñan, é dicir, estudos, que estudiase, fose como fose» (IV1-E2, l. 53-55). Pola contra, este inspector si se podería incluír na categoría de María Antonia García de León, os que ela denomina, «os sorelianos» (García de León, 2002, p. 162) que, malia que a autora aplica a expresión ao ámbito do xornalismo, aquí pódese extrapolar tamén ao da Inspección, tomando como referente a ese personaxe chamado Julien Sorel da obra de Stendhal, *Vermello e negro*, un varón que progresou moi rápido no eido social. Neste traballo de investigación, o que se trata é de evidenciar como este inspector vai mellorando a súa situación de partida ata conseguir un futuro mellor.

Pero aínda que seus pais carecían de formación cultural, si lle transmitiron ao seu fillo un importante legado en valores: «O esfuerzo. O esfuerzo, a capacidade de traballo e defenderse en circunstancias difíciles» (IV1-E2, l. 57).

Para Francisco, que convivía unicamente con seus pais, reflíctese un certo sentimento de soidade cando afirma que era un momento de ledicia cando á súa casa acudían amigos ou familiares da súa idade, xa que a atmosfera do fogar cambiaba radicalmente: «Era unha vida..., o sea, eu ese recordo que teño, mui po, mui pobre, ou mui..., diríamos mui reducido, entonces, botaba sempre de menos e, alegrábame moito cando na casa tiña outra xente. Porque claro, como se reducía a eu e meus pais, pois sempre era unha..., diríamos, unha vivencia familiar mui, mui limitada e que se respiraba se viñan primos, se viñan, despois adolescentes... Se viñan amigos porque era un pouco unha expansión máis da familia, non?» (IV1-E2, l. 30-35).

Tamén tiña unha certa predilección polos seus primos e tíos, estes últimos debido basicamente á función de apoio que lle deron a seus pais: «Pois eran [tan importantes]<sup>350</sup> primeiro, porque estaban fóra, ou sea, primeiro... unha razón era porque estaban fóra, outra razón era porque eran un apoio algúns deles mui importante para meus pais e: sempre hubo unha gran relación con eles, non? Sobre todo nesa etapa da infancia, non? Despois trucouse un pouco; pero nesa etapa había moita relación con eles, había xuntanzas periódicas; entonces sempre eran... E sobre todo, porque por ser un núcleo familiar tan pequeno, vivíase con máis gratitude esa relación amplia cos, cos tíos e primos, non?» (IV1-E2, l. 72-78).

---

<sup>350</sup> Corchetes aclaratorios propios.

Pero non todo era traballo na infancia, Francisco tamén tiña tempo para o lecer, que o dedicaba a xogar a actividades que el denominaba, “xogos tradicionais de alí” (brincaba á billarda, á pelota, ao fútbol) (IV1-E2, l. 80-81). Tamén compartían espazo coas nenas, que non participaban do fútbol, aínda que si doutros xogos como correr, “o plantado” ou “a raia”: «Nosoutros cando xogabamos entre nenos e nenas eran xogos de correr, o que lle chamabamos “o plantado”, xogos eses da raya; aí eran fundamentalmente onde participábamos nenos e nenas. Cando xogábamos ao fútbol non, cando xogábamos ao fútbol éramos solamente nenos» (IV1-E2, l. 95-98). O propio inspector diferencia dous tipos de xogos, aqueles aos que só brincaban eles e por outra parte, aqueles nos que tamén elas tiñan cabida. Interesa salienta a aclaración que fai a propósito do que é o plantado, indicando que é un pasatempo colectivo: «Bueno, era de pillar, o sitio onde te libras e onde corrías un detrás doutro, que se xogaba sempre en colectivo entre nenos e nenas» (IV1-E2, l. 100-101). Malia que o paso do tempo fixo que se esvaeceran algúns destes recordos, Francisco lémbrese que había unha nena que sobresaía entre os demais por ser, en certa maneira, a artífice de diferentes enredos: «Non lembro moito, o sea, a nivel de..., estoume referindo fundamentalmente na aldea, a nivel de infancia, non? Aí algunha nena que era un pouco máis..., dirixía un pouco máis pola súa idade e posiblemente pola súa capacidade de liderazgo. Si, pero... algún recordo si; pero fundamentalmente neses xogos de cativos era máis ben algunha nena» (IV1-E2, l. 89-92). Francisco define con precisión as razóns polas que vía nesta nena un certo liderado, principalmente a través da súa personalidade e capacidade para facer que os demais a seguiran: «No seu carácter, na súa forma de... Eu penso que fundamentalmente no seu temperamento e carácter porque era polo que tomaba máis, solía tomar máis as iniciativas e exercía certo influxo un pouco sobre os demais» (IV1-E2, l. 103-105).

Un lugar preferente na súa infancia ocúpao a escola, por ser unha institución onde aconteceron moitas vivencias significativas para Francisco. Tratábase dunha escola unitaria á que asistían nenos dende os seis aos catorce anos, e que el, particularmente tiña que desprazarse diariamente dous quilómetros para acudir a ela. Pero había unha peculiaridade, os nenos maiores eran os que proviñan da vila; mentres que os pequenos, eran os do rural. Curiosamente, os máis grandes constituían para os menores unha enciclopedia do saber, non por posuír moitos coñecementos; senón porque dada a localización deles na capital do municipio, estaban máis en contacto cos avances que se estaban producindo nesa sociedade da década dos 50; polo que eran os que estaban á vangarda e en certo xeito, os “líderes” para os

nenos pequenos, sobre os cales non dubidaban en exercer o mando sempre que podían. Por outra parte, o inspector garda un nidio recordo da tensa relación entre o mestre e o alumnado maior que, malia sendo un neno pequeno, chegou a ser consciente da agresividade do docente: «De pequeniño..., bueno, cunha relación mui, mui eso con nenos maiores, éramos os irmáns pequenos doutra aldea, tiñamos..., quen exercía por así dicilo o liderazgo eran os d'alí da vila. En canto que tiñan xa outras relacións, estaban máis en contacto con cousas, coas pequenas influencias que xa había entón de... comerciais, de cousas, todo nos viña sempre a través dos que vivían na vila, vila que tamén era mui pequeniña, tamén nese sentido non é que fose gran, unha gran vila; bueno, estaba mui marcado, porque sobre todo na primeira etapa estábamos os que íbamos..., éramos os máis pequenos () e nesa escola estábamos todos, desde os sete ou oito anos, desde os seis anos ata os catorce; entón claro, a convivencia aí estaba marcada sempre, que os que marcaban todas as pautas os maiores, para o bo e para o malo. Entón a interacción era constante, non había separación de..., por idades. Estábamos todos xuntos en canto a xogar, en canto a relacións tensas que tamén había, porque os maiores exercían un dominio, fose polas boas ou polas malas e bueno, tamén as relacións que se vivían na escola nese momento estaban tamén mui marcadas pola actitude que víamos sempre do mestre cos maiores. Eu creo que eran quen [aos que<sup>351</sup>] lle exigían máis dedicación e máis atención e máis imposición. E bueno, eso é un pouco o que vivín» (IV1-E2, l. 107-122).

Curiosamente, este inspector admiraba a ese mestre polo bo trato que lle dispensaba a el e que era totalmente diferente ao que lle daba aos nenos maiores, cos que non dubidaba en empregar a violencia, se estes non se atían a razóns polas boas, como di Francisco, “cando non valía o convencemento” (l. 137-138). No entanto, sinala que entre el e o mestre sempre houbo sempre unha relación de mutuo respecto e que a el non lle pegou: «Si, si, para min foi admirado. Foi o primeiro maestro e eu conservei sempre un grato recuerdo del, un grato recuerdo del. Tanto polo trato que tiña comigo, comigo non tivera ningún altercado con el; inda que reconezo que bueno, que era un home que exercía a autoridade das dúas formas: polo convencemento e cando non valía o convencemento, pola imposición» (IV1-E2, l. 134-138). Esa maior dureza manifestábase fundamentalmente cos maiores: «Dura e fuerte e autoritaria e violenta cando era necesario». (IV1-E2, l. 126). «Si, si, si [máis dura que cos pequenos]. Cos maiores ademais eu vin exercendo accións violentas, pegarlles e un dominio diríamos..., eu teño bon recuerdo del pola súa capacidade de ensinar e polo trato que comigo tiña e por un certo

---

<sup>351</sup> Corchetes aclaratorios propios.

respeto que había . Era o primeiro maestro, non? Pero bueno, eu teño o recuerdo de como exercía a autoridade e se había que pegar, pegábase. Se tiña que someter pola violencia, sometía pola violencia» (IV1-E2, l. 128-132).

O feito de estaren separados das nenas nesa primeira escola non supuxo para el ningún problema nin hándicap á hora de tratar posteriormente con elas; xa que na rúa, a relación entre uns e outras estaba normalizada, grazas ao viren xuntos da escola e a compartir xogos no tempo de lecer: «Non [lle dificultou despois relacionarse con nenas]<sup>352</sup>, porque posteriormente nosoutros polo camiño íbamos xuntos nenos e nenas, íbamos e regresábase, á parte que daquela solamente iba unha nena do noso..., da aldea ao outro lado e tiñamos boa relación igual, non... non causaba especial... Era una cousa aceptada, quero dicir, aceptada. Non foi problemática, así como recoñezo que despois o feito de convivir con elas, favoreceu e na aldea sempre favoreceu o de xogar xuntos, o de estar xuntos, pois esa separación que houbo neses anos na escola, eu non lle... Polo menos pa min non considero que tivera importancia» (IV1-E2, l. 176-182). Non tiña relevancia porque era o que el coñecía e o que existía naquela sociedade franquista, vía esta segregación na escola con normalidade. Ademais, esta separación compensábase despois no exterior das aulas.

Esta escola unitaria estaba dividida por sexos ata aproximadamente 1960<sup>353</sup>, momento en que xa comezou a ser mixta. Precisamente, Francisco lembra con ledicia ese acontecemento, porque constituía unha nova experiencia, á par que enriquecedora para el, compartir a aula con nenas; de feito, defínea como “un aspecto positivo” (l. 154). Á parte disto, prodúcense outros cambios: comeza a ter mestras e a escola desprázase ao seu domicilio. Traba unha amizade especial cunha delas que perdura ata a actualidade. Esta figura da mestra, ao igual que no caso dalgunhas das inspectoras presentadas anteriormente, foi significativa para el, non por ter uns grandes coñecementos, senón polas súas dotes pedagóxicas e formativas que lle transmitía ao seu alumnado, ao que hai que engadir o cariño que lle tiña a el; de feito, preséntaa dun xeito un pouco idealizado, quizais porque nela percibía unha segunda nai, pois confesa que se sentía especialmente protexido ao seu carón e que incluso os nenos se pelexaban polo seu cariño, sendo el, un deles. «Si, si esta era unha escola unitaria [estase a referir á primeira escola], nenos-nenas. Había a división de nenos-nenas. Ese foi hasta os oito, eu calculo que debeu ser hasta os dez anos ou nove anos; a partir dos nove anos tamén foi

---

<sup>352</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>353</sup> Cálculo aproximado tomado a partir das declaracións deste informante en contraste coa súa data de nacemento.

unitaria; pero mixta. Aí xa estábamos nenos e nenas todos xuntos, moitísimo máis, os recuerdos que eu recordo moito máis ricos. Ou sexa, era outra cousa, porque era unha convivencia moito máis directa, fundamentalmente era con maestras, aí xa foi todo con maestras, non houbo ningún varón. E, en algún momento, algunha maestra. Eu sempre tuven unha relación especial con elas porque vivían na casa, entón era un pouco..., polo feito de estar a escola na nosa casa e delas, e moitas delas vivir incluso na casa os días que estaban alí, pois había unha relación de moita familiaridad. E tamén un pouco de certa predilección ou ..., como se chama?, protección, non? E que por outra parte me creaba problemas cos iguais! Pero..., pero bueno, a relación é moi gratificante, especialmente con algunha que realmente marcou a miña vida pola súa, pola súa actitude máis que de ensinar, pola súa actitude de, de formar, non? E repito, aí foron todas mestras. Todas, xa non houbo ningunha intervención de ningún... E despois outro aspecto positivo era que convivíamos na mesma escola nenos-nenas» (IV1-E2, l. 140-155).

Para el establécese un punto de inflexión entre a escola segregada por nenas e nenos á que acudía nun principio e a escola posterior, mixta, moito máis enriquecedora e de contacto directo entre unhas e outros. «Antes deso íbamos á escola, diríamos á capital do municipio e entón aí había unha división de nenos e nenas. Había dúas clases e nunha clase estábamos os nenos con un mestre e noutra clase estaban unhas nenas que era unha maestra; aínda que a maestra sempre estaba substituída polo seu marido ou polo seu fillo, entón ((rise)) tamén tiñan un mestre as nenas» (IV1-E2, l. 162-166). Este tipo de prácticas de mestras substituídas por familiares, eran comúns no rural, malia que debían contravir a normativa franquista en materia educativa que sentenciaba que as escolas de nenas serían atendidas por mestras e as de nenos, por mestres, para manter deste xeito a moralidade. Narciso de Gabriel indica que as mestras, que xeralmente procedían da clase media, tiñan dificultades para adaptarse ao medio rural; mandando substitutos aos que lles pagaban unha parte do seu soldo e que polo xeral, adoitaban ser varóns (Gabriel, 1988). Ademais, o propio Francisco indica que isto non se podía facer: «Precisamente tiven eu tantas mestras porque a titular nunca veu. Mandaba substitutas» (IV1-E2, l. 168-169). E se estas prácticas se realizaban, era porque a mestra tiña a suficiente autonomía monetaria para mandar substitutas ou substitutos, o que avala a teoría de Narciso de Gabriel (1988), sobre as orixes acomodadas destas mestras. Precisamente, isto é o que indica Francisco: «[A mestra titular non asistía á escola] Pois porque supoño que economicamente se defendía, había que ir a unha aldea; entón ela pagáballe a unha substituta e punto. Imagino que daquela sería así, non...» (IV1-E2, l. 171-172). Pero este

*modus operandi* traía consigo determinadas consecuencias, xa que o abandono das súas funcións por parte das mestras, ía en detrimento do alumnado, que pasaba a obter menores resultados, como sinala Narciso de Gabriel (1988).

Cando se lle pregunta a este inspector por que razón aquela mestra fora unha referencia para el, sae a relucir a intelixencia emocional que ela posuía e que lle facilitaba esa conexión afectiva cos nenos e nenas. Neste caso, Francisco non sinala que os nenos maiores tiveran problemas con ela nin que a mestra tivese que empregar as prácticas pouco ortodoxas do mestre anterior. Tamén deixou pegada nel pola relación de familiaridade que existía ao aloxarse en ocasións na casa de Francisco, que era onde estaba esta segunda escola e porque para ela, por ser a primeira vez que daba clase, tamén o alumnado era visto dun xeito especial. Como se verá despois, a influencia desta mestra será decisiva nalgúns episodios vitais deste inspector: «[Era importante esa faceta formativa daquela mestra] bueno, primeiro pola súa capacidade afectiva. Eu creo que aí se dá un pouco *incierne* [sic] [cerne]<sup>354</sup>, o que agora, o que agora tanto se valora, a intelixencia emocional, non? O sea, o haber unha conexión afectiva con ela de..., ao ter mui boa relación afectiva con ela, todo o demais fluía, todo o demais fluía. Entonces, pois bueno, ao mellor tamén no sentido de ter unha certa protección ou predilección e buscábase ser os predilectos dela, ou sea, eso si que era unha especie de competitividade de íla esperar, de..., de..., non sei, de agradarlle. Si, había un núcleo que buscábase eso, seguramente. Ela tamén era a primeira escola. Como era a primeira escola que tiña, pois tamén lle significaba moito. Viña desde a súa casa que era a cinco quilómetros, víñamola esperar, ás veces íbamola levar. Cando se quedaba, quedábase aí na... Entonces bueno, a relación foi de moita familiaridade no momento en que estivo, debeu ser como un ano ou ano e pico e eu conservei moita relación con ela despois, non? E a teño, aínda hoxe» (IV1-E2, l. 185-196).

### ***Adolescencia. Ingreso no seminario***

A adolescencia caracterízase pola entrada de Francisco no seminario, coa intención de formarse para ser cura; xa que naquel momento ser sacerdote significaba mudar de estamento social e ademais nas aldeas, era unha figura admirada. Esta cuestión de cambiar de estrato, di o inspector que posiblemente fora ideada por seus pais, que querían para el un futuro mellor. Con todo, afirma o inspector que non era vocacional, xa que con once anos, non se teñen os criterios suficientes para tomar unha decisión deste calibre; pero seguramente esta opción

---

<sup>354</sup> Corchetes aclaratorios propios.

viñera tamén motivada por aquela mestra que el tanto admiraba, que era moi devota e ademais tiña un irmán no seminario. En resumidas contas, parece que foi unha decisión que máis que ver co seu gusto persoal, estivo motivada pola convicción das persoas que o aconsellaron: «Eso foi unha decisión familiar! “Queres ir p’o seminario?” A relación que había alí co... Non sei, “Queres ir p’o seminario?” “Pois si, quero ir p’o seminario”. No momento o que era ir para... Non era unha opción vocacional, era unha opción... Si, nese caso, ademais a figura do cura na aldea, pois era un personaxe atractivo, que significaba un estamento distinto e; e: bueno, á parte que encima no medio rural, o feito de ir p’o seminario era unha forma de salir da..., ou sea, non para min, senón supoño que aí fundamentalmente influenciado por meus pais que mo propuxeron, o dicir “si”, non era dicir “si e xa quero ser esto”, despois puido...» (IV1-E2, l. 215-222), «si, si ((contesta con rotundidade)), a intención de ir ao seminario [era] para ser cura. E como se forja eso? Pois fôrjase pois un pouco na escola a través desa maestra, que bueno, que ela nese sentido tamén estaba mui vinculada con algún tipo de..., desa opción religiosa. A relación co cura en aquel momento era unha relación distante, eu creo que máis ou menos debeu ser en torno a esta maestra, que ela si tiña irmán..., xente no seminario i ela tiña, daquela eles tiñan unha opción..., senón religiosa..., si! Era unha opción... Dígoo porque eu non recordo, eu si recordo “Queres ir p’o seminario? Si” Entonces aí hai unha opción decidida? No! Aos once anos non hai ningunha opción dese tipo, hai unha disponibilidad, eso si, ou unha iniciativa, meus pais... Que meus pais estaban naquel momento? Pois eu creo que o único que estaba era, e: que estudie, como sea! Para que saia deste medio e posiblemente miña nai, como fillo único, puidera ela xa estar latendo que, que pa ela era unha seguridade, sobre todo p’as nais, era unha seguridade ter un fillo cura! Entonces xa era, era a protección total!» (IV1-E2, l. 226-238). Francisco adopta unha decisión que máis que gustarlle a el, era o que seus pais desexaban; polo que accedeu a ir ao seminario e aclara que, para as nais, ter un fillo cura, implicaba un certo amparo e refuxio ante as vicisitudes futuras da vida, xa que diso, o seu fillo tería un traballo asegurado e por outra parte, a súa condición de fillo único case o colocaba na obriga de buscar un medio que lle permitise nun futuro dar acubillo tamén aos seus proxenitores: «E, eso vivino un pouco máis despois, pero tampouco non moito. Despois optei polas miñas decisións, non é que tuvera ningunha... Había algún outro alí do mesmo pobo tamén no seminario, eso influye. Daquela o cura [do] seminario estaba moito polas aldeas, polo menos na que eu vivín. Entonces foi unha opción, había máis xente, non da parroquia, senón do entorno coa mesma opción. Eu creo que fundamentalmente meus pais pa eles era a mellor saída que tiña do punto de vista económico para facilitar que salise e TAMÉN, TAMÉN como solución, nese momento era unha solución

de posto social, non? De posto social, ser mestre ou cura, pois neses momentos, nese medio concretamente, era unha..., era unha opción de ascenso, de cambio de clase social» (IV1-E2, l. 240-248). Como se pode apreciar, o inspector reflexiona e trata de aclarar con toda sinceridade a decisión adoptada.

Pero a vida relixiosa suscitáballe a Francisco sentimentos encontrados; por unha banda, reconece os aspectos positivos que existían, como eran a capacidade de esforzo, de traballo, a vontade de superación que lle ensinaban e as normas rixidas, pero por outra parte seguras, que había no seminario. Unha educación imbuída de valores humanos e unhas actividades deportivas moi enriquecedoras. Por outra parte, tamén vía os aspectos negativos: o seminario constituía para el un illamento da realidade, aspecto que será recorrente nas súas declaracións. Outra cuestión negativa era o sometemento e a imposición sen xustificación. Ademais, esta separación que había das persoas do outro sexo, suporá para el algunhas trabas a resarcir nun futuro. Así expresa Francisco como era a educación no seminario: «É unha educación marcada por unha opción, marcada por unha opción relixiosa clarísima e cunha... ((Nótoo moi nervioso porque non para de mover os papeis que ten nas mans)). Eu o que máis valoro e si o valoro, porque digo os aspectos positivos, pero os negativos tamén ten moitos, non? O máis positivo? A capacidade de esforzo i a capacidade de..., ou sea, o exercicio de vontade constante i a organización, é dicir, pois nosoutros desde os once anos, sabíamos que nos sometíamos a un horario estricto i eso pois crea uns hábitos, crea unha capacidade de esforzo e de traballo e de superación. E ao mesmo tempo pois o acatar unhas normas, rixidas; pero seguras. Claro, eso é o positivo, o negativo, pois tamén xa... ((rise)), xa fluye, non? Ou sea, é o sometemento, a imposición, a: moitas veces, moitas veces a acatar sen explicar, etc. Pero bueno, *eso xa son outras verbas...* E claro, despois ten unha..., a educación está moi marcada por, mui marcada por uns valores, neste caso valores relixiosos; pero tamén humanos, aspecto positivo. E despois aspecto negativo? Pois fundamentalmente o aspecto negativo é a como internado, leva sempre a unha, a unha separación do mundo real e sobre todo nos jóvenes, nos adolescentes, pois a gran, a gran deficiencia pois é a non relación cos sexos en un ambiente normal e natural. Entonces pois aí si que poden surgir pois todo tipo de problemas, non? Home, eu considero que non vivín unha adolescencia nin unha juventude de relación normal i habitual dos jóvenes coas, entre os jóvenes mixta, entre mozos e mozas, eso foi un problema a superar máis tarde, considero que ao mellor os que me viron desde fóra ((rise)), pois pódeno dicir doutra maneira» (IV1-E2, l. 250-271).



Durante o período vacacional en que o inspector aproveitaba para volver á casa dos seus pais, axudaba en certos momentos a súa nai nas tarefas do fogar, porque era consciente de toda a carga de traballo que ela tiña que realizar, ademais, o pai del estaba enfermo. Con todo, manifesta moi claramente como os roles sexuais estaban moi arraigados no rural, onde a muller tiña que facer o traballo agropecuario e tamén o do fogar; mentres que o marido atendía só o traballo de fóra da casa. Sinala tamén que a súa nai non lle gustaba que el colaborase e que mesmo despois de casado, non vía ben que o seu fillo realizara labores na casa: «Si, si, eu nas vacacións e sobre todo pola enfermidade de meu pai, eu tuven que colaborar xa moi pronto en tarefas da..., ou sea, de neno, as propias de neno. De adolescente e: unha etapa fuerte que houbo solamente nas vacacións; pero nas vacacións i axudaba e despois houbo xa unha etapa a partir dos dezaioito anos que meu pai enfermou, entonces xa era, pois bueno, colaborar total, o sea, facer os traballos! Entre miña nai e mais eu. E se te refieres ás tarefas de home e muller e demais? Si ((paréceme que contesta dubitativo)), eu vivín nun ambiente rural en que a muller era a que traballaba na casa e fóra, i o home traballaba fundamentalmente fóra, e na casa, pois non trab[allaba]. Considerábase unha serie de tarefas que bueno, que eran propias de cada sexo e non as facía, sobre todo o home, todo o que era a limpeza, todo o que era a comida era () era da muller, eu vivín esa educación. Sin embargo, pois bueno, por ser o único, por estar solo e ver a miña nai que sempre tiña que apechugar con eso, pois dende bastante xoven empecei a axudarlle polo menos en certos momentos, en certos momentos, non digo o habitual. O habitual era eso, [...] á parte que [...] ela nin o aceptaba! Eu recordo ((rise)) de casado que se me vía a min fregar pois..., non dicía nada, ((rise)) pero gustar non lle gustaba. Pero, bueno, eso son as...» (IV1-E2, l. 416-431).

Interesa salientar aquí, polo descoñecemento deste mundo do seminario pola persoa que escribe estas liñas, da riqueza e variedade de actividades deportivas que tiñan os seminaristas, sempre constituídas como cabía de esperar, por equipos masculinos, cos que tamén competían (l. 295): «Tamén había [actividades]<sup>355</sup> de cine, de teatro, de todo tipo de... Si, nese sentido, nos internados actividades había moitas, de moito tipo. Eu recordo as de teatro mui ben, as deportivas de todo tipo, tanto de..., fundamentalmente predominaba o fútbol<sup>356</sup> i o baloncesto; pero tamén había a famosa olimpiada de todos os anos que se practicaban todo tipo de xogos. No, aí si que era rico, ese mundo era rico, incluso a nivel deportivo. Despois tamén fútbol,

<sup>355</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>356</sup> Descoñezo se este fomento do fútbol se debe ao sinalado por María José Urruzola, como unha actividade que fomentaba o espírito de varón forte e autoritario: «As competicións de fútbol eran un bo recurso para acostumar a un neno á ditadura, a someterse a unhas normas, acostumarse ao autoritarismo e á competitividade, calidades todas elas primordiais para ser bo “soldado” e logo, un “bo dirixente”» (Urruzola, 1995, p. 68).

baloncesto, voleibol, que participara eu sobre todo no voleibol e demais i aí había convivencia xa con fóra, non? Esa convivencia con outros, competindo, con outros equipos de, da cidade, aí había xa outra, unha certa apertura» (IV1-E2, l. 285-293).

Desta etapa garda bo recordo de dous formadores que había no seminario, polas súas calidades humanas, pero non especifica a función do formador, simplemente menciona que “é o que se encargaba de todo o resto que non era o ensino” (l. 300), do que se deduce que sería o que transmitía e consolidaba diferentes valores relixiosos: «Si, dentro dos profesores que tiñamos, e sobre todo formadores, digo formadores porque era, ou sea, era distinto profesor, que se dedicaba simplemente á enseñanza..., diríamos académica, e despois cada curso, cada grupo, tiñamos o que se chamaba o superior ou formador, non? Que ese era o que realmente se encargaba de todo o..., de todo o resto. Si, hai algunha persona () que eu conservei, que xa faleceu con marcado, houbo dúas importantes, non?» (IV1-E2, l. 297-302), «Bueno, [eran importantes] pola capacidade..., pola conexión que de algunha forma tiñas con eles a nivel humano, a nivel de, dos valores que eles, de como eles, da súa personalidade, das súas características personales, do trato que exercían contigo; entonces nese sentido, porque había outros que os odiabas! ((rise)), ou sea, non os odiabas, pero que os tolerabas, non che tiña outro remedio, tocábanche e tocábanche. Pero dentro dese conxunto que era un por ano, pois a uns valoráchelos mui ben, porque conectaches ben con eles i outros, pois simplemente os tolerabas» (IV1-E2, l. 304-310).

Academicamente, Francisco foi un alumno notable nos anos que permaneceu no seminario, producíndose incluso unha melloría cara as últimas etapas que coincidía ademais coa manifestación dunha incipiente capacidade de liderado, aquela que lle permitían os límites do internado; pero chega un momento no que se produce unha ruptura coa institución relixiosa, coa que xa non se identificaba e que para el non representaba a realidade. Foi deste xeito como sobrevén unha epifanía na súa vida ou como dirían Bolívar *et al.*, un “incidente crítico” (Bolívar *et al.*, 2001, p. 172). Trátase dunha metamorfose que o leva a rachar con esta institución eclesíastica e cambia a docilidade que o caracterizaba nunha etapa anterior, por unha certa desobediencia. «Academicamente, en eso, pois si. Sempre me defendín mui ben, tuven unha boa consideración en todos os, casi siempre, en casi todos os anos, nos últimos un pouco máis, ou sea, incluso fun progresando en canto a, diríamos desde o punto de vista académico e incluso tamén desde o punto de vista..., sin presunción ningunha; pero debo reconcelo que si. A nivel de grupo, de curso, pois desde un..., máis nos primeiros anos a

despois xa nos últimos anos, bueno, pois a ter unha certa capacidade penso de liderazgo ou algo, non? Bah! Dentro do que se pode falar dun internado. Quero dicir que despois na última fase que xa foi sobre os vinte anos, pois si, aí practicamente puido ser que exercese xa un certo liderazgo en canto a un cambio que alí fixemos en canto que constituímos uns, bueno, unha especie de..., de romper coa institución; pero romper dunha forma de intentar cambiala i alí si nolo planteamos, i algúns pois tuvemos que tomar un pouco a..., diríamos máis, máis impulso, non? Puxémonos a vivir en grupos fóra, planteamos unha alternativa a aquel tipo de vida e bueno, polo menos a nivel de jerarquía, algúns fomos catalogados ((rise)) como líderes, como certa... que exercíamos certa influencia, non? Pero bueno, eso estou falando xa na, nunha etapa de xuventude, xuventude. Na etapa inicial, pois, pois bueno, os grupos eran mui grandes porque o curso, comezábamos ochenta e evolucionábamos durante os cinco primeiros anos hasta uns sesenta ou así. Estamos falando dun grupo mui numeroso i aí había esos grupos según, según afinidades e xa non se pode falar tanto de... Despois si, ao ser un grupo máis reducido i aí é onde xa puido haber certa, certa capacidade de influencia duns nos outros, non?» (IV1-E2, l. 312-332).

Pero cando se lle pregunta por como era a relación cos seus pais nesta etapa, ao revivir aqueles momentos, xurdía nel un certo nerviosismo. Ao ir para o seminario e volver só na época estival, xerouse unha certa separación que malia que era espacial, non era afectiva. Conta Francisco como os pais viviron posteriormente un certo desgusto motivado pola súa opción “de ruptura”, pero ao explicarlles a súa decisión, acabaron por aceptala. «A relación cos pais? Boa, pero mui limitada. Estaba limitada solamente á época de vacacións, non había fines de semana para nada, era solamente os períodos estrictos de vacacións, polo tanto aí xa se produce, hombre! Un cierto distanciamiento si se produce. Eu de todas formas a relación seguina mantendo máis ou menos igual, non creo que lles afectase... Ora! Era unha relación sempre xa mui marcada por unha opción sobre todo despois. Despois veu pois certas cousas de aceptar certas opcións que fas porque..., porque bueno, aí tuvemos un tema xa bastante complexo; pero de todo, non? Ou sea, de toda esa opción de ruptura, de cambio, de transformación da estrutura, fomos mui machacados en canto que houbo xente que nos chegou ás familias para dicir que estábamos planteando cousas ((o informante non para de mover papeis, nervioso?)) mui gordas, eso, eso no meu caso planteou algún conflito que meus [pais] confiaban en min, eu expliquéillelo, entonces pois aceptárono» (IV1-E2, l. 401-412).

### ***Xuventude. O poder do mundo educativo***

#### *Da docilidade á rebelión á autoridade da Igrexa*

O espírito inconformista de Francisco levouno a el e a unha serie de compañeiros a propoñer unha alternativa a “aquele tipo de vida” do seminario e para iso decidiron vivir en grupos en Madrid: «Si, con vinte anos xa, xa vivín en grupos fóra, cunha relación mui distinta; despois fun a Madrid tamén con un grupo e cunha relación xa aberta. Eu recordo ademais incluso en algunha etapa e:, uff, xa debeu ser aos dezaioito ou así, dalgún viaxe que fixera pa Alemania e demais, xa foi nunha relación mui aberta, incluso nalgunha convivencia que tivera en Madrid con algún amigo, pois para min fora mui sintomático vivir alí a relación normal de amigos-amigas con, con un trato normal, entonces quero dicir que con todo eso, rompeu, ou sea, axudou a superar o que puido ser unha adolescencia ou juventud vivida nun ámbito de solamente de homes, ou sea, de rapaces» (IV1-E2, l. 272-280). Francisco foi así como normalizou o seu trato con mulleres, xa que durante aqueles anos do seminario non o tivera. «Si, aí foi onde a convivencia xa é distinta, donde realmente aí facíamos todo, eh! Fóramos homes solamente, de momento convivíamos homes solamente; pero nos encargamos de todo, de todo; ao dicir de todo, era de todo. Entonces foi unha convivencia mui rica, de bastantes anos. E..., e bueno, e aí tamén foi onde houbo tamén unha apertura á convivencia coa muller a nivel de..., non vivindo; pero si da relación normal nun piso aberto onde eso, onde nós facíamos unha relación de convivencia normal, de festa, de comidas, de participación normal. Ora si, apechugando, ou sea apechugando..., responsabilizándonos nosoutros do que é o funcionamento da casa, do grupo onde vivíamos, dunha forma máis coordinada posible porque é complicado, non? Houbo momentos en que vivíamos oito, pasamos a vivir seis, despois terminamos vivindo catro, tres hasta as diversas fases, non? Pero bueno, en principio, asumindo facer todo» (IV1-E2, l. 434-445).

En Madrid foi cando comezou a sentir que tiña autonomía económica, pois quería ter a súa propia independencia e defenderse por el mesmo, xa que verdadeiramente o precisaba. E aquí maniféstase ese espírito de superación do inspector e de non temor ante os embates da vida: «Home, eu independencia económica si non total, total, pois desde que me fun pa Madrid, eu practicamente me plantei non por... Ou sea, desde dous puntos de vista, desde o punto de vista de ter unha autonomía e tamén do punto de vista de necesidade, ou sea, necesitábao, ou sea, non é que fora simplemente “non quero que meus pais me den nada e me vou defender por min mesmo” No! Confluían dúas cousas, que quería ter a miña propia autonomía e

defenderme por min mesmo e porque o necesitaba; aínda que meus pais aínda que eu quixera, todo non mo podían dar! Podíanme dar algo. Pero todo, non. E mais houbo momentos en que nada, ou sea, meu pai estaba enfermo, etc., etc. Entonces ((rise)) polos dous motivos, por necesidade e por convicción, tamén» (IV1-E2, l. 638-646).

O seu liderado vén acompañado dunha imperiosa necesidade de desvincularse dese pasado que non o acababa de convencer e de ter unha vida como a de calquera outro mozo da súa idade, de romper coa estrutura no sentido de intentar cambiala: «A ver, eu creo que esa surgiu, eu esa referíame unicamente á última etapa, á última etapa, eh! Na anterior, pois non. Posiblemente non era eu dos que máis... Eu defendínme ben sempre academicamente, non era tampouco nin... incluso en toda a..., en todos os anos hasta os dezaioito posiblemente era dócil, non tuven nunca ningún problema de..., nin disciplinario nin nada e logo despois, si. Logo despois nesa outra etapa que asumimos xa as cousas con outra responsabilidade, pois posiblemente..., bueno, d'acordo coas miñas ideas, d'acordo coas miñas concepcións, pois dunha forma razonada e dialogante, pois tocábame expoñelas, defendelas e ante, estoume referindo sempre ante a autoridade; en este caso a autoridade da Igrexa e hasta chegou un momento en que rompemos, non? Planteamos a nosa opción e dixemos, “nós hasta aquí chegamos e agora pois o deixamos e o deixamos por esto, por esto, por esto” e pois ben, xa estábamos en Madrid, xa tínhamos outra visión completamente e entón desligámonos sin todavía dicir si deixábase ou non deixábase e nos desviamos xa [da] diócesis de ((omítese nome do lugar)); pero quero dicir que eso, aí si que xa eu estaba nun grupo moito máis reducido e aí si que foi onde posiblemente exercín máis un pouco de ..., non sei, asumín un pouco máis a responsabilidade e exercín un pouco máis de líder; pero xa era un grupo de dez, de oito, de dez, non... E despois na outra etapa, na etapa anterior hasta eso, pois no. Era un alumno moito máis normal» (IV1-E2, l. 334-351),

Francisco e mais outros compañeiros non quixeron adoptar unha posición conformista, senón que se esa ía ser a súa opción vocacional, non podían vivir illados dese xeito, sen ter contacto con persoas doutro sexo nin autonomía a nivel socioeconómico; polo que decidiron adoptar unha difícil decisión. Ese “abrir de ollos” produciuse nove anos despois de ingresar no seminario, froito posiblemente dun proceso madurativo que lles fixo decatarse da conxuntura na que se atopaban: «A ver, a evolución aí foi clara, ou sea, durante unha etapa estiven totalmente convencido hasta..., diríamos, si é por anos, pois diríamos once..., cinco..., dezasete..., dezaseis, hasta os dezanove anos, vinte anos, entón aí foi onde eu descubrín

que aquilo era unha vida irreal. Entonces, se é unha opción vocacional tiña que manterse e darse nunha vida real, de coñecemento da vida real, en todos os aspectos: no aspecto afectivo, no aspecto afectivo-sexual (siempre me refiero aí), no aspecto socio-económico, de ter autonomía e capacidade de defenderse e nunca deixarse levar por unha inercia que nunca sabías se era porque tiñas a vida solucionada ou non, entonces aí foi onde xa houbo unha ruptura; é dicir, no, nosoutros vamos a... unha vida real e desde esa vida real, diremos, sexa unha vocación, unha opción que te satisface ou non. Aí foi onde se produciron moitos choques, donde se produxo xa unha opción de rematar os estudos, pero facer outros para ter unha posibilidade real de dicir eu non..., eu non me manteño nesta opción porque simplemente non teño outra, TEÑO OUTRA! E desde que teña outra digo, calquera. Ese foi un pouco o planteamento e daquela, ao facer eso i ao fraguarse na vida real, na vida das relacións normais, na vida de amizades, na vida de xuventude, en vivir unha xuventude... normal! Porque dices, vamos, non sei, eu polo menos no meu caso, é descubrir xa a *relación* afectiva cunha muller, é dicir, pois o meu campo de relación é este, non é outro. Entonces pois [...] cambias de opción, o sea, máis ou menos foi como un proceso madurativo, non solamente no meu caso, sinón no caso de outros, no que eu conócín, foi máis ou menos o mesmo, non?» (IV1-E2, l. 353-372).

Xa en Madrid, o inspector decide estudar Socioloxía, pois esta carreira non a había en Galicia (l. 455); pero para iso tivo que gañarse a vida e incluso ir traballar algún ano a Alemaña. Alí traballou na construción e tamén nunha fábrica de coches: «Bueno, traballei un ano, perdón, un ano na construción e outro ano nunha fábrica de coches, de tubos de escape de coches» (IV1-E2, l. 606-607).

Non contou coa oposición dos pais, pero economicamente non podían axudalo moito: «Pois decidina estudar porque primeiro era algo que me gustaba, en aquel momento era algo complementario coa opción que tiña, non? Entonces había dous campos: era civil, era complementario coa outra formación que tiña e como todavía a decisión non estaba tomada, pois desde ese punto de vista a planteei. E n'amaís, ou sea que foi polo que fixen..., polo que optei pola carreira que optei» (IV1-E2, l. 449-453).

Socioloxía non lle pareceu unha carreira complicada; pero percibía que o nivel académico era baixo, xa que era unha titulación que estaba moi politizada. Hai que sinalar tamén que compatibilizou a realización da mesma coa carreira eclesiástica que tiña iniciado con anterioridade: «[A carreira de Socioloxía] Ben, non foi dura ((rise)). Foi unha carreira normal,

nos dous primeiros anos compatibilicei dúas. Terminei a eclesiástica a nivel licenciatura e iniciiei a civil, despois fixen solamente a civil e..., pois considero que bueno, a min supúxome certo esforzo; pero tampouco... Non, non foi unha cousa tampouco que fose moito» (IV1-E2, l. 465-468). O seu ideal de xuventude era transformar a sociedade e consideraba que a carreira de Socioloxía lle axudaría a conseguir este propósito. A continuación expón as razóns polas que decidiu facer esta carreira: «Bueno, primeiro pola inquietud posiblemente social que tiña naquel momento de conocer toda a problemática social que había e de poder axudar a transformala, non?» (IV1-E2, l. 569-570).

Francisco acabou facendo dúas carreiras, rematou a eclesiástica e posteriormente, a civil. «Si, fixen a eclesiástica e a civil. O que eran os estudos puramente eclesiásticos se rematan en ((nome da provincia)), pero non tiñan o carácter de licenciatura. Entonces eu continúei en Madrid a licenciatura nos estudos eclesiásticos, que foron dous anos máis i ao mesmo tempo, nese mesmo momento iniciiei a carreira civil» (IV1-E2, l. 470-473). «E entonces bueno, despois terminei as dúas, pero... en distinto período. Aos dous anos terminei a eclesiástica i aos cinco anos, terminei a civil» (IV1-E2, l. 475-476).

Como se pode comprobar da súa traxectoria, tamén Francisco tivo que esforzarse para superar a súa situación de partida e ir mellorando progresivamente no ámbito académico e tamén social.

Ademais, esta estadía coincidía cun momento convulso na historia de España, e a facultade de Socioloxía na que el estudaba estaba moi politizada, sendo foco de atención constante por parte das autoridades franquistas do momento, nomeadamente pola *Dirección General de Seguridad* e a *Brigada de Investigación Social*, pois os estudantes vivían rodeados de “sociais”. Comenta Francisco que o nivel formativo era moi baixo e que se ensinaba unha Socioloxía moi estrutural e pouco funcional, que era a que realmente lle permitiría a un sociólogo ou socióloga vivir do oficio. El nunca se viu inmerso en ningunha asociación, pero era testemuña do ambiente contestatario que existía nesa facultade por parte do alumnado. Con todo, garda un grato recordo daquela etapa vital: «Si. Posiblemente si [garda unha grata lembranza], porque bueno, por toda a dinámica social, política e demais, pois a vivín en primeira línea, todo ese cambio, non? Non solamente desde vivilo en Madrid, que estabas na cuna de donde se estaba producindo todo o cambio hasta vivilo a nivel estudos porque a nivel estudos, aínda que Socioloxía estaba na mesma facultad ca políticas, estaba mui politizada, por supuesto, eu si algo teño que dicir da carreira é que o nivel, diríamos, o nivel académico

era baixo, mui baixo, pola excesiva politización que tiña; entónces... Porque claro, eu considero que... Eu porque me enfoqueei pola rama educativa, pero se un sociólogo ten que vivir da Socioloxía, o sociólogo que se formou na miña xeración, non vive. Non vive da Socioloxía. Por que? Porque a Socioloxía que che permite vivir é fundamentalmente a socioloxía funcional, é dicir, os análises estadísticos, os estudos dalgún tipo e tal... Nosoutros eso... Esa Socioloxía nosoutros estudiamos tamén unha Socioloxía mui estrutural, mui de cambio, mui de como evoluciona e como se transforma a sociedade; pero a Socioloxía funcionalista que é a que realmente che pode dar un medio de vida; bueno aprenderíase despois, como casi todas as titulacións, tes a titulación e despois é cando te empezas a defender» (IV1-E2, l. 494-508).

Lembra como había unhas estudantes que lle resultaban moi reivindicativas, acabando por sinalar que el sempre viu máis capacidade de liderado nas mulleres (IV1-E2, l. 524) e cando se lle pregunta o por que, responde que tiñan un papel moi destacado nas asembleas, tanto ou máis que os seus compañeiros varóns: «Buah! Non sei, ou sea, o que recordo do curso e tal... En todas as asembleas, en todas as xuntanzas...; pero bueno, tiñan tanto papel ou máis que os varóns, eh! E por suposto, estou falando dunha facultad mui politizada» (IV1-E2, l. 526-528). «Politizada me estou referindo que se vivían todos os acontecementos políticos; pero fundamentalmente enfocada contra o réximen, o sea, por poñerche casos concretos, Marcelino Camacho, según saliu da cárcel, veu dar un mitin a Políticas, a Socioloxía, estando alí dando un mitin e estando todos rodeando e participando un pouco do que el, bueno el e Sartorius, entónces xa sentimos chegar os grises e dixo, “Sch, tranquilos, acabamos de salir, esto non é ningunha asemblea, non fagades...” Pero claro, como sempre hai os grupos que aproveitan as cousas; ou sea, eu salín disparado e fun detenido nunha aula sin saber por que e sin por que non. Simplemente porque estabamos discutindo o decreto de participación daquela universitario que sacara o señor Fraga, estíbese falando, comentando polas aulas; por suposto, estíbese aproveitando para ao mesmo tempo que se comentaba eso... as súas xuntanzas. Aquel día ademais non tiña nin ganas de ir á facultad, cheguei alí e dixen, “bue... vou a ver que hai por alí”, entrei na clase, estaban todos sentados encima das mesas en plan..., en plan pequena asemblea discutindo eso, aos dez minutos de entrar, entrou a policía, todos contra a parede e á DGS<sup>357</sup>, a durmir na habitación general. Por que? Porque posiblemente eles tiñan unha chamada de que alí, na facultad había algo, pero non éramos nós! Detuvéronte, leváronte

---

<sup>357</sup> A Dirección General de Seguridad era «un servizo de policía político-militar especializada nos labores de investigación e vixianza» (Gómez & Marco, 2011, p. 169). «Era o maior centro policial da ditadura» (*Ibidem*, p. 171)



e algún tragou listas de teléfonos coma se foran bocadillos. Bueno, era ese o ambiente, pero bueno, estar nunha clase e chegar... Había as dúas versións, chegabas á clase, en seguida que empezaba a clase dirixíanse os clásicos líderes ao profesor, “¿Por favor, nos deja hacer una asamblea que tenemos que tal...?” O profesor se non se podía resistir ou ao mellor xa era proclive a que se fixera, facíase a asamblea, tan pronto estábamos dez minutos xa vías como dous se levantaban e marchaban. Automaticamente, xa chegaba a policía, sabías que estabas rodeado de *sociales*<sup>358</sup> que estaban vivindo contigo, existía ese, incluso esa desconfianza porque xa o sabíamos, de que pa relación, sabías mui ben quen era quen, tamén tiñas as túas... Era un ambiente mui complicado ((rise))» (IV1-E2, l. 530-555), «Home, eu non estuven metido nunca en organizacións dese tipo [...] dáte conta que estamos nun ambiente en que non hai partidos políticos, non hai libertad de asociación, non hai libertad de militancia, os partidos eran todos clandestinos, os sindicatos non eran legais, había solamente un sindicato» (IV1-E2, l. 558, 559, 562-565). Como se pode apreciar, Francisco ten unha lembranza especialmente intensa deste momento histórico, son os denominados “recordos fotográficos” ou *flashbulb memories* (en galego, “recordos escintilantes”) (Brown & Kulik, 1977, citados por Villar & Triadó, 2006, p. 51) e esta lembranza é tan nítida porque se trata de feitos de transcendencia social e política que xa forman parte da historia vital de cada un.

#### *A súa visión testemuñal da muller na Igrexa*

Antes de seguir avanzando cara o seguinte período vital, é preciso facer un inciso e explicar o papel que do punto de vista de Francisco, como seminarista, lle outorgaba a Igrexa á muller e como era a doutrina que se profesaba nesta institución. Francisco presenta unha explicación ás veces contraditoria, porque di que a Igrexa é machista; pero sinala tamén que valora e trata con respecto ás mulleres, que nin as subxuga nin as desdeña; malia que existe un impedimento que non lles permite desempeñar certos cargos, como por exemplo, o de ser cura. Sinala que para el había monxas tan poderosas coma outros curas; pero o feito de verse limitadas profesionalmente, colocábaas nun segundo plano; aínda que Francisco sempre as valorou e as tratou con respecto: «Na Iglesia [a doutrina] é totalmente machista, machista... A ver, machista; pero tamén de respecto á muller. É dicir, son as dúas cousas. Ou sea, á muller non lle dás a participación, ou sea, dáslle participación; pero nun ámbito diríamos secundario,

<sup>358</sup> Cursiva propia para resaltar a palabra. Referíase á *Brigada Político-Social (BPS)*, cuxo nome oficial era *Brigada de Investigación Social (BIS)* e que era denominada comunmente entre os opositores antifranquistas, como *A Social*, *A Brigada* ou *A Secreta*.

como está aínda casi na actualidade; pero sempre dun gran respecto, ou sea, dun gran respecto e sempre valorándoa, repito, eu valorei despois incluso dentro desa opción religiosa, había personas para min, mulleres, monxas, nese momento que tiñan unha opción religiosa, que eran mui importantes, tan importantes coma outros, coma varóns que estaban facendo de curas; ora, claro! Estaban discriminadas porque certas funcións, non as podían facer. Estamos falando nunha cultura de aceptación, non unha cultura reivindicativa como agora nin..., nin de eso... Ora, tamén recoñezo que nunca de sometemento, de desprecio, de minus..., eu nin tan siquera de minusvaloración, non? Ou sea, minusvaloración a ver si me refiero, non se lles daba, non era o trato de igualdade, igualdade; de por exemplo exercer as mesmas funcións que poden exercer o home, como calquer outra profesión, aquí nesta opción vocacional, non! Porque hai unha pedra c'o impide e: dalgunha forma, pero tamén hai que reconocer que, por outra parte, si de gran respeto, non?» (IV1-E2, l. 374-389). A respecto disto, Sara Carreira explica nunha reportaxe en *La Voz de Galicia*, que só a medio ou longo prazo ve posible que a Igrexa faga sacerdotes ás mulleres; xa que se trata da organización máis antiga de Occidente na que os cambios se producen moi lentamente (Carreira<sup>359</sup>, 2013). Sinala a seminarista Eugenia Bonetti que «na Igrexa aínda hai unha xerarquía totalmente masculina e sexista e [a muller]<sup>360</sup> aínda ten un papel de submisión e de traballador non cualificado» (Bonetti, s.a., citada por Carreira, 2013, p. 26).

Cando lle preguntei se as monxas daban clase no seminario, Francisco respondeu que naquel tempo, non; posteriormente cambiaron as cousas. No seminario no que el estudou ocupábanse da cociña. Deduzo que sería, a xulgar polas palabras do entrevistado, contratando xente para que traballase na cociña. «Clase, non. Simplemente alí, atendían, eran responsables da..., pero non que tampouco fixeran elas, que elas facían a través de xente que contrataban, eran as responsables de toda a cociña en eso, pero eran unhas monxas *seglares*, chamábanse “aliadas”; e: pero non, nosoutros como clases nin ningunha monxa nin ningunha muller nos tempos nos que eu estaba, despois creo que empezou algunha monxa a dar algún tipo de clase» (IV1-E2, l. 391-395). Esta expresión, “a dar algún tipo de clase”, parece indicar que as monxas darían contidos de segunda categoría, non de materias que puideran considerarse básicas para a formación dun seminarista. «Bueno, actualmente, despois nos seminarios menores están dando clases homes e mulleres porque están, son *seglares*, non? Pero na miña época non, eran todos curas» (IV1-E2, l. 397-398). Como se pode apreciar, a Igrexa entendida

---

<sup>359</sup> Carreira, Sara (27 de abril de 2013). La mujer en la Iglesia, el dilema. *La Voz de Galicia*, p. 26.

<sup>360</sup> Corchetes aclaratorios de Sara Carreira.

como institución foi progresando co paso das décadas, ata o punto de incorporar nas aulas monxas e mesmo varóns e mulleres segrares.

*A educación, un Deus ex machina*<sup>361</sup>

O interese pola educación de Francisco apareceu de xeito repentino grazas a un amigo. Este entrevistado estaba facendo a súa tesina, cando un colega lle recomendou presentarse a unhas oposicións porque consideraba que lle darían un futuro mellor. Xa probara sorte en centros privados e incluso tentou facer informes para plans urbanísticos, función que tamén lle encomendaban aos sociólogos. El comezou a facer a tesina coa intención de facerse un pequeno oco no departamento, pero disto tampouco tivo sorte; así que finalmente decidiu seguir o consello do seu amigo, rematar a tesina canto antes e presentarse ás oposicións: «Pois mira, foi casual. Terminada, ou sea, terminada a carreira, eu estaba facendo a tesina que a facía precisamente sobre Galicia e un amigo chegou un día e dixo, “mira, deixa eso xa, tira con todo, esto non che vai dar de comer e quita estas oposicións e estúdiaas e prepáraas” eu terminei o (*mestrario?*) no mes de abril, rematei a tesina o antes que puideren, collín o temario de oposicións e empeceino a preparar, así de claro ((rise)) porque eu hasta aquel momento eu non se me había pasado pola idea, hombre! Si, no sentido de que era unha opción, podías dar clase como pasa hoxe en todas as carreiras que non teñen unha saída directa hacia outro exercicio profesional, daquela nosoutros incluso viñemos mirar aquí ((nome da cidade)) porque había aquí un estudio urbanístico que dicía que daquela os planes urbanísticos tiñan que ter tamén sempre o informe dun sociólogo, unha cousa mui esporádica. Miramos algo de dar clase a nivel de xente que coñecíamos en ((nome doutra cidade)) para ver si nalgún instituto nos contrataban, nada! E despois pois, fórame a Madrid facer a tesina; pero sin, incluso más con idea si ao facer a tesina me enrollaba un pouco, tiña unha maneira de no departamento de facer algo ou por aí; pero foi xusto terminando a tesina que aquel ano tiña que terminala e tiña unha beca pa terminala, e cando me dice este, “mira, déixate deso e prepara este temario”. Collín, cerrei a tesina o antes posible, empecei a preparar o temario e desde aí, acabouse ((rise))» (IV1-E2, l. 571-589) Aínda que este inspector barallara a posibilidade de ser docente, foi o seu amigo o que lle deu o empuxe necesario que precisaba. «Daquela [as oposicións] habíaas de agregados de Bachillerato e as de Formación Profesional, [...] a min o que me iba mellor daquela era unha materia que había en formación

<sup>361</sup> *Deus ex machina* (*Dicionário da Língua Portuguesa, 1996, p. 120*): «Un Deus (que descende) por medio dunha máquina. (Aplicase figuradamente a propósito do final feliz dunha situación trágica pola intervención inesperada dunha personaxe, como facendo descender a escena un ente sobrenatural por medio dun maquinismo). (Aristóteles, *Poética*, trad. latina)»

profesional que se chamaba Formación Humanística, entonces fixen esas oposicións, apromeinas e metinme na enseñanza» (IV1-E2, l. 592-595). Comezou a ser profesor no ano 1979 (l. 613) e continuou ata a súa chegada á inspección (l. 611).

Antes de converterse en docente definitivo pasou por dous traslados. Unha vez que aprobou as oposicións, entrou como profesor en prácticas a un centro. Ao cabo de oito meses convérteno en profesor definitivo nese mesmo destino. No ano 1983, o concurso de traslados do Ministerio, non da Xunta (l. 622-623), sitúao nunha cidade galega na que xa permanece ata a actualidade. «Eu entrei por oposición e ao entrar por oposición en aquel momento o concurso-oposición dábanche un destino, a un centro que estabas en prácticas, efectivamente era provisional porque estabas en prácticas, estuven en prácticas desde outubro hasta junio, en junio xa me fan funcionario definitivo; pero no mesmo destino, non te cambian de destino. Non te cambiaban de destino como agora, non che daban un destino provisional e despois concursabas. No, no, xa te confirmaban no mesmo posto e logo si participei no concurso de traslados. A primeira vez creo que participaba para ((nome de dous concellos)) e non me deron, e na segunda foi cando participei despois no ano 83, pois xa me deron... Non contaba que me deran ((nome da cidade na que está agora)) que contaba que me deran ((nome dun concello)); pero déronme ((nome da cidade na que está agora)) e xa non me movín» (IV1-E2, l. 625-634).

### *O territorio afectivo*

Inmiscirse neste ámbito foi unha cuestión na que me deu a sensación que Francisco e eu non acababamos de entendernos, precisamente porque cando lle preguntei se as relacións afectivas que el tivo estaban fundamentadas na igualdade, respondeu que si; pero el entendía na igualdade económico-social e cultural, cando eu o que pretendía pescudar era se tivera mozas nas que tanto el coma elas compartiran as mesmas tarefas domésticas, se elas tiñan a mesma posibilidade ca el de estudar, etc.: «Home, desde o meu punto de vista, si. Ou sea, para min foron sempre desde ese punto... Desde unha relación de igualdade, incluso cousas que eu vivín con outros amigos, cando non había esa igualdade, houbo problemas, é dicir, me refiero a igualdade, a ver... Desde o meu punto de vista, desde min, desde as relacións que eu tuven, sempre foi con personas, con mulleres, de unha situación de igualdade, igualdad ben polos estudos, igualdad na situación social, socio-económica porque tamén podía haber unha..., un desclasamiento, non o houbo nunca nas relacións afectivas que eu tuven, é dicir, non tuven relación cunha persona de categoría social distinta á... mui distinta á miña, non de estudante,

senón de procedencia familiar, eran familias máis ou menos..., porque ás veces eso influye e logo a nivel desta outra relación, pois si, era unha persona tamén da enseñanza coma eu, que non a iniciamos en ningunha relación de enseñanza, foi tamén unha forma casual en Madrid e que a continuamos a distancia. Os primeiros anos eu non estaba convivindo con ela, que *ela* estaba en Tenerife e continuamos con ela» (IV1-E2, l. 654-666).

### ***Adultez. Traballando equitativamente***

#### *Entusiasmado co ensino*

Francisco vive moi intensamente a súa faceta de profesor, cun vínculo estreito co seu alumnado adolescente, tanto dentro como fóra das aulas; permanecendo durante dous cursos académicos nun centro educativo dunha pequena vila galega. Pero axiña adquire responsabilidades directivas, concretamente pasa a ser xefe de estudos: «Eu entusiasmeime mui pronto coa enseñanza, o sea, en todos os aspectos, non? Aínda que inicialmente non era unha aspiración, era como unha posibilidade e desde que a tuven realmente diante, pois si, me imbuín, ou sea, me dediquei o máis que puideron, non? O sea, me metín...» (IV1-E2, l. 672-675). «Vivín a enseñanza, sobre todo neses primeiros anos con adolescentes e con jóvenes mui ben, mui entregado e mui rica pa min, foi unha etapa mui eso, era un centro mui pequeno, polo tanto, a convivencia con eles era total! Era total desde o punto de vista que era no centro e fóra do centro, con actividades, organizamos actividades de todo tipo: deportivas, excursións, festas e mais como era un pueblo pequeno, vivíamos alí, tampouco non había... Home, nosoutros tíñamos a pandilla de profesores que... coa que vivíamos, pero mui dedicado aos alumnos en esa etapa da ((nome do lugar)) que foron do 79 ao 80 e 80-81, neses dous cursos que foi máis tal...» (IV1-E2, l. 678-686).

Axiña comeza a acadar responsabilidades dentro de equipos directivos, a pesar de que a el encantáballe a docencia: «O que pasa é por unhas razóns ou por outras, enseguida pasei a ter responsabilidades organizativas e directivas, non? Eso tamén foi casual, o sea, foi casual? Foi circunstancial e desde ese punto de vista, posiblemente me inclinei en seguida por esas tarefas diría, directivas-organizativas» (IV1-E2, l. 675-678). «Que pasa alí? Bueno, pois si, repito, nese centro era un centro mui pequeno, con mui poucos alumnos e que estábamos un grupo de profesores, dous ou tres que congeniábamos mui ben e que nos dedicábamos plenamente a eles, o que pasa é que ao día seguinte de chegar, entrou o director na clase e dixo, “tes que ser

jefe de estudios”, éramos seis, no! Éramos catro... Si, éramos seis e dixo, “tes que ser jefe de estudios”. Eu non sabía nin que era eso!» (IV1-E2, l. 687-693).

Ao ano seguinte cando casa, recibe unha chamada do director dicíndolle que tiña que asumir el ese cargo: «E despois ao ano seguinte que me casei, xa me chamou, que iba vir á voda e dice, “No, mira tes que facerte cargo da dirección que eu márchome para Almería”, entónces xa ((rise)), pois queiras ou non, xa tes que exercer outra función» (IV1-E2, l. 693-695).

No ano 1983, o concurso de traslados lévao para unha cidade. Para el esta é unha etapa eminentemente familiar, na que coida polas mañás do fillo, mentres que polas tardes daba clase a adultos no instituto. Así que durante tres cursos está neste tipo de ensinanza que el considera máis doada, xa que unicamente se tiña que preocupar por transmitir os contidos da materia e non por establecer disciplina, xa que el sentía que estaba nun grupo de iguais. «E logo no 83 foi cando me cambiei de centro». (IV1-E2, l. 687-693.) «Logo no 83 trasladeime a ((nome dunha cidade)) e: bueno, tuven unha etapa que foi máis de tipo familiar aquí en ((nome dunha cidade)), cando me destinaron a ((nome dunha cidade)), en seguida optei polo nocturno porque tínhamos un fillo e dediqueime fundamentalmente a el na etapa diúrna, ou sea, polo día e porque a muller traballaba, entónces estábamos os dous, primeiro polo día eu e pola tarde-noite, ela. E despois de pasar aí tres anos, no 86, no, tres anos pasaron máis, tres anos ou catro! Pois bueno, aparece a posibilidade outra vez aí xa cun grupo que quere que asuma esa dirección e volvíñ asumir a dirección nun centro d’aquí ((nome dunha cidade))» (IV1-E2, l. 695-703), «Tuven esa etapa de tres anos con adultos tamén foi... pa min foi moi rica, moi positiva, é outro tipo de ensinanza, unha ensinanza moito máis cómoda, unha ensinanza donde tes unha relación doutro tipo, doutro tipo, doutro tipo e de..., diría case máis entre iguais porque bueno, tratas simplemente de transmitir, tes que transmitir unha, unha formación académica; pero xa non tan preocupado pola educación, non?» (IV1-E2, l. 705-709).

Reparemos en como este inspector, á contra do que acontecía con algunhas das súas compañeiras, non contempla a idea de que non será capaz de exercer nin a xefatura de estudos nin a dirección. Reparemos que di que non sabía en que consistía a xefatura, pero non que tiña medo a non saber desempeñala.

Admite, coa franqueza que o caracteriza, que para el primaron as responsabilidades directivas fronte ao ensino, xa que naquel momento eran máis urxentes e debido a iso, xa non vivía as

clases con tanta vehemencia. Incluso parece que nas súas palabras se manifesta un certo arrepentimento e culpabilidade por ter actuado así: «Logo despois como director compartín as dúas cousas, pero teño que reconocer que me dedicaba máis ao que era a organización do centro i ao que era a coordinación i ao que era a dirección cás clases, as clases ás veces, por desgracia, ocupaban un papel secundario. Non debería ser, pero claro, a exigencia da dirección era mui forte; entonces tiñas poucas clases e encima, as poucas que tiñas, non as vivías tan intensamente como cuando non tes unha responsabilidade directiva» (IV1-E2, l. 710-715).

Tras desempeñar outros cargos directivos na Consellería, trasládase á Inspección ata a actualidade: «E desde aí pois xa ((rise)) pasei á Inspección. Entonces... Desde aí xa me desvinculei aquí en ((nome dunha cidade)) da relación coa aula» (IV1-E2, l. 703-705).

*A súa vivencia da dirección. Un liderado para todos e todas*

O testemuño de Francisco acerca da dirección escolar que el desempeñaba é ilustrativo, xa que dá unha explicación moi detallada da problemática que se atopaba á hora de exercer este cargo, e como aplicaba a imparcialidade entre todo o claustro, tanto para os que estaban a favor del, como en contra. Coincide coa definición de liderado democrático que daba a inspectora Beatriz, de dirixir un centro para todos, sen favorecer unicamente os afíns ao director: «Nun centro, o liderazgo non pode ser de cara a ter contentos solamente os que te apoyan, sinón que ten... o centro é outra cousa, o centro ten que funcionar de acordo con eses objetivos e de acordo cuns objetivos e cun programa e cun plan que máis ou menos defendes que por outra parte non pode ser mui distinto do que está establecido, pero bueno, sempre se poden dar prioridades, pois a xente entonces dalgunha forma se fai partícipe do que ti defendes e queres e bueno, eu sempre cunha gran apertura, creo que para ejercer o liderazgo ten que ser con gran apertura a todos, que a exclusión sexa por parte dos que teñen que colaborar» (IV1-E2, l. 777-785).

Ofrece así mesmo a súa visión de como é a dirección escolar nun centro pequeno de oito profesores e como se vive noutro con características totalmente diferentes, cun claustro de ata 110 profesores. Estes dous extremos teñen máis puntos en común do que a simple vista puidera parecer, xa que vai ser moi difícil agradar a todos e todas. A pesar diso, indica que é moito máis doado desenvolver a dirección nun centro do rural, porque o propio centro ten menor complexidade organizativa: «Moito máis fácil no rural. No rural a dirección

unicamente é o problema de convivencia cos profesores i os pequenos conflitos que che surgen sempre co profesorado e cando o núcleo é moi reducido, non por eso non é menos complicado, eh! Porque hai as dúas, os dous extremos. O núcleo moi reducido que as relacións sempre poden ser mui... e con tal que haxa unha relación tensa con un ou con dous [xa] che condiciona moito e o grupo mui numeroso tamén o vivín, que entonces aí xa é imposible, tamén é imposible ter unha relación boa coa maioría, con casi todos, porque nunca vas estar, sempre vas a ter un sector que non o vas a..., nunca o vas a contentar!, por moito que, entonces..., o sea, as relacións que se crean aí son mui distintas; ora, posiblemente pa min son tan conflictivas as dun grupo pequeno que vivín de seis-sete profesores, máis oito como as de cento... cento dez. Tamén é mui complicado. Eu non vivín a do intermedio. Eu vivín os dous extremos. E nos dous extremos vin que distintas, mui distintas, home! É moito máis complicado de... un claustro con cento e pico profesores, é moitísimo máis complicado porque é moito máis complicado o centro, porque é moito máis complicado todo! Pero tamén o outro que é moi reducido, tamén é moi complicado, eh! Porque con tal que teñas un conflito con un..., xa estás diríamos pasándoo mal, pasándoo mal porque os ves todos os días! Estás todos os días en relación con el!» (IV1-E2, l. 718-734).

A convivencia continua que ten que ter o director dun centro co profesorado vai ser un elemento reincidente tamén no relato doutros inspectores, que indicará a dificultade que eles ven no exercicio da dirección, xa que ese contacto directo e continuo co foco dos problemas é un inconveniente que a Inspección non ten que vivir, debido ao seu maior distanciamento cos centros educativos.

Ao igual que no caso da directora Vitoria (aínda que varíen os motivos), durante a súa etapa como director, este inspector tamén sufriu unha clara balcanización<sup>362</sup> polo labor que desempeñaba. Sempre había un sector que non estaba de acordo coas súas decisións: «Os conflitos nos centros sempre son de tipo relacional en canto que... de non aceptación de cer..., sobre todo, cando tes que exercer a autoridade, pois..., pois bueno, ou porque non a exerces ben ou porque non che aceptan como a exerces, simplemente! A min o que me pasou simplemente foi eso, que sempre me toca eso» (IV1-E2, l. 736-739). Ademais, considerábase que o director, por ser o nexa directo coa Administración, estaba moi politizado, moi

---

<sup>362</sup> Miguel Ángel Santos Guerra define a *balcanización* como o proceso polo cal se forman grupos pechados entre o profesorado que impiden o desenvolvemento de avances, cambios no centro educativo, que outra parte do persoal si pode desexar ou considerar necesaria: «A balcanización é unha tendencia á formación de grupos cerrados, coa súa propia cultura, excluíntes doutros grupos. A inestabilidade do persoal é un factor de disgregación e de inmovilismo no centro » (Santos Guerra, 2000b, p. 70).



vinculado ao poder dominante. O momento no que Francisco sitúa estes acontecementos foi a finais da década dos 80 e por telo catalogado nunha determinada ideoloxía política coa que ao mellor os demais non coincidían, isto convertíase en motivo suficiente de oposición á dirección. «Había un gran sector co que realmente si [lle resultaba moi difícil manter boas relacións]... sabías que era o que te apoiaba e con ese non tiñas ningún problema, onde estaban os problemas era co sector que era moi crítico e que en determinados momentos incluso sin moitos fundamentos, se opoñía porque se opoñía! Ás veces se opoñía con algúns fundamentos, pero outras veces se opoñía simplemente porque por así dicilo non era... ((rise)), non era dos que te apoiaba, no? E moitas veces por prexucios, o sea, eu creo que nestes centros grandes moitas veces eso que eu lle chamo ideoloxía que ten..., ten outras connotacións moi grandes..., pois simplemente por catalogación e prexucios que este é do sector tal pois xa... Que esto estou falando dos anos oitenta» (IV1-E2, l. 788-796). «Estouche falando ((de mediados dos anos oitenta)) hasta o... esto que sería? [...] Si, eu ((a mediados dos anos 90)) pasei á Inspección e estouche falando do período de dirección ((de finais dos anos oitenta)), bueno, nestes momentos. Era un pouco por situarnos no tal, o sea, hoxe, hoxe, con moita desta xente que daquela dicíamos que... que agora pasamos a outra situación de jubilados de tal... Pois certas tensións que naquel momento se vivían, pois parece que revívelas porque, porque eran por ... había moitos prexucios no sentido de que toda persona que asumía un posto daquela parece que xa o asumía por colaboración co *status quo* ou coa Administración, con quen tiña outros poderes e realmente non..., non era así» (IV1-E2, l. 799-808).

Así mesmo, Francisco define o liderado na dirección como un proceso polo cal se toma a iniciativa, se coordinan e se dominan as situacións sen impoñelas, sempre co propósito de favorecer o funcionamento do centro; sen procurar a melloría individual, senón colectiva. «O importante é exercer ese liderazgo, para min, exercer para min significa estar, crear un sistema de relación donde tomes iniciativa, donde coordines, donde dalgunha forma teñas unha... un dominio das situacións, sen impoñelas» (IV1-E2, l. 745-748).

Agora ben, tamén sinala que nos casos extremos tiña que ser taxativo, xa que a responsabilidade última era súa e polo tanto, había que establecer unha solución para un conflito ou problema dado: «Ah, claro! [...] Poden chegar momentos ou situacións en que tes que impoñelas, chegar momentos ou situacións en que tes que dicir a unha persona, “pois

mira, tes que irte” porque claro, si non estamos de acordo, a responsabilidade máxima téñoa eu, teño que ejercela e non pode ser!» (IV1-E2, l. 748-752).

Como se pode comprobar, estes aspectos do seu liderado, non están contemplados entre as funcións burocráticas dun funcionario.

Despois tamén está a cuestión da “catalogación”, segundo a cal, un director ou directora é “clasificado” polo profesorado conforme a súa ideoloxía. O inspector considera que hai que desactivar isto e o xeito que propón é o de desempeñar a dirección para todos, non só favorecendo a aqueles colegas “aliados”, os que dende un primeiro momento confiaron no candidato a director ou directora, senón que hai que asistir e beneficiar a todo o claustro. O proceso contrario tamén se dá, aqueles ou aquelas que por ter amizade coa persoa que está á fronte da dirección cren que poden tomar certas licenzas. Este inspector indica rotundamente que a normativa é para todos igual e que na dirección os favoritismos non teñen cabida, aspecto tamén é coincidente co da directora Oliva, á que non lle importaba perder amizades se iso significaba ser leal ao seu cargo e ser ecuánime. «Logo é moi proclive sempre nestas historias de querer exercer o liderazgo con personas mui afines. Afines me refiero sobre todo neste caso de... porque aí tamén xa entra un pouco nos centros grandes unha, entrecomillas, lle chamo eu ideología, que é cousa que é máis catalogación do grupo grande ca que ti te definas con ideología; pero en seguida te catalogan polas relacións que tes de amistad ou polas relacións que tes..., polas relacións que tes! Entonces bueno, pois aí eu, polo menos vivín que eso hai que rompelo, que fundamentalmente as relacións; de feito foi difícil, pero a ruptura é dicir, “aquí o importante é que nos unan os objetivos e que nos unan esta forma de traballar e de entender o funcionamento da institución, do centro” e si eso non... Si creemos que porque tiñamos outro conxunto de relacións paralelas xa hai que pasar por encima de cousas de..., de traballo, equivocación completa. Claro, un enseguida eres o director, eres o amigo, cando teña... No! Se ti tes unha falta de asistencia ten que ser IGUAL, o sea, aí si que hai que velar con certas historias» (IV1-E2, l. 752-764)

Con este comportamento honesto, foi como Francisco gañou a confianza de todo o profesorado, incluso daqueles que ao principio non era partidarios del: «Entonces enseguida houbo xente que entendeu esto e xente que ao principio non quería colaborar e dicía, “eu contigo non vou”, cando viu que realmente o que predominaban non eran as relacións desa, entrecomillas “ideoloxía”, senón que o que predominaba era ((peta na mesa)) un enfrenar a institución cuns objetivos e cunha certa entrega e dedicación, pois caéronselle os esquemas,

incluso houbo xente que se dalgunha forma se pode transplantar, en certos términos políticos, que antes estaba na oposición, se pasou a colaborar» (IV1-E2, l. 764-771).

Tamén aparece outro aspecto coincidente no liderado deste inspector cando exercía a dirección co das directoras entrevistadas, pois tanto el como elas estaban dispostos a exercer un liderado distribuído e para iso implicaban a toda a comunidade educativa, intentaban facer as cousas en beneficio de todos e todas e camiñaban cara un obxectivo común (Pérez Varela, 2014b): «Entonces bueno, eu polo menos o liderazgo entendino desde ese punto de vista de marcarte claramente uns objetivos de cara ao funcionamento do centro, tratar de facer partícipe de eles a todos e logo ter unha línea de actuación o máis ecuánime posible porque desde o momento en que vexan calquera actuación de tipo favoritismo..., aínda que eu fun elegido, logicamente, unha vez que eres elegido pois dis, “é que tamén me debo a quen me elige”, no. Pa min o liderazgo se se ejerce así, xa vai equivocado, nun centro me estou referindo, non?» (IV1-E2, l. 771-777).

#### *Unha parella solidaria coa súa profesión*

Durante a súa etapa directiva, Francisco tiña xa fillos, nacendo a terceira mentres el estaba de director: «Si, tiña un fillo, naceu era... eh...tiña dous fillos e despois inda incluso naceu outro cando estaba de director» (IV1-E2, l. 814-815).

Do seguinte parágrafo pódense extraer conclusións moi relevantes en relación ao papel que marido e muller desempeñaban no ámbito doméstico. Nunha primeira lectura vese que durante os tres anos previos a ser director, Francisco tiña un rol moi activo no ámbito reprodutivo, xa que el sostén que colaborou tanto ou máis que a súa esposa nas tarefas de coidado do seu primeiro fillo. No período durante o cal nace o segundo, dedúcese que xa este inspector estaba desempeñando funcións organizativas, pois “inicialmente” colaboraba máis ou menos equilibradamente no que podía ao chegar ao seu domicilio. Con todo, o seu discurso nesta parte tórnase ambiguo porque non especifica exactamente o cometido que tiña a súa muller. E finalmente, cando aparece a terceira filla, salientou máis o coidado e a responsabilidade da cónxuxe, que precisamente pediu un ano sabático. El argumenta este feito alegando que o cargo directivo, que lle requiría unha dedicación matinal e vespertina, non lle permitía ter maior implicación; mentres que a muller, que remataba ás tres da tarde a súa xornada, pois era mestra (l. 833), tiña máis tempo libre para ocupalo nas tarefas reprodutivas; establecéndose unha sorte de comparanza entre as actividades do varón, que son vistas como

“relevantes, de imperiosa atención e resolución” e as da muller, que son presentadas como de “menor categoría”. É dicir, recorre á intensa dedicación que lle requiriu a dirección para xustificar a súa menor implicación no ámbito privado. Francisco, como se pode apreciar, posúe un matrimonio convencional, onde a profesión dela está supeditada á do marido, pero recoñece tamén a importancia do traballo realizado por esta. Como afirma María Antonia García de León, este é un «dos grandes e silenciosos “inputs” da carreira profesional dos homes, que diverxen do que acontece nas carreiras profesionais paralelas [...] das mulleres» (García de León, 2002, p. 172). Segundo a clasificación na organización das tarefas domésticas de Alméras, a intervención no ámbito privado de Francisco, que fai varias actividades como mudar os fillos, darlles de comer...; pero ela é a que ten máis responsabilidade, sería dun modelo de transición incipiente, no que o cónxuxe axuda nas tarefas domésticas de limpeza, de coidado dos fillos e de realización de comidas «cando a muller non pode facelo, se está moi cansa ou se ten demasiado traballo» (Alméras, 2000, p. 94) ou tamén, segundo Della Pupa & Mide, sería un “marido axudante” (Della Pupa & Mide 2015, p. 172). Como corolario, parece que a maior dedicación del no ámbito público repercutiu no eido privado, percíbese na expresión, “resentiuse moito a vida familiar” (l. 818), pois como se indicou no marco teórico, Juan José Vera dicía que estas accións orixinaban consecuencias familiares, «unha gran inversión de tempo no traballo vai ter un maior efecto no ton emocional na casa e a tensión familiar se hai pouca axuda doméstica por parte do cónxuxe» (Vera, 2009, p. 94). *De verbo ad verbum*<sup>363</sup>, isto é o que contestou Francisco: «Umm... Resentiuse moito a vida familiar, eh! Aí porque a muller se dedicaba máis en esa etapa porque ela se dedicou máis á vida familiar. Home! Nese sentido, eu colaborei, o sea, neses primeiros tres anos antes de ser director, nese fillo, co primeiro, eu creo que o levamos exactamente a partes iguais, incluso algunhas cousas me tocaban un pouco máis a min. Despois, na outra etapa, na etapa do segundo, que xa foi que..., xa el era..., xa el debía ter un ano cando eu iniciéi porque el naceu no ochenta e sete, si, bueno, debía ter... por algunha cousa que recordo, el xa tiña un ano. Entonces, habíamos colaborado nós tamén e inicialmente ao chegar á casa tratábamos de colaborar o máis posible, logo despois tuvo un ano sabático ela cando naceu a nena e aí predominou máis a axuda dela e despois bueno, tratábamos de levalo en bastante... Pero eu teño que recoñecer que si eu chegaba á casa, se tiña mañá e tarde, chegaba á tarde, ás seis da tarde e incluso ás veces con cousas e con preocupacións de facer, pois non tiña a mesma dedicación que tiña a muller que terminaba ás

---

<sup>363</sup> Locución latina que significa, ‘palabra por palabra, ao pé da letra, literalmente’.

tres da tarde e a tarde dedicábaa enteira a eles. Ora! Nas tarefas da casa? De axudalos a cambiar, de axudalos a comer, estar estaba sempre, i aí compartíamolo, non? Ou compartíamolo sempre» (IV1-E2, l. 818-832). «En relación ao apoio incondicional da parella, a muller, salvo contadas excepcións, sempre resulta ser o membro da parella que en maior medida se atopa psicolóxica e socialmente predestinado a sacrificarse polo outro» (Kaufmann, 2007, p. 94). Pola súa parte, a esposa de Francisco sucumbiu á domesticidade da que falaba Williams (2000), xa que no momento en que tiña que elixir entre a profesión e a familia, elixiu a familia voluntariamente, por iso pediu ese ano sabático. Esta decisión resulta habitual nas mulleres, pois non é moi común que ela se represente como o ideal de traballador/a que atenderá o seu traballo a xornada completa (Martínez & Yago, 2009).

Ademais, o pouco tempo libre que tiña este inspector dedicábao a estar coa familia: «Bua! En ese momento de dirección non tiña tempo libre. Os fillos, a familia e pouco máis» (IV1-E2, l. 811-812).

Sinala Francisco que sempre tiveron asistencia na casa, fundamentalmente en xornada matutina; pero esta non suplía a educación que os pais lle podían dar aos fillos, aspecto que tamén indica Buqeras, cando afirma que se sistematicamente os nenos e nenas son atendidos por neneiras, avós ou outros familiares, non están a ser educados polos proxenitores, que é a quen lles compete esta tarefa (Buqeras, 2006). «Ai, si, si. Asistencia tuvemos sempre, si» (IV1-E2, l. 981), «ter tíñamos, pero... a tuvemos sempre, pero a asistencia non suple nunca. Á parte a asistencia era pola mañán, generalmente a que tuvemos nosoutros sempre foi en xornada de mañán» (IV1-E2, l. 983-985). «Si, incluso na última etapa tivemos a meus pais que tamén tuvemos que axudalos con asistente» (IV1-E2, l. 987-988).

Francisco confesa ademais que a paternidade a el non lle dificultou progresar profesionalmente, que incluso lle limitou máis a filiación, xa que por atender a seus pais, tivo que renunciar a determinados cargos: «Repercutíume máis a filiación, ou sea, máis que a paternidade, a filiación, o [ser] fillo único si me repercutiu máis en algún... sobre todo nesta etapa renunciei a cousas, simplemente por cuidar os pais» (IV1-E2, l. 1083-1085). Xorde tamén outro aspecto importante, non só renuncia a novos cargos por coidar de seus pais, senón tamén dos pais da súa esposa: «Si, si, por exemplo, eu agora algunha proposta que tuven e algunha oportunidade que me brindaron, non que fose ao mellor de ascenso provisional, pero polo menos de exercer cousas distintas, renunciei a elas precisamente por eso, ou por apoiar á miña muller na atención aos pais dela» (IV1-E2, l. 1087-1090).

Polo tanto, vemos como non só as mulleres, senón tamén os varóns, teñen nalgún momento que renunciar a algún posto por situar a familia entre as súas prioridades. O que resulta digno de mención é que sinala tamén que considera que á súa muller non lle influíu a maternidade de cara a seguir progresando profesionalmente, pero non temos outro dato que nos diga que desempeñou algún cargo directivo, senón que só sinalou que era mestra. «Non, a min non me repercutiu [a paternidade para ir ascendendo profesionalmente], non me repercutiu nada. E penso que á muller tampouco, non lle repercutiu, ou sea, porque nosoutros na ensinanza estamos nunha situación privilegiada» (IV1-E2, l. 1078-1081). Existe a consideración de que por ser funcionario, existe máis facilidade á hora de conciliar. As informantes de María del Carmen Martínez & Carmen Yago consideraban que eran afortunadas porque non tiñan problemas para conciliar o traballo remunerado co familiar, así acontece no caso das condicións laborais dos funcionarios (Martínez & Yago, 2009).

*Subdirector na Consellería, unha man executora das directrices do Director Xeral*

Chegou un momento no que Francisco foi chamado para desempeñar este posto de responsabilidade (l. 958): «Porque me pediron esa colaboración e de aí, non?» (l. 960) A súa vivencia no mesmo foi de moita implicación, contaba cunha serie de persoas ao seu cargo ás que tiña que dirixir, malia que el consideraba que non se trataba dun liderado *stricto sensu*, senón en certa maneira disposto pola Administración, e que era inherente a este cargo. Incluso tiña unha instancia superior á que render contas, era o Director Xeral. Permaneceu nel [no cargo] dous anos, pasando posteriormente á Inspección Central na que estivo outros dous: «Si, si [desempeñou outros cargos directivos]<sup>364</sup>, estiveron despois en Santiago na Consellería; pero xa son postos administrativos que non teñen... O liderazgo aí xa é porque é imposto, non? Tuvon cargos directivos na Consellería durante catro anos, durante dous anos de subdirector e despois estiveron na Inspección Central, pero fundamentalmente eses dous anos de subdirector si exercín como responsable e xa son ámbitos distintos, xa son ámbitos que eres un representante da Administración exercendo as funcións. Entonces... Home, hai certos aspectos donde efectivamente eu aí coordinei como subdirector un grupo importante de unhas vinte persoas, sempre baixo a batuta do director porque o subdirector non ten tampouco... nas subdireccións aquí non había autonomía fronte ao director xeral; pero bueno... E como colaborador do director xeral, non? Pero ao mesmo tempo tamén tiñas unha certa capacidade

---

<sup>364</sup> Corchetes aclaratorios propios.

de organizar, de coordinar ese grupo de xente que todo máis que sería unhas vinte personas e foi un período tamén breve, de dous anos. Entón tampouco foi moito» (IV1-E2, l. 911-923).

Como el mesmo indica, era un representante da Administración que seguía as directrices do Director Xeral e que non podía actuar de xeito independente a este. Ao seu ver, Francisco desenvolvía unha dirección imposta, aínda así, tivo que exercer funcións de liderado entre esas vinte persoas que estaban ao seu cargo, pois tiña que coordinalas, levar a iniciativa, organizar, etc. «Pois bueno, foi unha vivencia moi intensa, de moita dedicación, de moito traballo, os obxectivos viñan moi marcados, eran simplemente ejecutalos, realízalos, transmitilos, non eran..., home si! A nivel de estar de directivo, que ti participabas co director xeral. Ti facías a aportación i a crítica, “esto vai ben, esto vai mal, aquí atouse ben, aquí atouse mal, esto hai que revisalo”, pero todo eso sempre o asumía o director xeral. E despois eso establecido como objetivo, establecido como líneas de traballo, tú o que tiñas era que ejecutalas, non?» (IV1-E2, l. 925-931).

Este novo posto xa non era como o do director do instituto, xa que aquí na Consellería a autoridade non era cuestionada nin contestada; mentres que no centro había que gañala: Isto dános unha mostra da rixidez das estruturas administrativas do sistema que non permiten ningún tipo de réplica nin *feedback*: «Pero ben, é outro tipo de traballo xa moi distinto, aí hai un principio de autoridade claro. Non se discute nunca, porque non se pode discutir! Non é coma no centro, no centro o principio de autoridade tes que ganalo e tes que exercelo e tes que dalgunha forma ser capaz de mostralo e tal. Aquí vénche dado, o sea, nun posto administrativo, pois... a línea de autoridade está clara. Un subdirector dille a un jefe de servicios, “esto es así”, es así. Se acabou, non hai... O sea, hai discusión se ti que..., ou chamas antes e dices, “A ver, como enfocamos este tema?” Aí si, ora, si non hai eso, tú daslle a orden i é cumprida» (IV1-E2, l. 933-940).

Trátase dun traballo mecánico de “proposta-execución” que non permite practicamente outras alternativas, e que en parte pode non ser atractivo para as mulleres, de aí que ao mellor haxa poucas directoras ou subdirectoras xerais, se non se ven cómodas mandando e respectando a autoridade sen cuestionala. As estatísticas do CIDE & Instituto de la Mujer (2005) mostran que no ano 2002, en Galicia había 8 varóns e 3 mulleres en postos de nivel 30, que é no nivel que precisamente se incluíría Francisco. Este posto de nivel 30, é o de nivel superior da función pública, «xeralmente de libre designación, e por tanto quizais o máis suxeito a decisións políticas» (CIDE & Instituto de la Mujer, 2005, p. 66). En 2002, no conxunto das

comunidades autónomas, os varóns constituían o 70%, mentres que as mulleres, representaban o 30% nestes postos de nivel 30 (CIDE & Instituto de la Mujer, 2005, p. 65). No ano 2010, o nivel 30 é ocupado polo 59% de varóns e o 41% de mulleres no conxunto das comunidades autónomas (CNIIE & Instituto de la Mujer, 2012, p. 77); mentres que en Galicia os varóns seguen ocupando o 61,90% dos postos deste nivel e as mulleres, o 38,10% (CNIIE & Instituto de la Mujer, 2012, p. 78). Aínda que como se pode apreciar, aumentou a presenza de mulleres con respecto ao ano 2002, no ano 2010, esta continúa sendo inferior á do varón.

O traballo dun subdirector é multidimensional. Francisco expón que entre as funcións que tiña encomendadas estaban a definición e establecemento de obxectivos xunto co Director Xeral, analizar e executar as prioridades anuais, delegar accións; pero simultaneamente supervisar o transcurso das mesmas e tamén de certos programas que entran en funcionamento, elaborar contidos legislativos e un certo labor de liderado ao implicar e entusiasmar os directores de centros educativos nos programas que lles propoñen: «As funcións [dun subdirector]<sup>365</sup> era[n] fundamentalmente definid[as segundo]<sup>366</sup> os obxectivos para cada ano, para cada curso. Primeiro colaborabas co director xeral pa definilos e en establecelos, non? Moitos veñen dados e: polo marco no que nos envolvemos. Pero había certas prioridades que había que facer cando se afrontan determinadas cousas, pois se organiza e entónces, unha vez establecido eso polo director xeral, polos seus subdirectores ou con algún colaborador máis que quere introducir, despois ejecutalo. Fulanito que se encargue desto, Fulanito daquelo como o leva, supervisar se o está facendo, se non o está facendo, si o está facendo no calendario que se marcou, etc. Toda a produción legislativa ten un traballo detrás que primeiro é un esbozo, un borrador, unha corrección, unhas aportacións, unha incorporación e despois sale á luz, calquera norma que sale ten ese traballo sempre detrás, que é un dos aspectos máis importantes. Despois, certos programas que se poñen en marcha, pois o mesmo. Incluso ás veces hai que difundilos, hai que chamar os directores, ter reunións cos directores, explicárllelo, tratar de entusiasmalos, non sei, un pouco vai por aí e despois os medios i a sociedade i os actos, que tamén teñen a súa» (IV1-E2, l. 942-955).

Nesta nova etapa, a súa muller volve a asumir a maior parte traballo reprodutivo, xa que el tiña moita demanda de traballo na Subdirección. Non obstante, sinala que se ocupaba dos asuntos do fogar na fin de semana e tamén a partires da seis ou oito da tarde, entre semana. «Si, esa etapa en Santiago foi tamén... A de subdirector mui, mui complicada porque era de

---

<sup>365</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>366</sup> Corchetes para facilitar a comprensión do discurso.



moita dedicación e encima era en ((nome da cidade)), co cual quere dicir que desde as seis da mañán hasta as cinco da tarde é o horario normal! Que non era sempre así, moitas veces era hasta as oito da noite. Non estabas na casa, entónces se non estás, nada podes facer. Home, ás veces pódeste ocupar igual, pero non, entónces limitábase aos fines de semana porque diariamente..., bueno, diariamente esas horas que eran, si. Esas horas ás veces desde as seis da tarde, outras veces desde as oito da noite, pois te dedicabas, estabas na casa; pero mui limitado, mui limitado, non? Eses anos foron..., aí si que o papel xa predominante o levou a parexa, a muller» (IV1-E2, l. 970-978).

#### *Un novo cargo: a Inspección Central*

A Inspección Central implica outro tipo de funcións diferentes á de Subdirector, trátase de organizar e conectar todo o traballo da Inspección Educativa que se fai nas catro provincias galegas: «Na inspección central é coordinar o que se fai na inspección, o sea, baixo a dirección do subdirector de inspección, pois estábamos dous inspectores responsabilizándonos dalgún traballo burocrático que leva propiamente a inspección central e despois, de coordinar e de elaborar de todo o traballo que se fai na inspección nas catro provincias» (IV1-E2, l. 963-967).

#### *Ser inspector, unha aspiración lexítima e unha liberación*

Francisco sostén que non houbo ningún acontecemento determinante para que quixera ser inspector, simplemente llo propuxeron, como no caso dos cargos anteriores. Pero sinala que ter sido director de instituto xa lle causara un certo desgaste e estaba canso do centro e deste cargo no equipo directivo; ademais, supoñía unha liberación non estar con ese contacto constante co profesorado. Para el a inspección instituíase como unha aspiración digna que consideraba que socialmente tiña unha función importante, igual ou incluso superior á de director de centro educativo. Ademais, antes de entrar na inspección, el tiña un prexuízo con respecto á mesma que posteriormente se decatou que non era certo. Cría que estaba politizada, pero en realidade era un cargo autónomo para desempeñar con competencia profesional. Pero como contrapartida, sufriu a ruptura coa docencia, porque na inspección xa se desligaba por completo do ensino, este foi un dilema que lle custou superar; xa que como dixo anteriormente, o ensino para el era algo extraordinario: «No, non houbo acontecemento ningún. Home, un pouco cansado da dirección estaba i do centro un pouco cansado, pero foi unha proposta tamén; é dicir, “queres facer... queres vir esto?” Sempre..., non me disgustou,

sempre o vin como unha aspiración legítima e unha función tamén importante, ao mellor tan importante ou máis que a de director e... facilmente o aceptei, non? O único que me supoñía e me supuxo desde aquel momento pois..., a ver, no ámbito de exercicio da profesión parecíame que me chamaba por, por bueno, polo cambio que supoñía, polas tarefas que había que realizar e bueno, por ter, por ser un posto de prestixio tamén, ou ese prestixio social que tiña, n'ó oculto en un momento determinado si me supuxo unha ruptura...bastante ... O que máis me supuxo para a súa aceptación diríamos foi romper coa relación do centro, porque eu sabía que eso se rompía, o sea, sabía que aquí a relación é moito máis limitada, limitada primeiro a un sector mui pequeno que, somos vinte, e dentro deses vinte, pois... a un grupiño. Tamén o centro é unha relación moitísimo máis, moitísimo máis ampla, non? Máis ampla. Eso si que... me tuvo as súas máis e as súas menos. E despois outra das cousas que me supuxo, pero bueno, que máis ou menos despois se foi definindo, que nun principio, que hoxe xa non é, pero a miña concepción e tal era que a Inspección estaba mui, mui, diríamos ou a concibía que despois, realmente non é así, mui ligada con unha fidelidad administrativa, non? Fidelidad me refiero aí tamén de tipo ideolóxico e tal, no! É un posto autónomo para exercer con profesionalidad, ese é unha equivocación ou prexucio meu; pero bueno, non me supuxo a..., máis ben me supuxo unha liberación dunhas tarefas que eran mui fortes porque eran de muita relación co..., sobre todo co profesorado, co alumnado, cos pais, era unha constante... i eso desgasta, a pasar a un posto de que esa relación se limita cos directores, esporadicamente con profesores, con algún alumno e con algún pai; pero fundamentalmente cos directores. Entonces é máis...» (IV1-E2, l. 1103-1127). Aínda que tamén admite que nalgún momento as cuestións a resolver pola inspección vólvense máis escabrosas que as que ten que realizar unha persoa á fronte da dirección escolar: «Non é que sexan máis doadas [as funcións dun inspector], ás veces son máis difíciles e ás veces son moito máis conflitivas ou son moito máis complicadas, máis complexas, diría. Non máis conflitivas» (IV1-E2, l. 1129-1131).

#### *Estudando as oposicións á Inspección*

O inspector sinala que as oposicións a Inspección son especialmente duras e que durante os catro meses que as preparou, grazas á súa muller e fillos que atenderon os proxenitores de Francisco, puido atender enteiramente ese labor de estudio; ata o punto de que afirma que para a súa idade foi tan intenso, que ata puido acabar mal: «A familia liberoume completamente, ou sea, eu durante a preparación da oposición para a inspección, os meses que me dediquei intensamente a eso tuven completamente liberado de toda tarefa familiar,

empecei en agosto e rematei en diciembre e desde ese momento, pois nada. ((Rise)) Liberado completamente!! Si, porque además eso foi mui recente, foi unha edad mui avanzada, unha experiencia que non a repetiría hoxe se a tivera que repetir porque é traumática en esa idade, en esa idade é traumática. Eu puiden terminar mal incluso, entonces aí si que xa foi..., o sea, non me fixo falta nin tan siquera pedilo porque xa foi unha facilidade... tamén os chavales eran maiores, posiblemente a liberación que tuven aí foi da asistencia a meus pais que a asumiron completamente entre os... entre a muller e os fillos e eu estuven completamente liberado, home non liberado, uff. Pero case liberado, incluso limitábame a comer con eles para que eles non se deran conta. Pero si, liberado total» (IV1-E2, l. 1269-1280).

*A Inspección versus a dirección: Un distanciamento fronte á realidade*

Francisco compara a inspección coa dirección escolar e semella que se establece un paralelismo cun campo de batalla. Os directores están na posición defensiva, á vangarda; mentres que os inspectores están na retagarda. Os primeiros teñen un enfrontamento constante co foco do problema porque o conflito está no mesmo centro; mentres que o tratamento que un inspector ou inspectora lle dá un problema é atendido con certo desapego e arrefriamento: «Son formas mui distintas, polo menos pa min que desgasta menos [refírese á inspección]» (IV1-E2, l. 1149). «Porque facer un expediente disciplinario é mui complexo i é duro. E ter unha entrevista aquí cun pai e cun eso que che vén tal..., pois tamén, tamén é tal. Pero, é algo puntual sempre. Nun centro, estás cos misimos profesores, cos misimos alumnos, cos misimos pais. Pois alumnos e pais durante unha generación ((bate na mesa)) de catro, tres ou seis anos, non? Cos profesores de sempre, entonces, aquí é puntual. O sea, pode ser cun director, que tuven o outro día un jaleo cun director que lle tuven que dicir o outro día catro cousas, pero díxenllas, tal, i ata dentro dun mes non me volverei a ver con el, inda que quedase mui, mui a contragusto non é co profesor que hoxe lle chamaches a atención ou que che veu ao despacho e tuveches unha pirula con el i ao día seguinte i ao outro que ves entrar pola porta i tes que relacionarte con el, incluso doutra maneira, entonces pa min son... Son cousas distintas, son cousas distintas. Estás sempre máis nunha lejanía, fronte á realidade, non? Entonces... fronte aos jaleos, un jaleo nun centro. Por exemplo, en ((nome dunha localidade)) que estuven hai dous anos, pois mui ben, pero eu vivíao desde aquí. Ía alí todos os días ou dúas veces por semana, pero n'ono tiña eu tódolos días no centro» (IV1-E2, l. 1133-1147).

*Conflitos que máis lle gusta resolver*

A experiencia de Francisco á fronte da inspección achega datos relevantes sobre os problemas cos que un inspector de base se ten que enfrontar no seu labor diario e que non adoitan estar recollidos en informes nin noutro tipo de publicacións. Unha das principais aclaracións que el realiza é que o inspector ou inspectora vai orientar o conflito, isto significa que non o vai resolver *in situ*, senón aconsellar e corresponsabilizarse con el. Xa que a decisión final vai ser da Administración. Os conflitos poden ser de moi diverso calado, dende un enfrontamento coa dirección dun centro, ata a existencia de docentes que non están cumprindo coas súas funcións.

No que respecta á dirección, o director ou directora exponlle as necesidades que ten ao inspector ou inspectora, posteriormente este ou esta manifesta os seus criterios e argumentos, indicando se está ou non de acordo coas necesidades que lle propón a dirección. Pero como afirma Francisco, a resolución non lle vai competir ao inspector, que simplemente é un intermediario entre o centro educativo e a Administración.

«Bueno, fundamentalmente los conflictos que te enfrentas aquí son, uff... A ver, el primero es que cualquier conflicto que haya en un centro o te enfrentas viviendo orientando; pero nunca resolviendo *in situ*. O sea, casi siempre, todos los conflictos los vives, “orientando a” o “corresponsabilizándote con”. Pero nunca directa, nunca diríamos directamente. Por ejemplo, ahora puedes tener un conflicto con la dirección por poner un tema actual que estaba aún discutiendo un profesor, pero claro, es un conflicto que tú expones o tu razonamiento, los criterios que tienes. La dirección expone las necesidades, tú valóralas y dices, “estás de acuerdo con esas necesidades?” Eu proponho, a decisión última ti non a tes, nos outros sólo somos intermediarios e cada vez máis! Pois un centro que plantea unha historia por dous profesores máis, eu dígoche, “estou de acordo contigo e vounos propoñer”, pídoos. Non os dan? O conflito xa non é comigo, o conflito é coa Administración» (IV1-E2, l. 1154-1165).

Por outra parte, están os conflitos graves co profesorado no que o inspector ten que pescudar, incluso dirixirse ás clases a ver se o/a docente está cumprindo coas súas funcións, no caso de que non estea, vai ser avisado de cara a cambiar a conduta que como indica Francisco, xeralmente non cambia e finalmente, comezan as medidas disciplinarias. Pero no seu discurso percíbese como o conflito que máis o desgasta é o que mantén con algunha dirección, porque unha vez que se arrefrían as relacións coa persoa que supostamente che ten que dar conta do

que acontece no centro, pásase verdadeiramente mal, porque esa relación de confianza desapareceu: «O conflito nun centro que me propón un cambio de horario que eu defendín porque estaba completamente convencido que era así! O xefe territorial decide que non lle cambia ese horario, entón eu logicamente dígolle á directora que pida a entrevista co xefe territorial e a min se me pide informe, eu vou defender o que dis ti. O sea, é moi distinto, nós o ámbito que dicías ti dos principais conflitos, pois é eso, os conflitos que pode ter un centro que nós temos que presentalos ante a Administración, podemos ter un conflito directo co profesorado, co profesorado que non cumpre, conflitos que eu teño cunha profesora que é moi fuerte chegar alí e chamarlle, ter que chamar á orden, ter que facerlle uns procedementos e incluso ao mellor que é o máximo, chegar a un informe de proposta de apertura de expediente, non? Claro, que son conflitos xa moi directos, moi, moi directos. Fundamentalmente eses son os máis gordos, cando hai incumplimentos gordos por parte do profesorado e que tes que actuar ((peta na mesa)), investigar, averiguar, presentarte na clase, ver como da as clases, ver se as da ben, ver se as da mal ou... Sobre todo co profesorado que non cumpre, que tes que ir ti directamente, primeiro cunha acción, a ver se cambia que normalmente non cambia, despois xa cunha acción coercitiva de aperturas de expediente ou de propostas de cousas. Esas son tales, a min tamén me molesta bastante cando chocas cunha dirección, o sea, normalmente non teño eses problemas, pero ás veces si, puntualmente podes ter un choque con un director que non, que non compartes ben as formas de..., ou calquer tipo de cousas, non? Entón eso si que te deixa un pouquiño máis descolocado porque sabes que detrás deso hai.., hai un centro, non? Estás chocando con quen ten que exercer alí e che ten que comunicar a ti directamente todo o que pasa. Eu concibo o noso traballo fundamentalmente un traballo fluído de relación coa dirección, se aí por calquera cousa hai unha ruptura e tes que andar xa cunha formalidade solamente e non podes ter unha certa relación normal de confianza e de tal, pois entón pásalo mal ou eu polo menos, pásalo mal» (IV1-E2, l. 1166-1167).

Reparemos como aquelas funcións que máis importantes lle parecen están moi vinculadas con realizar un labor de asesoramento e de axuda á xente, é como se aínda non se perdera ese vínculo coa docencia: «Eu pa min [o máis importante] é a orientación, apoio e orientación e asesoramento que se lle fai aos centros» (IV1-E2, l. 1334).

Así mesmo, os problemas que máis lle gusta resolver teñen que ver novamente con ese labor de orientación pedagóxica: «Os de atención á xente, si. Pero máis que os que me gusta máis

resolver é un pouco, repito, nos centros a orientación proporcionada cando un director che plantea unha situación e che pide o teu consello e a túa orientación (IV1-E2, l. 1425-1427).

*Tarefas pendentes da Inspección para a casa*

Francisco indica que o traballo da Inspección é flexible, que cando non lle dá tempo de rematar algún informe, que o acaba na casa. Gústalle ter o traballo rematado e para iso, non dubida en dedicarlle horas na casa, as que realmente sexan precisas. Agora ben, o que non se pode postergar é a asistencia aos centros educativos nin a atención ás persoas durante os días de garda. Incluso nalgún momento teñen recibido críticas de que a Inspección debería chegar á hora de todo funcionario; pero el sinala que se é así, tamén unha vez que se remate o horario laboral, apaga o seu teléfono para os demais; é dicir, se chegan máis tarde, é porque unha parte do labor de Inspección o teñen que facer na casa, aínda que a simple vista poida parecer un traballo moi flexible. Polo tanto, a entrada ás nove da mañá queda compensada con esas horas extra de dedicación que eles e elas lles dan nos respectivos domicilios.

«Si, si. Bueno, eu lévoas [tarefas do traballo] porque eu son así, pero bueno, son así. A ver, lévoas porque eu organizo o meu traballo en función de sacar as cousas adiante como sexa. É dicir, explícome: eu non son o que hoxe estou aquí, e non me deu tempo a esto, pois esto queda para mañá. Bueno, a veces, si, pero normalmente... Pois eu hoxe por esta entrevista ou porque tuven que arreglar un tema incluso particular ou familiar, bueno, pois si o teño que facer nun momento determinado, pois penso que o noso exercicio profesional nos permite esa flexibilidade e pois aí... E incluso hai outra serie, que hai unha serie de traballos que fago e mellor e máis concentrado na casa que aquí. Primeiro, que non estou sometido ao teléfono, aínda que hoxe como ves fastidia bastante, non? Pero na túa casa, máxime agora que non teño obrigacións familiares nin de eso, entón, moito traballo e outras veces por pura necesidade. E ás veces, por compensar, ou sea, eu por exemplo se teño que dedicar a mañá a algún viaxe ou outra cousa familiar, non me preocupa excesivamente, salvo que sexa un día que teño que estar de cara ao público como pode ser hoxe ou os días de garda porque digo, “bueno, non o puiden facer hoxe? Pois fágoo pola noite”. “Quédome esta noite e fágoo ou quédome esta tarde e fágoo”, entón incluso o fas mellor e con máis dedicación, non? Hai outras cousas que non se poden facer, por exemplo, cando tes que ir a un centro, tes que ir a un centro! Non hai máis ca eso, pero bueno, o noso traballo que pode parecer un pouco desorganizado, incluso aquí na casa, “Ah! Os inspectores chegan ás nove da mañá”. Si, pero hai moito traballo que non se fai aquí, eh! Que non se fai aquí. E de momento ténsenos en conta. Se non

fose así, como cando houbo o problema da hora e tal. Non teño ningún inconveniente en vir aquí á hora de todo funcionario e pechar á de todo funcionario. Ahora, o meu teléfono apágase, non se pon ao servicio de nadie cando estea fóra de aquí» (IV1-E2, l. 1337-1360).

O traballo de Inspección non está circunscrito a unhas determinadas horas, senón que require de moito máis tempo do legalmente establecido. E compara o seu traballo co dun executivo de empresa. «Bueno, entonces creo que o noso traballo é un pouco como o do ejecutivo de empresa que está a disposición de, que ejerce as súas funcións non estrictamente nun cumprimento de banda horaria, sinón en casa que as fai, que as ejerce, que as realiza. Se determinados informes teñen que estar para un día determinado e tuveches que dedicarlle o dobre de tempo, pois tuveches que dedicarlle o dobre de tempo! Eso significa que noutro momento tes máis...» (IV1-E2, l. 1361-1367).

#### *Vocación polo traballo*

Francisco considera que este traballo ademais de ser importante, é óptimo para a etapa vital na que se atopa, ao mellor o ensino tería máis dificultades para afrontalo en tanto que se erixe como dixemos nun campo de batalla en primeira liña: «Si, bueno, eu sinto vocación por este traballo, paréceme que é importante e ten a súa complejidade, pero si, ademais na fase de vida en que me atopo ((rise)) pois me parece... Porque ao mellor xa a estas alturas coa idade que teño, ao mellor a ensinanza me é máis difícil de levar ca este tipo de traballo, o sea, hoxe e coa idade que teño, síntome cada vez máis a gusto neste tipo de traballos» (IV1-E2, l. 1260-1264).

#### *Relacións cos compañeiros e compañeiras da Inspección*

Con certo ton irónico, este inspector sinala que se considera machista no sentido de que certos chistes non os contan cando están diante compañeiras mulleres; pero en realidade, o que máis define as relacións entre el e os e as demais, é a confianza, non vén determinado por se é un varón ou unha muller: «Indistintamente. Hombre, son machista no sentido de que cando están os compañeiros solos, pois certos temas, certas conversacións, certos chistes se fan cun pouco máis de liberdade. Pero fóra d'aí igual e como normalmente sempre, eu creo que máis definidas pola confianza que poidas ter, que non polo feito de que sexan homes ou mulleres. É dicir, cando estamos nun ambiente dun núcleo que temos moita confianza, eso é un tipo de relación e cando estamos nun ambiente que non é de tanta confianza, pois é unha relación máis formal. Define máis a confianza có sexo» (IV1-E2, l. 1305-1311).

*Obxectivos profesionais presentes*

Na actualidade xa non se propón novos obxectivos profesionais: «((Rise)) A nivel profesional te refires? Pois en principio, non. Ejercer con dignidad as miñas funcións os poucos anos que me quedan ((Rise))» (IV1-E2, l. 1483-1484).

*Logros máis importantes*

Para Francisco o logro profesional máis importante non foi ningún dos relacionados cos cargos directivos que ocupou, senón o feito de que nun centro dos que estivo se conseguiron implantar novas ensinanzas coa conivencia de practicamente todo o claustro: «Hombre, eu a nivel profesional o logro máis importante que conseguín remíto ao centro, non? O sea, poñer en..., o sea, conseguir no centro educativo, cando fun director pois dentro da súa complexidade, que se puxese en marcha todo un, toda unha serie de ensinanzas e incluso novas? Foi o que conseguí, coincidiunos co cambio de sistema educativo, anticipouse incluso ao calendario, fíxose dunha forma anticipada e fíxose dunha forma anticipada con un importante, importante, non total, eh! Cun importante marxe de consenso no centro. E por iniciativa do centro, entonces eu donde me sinto máis, como cousa máis importante considero que foi esa e de conseguir que nun centro se implantase un..., se anticipase a implantación dunhas ensinanzas por iniciativa do propio centro, por decisión do propio centro e bueno, e que fose dunha forma cun, eu creo que con un alto porcentaxe de calidade, non? (IV1-E2, l. 1487-1497).

*Apuntamentos persoais*

*Educación transmitida aos fillos, reprodución ou transmisión de novos valores?*

Fronte ás inspectoras anteriores que recoñecían que tenderon a reproducir cos seus fillos e fillas a educación que previamente a elas lles inculcaran seus pais, Francisco percibe diferenzas entre a que el recibiu coa que posteriormente deu aos seus. Basicamente no feito de que el era máis transixente que seu pai, máis dado ao diálogo e ao debate; mentres que seu pai adoitaba mostrar unha postura inflexible. E aínda que o inspector admite que é esixente e que tende a impoñer o seu parecer, pode dialogar de calquera asunto cos seus fillos e filla, cousa que el anteriormente non podía, xa que seus pais carecían de estudos e no caso concreto de seu pai, este tendía a ser moi impulsivo e se cadra, pouco racional. «Hombre, si [atopo



diferenzas]<sup>367</sup>. Eu fundamentalmente creo que pola capacidade e pola formación, meus pais eran unhas personas que a nivel de formación non a tiñan, entonces determinados problemas, pois non os podía compatir con eles, non? O sea, eles pola formación que temos, pois podemos compartir según o que cada un queira, pois moitísimas máis cousas, casi todo, non? E entonces creo que a diferenza fundamental está aí, despois creo que teñen actitudes... Claro, as actitudes van moito co tipo de persona que é cada un e posiblemente aí, pois aí xa non entra o aspecto... Pero claro, tamén o aspecto formativo modula moito as actitudes, ao mellor son unha persona que si, que tendo a imponseme moito, que tendo a..., a exigir, pero tes unha capacidade de razonar i a veces flexibilizas todo eso. Pois por exemplo, meu pai non debía ter esa capacidade porque non a tiña, porque era máis impulso, porque era máis..., diríamos o natural, non? Sin estar modulado un pouco o que poida supoñer despois unha formación» (IV1-E2, l. 996-1007)

No caso dos seus fillos, non é que o inspector e a súa muller trataran de xeito diferente os varóns fronte a filla muller; senón que máis ben o peso tívoo a existencia de vivencias favorables e o ambiente de confianza que cada fillo xeraba coas súas amizades. O fillo maior sempre foi máis vixiado, pero por ser o primeiro e ao mellor polas súas propias características persoais; mentres que a menor, como era máis comunicativa con respecto ás amizades que tiña, os pais vivían máis tranquilos con ela: «E despois por outra parte a viñan buscar á casa [refírese á filla] e a viñan traer á casa, o sea, eu o maior ía ás veces eu buscalo de noite ás discotecas, cando me dicía a que hora saía. Con ela, algunha vez debín ir, non sei, pero mui puntual, porque normalmente salían pola zona i as amigas recaían alí, onda a casa, i alí se paraban e xa non había..., non había ese problema. Bueno, pero independentemente deso, a ver, eu creo que marcou máis o feito de ter experiencias, experiencias en general positivas, algunha negativa houbo, eh! Tamén ((rise)), ou sea, que non foron todas positivas. E algunha vez tuven que ir a algún jaleo, non? Pero non sei, o ambiente de confianza que cada fillo che genera das súas relacións, eso é o que realmente dá tranquilidade. Entonces, home, houbo algúns momentos de certas preocupacións porque, porque non chamaban... Tamén eles sempre se preocuparon de si me retraso, dou unha chamada; si ao mellor, “hoxe salgo, non sei se vou salir hasta as tres ou se vou vir máis tarde, depende si vamos á praia ou si non vamos á praia”. E pónenche un mensaxe. Estas cousas un pouco, un pouco... Creo que influye máis eso que a, a nós influíunos máis eso que o tema do sexo, inda que inicialmente, inicialmente tiñamos o prejuicio con eles, “pero cando seña...” No! Despois na realidá, influíron máis

---

<sup>367</sup> Corchetes aclaratorios para saber a que se está referindo o inspector.

outras cousas có tema... Influíu máis o ser primeiro que as pagou todas, pagounas todas. Xa o dice el, o sea, a nivel familiar, “conmigo tantas historias ¿y ahora con la niña qué? ¡Viene a la hora que le da la gana!” “Bueno, pois chico!” Eso si, no meu análisis, o que si marcou é, dous elementos. Primeiro, o haber vivido experiencias que, ao fin e ao cabo ves que ao riesgo andan, ao riesgo andan, pero que..., e repito, ao fin e ao cabo se foron defendendo e tamén, o margen de confianza que deron coa xente coa que salía, que ese si que foi pa min mui importante i aquí posiblemente esa certa cousa que puidéramos pasar coa..., con algo por ser muller, non a pasamos, porque estaba mui fortalecida, porque sempre saliu en grupo e iba e regresaba en grupo» (IV1-E2, l. 1035-1059).

A pesar de ter vivido tamén malos momentos, recoñece que viviu máis preocupado polo fillo maior que pola filla pequena. Aínda que ao principio, tanto a súa muller como el tiñan máis prexuízos *a priori* sobre a nena que sobre os nenos: «Ora, que houbo cousas negativas que te preocuparon, claro que houbo cousas negativas! Preocupáronme tanto nun coma noutro, porque tuven máis preocupación ao mellor polo mayor porque non sabía controlar certas cousas, porque viviu algunha experiencia que foi mui desagradable, incluso o segundo tamén tuvo unha experiencia mui desagradable, vaciárolle os bolsillos e déronlle unhas tortas. E [...] chega chorando e di, “yo...”, “ti tes que aguantarte, non podes devolver, non podes devolver” porque senón te generas un conflicto moito mayor, non? Pero bueno, repito: eu non vivín, non vivimos máis conflitos polo feito sexual, senón polo feito de experiencia e de coñecer realmente un pouco a pandilla coa que andaban» (IV1-E2, l. 1061-1068).

As posibilidades formativas dos tres foron idénticas e a nena tivo as mesmas oportunidades para estudar que os demais fillos varóns: «Si, si, si» (IV1-E2, l. 1072), «Aí non tuvo ningunha dificultad [refírese á filla]» (IV1-E2, l. 1072, 1074).

#### *Colaboración dos fillos nas tarefas do fogar. Intentando fomentar a igualdade*

Sinala que os seus fillos non colaboran moito nas tarefas do fogar malia que el e a súa dona, como pais, o intentaron; pero non souberon inculcarlles estes valores, e dado que tiñan sempre moito que estudar, tampouco se lles esixiu: «Ah! ((rise)) nada. Aí cero, cero por parte nosa, a discusión nosa sempre foi que non soupemos, non que non o intentáramos, eh! Intentar si o intentamos, eh! Pero non os soubemos involucrar. Home! Si, o sea, quero dicir, puntualmente, si. Puntualmente colaboran e incluso teñen o detalle é cunha cousa puntual, o hábito normal de decir, “nosotros recolemos coma vós, nosotros hacemos a comida coma vós, nosotros

axudamos a recoller a roupa coma vós”, no. Nin nenos nin nenas. Teñen a veces a tal, pois bueno. Aí nosoutros non soupemos, analizámolo moitas veces a muller e mais eu e non que non o intentáramos, ela intentouno incluso tanto coma eu, eu penso que o intentamos; pero sempre dunha forma mui, mui dócil, non o exigimos. Pero eso incluso é un objeto de discusión meu e mais da muller, que non o exigimos dunha forma fuerte ((petando na mesa)) como exigimos outras cousas, se exigísemos eso como nos esforzamos en exigir un rendimento escolar ou como nos esforzamos en exigir outra serie de cousas, se houbera conseguido, pero cedemos! Cedemos porque ten que estudar, porque teñen que estudar moito. Eso non tiña que ser, non tiña que ser desculpa» (IV1-E2, l. 1283-1297).

Na actualidade, sinala que a relación cos seus fillos e coa parella é estreita, de moita confianza e complicidade. Que el os apoia, os orienta e os aconsella: «Pois en xeral satisfactoria, mui satisfactoria, altamente satisfactoria e bueno, e de apoio constante, non? Apoio a todos os niveles, a nivel sobre todo de compartir cousas, de orientar, de axudalos, todo porque bueno, movémonos nun marxe de bastante, de bastante, de moita confianza, sobre todo cos fillos, me refiero, non?» (IV1-E2, l. 1510-1513)

#### *Un día normal na vida de Francisco*

Na actualidade, un día normal e familiar na súa vida despois do traballo consiste en realizar unha serie de afeccións, colaborar nas tarefas do fogar e axudar á súa muller no coidado dos seus proxenitores: «A día de hoxe en concreto, pois día a día na maior parte dos días, como xa os fillos están todos fóra, pois fundamentalmente apoiar a muller que está no coidado dos pais e despois facer cousas un pouco complementarias na casa, axudar nas tarefas da casa, algunhas e practico algo de deporte de natación e varias tardes tamén me vou á aldea a facer algún tipo de traballo da agricultura e demais, non?» (IV1-E2, l. 1510-1513).

Segundo os criterios de McAdams, que á súa vez segue a teoría de Agnes Hankiss (s.d.) (McAdams, citado por Villar & Triadó, 2006, p. 82), a historia de vida de Francisco pertence á denominada estratexia antitética, xa que dunha infancia na que tivo que traballar na facenda familiar, pásase a unha adultez feliz, aínda que igualmente intensa profesionalmente, na que conseguiu desenvolver con tesón os cargos profesionais que se lle encomendaron. O ton narrativo é ascendente, preséntase unha historia de vida optimista, de superación paulatina de todos os obstáculos da vida e vanse producindo mellorías ao longo de cada dominio vital, como dirían Villar & Triadó, «o desvantaxoso punto de partida, convértese nun mérito que

resalta o lonxe que se chegou na vida» (Villar & Triadó, 2006, p. 83). Dito ton narrativo sería do tipo “romance”, xa que como se sinalou, vai superando atrancos sucesivos. O control persoal é interno, este inspector preséntase como unha persoa decidida, resolta e tenaz. En canto ao tema, este sería a axencia, pois como sosteñen os autores anteriormente sinalados, «a historia trata de como o “eu” se fixo forte e autónomo a partir da súa relación co mundo» (Villar & Triadó, 2006, p. 86).

#### 6.1.6. Estudo de caso 6. Historia de vida de Manuel

A historia de vida de Manuel é unha historia de descubrimento vital, de desligamento dos valores tradicionais inculcados no colexio ((nome do colexio relixioso de segregación)). Axiña entra na función pública docente, desempeñando durante dezaioito anos diversos cargos directivos a propósito dos cales hai que sinalar que mostraba un comportamento á hora de dirixir bastante ligado ao mundo feminino, no sentido de implicar a todos no seu liderado, de sacar de cada persoa o mellor que levaba dentro, *modus operandi* que posiblemente teña as súas orixes na socialización familiar que recibiu na primeira infancia.

#### ***Infancia. Medrando entre unha familia atípica***

O seguinte inspector, Manuel, naceu a comezos dos anos sesenta (IV2-E2, l. 2) nunha cidade galega, sendo o maior de dous irmáns (lévalle cinco anos á irmá) (IV2-E2, l. 112). Entre os seus primeiros recordos destaca a felicidade da infancia; tinguida dunha pequena tristeza pola ausencia de seu pai durante determinados meses do ano, xa que era un mariño de orixe catalá. Polo demais, o ambiente da veciñanza era moi tranquilo, e todos e todas se coñecían entre si, «había máis relacións de veciñanza que agora mesmo, sen dúbida, si, si» (IV2-E2, l. 14). No seu lugar de residencia existían establecementos do máis variado e Manuel compara ironicamente aquela contorna idílica con Barrio Sésamo. A pesar de que vivía no centro da cidade, daquela aínda non había moitos automóbiles e, polo tanto, podían xogar sen problema na rúa: «O ambiente? Pois mira, mui familiar, eu nacín ((nome da rúa)) que está preto ((nome doutro lugar)), [...], i: entón era un barrio tipo Barrio Sésamo, é dicir, a panadería, a taberna, a churrería, eu que sei, os cafés Siboney, a froitería de toda a vida, unha imprenta, en fin, podíase xogar á pelota na calle, aínda que estaba no centro, non parecía o centro. Pasaba un coche cada tres horas ou así, o sea, que o ambiente, pois mui agradable, francamente, si» (IV2-E2, l. 7-12).

A infancia foi un episodio grato da súa vida a non ser polas separacións do seu pai que se producían cada seis meses. Así foi como el se criou con tres mulleres: a avoa, a nai e a irmá, o que contribuíu a moldear a súa personalidade de acordo a uns caracteres femininos e a sensibilizalo coas cuestións de igualdade, é o que en palabras de Muraro se denominaría “a orde simbólica da nai”, un precepto de amor e non violencia (Mañeru Méndez, 2003) e que segundo Ana Mañeru Méndez, «recupera o sentido orixinal da educación que nos dá cada nai» (Mañeru Méndez, 2003, p. 4): «[A súa infancia foi]<sup>368</sup> bastante agradable, aínda que meu pai era mariño e polo tanto, tíñamos un pouco de cousa de non velo máis que cada seis meses, non? Pero polo demais, mui ben, crieime cunha avoa, unha nai i unha hermana, entre mulleres ((rise))» (IV2-E2, l. 16-19). Isto non significa que seu pai cando estaba na casa se despreocupara da educación dos seus fillos nin doutros asuntos familiares; máis ben ao contrario, pois Manuel lembrao como un home que participaba nos labores do fogar, máis que nada para quitarlle traballo de diante á súa dona e que ademais, lle inculcaba estes valores de reparto de responsabilidades aos seus dous descendentes: «Si [seu pai estaba concienciado nas cuestións de axuda doméstica], o meu pai cando estaba de vacacións, pois para agilizar un pouco a cousa, antes de saír de paseo coa miña nai, pois pasaba a aspiradora, nos facía os zumos pola mañán e... o que tivera que facer. Iba moito á compra, non, non tiña ese problema para... » (IV2-E2, l. 176-179). «Eu recordo a meu pai con la aspiradora, vamos, todos los días ((ri)). Si, si» (IV2-E2, l. 181).

Ademais, era precisamente o proxenitor o que encomendaba tarefas ao fillo e á filla, independentemente do sexo, pois na familia non existía educación sexista. Sinala Manuel que ese reparto de tarefas que tiñan que realizar súa irmá e el se debía ao carácter militar do seu proxenitor. Por exemplo, Manuel facía os zumos, limpaba os zapatos da familia; mentres que súa irmá realizaba outros labores; que non eran sexistas nin os típicos que se lle mandan realizar ás mulleres: «É: sorprendente para a época, pero na miña casa non había educación..., non se percibía educación sexista, por exemplo, e: mi hermana tenía una serie de tareas encomendadas e eu, outras. Eu era o encargado de limpar os zapatos da familia polas mañás, non? O de facer os zumos de naranxa, por exemplo, i ela facía outras cousas. Quero dicir que non porque fora miña irmán tiña que facerme a cama, por exemplo, que é mui normal en outras familias. Na miña non, porque meu pai era un pouco castrense, entón encomendaba tarefas independentemente do sexo, non?» (IV2-E2, l. 25-32). Así que como sinala o inspector, non se establecía ningún tipo de discriminación nin de diferenzas entre súa irmá e

---

<sup>368</sup> Corchetes aclaratorios propios.

el: «Entón tíñamos na..., as mesmas obrigas i os mesmos privilexios, tanto a miña irmá como eu» (IV2-E2, l. 34-35). Pero lonxe de constituír para el unha rémora esta educación en igualdade, xa que naquel momento dos anos 60-70 non estaba moi instaurada na sociedade española e podía darse o caso que conforme os patróns patriarcais, preferise gozar dos privilexios que se lle atribuían aos varóns; entre os cales, estaban o non realizar as tarefas domésticas, a Manuel encantáballe cociñar, habilidade que aprendeu de súa avoa e que xa dominaba á idade de dez anos: «Claro. Si, si. Eu sei cociñar desde os dez anos, por exemplo. O sea que, miña abuela era unha cociñeira estupenda, entón aprendín moito, non? E mesmo agora mesmo na casa cando teño tempo prefiren que cociñe eu ((rise)). Ou sexa que..., que nada, nese sentido, unha familia bastante estraña para a época porque eran os 60, eh! Pero bueno, eran... tíñamos esas costumes, digamos, non?» (IV2-E2, l. 37-41). Das súas palabras tamén se deduce que agora non debe ter tempo para cociñar, que esta responsabilidade recae noutra persoa.

Situaremos estes acontecementos a comezos da década dos 70, época na que aínda o Franquismo está presente na sociedade española; pero esta familia de Manuel ía *avant la lettre* na transmisión de cuestións de igualdade aos seus fillos con respecto ao resto da poboación: «Pois mira, estábamos falando dos 70 e eu tiña 9 anos cando cambiamos de casa e empezaron todas esas cousas. E o recordo moi ben, sería o ano 71-72, por aí» (IV2-E2, l. 183-184). No entanto, o matrimonio de seus pais seguía sendo convencional, a pesar de que a súa nai tiña un alto perfil profesional, unha vez que casa, abandona a súa carreira: «Traballou antes de casar, despois deixou de traballar» (IV2-E2, l. 46).

Hai que aclarar que os dous proxenitores tiñan estudos superiores, súa nai era profesora e seu pai capitán dun petroleiro: «Si, miña nai era profesor mercantil, unha especie de econó..., de empresariais i meu pai era mariño, era capitán dun petroleiro» (IV2-E2, l. 43-44). Como se aprecia, a nai de Manuel cumpre o perfil de nai profesional (sendo ademais, artista, pois dedicábase daquela e na actualidade tamén, a pintar) que non temos no caso das nais das anteriores inspectoras nin do inspector Francisco.

No caso das elites femininas das que fala María Antonia García de León (García de León, 2002) e que neste caso, pola contra, se dan na historia de vida dun varón, as nais profesionais deixan o seu traballo para solidarizarse coa carreira do cónxuxe, como eran común naquela sociedade Tardo franquista:

[As nais] actúan xeralmente en convivencia co pai, por outro lado, un modo moi estrutural de actuar, é dicir, adecuado á estrutura do patriarcado. Secundar o varón, reforzar o que el ordene. Todo isto, sen gran esforzo e con ánimo, posto que son mulleres de cultura, aínda que bastantes sen exercer profesión (García de León, 2002, p. 117).

Como no caso das elites femininas de María Antonia García de León, aquí establécese un paralelismo. Manuel tamén sofre a morte temperá de seu pai cando el tiña dezasete anos, «este é un dato non estraño en moitas biografías [García de León refírese ás femininas], cuxos protagonistas poden verse aguillados por esa perda [dun dos proxenitores]» (García de León, 2002, p. 146).

### *Un alto patrimonio cultural*

Sobre todo por parte do pai, Manuel posuía unha familia moi avantaxada do punto de vista cultural, de raíces liberais e progresistas, polo que tivo a fortuna de criarse nun ambiente intelectualmente estimulante que foi o que dalgún xeito propiciou a súa vea artística de escritor. «Si, eu tiña a familia de meu pai; de miña avoa, non, porque era xente humilde, a familia de meu pai tiña xa moita tradición porque era catalán, viña de Barcelona e trouxo con el miles de volúmenes e moitos que deixou alí na casa, ou sexa que... Si, había unha tradición longa na familia de meu pai, si» (IV2-E2, l. 63-66).

Lembra que lle inculcaron os valores do traballo e o gusto polo mundo cultural. Cando se lle pregunta por como foi a educación que lle deron, a nostalxia daquela época apodérase del. Repárese na precocidade coa que a nai de Manuel o introduce no xadrez, un xogo que require destreza mental, moita lóxica e estratexia: «((Suspira)). Desde o meu punto de vista, o mellor que puideron [en relación á educación recibida]. Porque: na miña casa había bastante ambiente cultural. Había moitísimo libro, unha biblioteca enorme. Bueno, a miña nai me ensinou a xogar ao axedrez aos tres anos. Bueno, una cousa así, xa che digo que era un ambiente estraño. Miña nai era artista, tamén pintaba á vez. Aínda o fai agora, non? A verdade, un ambiente cultural moi motivante, meu pai era un gran lector, leía moitísimo. Entón bueno, na casa se falaba moito, moitas cousas, non? Entón en ese sentido, culturalmente, penso que foi excelente. A miña avoa, aínda que non teña moita formación, era unha persoa mui sensata, mui... e:, de muito carácter, non? Mui traballadora» (IV2-E2, l. 49-57). «E bueno, a min inculcáronme desde logo o valor do traballo i [...] as cuestións intelectuais, que é o máis fermoso que se pode facer na vida, non? Entón nese sentido, estou... Era un privilexiado, claro, realmente, si, si» (IV2-E2, l. 59-61).

Ademais, as súas tías paternas, todas elas catalás, eran unhas mulleres moi adiantadas a aquela época e polas palabras de Manuel, percíbese que as admiraba e se sentía orgulloso delas por non responder aos clichés femininos daquel tempo nin ser snobs, senón mulleres moi auténticas, coa súa propia idiosincrasia: «Esto é curioso, porque a miña nai era filla única e entón nada, tiña algunha prima, pero que se levaba mui ben conmigo i me levaba por aí de paseo, non? Pero, pero realmente donde tiña tíos e tías era en Barcelona, non? E realmente pois as vía en vacacións, pero tiña mui boa relación con elas, si. Tiña dúas tías e:, dúas tías, si. Porque o outro irmán de meu pai morrera na guerra e non o coñecín. Pero bueno, as tías de Barcelona eran mulleres, para aquela época, como eran de Barcelona, era bastante, como máis avanzada, digamos. Non é que fora unha postura estética porque eran tamén medio artistas e mui..., xente mui libre, digamos. E mui liberal, tamén. Entonces bueno, tiña mui boa relación con elas, si. Pero as vía mui pouco, francamente» (IV2-E2, l. 143-152).

E sinala que tanto a el como a súa irmá os trataban do mesmo xeito. Aínda que das súas palabras despréndese que isto non debía ser o común naquela época, polo menos no círculo social no que el se movía: «Ah, claro, vamos [os tíos e tías tratábanos a el e a súa irmá de igual forma]<sup>369</sup>. Por suposto, por suposto, claro. Eu tiña así unha familia un pouco peculiar ((rise)))» (IV2-E2, l. 154-155). Dado a excepcionalidade das costumes desta familia, Manuel afirma que é atípica.

Seguindo cos conceptos de García de León, Manuel tamén se criou nuns “produtivos fundamentos psíquicos”<sup>370</sup> (García de León, 2002), pois unida á riqueza cultural da familia, estaba a socialización que el recibiu entre mulleres e no seo dunha familia unida. De aí que el se mostrara sensibilizado coas cuestións de igualdade e mostrara unha gran capacidade de conciliación: «Home, naturalmente, o meu pai non estaba na casa practicamente nunca e eu estaba ao lado das mulleres e aprendín moito delas. Claro, entón para min é unha cuestión compartir a vida en igualdade con mulleres desde a primeira leite. Realmente» (IV2-E2, l. 129-131). «Sen dúbida. Neso non teño que facer esforzo ningún, eh! Mesmo non o teño que facer agora, quero dicir que... Es una cosa natural» (IV2-E2, l. 133-134). «I eso claro, ten moito que ver ca familia na que te crías, realmente. Os exemplos, non?» (IV2-E2, l. 136).

Á figura do pai e da nai, hai que engadir outra que para el era moi relevante, tratábase de súa avoa, unha muller que malia que carecía de estudos, tiña unha gran capacidade de traballo,

---

<sup>369</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>370</sup> A autora utiliza especificamente o concepto, “fértil suelo psíquico” (García de León, 2002, p. 146).



intelixencia emocional, unha alegría e animosidade que lle transfería ao seu neto: «A min probablemente, a moita xente, non? Pero en principio a persoa máis extraordinaria que coñecín neses anos, á parte de meus pais, que os quero moitísimo e os quería moito, aínda que meu pai morreu mui xoven, morreu con 56 anos, eu tiña 17, pero era a miña avoa. A miña avoa foi unha muller extraordinaria para min, en canto por exemplo eso que está de moda no budismo, non? Da compasión i tal. Era unha muller que jamás la vi enfadada, jamás la vi con mala actitud, sempre mui positiva i sempre mui traballadora, no? I [...] [con] unha enorme empatía cos demais, entón a min marcoume moitísimo miña avoa, si. Sen duda unha muller moi forte. Si» (IV2-E2, l. 118-125).

#### *Vivencias nun colexio de Fomento*

Contrasta o ensino que viviu no seo familiar co inculcado no colexio de Fomento ((nome do colexio relixioso de segregación)) ao que asistiu, no que se impartía unha educación segregadora, fundamentada en valores tradicionais e no que non existía a coeducación; pero no que el tivo oportunidade para facer grandes amizades. «Estudamos cada un [refírese a súa irmá e mais a el] nun colexio privado» (IV2-E2, l. 71). O de Manuel, segundo a súa descrición, era un colexio que se distinguía do resto dos colexios públicos, dado o seu carácter selecto: «Bueno, era un colexio destes do ((nome do colexio relixioso de segregación)), entón era bastante elitista nese momento, a verdade é que si. E diferenza? Claro, había diferenza en rapaces que tiñan pasta, a maioría. Eu non, que nunca tiven moita, pero vamos, eles, si. I supoño que eso nótase, en comportamentos, actitudes, non obstante, conservo moi bos amigos daquela época, si» (IV2-E2, l. 90-93).

Contrasta a educación vivida na casa coa do ámbito escolar ao que el asistiu, xa que este último era transmisor de estereotipos masculinos e femininos, tanto é así, que a educación sexista que recibiron moitos dos seus compañeiros, failles na actualidade cuestionarse que unha muller traballe no ámbito público (referímonos concretamente á esposa deste inspector), porque na concepción do mundo desta organización relixiosa secular, a muller e os fillos teñen que estar supeditados ao marido, que ten que ser o sustento familiar: «Ufff. Home, naturalmente [que o ámbito escolar era transmisor de esterotipos], no colexio que estaba, imaxinar que moitos amigos meus daquela época aínda pensan agora, “¡que raro que traballe a túa muller!”, por exemplo, non? Quero dicirche que si, que naturalmente era unha educación bastante antiga nese sentido, non? Mui separada, con mui pouca comprensión entre sexos. E cercanía, ninguna, sabes?» (IV2-E2, l. 158-162).

Entón, nese colexio, como era masculino, non xogaban con nenas: «Non había nenas, era un colexio destes... de chicos, digamos» (IV2-E2, l. 99), «Si, si. O primeiro contacto que tivemos con nenas foi... No meu caso, fíxate! Foi na facultade. O sea... ((rise))» (IV2-E2, l. 100-101). Retomando o tema do ensino, Manuel comenta que tiña profesores bastante mediocres e pouco apaixonados polo ensino; de xeito que el non podía evitar aburrirse nas aulas e por iso, desconectaba e prefería mirar posteriormente o contido da lección nos libros, xa que francamente as clases non lle resultaban de utilidade. Pese a todo, garda lembranzas dalgún profesor e doutros amigos que tivo no colexio, no que por outra parte se sentiu moi integrado: «[As lembranzas dese colexio privado] Bueno, pois e: os amigos, basicamente, os amigos e algún profesor, como tantos, si. Antes os profes eran profes pois de cubrir o expediente, digamos. Francamente hai que dicilo, como toda a miña vida, pero cando dabas cun profe extraordinario, pois notábase. I o ambiente mui ben, nunca tuven excesivo problema, era o porteiro do equipo de fútbol e, e nada, estaba integrado e mui ben, sempre mui ben» (IV2-E2, l. 74-78).

Eses poucos profesores que el salienta nos seus recordos, faino porque consideraba que estes si sentían paixón polo que facían: «Que [o profesor] amara o que facía, eso nótase moitísimo. Entonces si el<sup>371</sup> [o profesor] disfrutaba, disfrutabas con el. Si non, pois era un tipo que te contaba o que lle tocaba contar i eso es muy aburrido, a min aburríame moitísimo» (IV2-E2, l. 80-82).

Manuel destacaba por ser un alumno brillante, aínda que el consideraba que podía caer na petulancia se o admitía. Os estudos non lle resultaban difíciles, é máis, encantáballe estudar: «Era mui bo» (IV2-E2, l. 220), «Si, sin dúbida. Para que vamos a... Nunca tiven moito problema nos estudos, non? Claro, al revés, a min gustábame ademais» (IV2-E2, l. 222-223), «Si, era bastante anárquico estudiando porque non me facía falta moito máis, pero bueno, que gustábame i non tiña moito problema, era un alumno bo. Si. Vamos, eu penso que jamás suspendín un exame, nunca» (IV2-E2, l. 225-227).

Pero se a clase non lle resultaba enriquecedora intelectualmente falando, axiña perdía o interese: «Costábame moitísimo manter a atención na clase de sempre, eh? Porque cando non me interesaba prefería miralo no libro, porque bueno, realmente era perder o tempo escoitar aquel home ((rise)). Entendes?» (IV2-E2, l. 84-86).

---

<sup>371</sup> Repárese que se está empregando o masculino para referirse aos docentes, isto débese a que como era un colexio segregado por sexo, só lle daban clase a este inspector, varóns.

Nunca tivo dificultades para estudar nin precisou de profesores particulares (l. 236), salvo nunha ocasión en que lle tivo que axudar súa nai a aprender a dividir, case desesperada porque con catro anos, Manuel non sabía. Como el sinalou, súa nai mostrábase pouco pedagóxica nas súas ensinanzas: «Axudoume miña nai a dividir, estaba cabreada porque tiña catro anos e aínda non sabía, o sea que... Además, mi madre es mui poco pedagógica, entón, no. Eu me iba a la habitación, facía as cousas e ninguén me preguntaba nada. Non era necesario tampouco [que lle axudasen a estudar]» (IV2-E2, l. 231-234).

Naquela época, había un neno que destacaba por ser o líder entre os demais, o que sempre propoñía todas as actividades: «Si, bueno, había uno que teño que chamalo ((nome do neno)) que era o líder do grupo, era al que se le ocurrían todas las trastadas. Siempre hai algún, non? Si:» (IV2-E2, l. 96-97). Seguindo coa tónica vista até o de agora, este inspector tamén tende a asociar o liderado coas travesuras, polo menos nun primeiro momento, xa que máis adiante vai cambiar a súa concepción do mesmo.

#### *O trato coas nenas*

Esta educación segregada do colexio repercutiulle posteriormente na súa vida á hora de relacionarse con mulleres, xa que non o naturalizou ata que foi á Universidade: « [Sobre se a relación recibida na escola lle dificultou posteriormente o trato con mulleres] Pois naturalmente que si, porque eu tiña relación con mulleres como amigas, pero mui distante, pero as relacións de tipo afectivo, custáronme máis que outra xente, seguramente, seguramente que si. Eu solteime un pouco en ((nome dunha cidade na que realizou os estudos universitarios)), antes non» (IV2-E2, l. 165-168).

No entanto, na rúa si xogaban nenos e nenas: «Si, si, si, si, claro. No, eu iba moito a hípica como che decía i xogábamos alí chicos i chicas, claro. Todo o tempo, si, si» (IV2-E2, l. 103-104). No tocante ás súas afeccións da infancia, el destaca a hípica e nadar: «Iba moito a hípica, a montar a cabalo e a nadar, i era o que facía» (IV2-E2, l. 19-20).

Cando lle preguntei se as nenas practicaban deporte, coa excepción das nenas que ían a hípica, el contesta que non sabe; pero que fundamentalmente se dedicaban a pasear e a comer pipas, sobre todo na adolescencia: «Si [practicaban deporte], as outras nenas da pandilla da hípica, por exemplo? Si, pero naquel tempo... Non sei por que agora todas xogan ao pádel, por exemplo, desa idade. En aquel momento non xogaban case a nada, andaban por alí. Non teño... non recuerdo que xogaran moito ao tenis, por exemplo, a cabalo, si que montaban igual,

indistintamente, non? Pero facían outro tipo de cousas» (IV2-E2, l. 287-290). É dicir, dende o seu punto de vista, as nenas dedicábanse a pasar o tempo con cousas insignificantes: «Comer pipas y pasear y charlar. Eso era o que facían, basicamente as recordo así ((rise))» (IV2-E2, l. 293), «ou tomar o sol» (IV2-E2, l. 296).

### ***Un adolescente intelectualmente inquieto***

Na adolescencia segue coas mesmas amizades de sempre, as da hípica, os do colexio e tamén os rapaces da rúa. «Si, si, si. Eran as mesmas do colexio máis os da calle, non? E os da hípica, tiña tres fontes fundamentais de..., e despois nada, despois a vida vaiche levando por outros derroteiros, non? Pero en principio, eran eses» (IV2-E2, l. 187-189).

Continúa sendo líder o rapaz que citou anteriormente, aínda que non foi ao que mellor lle foi na vida, si que é ao que recorren cando algunha das amizades ten algún problema: «Bueno, en certo sentido, si. En certo sentido, si [aquele neno segue sendo o líder]» (IV2-E2, l. 191), «aínda que aos demais nos foi mellor na vida, mellor no sentido de..., mellor de traballo económico, pero bueno, sigue sendo o santón da tribu, digamos ((rise)). A quen pides consello cando tes problemas, non?» (IV2-E2, l. 193-195).

En cambio, Manuel era un neno apoucado e tímido, pero que non se deixaba pisar porque era moi vivo e perspicaz: «Bueno, eu era dos máis tímidos. Sería eu seguramente ((rise)). Sen dúbida, vamos. Los demás son mui echaos p'adelante» (IV2-E2, l. 198-199). Non se consideraba a si mesmo líder; pero era respectado polos demais nenos, porque a estes lles convida a respectalo: «Eu era un punto tímido, pero... sabía defenderme ben, no hasta el punto que me vacilaran, non?» (IV2-E2, l. 258-259), «á parte era respectado no sentido de que como moitas veces eu acababa o examen rápido, e llo pasaba ao de atrás, les convenía respetarme, no? Eh! Sabes? ((Rise))» (IV2-E2, l. 261-263).

Así mesmo, entre os amigos de seu pai, Manuel era considerado un adolescente atípico, no sentido de que prefería estar lendo na casa sobre calquera materia a andar correndo pola rúa, posiblemente xa estaba manifestándose a súa vea literaria. Aínda que naquela época, aínda mantiña a súa afección pola hípica: «Leía moitísimo. A veces, os amigos de meu pai dicían que era un tipo raro, non? Porque un pouco friki, non? Porque estaban todos os rapaces por aí correndo i eu estaba aí con unha novela, non? De quen fora, non? Me gustaba moitísimo, claro. De feito, a outra cousa que fago fóra desta cousa burocrática, é escribir, o sea que... O sigo conservando, non?» (IV2-E2, l. 273-277). Aínda que practicaba deportes moi variados

naquel entón, a escritura e a lectura eran os seus entretamentos fundamentais, daquela e aínda hoxe: «Me gustaba moito xogar ao tenis, por exemplo. Me gustaba moito montar a cabalo. Nadar, tamén. Facía bastante deporte naquela época. Gustábame sobre todas as cousas, ler. Aínda hoxe e escribir, tamén. Aínda o fago hoxe. Entón... Leer... Si tivera que elegir una sola cosa, sería leer» (IV2-E2, l. 268-271).

Por iso, a súa faceta actual de escritor, haina que buscar na primeira infancia: «Supoño que eso é desde pequeno, nacín con esa tendencia, digamos» (IV2-E2, l. 695). E faino, como unha necesidade intelectual, sen procurar a fama nin o diñeiro; senón como unha (auto)esixencia vital: «Aos sete anos xa gañei un premio de redacción no periódico. Gustoume sempre leer i escribir, as dúas cousas, non? Entón é casi unha pulsión, non? Casi... Cando non escribes, estás mal ((rise)). Curioso, non? O sea, que es un algo intrínseco, non? Digamos, non? Tist. Non o fago por diñeiro, porque ultimamente se gaña mui pouco desde que hai Ebooks i descargas, nin por fama tampouco, porque non son eu persoa que busque famas, non? Realmente non me hace falta. Entón, teño que pensar que é por necesidade intelectual, seguramente» (IV2-E2, l. 697-703).

Súa irmá, aínda que non practicaba os mesmos deportes ca Manuel, salientou no ámbito do atletismo e montañismo, e mesmo se chegou a converter nunha deportista de elite: «Si, a miña irmá foi deportista de elite, foi montañeira boísima, bueno, fixo oitomiles, eh! Ou sexa que... E foi campeona de Galicia de atletismo i agora aínda ten corenta e seis anos e sigue correndo non sei cantos quilómetros ao día. Es tremenda! O sea, que sí, mi hermana es mui deportista, sí. Non facíamos os mesmos deportes, pero sí... Sempre fixo» (IV2-E2, l. 281-285).

Naquel altura Manuel, aínda non tiña parella formal, senón algunha moza para pasear: «Ui! Parella non se pode chamar, eran novietas de pasear, yo qué sé. Parella en serio, a primeira que tiven así, digamos o que se entende unha parella, pois tiña 20 anos, eh! Si, en ((nome dunha cidade)) y antes eran novias, non sei se se poden chamar parella, pero vamos. De un... de darse un bico pola rúa e punto, non? Sabes?» (IV2-E2, l. 298-301). «Eran outros tempos» (IV2-E2, l. 303).

Sempre tivo relacións igualitarias e positivas nas que ninguén impoñía a súa vontade sobre o outro ou outra, e no seu grupo de amigos, tamén todos eran moi respectuosos. Esta cuestión é de moita importancia, xa que un dos elementos facilitadores da convivencia é que ningún membro da parella se intente impoñer ao outro, nin o queira cambiar. Vese, polo tanto, como

este inspector non exercía ningún amago de control sobre as súas parellas: «Sí::, si, si [eran relacións positivas, de igualdade]. Si:, non sabería decir, tist, bueno, eran emocionantes máis que nada, igualdade por suposto, vamos, aí todo el mundo era muy respetuoso en esa época, eh! Claro, ti aínda eres mui xoven, pero vamos, no había mal rollo para nada, qué va! La gente decía lo que quería y lo que no quería hacer. Sin presión ninguna, vamos. Yo no recuerdo haber tenido que presionar a nadie jamás. Nunca. Me atrevería a decir que más bien al revés, o sea que, de verdad que sí» (IV2-E2, l. 305-310). E os seus compañeiros eran igual de respectuosos: «Sí, en mi ambiente, sí» (IV2-E2, l. 312), «sin dúbida, eran caballeros, en toda la palabra» (IV2-E2, l. 314).

### ***Xuventude. Un choque coa realidade***

Manuel comeza facendo Medicina en Navarra, pero naquel momento sufriu un cambio ideolóxico que o levou a desligarse do círculo da ((orde relixiosa)), así foi como decidiu comezar a carreira de Historia que, por outra parte, lle reportaba maiores coñecementos e satisfaccións. Ese “momento de iluminación” (Villar & Triadó, 2006, p. 91) tivo un significado importante na súa vida que o axudaría a configurar a súa identidade en torno a unha nova disciplina do saber.

Este inspector comeza a antedita carreira de Historia a finais dos anos setenta e remátaa a mediados dos oitenta. Isto é o que responde cando lle preguntei por que decidiu facer a carreira de Historia: «Uff, complicadísimo! A min gustábanme moito as Ciencias, e fixen primeiro de Medicina en Pamplona; pero sin embargo, eu tiven un cambio ideolóxico un pouco potente en esa época. Empecei a ver a xente diferente do ambiente da orde relixiosa, no que estaba metido e tal, nunca estiven de feito, no? Porque eu fun agnóstico desde los tres años, polo menos, creo eu, pero bueno, e: ¡ entón paseime a Historia por un problema de... precisamente de eso, de que non me hallaba aí en ese ambiente, no? Y me apetecía facer Historia y cambié en ese momento, si» (IV2-E2, l. 318-324). Ademais, como morreu seu pai, tivo que deixar esa universidade privada de Pamplona (IV2-E2, l. 217-218).

Posteriormente realizou a tese de doutoramento en Italia, ata que a mediados dos oitenta decide preparar oposicións: «E despois bueno, según facendo outras máis cousas, fixen o doutorado, fixen a especialidade de Historia ((omítese a especialidade)) ((nunha cidade italiana)). É dicir, que estiven liado ata ((mediados dos oitenta)), que foi cuando aprobei as oposiciones a profé de instituto, no? Y estiven..., una experiencia académica para mí fue

marabillosa, foi case o mellor da miña vida, sin dúbida. O pasaba francamente ben. Gustábame moito, si. Si, si» (IV2-E2, l. 328-332). O seu percorrido formativo foi imparabile ata mediados dos oitenta porque ao pouco de acabar a carreira realiza a tese de doutoramento e posteriormente, aproba as oposicións: «A carreira en ((omítese o ano para asegurar o anonimato)), a especialidade en Italia, ((omítese o ano)). O doutorado, ((omítese o ano)) e despois as oposicións. Todo seguido, vamos» (IV2-E2, l. 398-399).

O ambiente académico no que viviu era extraordinario, e as relacións eran moi igualitarias: «O ambiente académico gustábame moito, aprendín moito. Tiña mui bos amigos e amigas, tiña relacións sentimentales mui potentes, nesa época, mui boas, bueno, boas, en fin, hai de todo, como te podes imaxinar e sobre todo, eu valoro moitísimo a etapa italiana que estaba aí un tipo que en historia era como un santón, que morreu ao ano seguinte, un tal ((nome do profesor)) que morreu ao ano seguinte<sup>372</sup> i estar nas clases de ((profesor)) para min foi tal privilexio, que aprendín tanto, non? Que bueno, foi un momento estelar na miña vida, non? Nese sentido. Á parte de estar nunha ciudad como ((nome da cidade italiana)) un ano, vamos, es una... Es diferente a todo, non? I realmente foi un momento extraordinario ese» (IV2-E2, l. 336-344).

E por fin, na Universidade de Santiago de Compostela foi onde atopou profesores academicamente comprometidos fronte aos malos ensinantes da escola de Fomento; o que contribuíu a incrementar a súa motivación neste momento: «Si, si, si. Había un ((nome doutro profesor)), un grandísimo profesor, un catedrático en ((nome dunha cidade)), e ((outro profesor)). Bueno, había gente mui potente con la que aprendín moitísimo. Francamente, si» (IV2-E2, l. 357-359). «Polo tanto, foi un momento estelar na miña vida, realmente. Despois a vida foi bastante máis morna ((rise)). Entendes? Entraba, saía, era un tipo feliz. Non? Mui motivado co mundo. Si, para min foi unha liberación realmente. Si, si. Ten en conta que estudiando nun colexio do ((nome do colexio relixioso de segregación)) i tal, es un cambio radical i mui beneficioso para una persona, no?» (IV2-E2, l. 351-355). Percíbese neste inspector, como no caso de Francisco, que nas súas palabras hai un certo ton mesiánico, eles queren mellorar o mundo, séntense ilusionados con cambiar as cousas.

A súa irmá tivo as mesmas posibilidades ca el de facer unha carreira: «Fumos os dous a Santiago, exactamente o mesmo [ambos as mesmas oportunidades]. Ela fixo Filoloxía e eu Historia» (IV2-E2, l. 71-72). Neste caso non se manifesta o “destino social diverxente” entre

---

<sup>372</sup> En 1984.

irmá e irmán (García de León, 2002, p. 166) do que falaba María Antonia García de León, posiblemente por ter nacido no seo dunha familia (a)tipicamente non discriminatoria nunha sociedade como era a Franquista. Este non é o caso da irmá na que se plasman baixas expectativas e, como corolario, ela non se esforza, non é «a irmá cinsenta» (*Ibidem*), senón que tamén é unha profesional do ámbito da Filoloxía que como se sinalou anteriormente, foi unha deportista de alto nivel.

Durante a súa estadia na carreira, Manuel lembra que había a mesma proporción de varóns que de mulleres e estas eran tratadas igualitariamente, salvo por algún comentario sexista que recibían puntualmente dalgún profesor (de avanzada idade, matiza Manuel, como se eses comentarios foran reminiscencias dun tempo pasado), pero que en ningún caso, era a tónica dominante. Polo demais, o ambiente de traballo tampouco era discriminatorio: «Hombre, naturalmente [era igual o trato dispensado ás alumnas que aos alumnos]<sup>373</sup>. Estábamos nos fina..., primeiros oitenta. No había sexismo en ese sentido. Hombre, algún profesor mayor que llamaba “Señorita, no sé que...”, le decía que estaba muy guapa, la alumna, vamos. Residual, non? Normalmente allí os grupos de traballo eran bos, non mirabas o sexo, con quen estabas. Naturalmente que non, claro. E as compañeiras eran compañeiras en pleno plan de igualdade, que no te quepa duda, vamos, que no te digan otra cosa, porque no es cierto. Es decir, ahí no se cuestionaba a nadie por su sexo» (IV2-E2, l. 381-387).

A presenza de varóns e mulleres, aínda que era equilibrada, quizais tendera cara unha certa preponderancia destas: «No, no, no [non era unha carreira moi masculinizada]<sup>374</sup>. Era fifty, fifty más o menos» (IV2-E2, l. 389). «Si, sabes que es una carrera classicamente femenina y Geografía e Historia y Arte y tal, non?» (IV2-E2, l. 391-392). «Había moita muller, moitísima, supoño que ao mellor un 60-40, por aí, pode ser» (IV2-E2, l. 394).

O ter tido un bo expediente, valeulle o seu ingreso nunha centro italiano moi elitista. Esta decisión veu propiciada pola recomendación do director da súa tese: «N’o decidín [eu], ((nome do profesor)), que era mi director de tesis, me dijo que me vendría muy bien apuntarme a la especialidad de Historia Económica del ((nome do instituto italiano)), que es muy elitista, no? Eso se entra por beca, entras racional, i fixen a solitudine i admitíronme. Entón, claro, pois genial» (IV2-E2, l. 402-405). En caso de non ter tido boas notas, esa posibilidade non se contemplaría: «Si, si. Senón, non entraría aí» (IV2-E2, l. 407).

---

<sup>373</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>374</sup> Corchetes aclaratorios propios.



Hai que aclarar, que durante a súa etapa estudantil, Manuel non se viu na necesidade de ter que traballar, malia que a morte de seu pai, deixou a familia con menos recursos. Posteriormente, traballou nun arquivo municipal para contribuír á economía familiar: «Pero inmediatamente [despois de<sup>375</sup>] rematar [a carreira], empecei a dar clases, si, porque a miña nai xa non tiña moito diñeiro e tal, botaba unha man, non sabes? Despois traballei no Arquivo Municipal de ((nome da cidade)) polas tardes, facendo un pouco eso, peto, digamos. E despois xa..., xa nada. Non, pero durante os anos de Santiago, non traballei, non. Non se estilaba entonces, non sabes? Non había hamburgueserías donde ir nin McDonald's. Era mui difícil, a no ser que dieras clases particulares, sabes?» (IV2-E2, l. 409-415). «No había nada, sabes?» (IV2-E2, l. 417).

Malia que lle gustaba o mundo da investigación, o panorama que se lle proxectaba non era moi afagador nin económica nin dende o punto de vista vital, así que considerou que a mellor opción ía ser a docencia e para iso, presentouse a unhas oposicións: «Si, me gustaba la investigación. O que pasa que despois vin que a investigación obrigaríame a estar en Santiago 10 anos cobrando 80000 pesetas i vaciando arquivos aburridísimos i no me motivaba nada, entonces, decidí facerme profe por eso, precisamente. Por ter un soldo decente y vivir un pouco, non? Á parte entrei en crisis con esa novia e coñecín a outra i nos casamos al año, o sea que, ¡fíjate!» (IV2-E2, l. 427-432). «Si, si, esas prásas que tes ás veces na xuventude» (IV2-E2, l. 434). É tamén neste momento no que arredor dos 25 anos, casa (IV2-E2, l. 453).

Fronte á elevada formación de Manuel, a súa esposa non ten estudos superiores, senón que fixo Formación Profesional de Secretariado Internacional; pero nas súas palabras, en concreto na palabra, “deses”, apréciase que el considera iso como de menor categoría: «Non, a miña muller é..., ten FP de Secretariado Internacional deses» (IV2-E2, l. 707). Isto confirma a teoría de María Antonia García de León de que as esposas das elites masculinas non contan con tan alta formación como a dos seus cónxuxes: As elites masculinas «teñen mulleres educadas e profesionais, pero non ao grao máximo, en suma, compañeiras, pero non protagonistas» (García de León, 2002, p. 129).

Confesa, ademais, que a súa esposa non tivo ningún problema en que el se presentara a este cargo de inspector, despois de ter sido director: «¡Ah, si, claro [viuno ben]<sup>376</sup>!» (IV2-E2, l.

<sup>375</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>376</sup> Corchetes aclaratorios propios.

908), «sin problema ningún, vamos» (IV2-E2, l. 910). Esta pregunta realiceina para saber se ela reclamaba máis dedicación por parte do seu marido nas tarefas familiares e domésticas.

Por outra parte, este inspector non puido gozar de medidas de conciliación, xa que como afirma, na súa época non as había: «Non. No había de eso en mi época. No existían» (IV2-E2, l. 917).

### ***Adultez. Entre a creatividade e a Administración***

Manuel tivo que pasar unha serie de anos por diversos centros educativos galegos, antes de pegar o salto definitivo á Inspección: «Déronme un destino, o primeiro foi ((nome dunha vila)) i despois nada, estiven un par de anos dando voltas, estiven en ((nome doutro destino)) e déronme o primeiro destino definitivo en ((nome doutro destino)). De aí pasei a ((nome doutro destino)) onde fun oito anos director i de aí á inspección con outra oposición» (IV2-E2, l. 440-443).

É este o momento no que xa sente que ten independencia definitiva (IV2-E2, l. 446), malia que o traballo no arquivo lle permitía emanciparse. «Aínda que xa a tiña [independencia económica] porque traballaba no Arquivo Municipal i hombre, non gañaba moito, gañaba oitenta mil pesetas daquelas que dábanche incluso para independizarte ((di algo en voz máis baixa que non logro entender para transcribir)); pero bueno, como estaba na casa, non me quería independizar, estaba coa miña nai todavía» (IV2-E2, l. 446-450).

Non tiña problemas para dar compatibilizado a vida familiar coa laboral porque non tiña fillos daquela: «Si, naquel momento, si [daba compatibilizado a vida familiar] porque mentres non tes fillos, eso se compatibiliza solo sin ningún problema. Con fillos é outra guerra, eh! É distinto, si, si, si. Non é nada pesado pois ir a traballar e tal i facer ti as cousas, é como vivir en ((cidade na que estudou a carreira)), realmente, non ten..., maior ciencia, non?» (IV2-E2, l. 456-459).

Houbo moitas cousas que aprendeu das persoas que estaban capitaneando a dirección dos centros nos que el estaba cando era docente; aínda que el pouco tempo permaneceu externo á dirección, xa que a maior parte da súa vida profesional a pasou ocupando cargos directivos: estivo once anos de xefe de estudos (catro deles sendo xefe de estudos de adultos, l. 716), seis de director e un de vicedirector (IV2-E2, l. 712).

A primeira das directoras coas que se atopou na súa vida profesional docente era unha muller, que sabía conxugar a afabilidade coa autoridade, sabendo moverse nun termo medio; ao contrario da xefa de estudos que esta tiña no seu equipo, que tendía a ser menos calmada: «Era encantadora [a directora], unha muller mui templada, con moita visión da..., do... ata onde se podía forzar a xente, pero con mando a veces, sabes? E despois moi comprensiva tamén, mui empática digamos. E a xefa de estudos que tiña, era un pouco máis colérica, pero facía a mesma labor» (IV2-E2, l. 487-491).

Pouco despois sae a relucir a visibilización das poucas mulleres que existen, na que se xera a impresión de que son moitas máis das que en realidade hai, segundo demostran as estatísticas inéditas cedidas pola Secretaría Xeral Técnica da Xunta de Galicia (2014) para a elaboración desta tese. Así, dun total de 204 varóns directores, hai 116 directoras en Centros de Ensino Secundario no curso 2012/2013<sup>377</sup>. Mentres que se falamos de Centros de Educación Infantil e Primaria, si hai un notable número de mulleres directoras, concretamente, 452 fronte a 303 varóns: «Xa sabes que no ensino hai moitas mulleres directivas, non? Case máis que homes, ou sexa que...» (IV2-E2, l. 493-494). Malia que nun primeiro momento parece que estamos ante un caso de “opacidade de xénero”<sup>378</sup> (Díez Gutiérrez *et al.*, 2006, p. 46), en realidade, se atendemos á Educación Infantil, si hai máis mulleres directoras.

Cando se lle pregunta por como se consideraba como profesor, el pensa que foi un bo docente, xa que a metodoloxía das súas clases resultaba interesante para o alumnado, pois a súa dinámica de contar historias e mostrar a creatividade dos artistas cando explicaba a materia de Historia da Arte, conseguía captar a atención dos e das estudantes: «Joer! Eso [como se definiría como docente]<sup>379</sup> es muy difícil sin caer en la petulancia, non?» (IV2-E2, l. 652), «Pero creo que era buen profe, si, creo que me querían los chavales, si. Vamos, eso es lo que me parece, por mi Facebook ((rise)). A min gustábame contar historias, entonces eles esas cousas, claro» (IV2-E2, l. 654-656). «Préstase, préstase moito. Tamén porque... En Historia hai que estudar, pero... Por ejemplo, daba Historia da Arte, eso es maravilloso, é o mellor que podes explicar porque es pura creatividad, entón eso aos rapaces encántalles, non? Entonces, bueno, era gratificante () Eu iba ás aulas a descansar, sempre o dixen, porque abaixo no despacho era donde tiña os problemas» (IV2-E2, l. 658-662). Polo tanto, as clases

<sup>377</sup> Céntrome neste curso porque foi na época en que entrevistei a este inspector.

<sup>378</sup> Por “opacidade de xénero” entendemos o prexuízo de considerar que hai máis mulleres en postos de responsabilidade das que realmente hai, «o feito de que actualmente haxa cada vez máis mulleres nos cargos directivos, xa crea esa idea de que hai tantas mulleres como homes» (Díez Gutiérrez *et al.*, 2006, p. 46).

<sup>379</sup> Corchetes aclaratorios propios.

eran para el un oasis naquel deserto da dirección: «Si, si. Me evadía ((ri)) [nas clases]» (IV2-E2, l. 664).

Durante a súa etapa como educador, Manuel tamén foi consciente das diferentes características de alumnas e alumnos, unhas e outros destacaban por posuíren determinadas capacidades; ou por dicilo doutro xeito, mostraban máis habilidade nunhas áreas ca noutras, dependendo do sexo. Por exemplo, as nenas destacaban máis nas áreas lingüísticas; mentres que os nenos, no pensamento abstracto e no cálculo. É como se dixéramos que posuían distintas intelixencias. Ademais, por norma xeral, elas adoitaban ser máis constantes nos estudos e en, consecuencia, tiñan mellores notas. O inspector explica isto dun xeito moi coidadoso, son consciente de que non quere caer en esencialismos nin en visións discriminatorias e reduccionistas da realidade. A cita é longa, pero estímase oportuna a súa inclusión dada a exposición de argumentos que emprega o entrevistado: «Eso o sabemos todos os docentes, as nenas en xeral son mellores estudantes, neste momento, eh! Que os nenos e: non quero dicir que todos os nenos sean malos estudantes, porque os hai mui brillantes, tamén. Pero bueno, se facemos unha campana de Gauss, predominan as nenas, non? Son bastante máis disciplinadas as nenas. Na aula, na clase, nos exames. E despois en canto ao rendemento, pois es paralelo, aínda que non é igual. É diferente. E penso que as nenas teñen certas capacidades que os nenos non teñen i ao revés, tamén. Non sei si... Eso está mui estudiado, no? O pensamento abstracto, o cálculo, en fin, no? En fin, entonces es curioso eso, no? Si, si. Hai diferentes tipos de brillantez, non? Non sei se me entendes, non?» (IV2-E2, l. 574-582), «Por exemplo, o pensamento abstracto, ler un mapa, es más propio de nenos e sin embargo, facer unha composición sobre a poesía ou a primaveira, es más forte nas nenas» (IV2-E2, l. 584-586). «Ou explicar a Schopenhauer, o explica mellor un neno, es curioso, mellor, son como máis hábiles para eso, no?» (IV2-E2, l. 588-589). «Sin embargo, facer un análisis sintáctico complexo de Lingua de 2º de Bach., as nenas son brillantísimas aí. Ou coa Física, non? Pero es curioso, aí... eso está más o menos documentado, hai bibliografía sobre eso, non? Sobre las utilidades... del hemisferio dereito, esquerdo, esos cruces, tal. É dicir, que homes e mulleres non son exactamente iguales, si teñen a capacidade intelectual, pero teñen..., desde o meu punto de vista, polo que eu vexo como profe, non? Teñen... Destacan máis en unhas cousas que en outras. Por cada un, cadanseu, pois coa parte, non?» (IV2-E2, l. 591-597). «Eso é o que me parece, non? Pero é subxectivo» (IV2-E2, l. 599), «É así, é así. Para min, si» (IV2-E2, l. 601).

*Dirección. Unha etapa intensa*

Manuel axiña entrou a formar parte de equipos directivos, concretamente tres anos despois de entrar na profesión docente: «Buff! Eu que sei [cantos anos estiven na dirección]<sup>380</sup>! Máis [de dezaioito anos]! Porque levo vinte e seis, vinte e sete, e: buff, pois mira, penso que estiven en equipos directivos, dezaioito anos, si, por aí. Justamente» (IV2-E2, l. 527-528). E acabou por pasar dezaioito anos desempeñando variados cargos directivos: xefe de estudos, vicedirector e director (IV2-E2, l. 712, 716).

Segundo el sinala, como ninguén quería ocupar a dirección, por iso el permaneceu tantos anos sendo director, aínda que esta explicación semella ser máis un acto de modestia, pois de seguido indica que contaba co consenso do Claustro; sendo este un indicador de que o profesorado se sentía satisfeito con el; pois malia que ninguén quixera ser director ou directora, se el tomaba a decisión de non estar nese posto, o inspector dese centro nomearía o próximo candidato ou candidata sucesor/a a este cargo: «Hombre, pues, ninguén me obrigaba a selo [director], así que... A verdade é que me nomeaban porque nos centros en que estaba non quería ser ninguén. Si quixera ser alguén, me iría encantado, pero como non... I gozaba do consenso dos claustros, sempre. Home, tiven claustros máis duros ca outros, pero vamos, decirte... Como sabían que a alternativa era marcharme, entón non quería ninguén que me fora. Entón me aguantaban, non?» (IV2-E2, l. 530-534).

Ademais, admite que lle gustaba exercer a dirección porque lle parecía un traballo máis atractivo que a ensinanza; aínda que as clases como se sinalou anteriormente, constituían para el un remanso de paz na xungla da dirección: «E despois, me parece un traballo máis interesante [a dirección], a verdade, que a mera docencia, o pasaba moi ben, o mundo da administración gustoume, si» (IV2-E2, l. 535-536).

O desenvolvemento da dirección agrávase nun momento en que tiña que compatibilizar a vida familiar coa laboral, debido a crecentes problemas de carácter disciplinario no centro educativo, e unido a isto, tiña que pasar as tardes enteiras coidando dos seus fillos, xa que a muller traballaba a xornada completa. Ademais, continuaba coa súa faceta de escritor; polo que todo este cúmulo de factores desembocaron nunha crise da que Manuel puido saír mal. El emprega un adxectivo moi gráfico: “acabei rebentado” (l. 545), “rebentadísimo” (l. 543) Vemos como os directores varóns se teñen que enfrontar a dificultades ao igual que as

---

<sup>380</sup> Corchetes aclaratorios propios.

directoras; aínda que estas dificultades non sexan causadas por cuestión de sexo: «Bueno, a ver, algún momento si que tiven así problemas espesos con rapaces complexos i malos comportamentos con adultos, por exemplo, na sección de Adultos do centro [...] e aí tuven que estar tomando medicación unha temporada [...] cuestións de éstas, durante tres o cuatro meses, polo tanto, afectaba, claro que afectaba e ademais, a miña muller traballaba mañá e tarde, e polo tanto, eu que estaba supostamente máis libre, pois e:, levaba os nenos a actividades, a veces escribía novelas, fue una tolería aquilo. É dicir, acabei rebentado, la verdad que sí. Rebentadísimo i bueno, a verdade é que a veces se fai mui pesado, si. A crianza non é nada fácil, eh! Non é doado, non. Que va! Quita moito tempo, es gratificante, pero para a vida profesional é un verdadeiro problema, realmente, si. Impídeche moito. Estás tardes enteiras no parque, joder! No te digo máis, para un tipo que está acostumbrado a traballar todo o día, aquilo es, castrante ((rise))» (IV2-E2, l. 539-549). É preciso chamar a atención sobre as declaracións que realiza a propósito do que é o coidado dos descendentes, sinala que malia que a crianza é gratificadora, quita tempo, impide moito e eríxese como un problema. Estas palabras non é habitual escoitalas por parte dun varón; porque tampouco son eles os que se ocupan intensamente deste cometido case en exclusiva, por iso, considero que estamos ante unha apreciación significativa.

O carácter moderado que mostra na dirección contrasta coa dureza das súas palabras ao falar dos problemas de disciplina do alumnado, «despois os vas pulindo [refírese aos e ás estudantes], pero a base de caña, claro» (IV2-E2, l. 670-671). Semella que este é un tema que o exaspera, porque sae a relucir a parte máis temperamental de Manuel. Non resulta estraño deducir que este problema de comportamento que mostra o alumnado teña as súas raíces en modelos familiares, porque como sinala Manuel, os pais tamén mostraban faltas de respecto considerables cara os profesores, algo que tamén afectaba notablemente a este inspector, que vía cando era director que tales actitudes paternas eran absolutamente execrables. Estas faltas de respecto, sostidas no tempo, como el sinala, resultaban psicoloxicamente demoledoras para el: «Mira, o peor de todo era o tema de disciplina dos rapaces que ultimamente están manga por hombro. Non aprenden na casa. Hai unha sociedade mui permisiva, todo é gratis. Todo tes que dárselo xa i sin ningún esforzo, ten todo o dereito sin ningunha..., case ningunha obriga, non? Eso é un pouco o planteamento co que veñen. Despois os vas pulindo, pero a base de caña, claro» (IV2-E2, l. 667-671). Malia o seu carácter tolerante, este inspector non se mostraba submiso ante os conflitos: «É dicir, que ser dialogante non significa ser un permisivo repugnante, non? Non ten nada que ver, entón a educación consiste en eso, en dar e

recibir, eso teñen que entendela. I despois eu levaba mui mal as faltas de respecto en xeral, non? De quen fora, a quen fose. I hai pais que a verdade ((detense un momento)) es insoportable como falan dun profesor que, por exemplo suspendeu a seu fillo, “Este é gilipollas, ¿quién se cree que es?” Eran unhas cousas que a min me tensionaban moitísimo, chegaba mui mal a casa, mui mal. Pero mui mal no sentido de dicir, “Como é a xente!”, non? Me daba mal rolo, me deixaba machacado realmente, si. [...] esas cosas son mui duras de levar, eh! Un día non me importa, pero imaxínate semanas e meses» (IV2-E2, l. 673-681). «Claro. Non é fácil, non?» (IV2-E2, l. 682).

Para Manuel, os cargos directivos non supoñían ningún atranco na súa vida, senón que os desempeñaba con facilidade, en parte, polo seu carácter de líder: «Si ((contesta con convicción)) [resultáballe doado desempeñar postos de responsabilidade]. Sin ninguna duda, eso no me... A mí las responsabilidades no me pesan nunca. “El infierno son los demás”, que decía Sartre, pero eso yo no...» (IV2-E2, l. 719-721). É máis, eran traballos que lle gustaban: «Si, si. Eu teño madera de líder nese sentido, claramente. No tengo moito problema con eso, no» (IV2-E2, l. 723-724).

O liderado que el realiza ten un forte compoñente feminino, dirixe con man esquerda, aplicando a intelixencia emocional e procurando non ser autoritario, foxe de enfrontamentos gratuítos, máis ben a súa “arma” é o diálogo e a intercomprensión entre as persoas. Sobre como é o seu liderado, responde: «E: bueno, sobre todo, xa che digo, intelixencia emocional ((rise)). Ese i nada más. Bueno, entre problemas gordos, chegar a acordos i que pareza que todo o mundo ganou, non? Aínda que ao mellor quen gana é a Administración, non? Por exemplo» (IV2-E2, l. 727-729). «Pero no voy de... El enfrentamiento de frente tiven algún, pero procuro evitalos. Procuro evitalos, procuro negociar antes y no ser especialmente desagradable, no?» (IV2-E2, l. 731-732).

O segredo para ser director durante tanto tempo parece residir no trato persoal, nas relacións humanas, en tender ao consenso en vez de á imposición e ao autoritarismo: «Si, si, porque a min non son especialmente bo no papeleo, máis que na escrita, pero en canto a follas de Excel i tal, me horroricé i tal, pero sin embargo, o único valor que tiña eu como director era a capacidade de..., de relación, tanto coa comunidade escolar, como con pais complicados e conflictivos, como con alumnado conflictivo e con profesores conflictivos que tamén os hai ((rise)). Entón, o conflicto é un pouco *meu*, non porque eu sexa conflictivo, senón por todo lo

contrario: certa capacidade de consenso, no? De, de manter as cousas dentro da súa orden, si, si» (IV2-E2, l. 604-610).

Ademais, tendía a implicar a todos os profesionais no seu liderado, aplicando a habilidade de cada profesor á situación máis adecuada. Se non se dera este liderado distribuído, sinalan Hargreaves & Fink que acabaría por emanar dalgún xeito, no sentido de que se manifestaría a través do boicot á dirección: «Se o liderado non se distribúe deliberadamente de forma que implique os profesores nos obxectivos do centro, acabará por ser distribuído por defecto. Xurdirá para subverter e sabotar os plans do director en cada un dos seus pasos» (Hargreaves & Fink, 2007, p. 105). Vexamos como el explica o xeito en que sacaba de cada docente o mellor: «Eu tiña un xefe de estudos que era fantástico para facer horarios, por exemplo, ou para facer... Un secretario que era marabilloso coas contas. E eu dedicábame a trastear por alí coa xente, a falar con xente o que facía, era un pouco o meu, non?» (IV2-E2, l. 612-614).

É evidente que este inspector dispoñía cando era director de verdadeiras habilidades sociais, no sentido de que era consciente de que nada importante o podía conseguir por si só, por iso confiaba na realización de determinadas tarefas a outros membros do seu equipo que el vía como candidatos óptimos para executalas; constituíndo estas habilidades sociais unha das calidades que tiñan que posuír os líderes con intelixencia emocional, segundo apuntou Daniel Goleman (2004).

E aquí subxace o segredo para estar tempo na dirección: «Si: [buscaba o consenso, un liderado democrático]<sup>381</sup> ((responde con certa dúbida)), exacto. Procuo sacar de cada quen o mellor, polo tanto, eu se tiña interese en facer un proxecto, ía á persona adecuada, o sea que..., hai que facer un Protocolo de Calidade ou un Protocolo de Evacuación do Centro, pois o tipo de Física era boísimo para eso. E iba a el, claro, non iba a outro. Pero sen embargo, para facer excursións, o departamento de grego, non? ((Rise)). Buscabas de cada quen i procurabas ter empatía cos demais, porque senón é complicadísimo manterse tantos anos, sabes? Mui complicado» (IV2-E2, l. 616-622). Deste xeito, se todo o profesorado se sente partícipe dun proxecto común, tamén repercutirá no alumnado, porque segundo sinala Hargreaves & Fink, «os adultos alcanzan e melloran máis se participan na configuración das prácticas e os procesos dos que son responsables» (Hargreaves & Fink, 2007, p. 95).

---

<sup>381</sup> Corchetes aclaratorios propios.



Para el, o estilo autoritario non tiña cabida: «Nunca o tiven, nunca o tiven» (IV2-E2, l. 624), «Non sei se é bo ou non, a min non me funcionaba, nin era o meu carácter. O meu carácter era o diálogo» (IV2-E2, l. 626-627). «O diálogo, tist, con certa intensidade no seu momento. Tampouco es cuestión de un trágala permanente, non pode ser, es decir, ofreces hasta donde podes chegar e negocias. É un problema de negociar» (IV2-E2, l. 629-631). Isto do diálogo ata chegar a uns límites infranqueables coincide coa autocracia da que falan Hargreaves & Fink, «hai momentos nos que as propostas autocráticas son necesarias e se deben empregar como último recurso» (Hargreaves & Fink, 2007, p. 105).

En xeral, pódese considerar que Manuel exercía un *liderado instrutivo* ou *educativo* (Álvarez Fernández, 2010) no sentido de que tiña unha metodoloxía de traballo que contribuía a animar o profesorado e ademais, el propiciaba que non houbera un mal clima ou un ambiente tenso no lugar de traballo. Ademais, desenvolvía un liderado democrático segundo Goleman define o concepto, pois para este psicólogo estadounidense, os líderes democráticos «demostran a súa autoridade de forma moi horizontal» (Goleman, 2004, citado por Álvarez Fernández, 2010, p. 81) e para que se produzan resultados favorables, Goleman opina que é preciso tomar de cada individuo o mellor, «é fundamental o exercicio dun liderado compartido, capaz de integrar os distintos estilos dos seus membros de forma que se complementen as carencias de cada un coas capacidades dos demais membros do equipo» (Álvarez Fernández, 2010, p. 81)

#### *Fillos. Unha angueira difícil de conciliar co traballo*

Malia que intenta transmitirlle unha educación igualitaria aos fillos de trece e nove anos, como aquela que el recibiu, boa parte das tarefas fáillelas el. No entanto, a súa filla é unha nena moi independente que non ten asumidos os roles femininos, senón que «está convencida que non lle debe nada ao mundo por ser muller» (IV2-E2, l. 557); mentres que establece un paralelismo co fillos varón que destaca pola súa inocencia e bondade, «é moi boiño [...] Como fun eu de pequeno, somos iguais» (IV2-E2, l. 559-560). Pola súa parte, Manuel considera que non hai diferenzas entre a educación que lle deron a el e a que posteriormente transmite aos fillos: «Mira, como che decía antes, creo que non, creo que facemos exactamente o mesmo, alí cando hai que facer as camas... Bueno, as fago eu. Pero vamos, deberían facelas eles. Para nada. A irmán ten CLARÍSIMO porque á parte é unha nena moi intelixente, que non lle debe nada ao mundo por ser muller, esa sería a frase, no, no! Y ahora, o pequeno que ten nove anos non lle queda máis remedio, porque a maior ten trece, co cal, o

ten absolutamente dominado ((rise)). É moi boíño o pequeno, así que non... Está educado como todos los demás. Como fun eu de pequeno, somos iguais» (IV2-E2, l. 554-560).

*Tempo libre cando era director*

O tempo libre, do que practicamente carecía, adoitaba pasalo realizando deporte e tamén cos amigos, pero moi esporadicamente. Fundamentalmente dedicáballe tempo aos seus fillos e á familia: «Aproveitaba que levaba os nenos, entón si podía, nadaba un pouco e iba á sauna despois, que me gustaba moito. Tempo libre nunca tiven porque fago novelas á vez e entón claro, instituto, nenos, novelas, entón tempo libre non existe. E o único dicir, os domingos coa familia por aí a onde fora. Ou polo verán ir a un apartamento que nos deixaban meus cuñados en Almería, non? Pasamos alí quince días mui bos. E algunha vez, rara vez, quedar a cenar con los amigos, o así, un fin de semana o así, pouco máis, que se me iba o tempo. Se me sigue escapando o tempo. Ahora o día, pasa o día e non te das conta que rematou, entendes?» (IV2-E2, l. 686-693).

*Inspección, unha profesión que dá liberdade e autonomía*

Comenta que a chegada á Inspección se produciu por varios motivos, un deles foi que lle gustaba progresar profesionalmente, pero por outra parte, sinala tamén que era un momento no que xa percibía que a súa muller ía perder o traballo pola crise e para compensar esa nova situación, decidiu presentarse ás oposicións de Inspección: «((Suspira)). Bueno, pois se che digo a verdade, estaba vendo, como despois pasou, que a miña muller perdeu o traballo por culpa da crise, se gana un pouquiño máis [na inspección]<sup>382</sup> entonces para min é importante, en ese sentido. Segundo, porque bueno, profesionalmente es un estado máis e sempre me gustou progresar. Esas dúas cousas, non? Es decir, no tiene nada que ver con que me horroriza dar clase, o..., no? Non tiene nada que ver eso» (IV2-E2, l. 644-648).

Por outra parte, o proceso de acceso ao cargo resultoulle complicado, xa que non tiña as condicións familiares propicias para desenvolver un estudo de calidade, determinadas tardes da semana tíñaas ocupadas en levar os nenos a actividades e por outra parte, carecía dun lugar de estudo illado de elementos que puideran distraelo: «Si, porque tiven que facer unha oposición nova e en ese momento a miña muller aínda traballaba mañán e tarde e eu tiña... Por exemplo, luns e mércores non podía estudar porque eu tiña que levar os nenos a actividades, tist, entón estudiaba, martes, xoves e fin de semana, non? E: bueno, con tanta

---

<sup>382</sup> Corchetes aclaratorios propios.

xente na casa é complicado estudar ás veces, non? Dan a... Bueno, a miña muller saía sempre con eles, i ás veces andaban por alí e non teño sitio de estudar específico, teño que traballar no salón, alí na mesa e polo tanto, é complicado. Entonces, para min o problema non era estudar, senón estudar en condicións. Non? Aí o pasei bastante mal, tiven bastante agobio, si» (IV2-E2, l. 635-642).

Sobre a vivencia deste traballo, resaltarei que ten a mesma percepción que o inspector Francisco, coinciden na flexibilidade do labor de Inspección e autonomía; sen descoidar a realización das tarefas que ten asignadas: «Bueno, gústame, gústame, realmente é mui... O que ten é mui libre i mui variado, porque sólo ten un día de garda e o resto dos días, móveste ti. O traballo ten que estar feito, pero ninguén te di... como facelo i en que momento, tes uns prazos naturalmente. E despois ten bastante autonomía personal, entonces cuanto máis autonomía ten un traballo, mellor, desde mi punto de vista. Entón, mui libre, síntome mui libre, a verdade i con boas relacións cos centros en xeral, gratificantes, si» (IV2-E2, l. 738-743).

O que máis lle gusta é dotar de recursos humanos o alumnado que por algunha razón requiren dalgún tipo de necesidade educativa especial: «Pois... mira, imos ver, ummm que me gusta? Bueno, las cosas ordinarias son burocráticas, no tienen mayor interés, pero por exemplo, imaxínate, e:: vouche poñer un exemplo. Hai un rapaz que ten un accidente i resulta que ten que estar no hospital seis meses, por exemplo, ou ten un cancro i ten que estar na casa, asistido i tal. Bueno, pois o día que consigo que lle manden un profé que o poida atender na casa, un profé itinerante destes, pois mira, voume contento a comer, por exemplo» (IV2-E2, l. 760-765), «ou o día que [a] un neno ou unha nena con síndrome de Down podo conseguirlle máis horas de profesor de PT<sup>383</sup>, por exemplo, que no es fácil. Ese tipo de peñas co persoal, cando ti gañas, pois estás contento, sabes?» (IV2-E2, l. 767-769). Vemos como este inspector está actuando con criterio educativo-pedagógico, non limitándose a desenvolver trámites burocráticos, senón implicándose e loitando por mellorar as condicións educativas dos máis necesitados. A este respecto, Martí Teixidó Planas sinala que así é como se logra que a supervisión non se volva burocratizada (Teixidó Planas, 1997). Precisamente, a inspección ha de valerse da pedagogía, senón un inspector ou inspectora sería simplemente un burócrata:

A Administración educativa segue precisando dun órgano próximo ao seu aparato administrativo que garanta un control dos procesos con criterios educativo-pedagógicos nun marco normativo.

<sup>383</sup> As siglas PT significan “Pedagogía Terapéutica”.

Certamente, como di Rul (1993)<sup>384</sup>, a supervisión opera con informacións inmediatas, pero hai que engadir con criterios educativo-pedagóxicos. Se deixara de ter este órgano profesionalizado, non puramente administrativo, todo se decantaría a unha administración burocrática: cumprir coas leis e normas en tempo e forma sen poder detectar a adulteración do contido ou os fins para os que foron dadas as leis e normas (Teixidó Planas, 1997, p. 123).

O máis importante é para Manuel que se manteña a estrutura educativa, dotando os centros en cada momento daquilo que precisan e tratando de guialos polo camiño conveniente e asegurándose de que haxa xustiza na educación: «Máis importante? Mira, como va por épocas y por... Ti sabes as cousas do *mundo de* (( )) e as tarefas do ano? Como tes varias tarefas ao ano mui importantes, pois dotar aos centros de plantilla, escolarizar rapaces, eu que sei... O que toque en cada momento! Sabes? I o importante, mira, eso viene de *velar pore*, do latín. Velar polo sistema. Creo que eso o define mellor ca nada. Cando hai unha falcatruada, pois tratar de desfacer entuertos, entendes?» (IV2-E2, l. 778-783), «meter un pouco de xustiza no sistema. En fin, eso ((rise))» (IV2-E2, l. 785).

Como no caso do inspector Francisco, el considera que a inspección está menos en contacto directo co foco do problema, el emprega a expresión histórica, “Estado Maior” como unha metáfora que reflicte dun xeito moi preciso a situación deste colectivo e por outra parte, manifesta que lle gusta máis a actual profesión que a dirección, pola súa flexibilidade, autonomía e “posición estratéxica”: «Ah, gústame moitísimo a inspección, si, si. Máis, realmente, e bueno, vives moito mellor! Estás máis..., máis libre, tes menos enfrontamentos directos, tamén. Os marrones, a trincheira está na dirección. Ti estás no Estado Maior, entendes? Es distinto. Entón vívese moito mellor, claro. Ti podes dicir, “Teño este problema! Bueno, fai esto o lo outro”, pero no estás con el tipo allí gritándote, entiendes?» (IV2-E2, l. 844-848).

Manuel dedica practicamente todo o tempo ao traballo, na actualidade é a súa muller a que se ocupa da maior parte das tarefas de crianza; mentres que os venres el é o encargado de levar os nenos a actividades extraescolares que, curiosamente, coinciden coas afeccións deste inspector de cando era neno: «Mui mal ((rise)) [refírese a que se organiza mal no ámbito familiar no seu día a día]<sup>385</sup>. Pois mira, traballo normalmente polas mañás e unha tarde e

---

<sup>384</sup> Esta data púxena eu no texto principal, refírese a Rul i Gargallo, Jesús (1993): *La organización escolar y la inspección educativa. Una inspección educativa como factor de evaluación sistemática*. Relatorio presentado nas Xornadas Estatais da Asociación de Inspectores de Educación (Confederación de España), Alicante (texto policopiado).

<sup>385</sup> Corchetes aclaratorios propios.

moitas tardes, traballo na casa en cousas de inspección ou en novelas. Depende. E, umm, agora como a miña muller está medio no paro, pois..., nun R, realmente, non? Pois ás actividades dos nenos as, os leva ela. Aínda que os venres levo unha a montar a cabalo, a maior i a outro sitio. I o sábado levo o pequeno ao tenis. O sea, que sigo un pouco vinculado á crianza, vamos. E así é a miña vida, non teño moito tempo demais» (IV2-E2, l. 803-808).

Cando se lle pregunta se por ter chegado tan alto, houbo na súa vida algún custo de oportunidade, reflíctese que non «O único custo, pois foi estudar en situación precaria que, custoume moito, a verdade. Bueno, non moito, estudar non me custou nunca. Custoume o ambiente [...], porque... pendiente do instituto, mañán e tardes, despois os nenos por alí, en fin. Non era o mellor momento para estudar porque mesmo non tiña nin unha habitación para min para aislarme, non?» (IV2-E2, l. 868-872). «Entón, estar estudiando con Pokemon de fondo, pois... Non sabes o que é? É que dá moito dolor de cabeza, si» (IV2-E2, l. 874-875).

El di que na actualidade pasa o tempo libre escribindo as súas novelas e cos nenos, pero o tempo libre en realidade non é pasalo cos nenos nin traballando, senón realizando actividades para o seu propio esparexemento; do que se desprende que este inspector non ten tempo libre: «Ja! Pois mira, o mesmo que antes, é decir..., buff, nenos, escribo, amigos, cando poido e xogaba ao pádel, pero bueno, xogaba cando estaba en ((nome dunha cidade)). E agora perdín o grupo e téñome que apuntar a outro, o sea que neste momento, non. ((Rise))» (IV2-E2, l. 913-915).

De acordo aos presupostos de McAdams (1993, citado por Villar & Triadó, 2006) que á súa vez cita a Agnes Hankiss (s.d.), a traxectoria evolutiva de Manuel incluíriase dentro da estratexia antitética, pois aínda que tivo unha infancia feliz, á idade de dezasete anos faleceulle seu pai; pese ás dificultades, logrou conseguir as súas metas futuras. O ton narrativo preséntase ascendente, concretamente do tipo romance. O control é interno, xa que pola súa historia dedúcese que non era unha persoa pasiva, senón que capitaneaba activamente a súa vida. En canto ao tema, direi que é a “axencia”, por tratarse dunha historia de avances persoais.

#### 6.1.7. Estudo de caso 7. Historia de vida de Diego

O seguinte inspector caracterízase pola modernidade dos seus discursos. Non se sente identificado coa maneira de entender a educación en España, intenta escapar deste sistema e faino a través do tipo de educación que quere para os seus fillos, unha que non estea mediada

polas présas que vivimos aquí nin pola saturación de contidos académicos, é unha oda á educación lenta no medio da “era da hipervelocidade”<sup>386</sup> e na que de verdade se tome en serio o proceso de aprendizaxe. A súa é unha visión crítica e inconformista desta realidade. Pon o seu punto de mira noutros sistemas educativos máis flexibles que permitan ter unha vida familiar e estudar, o cal, pode ser de moita utilidade para que as mulleres poidan progresar profesionalmente, compatibilizando, se así o desexan, a súa vida familiar coa profesional. Fronte á consideración de Soler Castillo de que as mulleres aludían frecuentemente nos seus discursos aos seus fillos (Soler Castillo, 2004), vemos a importancia que ten na historia de vida de Diego a familia e os fillos, polas frecuentes referencias que fai a eles.

### ***Infancia. Medrando entre varóns***

Diego nace a principios da década dos sesenta no seo dunha familia numerosa. Son cinco irmáns varóns, que comparten casa cos pais e coa avoa paterna. El era o maior de todos (I. 97), xunto a un irmán xemelgo que ten (IV3-E2, l. 105). Segundo a teoría de María Antonia García de León, esta primoxenitura é destacable, xa que malia que esta autora a aplicou á elite feminina, tamén poderíamos dicir neste caso que «o descendente inicial dunha familia [supón unha] atención preferente por parte de pais e avós, carga de responsabilidade e exercicio dun certo liderado entre os irmáns menores» (García de León, 2002, p. 114). «Éramos os dous [referido a el e a seu irmán xemelgo], si. En xeral, os que digamos, marcábamos unha tendencia na casa. Si era xogar ao baloncesto, pois en xeral iban todos [os irmáns] detrás xogar ao baloncesto. Si era outra cousa, pois tamén, non?» (IV3-E2, l. 105-107). Pero Diego, máis que achacarllo ao liderado sobre os irmáns, considera que se os demais se guiaban por eles era porque eran os maiores: «E: eu creo que máis que nada é que os pequenos imitan os maiores, non hai moito que convencelos, non? Pero bueno, a nivel de habilidades sociais, eu creo que sempre tiven, tivemos moitos amigos e os meus pais, tamén» (IV3-E2, l. 110-112).

O ter sido tantos irmáns marca a educación de Diego, precisamente porque súa nai dende moi cedo lles ensina que teñen que saber facer de todo na casa. Ademais disto, incúlcalles o espírito de esforzo, a valerse por si mesmos, a traballar durante as vacacións.

A vida familiar cobra gran importancia ao longo de toda a historia de vida de Diego, tanto é así que cando se lle pregunta acerca dos primeiros recordos da infancia, alude a toda a familia en xeral e particularmente, aos pais, aos avós e aos irmáns (IV3-E2, l. 8-9). Fronte ao resto

---

<sup>386</sup> “Era da hipervelocidade”, expresión que emprega Alicia E. Kaufmann na súa obra, *Mujeres directivas: transición hacia la alta dirección* (Kaufmann, 2007, p. 81).

dos inspectores e inspectoras anteriores, a nai de Diego aparece como o epicentro sobre o cal xira a vida familiar, algo parecido á *matriarca* que era un referente para todos. Diego refírese a ela nos seguintes termos:

- En súa nai destaca o esforzo por educar os fillos (l. 11). «Pois lembro a..., o esforzo que fixeron [seus pais] para educar a cinco fillos, sobre todo a miña nai; despois bueno, o apoio que sempre nos deron» (IV3-E2, l. 11-12).
- Era a que se ocupaba da familia cando eran pequenos (IV3-E2, l. 14-15). «Bueno, porque o meu pai traballaba, a miña nai, non, e era un pouco a que se ocupaba da familia cando éramos pequenos, non? Despois xa cando e: crecimos e estábamos no instituto ou na universidade, pois xa era distinto; pero bueno, de pequenos, pois o meu pai traballaba e a miña nai era a que facía as labores de casa, non? Era ama de casa» (IV3-E2, l. 14-17). Os cinco fillos tiñan unha boa relación entre si, pero dadas as idades que tiñan, eran moi rebuldeiros (l. 30) e a nai tiña que estar continuamente vixiándoos: «Recordo que a miña nai andaba detrás de nós para que estivéramos tranquilos, non? Pero bueno, era bastante difícil, creo eu ((rise))» (IV3-E2, l. 26-28).
- Ensinoulles a realizar os labores da casa, a responsabilizarse nos estudos e no traballo (IV3-E2, l. 64-68).
- Unha das premisas dos pais deste inspector é que os seus fillos viviran a dinámica do esforzo e do traballo. Aí radica a explicación pola que dende moi novos foron realizando diferentes traballos, precisamente a socialización familiar cumpre un papel moi importante neste sentido pois como Alicia Kaufmann sostén, «os modelos de identificación no fogar constitúen un condicionante importante na evolución laboral» (Kaufmann, 2007, p. 124). Ademais, a mensaxe que a familia lles transmite aos seus fillos e fillas é moi relevante para incentivalos a progresar ou para frealos (Kaufmann, 2007).

Fronte ao traballo doméstico de súa nai, o pai traballaba no ámbito público, desempeñando labores funcionariais: «Era funcionario, primeiro do Estado e despois da Comunidade Autónoma, cando se creou a Comunidade Autónoma» (IV3-E2, l. 19-20). No caso dos pais deste inspector, contrasta a disparidade de formación entre o seu pai e a súa nai. Fronte á suposta elevada formación do proxenitor que lle daría acceso ao ámbito público dos funcionarios, a nai tan só posuía estudos primarios “daquela época” (IV3-E2, l. 21) e era ama de casa.

O día a día de Diego adoitaba ser moi sinxelo, ían á escola en xornada de mañá e tarde, ao viren do colexio xogaban na rúa e despois, facían os deberes. As súas vidas eran moi activas, pois na narración que fai, o inspector confírelle moita importancia ao deporte e ao xogo: «Levantábamonos para desayunar, ir ao colexio, íbamos caminando ao colexio e todos os irmáns xuntos e estábamos pola mañá no colexio, volvíamos para a casa caminando a comer, comíamos e volvíamos ao colexio pola tarde. E no colexio pola tarde, facíamos deporte, xogábamos alí a baloncesto e despois de facer deporte, íbamos para a casa, estábamos un rato pola rúa e despois facíamos os deberes, cenábamos, víamos un pouco a televisión e íbamos para a cama. Protestando, claro» (IV3-E2, l. 45-51).

Os pais de Diego, seguindo a tónica dos anteriores inspectores, sempre estiveron moi preocupados pola formación dos seus fillos: «Pois eu creo que era unha boa educación. E: intentaron sempre que fóramos a..., bueno, que estudiáramos, que fóramos a colexios nos que puidéramos ter unha educación..., unha boa educación, non? E despois sempre se preocuparon de nós. Incluso na universidade, pois preocupábanse de como íbamos e que facíamos e sempre de apoiarnos a todos nós, con estudos incluso fóra da casa, non?» (IV3-E2, l. 53-57).

A pesar da época na que vivían, os pais de Diego non dubidaron en ensinarlles valores non sexistas aos seus cinco fillos. Novamente hai que sinalar a este respecto o papel que cumpriu a nai: «Eu creo que era para os tempos nos que estábamos, que digamos estábamos falando da época da dictadura, non? Pois era unha educación bastante progresista porque bueno, creo que si porque...» (IV3-E2, l. 60-62). «Intentaron que fixéramos de todo, a miña nai ensinounos a cocinar, a coser, a limpiar a casa e bueno, intentar, aínda que éramos moitos e tiñamos revolto, pois e: sempre intentaba inculcarnos tamén a responsabilidade na casa, non? Non solamente nos estudos. Nos estudos, no traballo, *nós sempre traballamos desde pequenos*» (IV3-E2, l. 64-67).

Esta colaboración dos fillos nas tarefas do fogar, contribuía a restar carga de traballo á nai: «Si ((afirma que si, pero sen moito convencemento)) sempre axudamos entre comiñas ((rise)) porque pois e: vivíamos nun desorde ordenado, non? E os cinco irmáns, non? Entonces, bueno, pois si, intentábamos e: pois e: axudar coas comidas, poñendo a mesa, e arreglando as habitacións, limpiando, pois co que podíamos. E vamos, no tempo en que estudiábamos, non?» (l. 70-74). No caso deste inspector, tanto el como os seus irmáns comezaron dende moi novos a traballar en diferentes tarefas deportivas, posiblemente motivados polo elevado



número de irmáns que eran, de xeito que así seguramente a economía familiar se vira máis liberada: «Despois tamén sempre nos inculcaron, tanto a miña nai como o meu pai, o que traballáramos, non? Entonces sempre pois desde pequenos, nas vacacións ou... e: cando podíamos, pois traballábamos» (IV3-E2, l. 74-76).

Diego non agardou a rematar os estudos para poder traballar, senón que traballou tamén durante a súa fase estudantil. E todos os traballos estaban relacionados co ámbito deportivo: «O primeiro traballo que tiven foi de Socorrista, no Club Fluvial de ((nome dunha cidade)). [...] E despois traballei tamén de profesor de natación, tamén nos veráns. Despois de profesor de vela, tamén nos veráns. E facíamos eso, traballos de entrenador de baloncesto, de... bueno, como gustábanos o deporte, pois traballábamos nos veráns en cuestións relacionadas co deporte» (IV3-E2, l. 78-83).

O deporte vai ser moi importante na vida de Diego, acabará por converterse na súa profesión e arredor do cal, practicamente se podería dicir que xira toda a súa vida. Ademais, era unha afección que compartían os cinco irmáns e que os levaba a practicar diferentes actividades físicas: «Facíamos moito baloncesto; pero bueno, tamén outros deportes, atletismo e natación e., en xeral, pois éramos bastante deportistas e seguimos sendo tamén agora» (IV3-E2, l. 90-92).

Á marxe da división tradicional do traballo que existía entre os proxenitores deste inspector, pódese considerar que Diego recibiu unha educación igualitaria na súa casa, o que vai contrastar coa formación regrada de carácter tradicional que recibe no colexio.

#### *Unha enriquecedora estadia nun colexio relixioso de segregación*

Nun primeiro momento, Diego asiste a un colexio público. Logo cando se abre o colexio de X orde relixiosa, os pais consideran que é mellor que estude alí. A decisión de acudir a un colexio relixioso segregado foi tomada por seus pais porque consideraban que era unha institución cuxos valores de esforzo, dedicación e traballo era axeitada e a que eles querían para os seus fillos. Á parte disto, a educación relixiosa era considerada por eles, mellor que a pública: «Empecei nun colexio público que estaba ao lado da miña casa, entón cando empezou a funcionar o colexio ((nome do colexio relixioso)) en ((nome dunha cidade)), pois empecei alí, pero xa era en 2º de Primaria, de EGB» (IV3-E2, l. 140-142).

No colexio desta orde relixiosa, el non se percibía como líder, pero maniféstase a noción que el mesmo ten do liderado, entendido como a capacidade para ser un referente para os demais, desenvolvendo as habilidades sociais óptimas para establecer boas relacións co resto da xente e para adaptarse a diversas situacións. As persoas líderes tiñan, por así dicilo, intelixencia emocional. No entanto, reconece que había alumnos que si eran líderes: «Un líder [eu] non era. Pero bueno, tiña amigos que, que bueno, si que entendo que eran líderes. Ou nos equipos de baloncesto ou na clase, no colexio i eran persoas que tiñan unha boa relación con todo o mundo, e que digamos, podían ser unha referencia, si» (IV3-E2, l. 126-129). «Recordo no colexio que si había xente que era..., bueno, un líder, non? Entonces bueno, que digamos que coñecía a todo o mundo e bueno, pois tiña digamos bastantes habilidades sociais, non? Para ter amigos e para... e:, eso» (IV3-E2, l. 122-124). Fronte a outros inspectores no que o liderado é percibido con certa remisión, a visión que este inspector ten do mesmo é positiva.

Malia que tiña que asistir á oficialización de certas celebracións relixiosas, o ensino que se transmitía atendía integramente aos contidos específicos de cada disciplina, sen inmiscírense valores relixiosos. Non obstante, autores e autoras como neste caso M<sup>a</sup> José Urruzola, sinalaron que nestes colexios segregados e dirixidos por relixiosos, o catolicismo «poñía o seu selo» (Urruzola, 1995, p. 69): «Si, a educación foi relixiosa. Íbamos á misa en periodo de lec((non remata a palabra), durante as clases, non? Pois... algunha vez, non? Con celebracións e esas cousas, foi unha educación relixiosa, si. Pero bueno, sin... *tist*, cando dábamos clase, dábamos clase de Matemáticas, non había diferenza. Non dabas clase de Matemáticas e de Relixión, o sea, era clase de Matemáticas» (IV3-E2, l. 218-222).

Cando lle preguntei explicitamente se seus pais eran moi relixiosos, a resposta de Diego resultoume pouco común, pois non escoitara ese argumento ata entón, quizais polos meus prexuízos ou porque creara a miña propia imaxe plana de como sería esa realidade, sen contemplar outro tipo de motivacións. Pero para xustificar a decisión de seus pais no tocante a esta elección, o inspector recorre á consideración da mellor calidade dos colexios relixiosos en canto a contidos educativos se refire, e mais á súa tradición secular, algo do que a educación pública non pode presumir polo de agora: «No, no, no [non eran moi relixiosos os pais]. Eu creo que a gran maioría da xente que vai aos colexios relixiosos non é relixiosa» (IV3-E2, l. 328-329). O argumentario que manexa este inspector para avala a decisión de seus pais é moi detallado: «Si, eu creo que en xeral pensas que é mellor educación porque e:, *tist*, queras que non, a tradición que teñen moitas... moitos relixiosos na educación é de

séculos, no?» (IV3-E2, l. 331-332) «E: sen embargo, a educación pública non ten esa...esa tradición todavía, non? Entonces bueno, pois hai organizacións relixiosas que teñen moita tradición e suponse que o poden facer ben, non? E despois tamén hai outra cousa que [é] un pouco o control e a esixencia que pode haber neses colexios, non?» (IV3-E2, l. 334-337), «que ás veces nos públicos non os hai, non? Ese control, esa disciplina ou esa esixencia hacia os alumnos. Pois pode ser que nalgúns colexios públicos non... Non exista, non?» (IV3-E2, l. 339-340). «Os meus pais sempre tiveron inquedanzas en ese sentido, entonces bueno, pensaron que era mellor para nós a, a educación que podía ofertarnos o colexio de, dos ((orde relixiosa)), non? Que tiñamos que pagar para ir ao colexio» (IV3-E2, l. 323-326).

Os docentes que impartían clase nese colexio eran pertencentes a esa orde relixiosa, coa excepción da profesora de Inglés e do profesor de Debuxo, contidos formativos que posiblemente non dominarían os sacerdotes desta orde relixiosa, polo que contrataban persoal alleo á orde. Repárese como había unha única profesora muller, situación que para o alumnado era un tanto excepcional: «Había unha profesora de Inglés, que bueno, chamaba a atención porque era unha profesora e non era relixiosa» (IV3-E2, l. 188-189). «Soamente tiñamos a profesora de Inglés que debía ser porque ningún ((integrante da orde relixiosa)) hablaba inglés e despois tiñamos un profesor de Dibujo, recordo, que tampouco era ((integrante da orde relixiosa)). Todos os demais eran o profesor de Sociales, o profesor de Matemáticas, o profesor de Ciencias, o de Educación Física, o de Relixión, claro! E: pero bueno, eran todos ((nome da orde relixiosa)), pero daban... na clase de Matemáticas, daban soamente clase de Matemáticas» (IV3-E2, l. 228-233).

Fronte ao que acontecerá posteriormente no instituto, o colexio relixioso ao que asistía Diego, salientaba polo método de ensino avanzado e innovador que se transmitía, no que se desenvolvían actividades motivadoras, concursos e casos prácticos. Ademais, potenciaban o desenvolvemento de deportes entre o alumnado, algo que xa vimos que acontecía no caso do inspector Francisco, onde no seminario ao que el ía, mesmo facían Olimpíadas deportivas: «Algún [docente] tiña unha metodoloxía de ensinanza, tist, bastante boa, bastante avanzada, non?», «Algún de los relixiosos, non?» (IV3-E2, l. 235-236).

O profesorado empregaba métodos de ensino participativos e as clases non se limitaban a ser unha exposición maxistral do docente: «Pois é que non era o típico discurso, a típica clase maxistral, non? Que impartían naquela época casi todo o mundo: era chegar á clase e explicabas, ti estabas sentado sin moverte. Entonces [neste colexio relixioso] habían

profesores que planteaban pois e: actividades que motivaban, que nos motivaban, non? Entonces pois actividades máis prácticas, experimentos, e: algunha resolución de problemas, e incluso facían concursos..., o sea, intentaban buscar formas de motivarte na clase, non estar sentado e: aprendendo aí o rollo que che dan, non? Como fai moita xente. Entonces había profesores que intentaban plantexar cousas activas, non? Na clase, non? Que nós participáramos activamente no aprendizaxe, non? I eso nesa época eu creo que era novedoso porque despois chego ao instituto i no instituto, [non] era o mesmo» (IV3-E2, l. 239-248). Pero tamén había determinados profesores da vella escola que empregaban métodos pouco pedagóxicos, senón que eran máis ben agresivos: «Doutrous pois creo que eran pouco hábiles para a docencia, non? Incluso pois eran violentos e tal. No colexio, non?» (IV3-E2, l. 181-183), «e despois bueno, tamén recordo que había algún profesor que non era relixioso e bueno, pois desos gardo recordos normales dos profesores» (IV3-E2, l. 185-186).

Ademais, os docentes relixiosos estaban moi comprometidos coas causas sociais dos máis desfavorecidos: «Os mestres inicialmente [ao iniciarse a andadura dese colexio] eran padres ((nome da orde relixiosa)), entonces bueno, gardo lembranzas mui boas dalgúns porque eran personas mui comprometidas socialmente, cos sordos, cos xóvenes, cos rapaces e rapazas, non? E:, e bueno, aínda hoxe en día pois vexo de vez en cando a algún profesor deses, aínda que xa van mui maiores» (IV3-E2, l. 178-181).

No entanto, este tipo de ensino tiña tamén a súa peaxe, pois os nenos, que non estaban acostumados a tratar coas súas homólogas femininas, non sabían como reaccionar cando tiñan perante si unha nena. Situación que lles parecía pouco menos que extraordinaria e ocasionaba problemas de socialización, a menos que na casa dos alumnos convivira algunha irmá; nos restantes casos, as nenas eran elementos alleos: «Se eu tiven problemas de socialización?» (IV3-E2, l. 277), «home!, en esa época, si. En esa época, si. Porque eu recordo que tiña que falar cunha rapaza e poñíame todo colorado, o sea, sólo de falar con ela. Entonces, pois e:, eran situacións que non había convivencia entre... Ou tiñas irmáns, non? Ou senón non tiñas convivencia porque a vida do colexio era toda con amigos, non era con amigas. Entonces, en esa época si recordo que, que bueno, pois había un déficit digamos de relación con rapazas, non?» (IV3-E2, l. 279-284).

Este feito víase favorecido porque neste colexio relixioso a educación era segregada: «Si, no colexio si que era..., no colexio si que non había ningunha relación con rapazas, non? Porque era e:, non había ningún colexio feminino cerca e entonces pois íbamos ao colexio, volvíamos

e íbamos andando os rapaces xuntos e no colexio era solamente rapaces, non? Incluso recordo que cando veíamos unha rapaza, pois era unha cousa excepcional, non? Non era..., a ver, algún alumno que tiña algunha irmá ou algo así, non?» (IV3-E2, l. 164-169).

Coa perspectiva que lle dan os anos e a experiencia, confesa que non é partidario desta educación segregada, é máis, parécelle un proceso formativo anormal: «Non! [non evitaba distraccións nin propiciaba que estivesen máis concentrados os alumnos]. Eu creo que é absolutamente anormal, absolutamente anormal, que estean os rapaces separados das rapazas, non? Porque eu recordo no instituto que xa normalizábase nós a vida, non? E:, e bueno, incluso pois eso, recordo que dunha ventana do instituto á ventana do instituto das rapazas, recordo que podíamos falar, non? A gritos, pero bueno. E:, pero no colexio era anormal, porque nós non sabíamos nada das rapazas. Entonces, eu recordo algunha situación así un pouco violenta porque chegaba unha rapaza e bueno, aquilo era como si chegara un astronauta á luna, e dicías ti, pero “bueno, non ten que ser tan anormal esto”» (IV3-E2, l. 260-267), «pero non, non creo que evitara distraccións nin nada, ao revés, eu creo despois cando teñas contacto con rapazas en outras situacións, pois verías a torpeza que tiñas con eso. E:, e: verías que esa situación era como anormal, non? O sea, falar cunha rapaza, non? Ou ter unha amiga, non?» (IV3-E2, l. 269-272), «porque no colexio sólo tíñamos amigos, entonces, pois eran situacións que ti dicías, “pero esto, é normal, non é normal ou eso”. Pero bueno» (IV3-E2, l. 274-275).

#### *A dirección escolar no colexio relixioso*

Aqueles pais relixiosos do colexio caracterizábanse por desenvolver a dirección dun xeito que a Diego lle resultaba óptimo, e cun carácter individualizado, pois afirma que “sabían como levarte”, xa que coñecían a traxectoria do seu alumnado. A palabra “coñecemento” adquire aquí un valor engadido, xa que na época actual, o alumnado adoita ser tratado como un número e ese tratamento individualizado perdeuse en moitos casos: «[Os Padres dirixían moi ben o instituto fronte ao que aconteceu despois] Claro! ((contesta con rotundidade)). Hombre! Sabían quen eras ti, sabían o que facías, sabían como te comportabas, sabían un pouquiño, como levarte, non? E preocupábanse por ti e eso, e preocupábanse porque todo o mundo fixera deporte<sup>387</sup>, por exemplo, non? Que o consideraban importante na vida das personas. Eu

---

<sup>387</sup> Sobre o uso do deporte nas escolas segregadas na época da ditadura franquista, apunta M<sup>a</sup> José Urruzola o afán masculinizante que tiña no caso dos nenos, «era imprescindible practicar unha férrea Educación Física prerrogativa definitiva de “home”, por iso, esixíanlle facer “músculo” e calquera outro exercicio que o formase como home duro e agresivo» (Urruzola, 1995, p. 69).

creo que o é, non é o deporte en si, pero as aficións, o emprego positivo do tempo de ocio, non? (IV3-E2, l. 507-511).

### ***Adolescencia. Manifestación dunha visión crítica***

#### *O instituto, época de retroceso na metodoloxía de ensinanza*

Unha vez rematada a EXB, Diego realizou os estudos de BUP nun instituto masculino que estaba situado no mesmo espazo físico que o feminino (l. 144-145); de feito, os edificios estaban unidos formando un L. Salvo á hora de entrada e de saída (l. 153), nunca coincidían e tampouco tiñan os mesmos docentes, nin as mesmas actividades nin compartían os mesmos recreos: «Antes había o instituto masculino e o instituto feminino que, aínda que estábamos xuntos, as clases eran separadas, non? Eran..., estaban no mesmo espazo físico, ao lado do parque, eh? I os edificios estaban así, formando unha L. Un edificio era o masculino i outro era o feminino, entóns tiñamos profesores distintos e tamén facíamos actividades..., o espazo de recreo e todo eso, era distinto» (IV3-E2, l. 147-151). «Pero bueno, no instituto [...] aínda que estábamos separados os institutos, pois como estaban no mesmo lugar, [...] Facíamos moita vida en común coas rapazas, o sea, xa era distinto, non era como no colexio» (169-171).

Malia que a época pola que deberon acontecer estes feitos debía ser o ano 1978-1979, aínda non existía coeducación nin educación mixta nesta cidade na que vivía Diego. O que reflicte o pouco tempo de tradición que hai en España en canto a educación igualitaria entre varóns e mulleres. Así é como indica este inspector que non coincidían nas clases: «No, nas clases, non. Nin nas clases nin nos recreos nin na Educación Física, non. Eran colexios... Eran institutos distintos, i... pero eran una L, no? E:, entóns este era o masculino e este era o feminino, entóns bueno, incluso polas ventanas veíamos as rapazas que coñecíamos, non? Do feminino, i entóns cando íbamos ao instituto, pois e: íbamos os amigos coas rapazas que coñecíamos. E cando saíamos, tamén, non? Pero no colexio estábamos separados, no instituto. E nos ((nome da orde relixiosa)) tamén, claro. Antes os ((nome da orde relixiosa)) eran sólo de rapaces» (IV3-E2, l. 155-161).

No instituto prodúcese un proceso inverso ao acontecido na escola en varios aspectos. O primeiro deles tiña que ver coa metodoloxía de ensinanza, o instituto supoñía un retroceso con respecto ao ensino da anterior orde relixiosa, coa excepción dun profesor de Ciencias. A metodoloxía de ensinanza era pasiva, o alumnado tiñase que limitar a estar sentado,

escoitando e moi calado. A pesar de que existía un “xusto en Sodoma” que neste caso era o citado profesor de Ciencias, os e as demais docentes desenvolvían aquela metodoloxía na que o alumnado non facía nada, agás escoitar o que eles e elas dicían e posteriormente, memorizar: «Alí [no instituto] estabas sentado i escucha((non remata a palabra)) escoitando a lección, nada máis! En xeral, non? Entonces bueno, nesa época que unha persona che dera participación na clase era bastante avanzado, non? I no instituto soamente recordo a un, o profesor de Ciencias que realmente pois facía que participáramos nas clases ou que intentáramos disfrutar nas clases ou motivarnos para o aprendizaxe nas clases, non? Pero o resto, non. O resto, ti estabas sentado e tiñas que estar moi calado e escoitabas unha hora o profesor de Latín ou a profesora de Inglés ou a profesora de Lingua, despois chegaba o exame e tiñas que poñer o que ela dicía no..., nas clases; pero non facías nada» (IV3-E2, l. 238-255), «excepto escoitar e chapar» (IV3-E2, l. 257).

Considera que a formación recibida no instituto foi moi precaria e amosa unha perspectiva crítica da mesma, o que indica o seu compromiso persoal coa educación, xa que do seu discurso dedúcese que el non actuaría dese xeito. Como sinalou o inspector Manuel, que practicamente é coetáneo de Diego, a educación que eles recibiron estaba moi burocratizada e non era a que debería ter unha persoa que realmente sente vocación e paixón polo labor docente. Ademais, de nada servía que houbera un único profesor diferente ao resto, porque unha soa persoa non pode mover todo o engranaxe do centro educativo. E ademais, o alumnado non estaba acostumado a esas novas actuacións docentes innovadoras, precisamente por non as ter vivido con anterioridade; o que orixinaba que non as comprenderan e que lles causarían hilaridade: «A verdade é que eu son moi crítico cos profesores que tiven, non? No instituto, porque eu creo que non... Que bueno, non, non, non plantexaban a educación como se debe de plantexar cando alguén realmente ten vocación, non? Porque eu creo que non é chegar á clase, soltar un rolo e despois preguntar no examen a ver quen é o que máis sabe dese rolo que soltaches, non? E era o que facían todos, o sea, todos e todas. Entonces, bueno, pois non recordo... Recordo un profesor de Ciencias que che dixen antes, de Bioloxía que bueno, que intentaba levar outra metodoloxía, pero tamén no medio de todo un centro educativo, por moito que ti queiras implantar unha metodoloxía máis activa, é un fracaso absoluto, non? Porque o alumnado non ten ese... Esas experiencias anteriores para aproveitar esas cousas, entonces bueno, incluso recordo que moitas veces cando se plantexaban cousas participativas, pois era un desastre, porque a xente empezaba a...con cachondeo, ata... e bueno, non se facía nada, non?» (IV3-E2, l. 459-471).

*O trato coas rapazas. “Como se un astronauta chegara á Lúa”.*

O outro elemento que establecía unha distinción con respecto ao colexio, era a relación coas rapazas. Neste momento comeza a producirse unha maior apertura no trato ás homólogas femininas a través do contacto que realizan na rúa de camiño ao instituto; que a pesares de ter edificios separados para alumnos e alumnas, eles e elas atopan as estratexias necesarias para estaren comunicados: «Pero bueno, cando chegamos ao instituto, pois cambiou radicalmente porque bueno, porque o instituto, aínda que íbamos ao instituto masculino, eso xa por la rúa, xa empezabas a ter relacións cas... cas rapazas, non? Íbamos, ao fin e ao cabo, estábamos no mesmo espacio físico, non? Entonces, pois bueno, aí normalizouse a vida, non? Porque tiñamos amigos e tiñamos amigas, que no colexio, non tiñamos amigas. Podíamos ter coñecidas e fillas de amigos dos meus pais, ou, ou algún familiar ou tal, pero amigas, amigas non tiñamos, pero no instituto, si, si que empezamos a ter amigas, claro» (IV3-E2, l. 286-292).

*Diferenzas sociais inxustificables*

Pero tanto no colexio, coma no instituto, á parte de estaren separados nenas e nenos, establecíanse diferenciacións entre o alumnado que atinxían á súa clase social, se ben a xulgar polas declaracións deste inspector, no instituto volvíanse máis acusadas. Aqueles que posuían máis recursos económicos ou que os pais desenvolvían profesións consideradas prestixiosas, non eran tratados do mesmo xeito que os fillos doutro profesional considerado de menor categoría; é máis, malia que suspenderan, acababan aprobando as materias sen explicación aparente: «En todos os colexios había moitísimas diferencias, en todos! Nos públicos e nos privados, polo menos esa era a miña sensación cando era alumno. Era distinto que fixera unha cousa un alumno [ou] que [a] fixera outr[o], en función pois de quen era, que consideración tiña, quenes eran os seus pais, non? Entonces bueno, aí si que vin moitas diferencias. Tanto no instituto como no colexio, si» (IV3-E2, l. 350-354).

Pero tamén entre os seus propios irmáns, non todos recibían a mesma consideración; malia que Diego sempre foi dos máis queridos polo profesorado; algún dos seus irmáns, que tiña máis dificultades de aprendizaxe, non recibín toda a atención que lle sería necesaria: «Si, si, si [eran mellor tratados uns irmáns ca outros]» (IV3-E2, l. 358), «A min..., [tratábanme<sup>388</sup>] eu creo que ben. Por exemplo, ao meu irmán mediano, eu creo que non... Algunhas veces non

---

<sup>388</sup> Corchetes aclaratorios propios.



foi moi ben tratado porque era... non era tan bo academicamente, non? Como nós, entonces bueno, creo que algunha vez non foi tratado nin se lle axudou o que se lle podía axudar, non? Pero si, había moitas diferencias entre, entre... No trato dos profesores aos alumnos, pero moitísimas! En todos os colexios públicos ou privados nos que estiven» (IV3-E2, l. 359-364). «Si, si. Eu recordo no instituto que si ti suspendías catro materias i eras fillo de... do que arregla o xardín, as catro materias quedaban suspensas e se suspendías catro materias e eras fillo do avogado que ten o despacho no centro de ((nome da cidade)), pois as catro materias aprobábanse inmediatamente, sin ningunha explicación» (IV3-E2, l. 366-369).

Pese a que Diego non se considera un estudante destacable, afirma que nunca suspendeu e mesmo chegou a realizar estudos superiores de doutoramento: «Non, normal [confesa cando se lle pregunta se foi un estudante brillante]. Normal, pero bueno, nunca tiven problemas de estudos, que eu creo que xa é bastante. Vamos, nunca suspendín nada, non? Nin na carreira nin no doutorado nin, nin no bacharelato nin na selectividade nin no colexio» (IV3-E2, l. 373-375).

Durante a adolescencia é o momento no que comeza a ter as primeiras parellas, ás que no canto de noivas denomina, “amigas” e das que afirma que sempre mantivo relacións que non eran tóxicas, senón positivas e igualitarias. Podemos establecer un paralelismo entre esta declaración de Diego e o sinalado por Nikki Wedgwood (2005), a propósito do profesor australiano de Educación Física do que ela fixo o estudo de caso e no que afirmaba que tamén tiña relacións igualitarias coas súas anteriores parellas: «Relación negativa... Non recordo ningunha, non? E: podes ter algunha... conflicto, podes... Nada máis, non?» (IV3-E2, l. 425-426). «Non tiven... A verdade é que non recordo ningunha en especial negativa» (IV3-E2, l. 425).

O certo é que o deporte e os estudos eran dúas das súas prioridades, así que non tivo moitos noivados: «Gustábame moito o deporte e tal, e tampouco tiña moito tempo [para ter noivados] entre estudar e practicar deporte. Pero si, no instituto pois foi na época en que empezamos a ter así amigas e novias, non? Así, eso. E da típica idade, da adolescencia, que non duraban moito, pero si, en esa época i na universidade foi unha época na que si tiven algunhas novias, non? Pero poucas, eh! Porque despois xa cando empecei a traballar o primeiro ano coñecín a miña compañeira de traballo que é a miña muller, hoxe en día. Entonces bueno, aí rematei» (IV3-E2, l. 404-410).

Ademais, dada a separación que vivira coas rapazas durante a súa estadía na escola e no instituto, facía que se mostrara máis apoucado no trato coas parellas: «((Rise)) Bueno, eu creo que las..., eu creo que era así como bastante inocente, non? Eu non sei si pola historia de vir dun colexio de curas e tal, e bueno, elas eran como un pouco máis espabiladas, paréceme a min ((rise)), non sei. Pero bueno, si, paréceme que era unha relación de igualdade» (IV3-E2, l. 412-415).

Neste período da adolescencia tamén mantiña unha relación moi estreita cos pais, reparemos de novo na importancia que a familia ten para el: «Eu creo que era mui boa [a relación cos pais], no, a verda é que nós non vivimos ningunha adolescencia así complicada, non? Non sei si era pola necesidade que había e por... que tiñamos as cousas mui claras con respecto a que bueno, que había o que había e nada máis, non?» (IV3-E2, l. 432-434).

#### *Aparición do interese pola educación*

Desde o primeiro momento, está ben delimitada a súa preferencia formativa. O interese pola educación no caso de Diego aparece moi vinculado ao tema deportivo, pero na súa historia vital non figura ningún docente como elemento salientable «E: pois eu... Xa cando estaba no instituto, pois gustábame... pois o tema educativo e deportivo. E entonces, bueno, plantexei estudar unha carreira docente, non? Pero bueno, [...] xa no instituto eu creo que..., que xa era crítico co que facían os profesores, non? Porque os profesores eso, chegar alí e facer de xuíces, eso non creo que sexa a docencia, entonces é que era o que facían, “vamos a dar o tema cinco” e alí explicaban o tema cinco e o que o aprendía ben e o que non o aprendía, tamén. Despois chegaba e entonces uns sacaban un dez, outros un cinco, outros un cero, e xa estaba, era o que se facía, non? Pero non se preocupaban nada sobre o proceso de ensino-aprendizaxe. Non..., non te preguntaban, non participabas nas clases, non sabían realmente o que estabas *asimilando* ((pareceume entender)) do que che estaban dicindo alí, nin se entendíamos nin non entendíamos nin... Era todo chapar, como é agora, pero bueno. Eu creo que é un déficit tremendo que temos no noso sistema educativo, non? Que fundamentamos todo en chapar, non?» (IV3-E2, l. 476-488).

Dende moi cedo, comezou a mostrar unha actitude reflexiva con respecto ás cuestións educativas. E os erros cometidos polos docentes anteriores, servíronlle a el para non caer nesas eivas que percibira nos demais: «Home!, si a min gústame unha cousa, non? Pois preocúpame, entonces si me gusta, intento facelo ben..., intento que a xente disfrute co que eu

disfruto, non? E entendo que a xente aprenda, preocúpame... preocúpome por si a xente aprende ou non aprende, si algún non aprende, intento ver por que é, non? Si é porque non lle apetece, porque non ten cualidades, porque non ten... Porque non sei, pero claro! Si resulta que dáche igual que aprendas que que non aprendas, pois entonces e: aí, eu creo que [hai] un erro claro no, no sistema, non? I a verdade a min sempre deume a sensación..., incluso no colexio dábame a sensación de que preocupábanse máis *por certos ((páreceme ouvir isto))*... os Padres ((orde relixiosa)) con respecto á educación que no instituto. Bueno!, [no instituto] non se preocupaban nin o máis mínimo! Nin o máis mínimo» (IV3-E2, l. 492-501).

Este inspector lembra tamén os prexuízos que existían no instituto ao redor do alumnado que practicaba deporte, considerado peor estudante ou quizais menos interesado por outras materias académicas. Lembra tamén como acontecía daquela e sucede aínda hoxe, que o alumnado que suspende algunha materia é castigado con non practicar deporte, o que a este inspector lle parece irracional porque non ve a relación entre a actividade física e esa materia suspensa, é como se o deporte se instituíra nunha moeda de cambio: «Eu creo que [o deporte] é moi importante para as personas e no instituto é ao revés, non?» (IV3-E2, l. 511-512). «Ti chegabas alí [ao instituto], entonces alguén enterábase de que xogabas a fútbol ou ao baloncesto e xa che dicían, “Buf! Pero eso non é moi bo para os estudos, non? E como vas a facer e como tal e cual”. Entonces todos eran atrancos coas cousas, non? E dis ti, “Pero vamos a ver!” E eu vivín continuamente as..., pois eso, que un rapaz suspendía Inglés ou Lingua Castelá e “bueno, pois habrá... teremos que castigalo sin que xogue a fútbol”, “teremos que castigalo sin que tal...” I dices tú, “Bueno, non sei, non sei que ten que ver o fútbol coa Lingua, non?”, Entonces si resulta que pois tres días á semana xoga a fútbol, non ten tempo para estudar? De sobra! Entonces, o castigas sin ir xogar a fútbol. E sigue suspendendo Lengua, o sea, non... A mellora na lingua non a vexo por ningún sitio. E era o que se facía daquela e o que fai moita xente agora, todavía» (IV3-E2, l. 512-522).

#### *A caótica dirección daquel instituto*

O instituto era caótico e diametralmente diferente á organización da escola por parte dos padres ((nome da orde relixiosa)). Ademais, caracterizábase pola agresividade, autoritarismo e intolerancia do seu director, o que sementaba o temor entre os estudantes, que de nada servía, porque seguía sendo un centro sen lei: «[Canto á organización do profesorado no instituto, o inspector afirma que era] absolutamente inexistente, alí cada un facía o que lle daba a gana, facía o que lle daba a gana. E bueno, eu recordo un profesor de Latín que tivemos, que era

director, que non é que fixera o que lle daba a gana, é que estaba absolutamente tolo e dábache coa cabeza contra o encerado, e gritábache e estaba todo o mundo atemorizado, na clase, pero absolutamente todo o mundo!» (IV3-E2, l. 523-527). Posteriormente chegaron outros directores varóns que tampouco parece que mudaran moito o panorama daquel instituto: «No, no, no. Alí eran directores [varóns] todos e xa che digo, en concreto o director que tiven, era bastante violento e iso que era amigo de meu pai, pero bueno. E todo o mundo estaba atemorizado na súa clase, pero absolutamente atemorizado. E despois, había profesoras, pero bueno, non se diferenciaban para nada do... Non eran violentas, eso si. Porque bueno, violento, sólo había este profesor, no? Pero o resto de profesores normales non se diferenciaban das profesoras. O sea, en nada, absolutamente en nada» (IV3-E2, l. 530-525). No que atinxe ao profesorado, tampouco vía diferenzas entre os varóns e as mulleres, todos carecían desa innovación na metodoloxía de ensinanza que el tanto reclamaba: «Vamos, eran igual de malos ((rise)), por desgracia» (IV3-E2, l. 538).

#### *Escapando do sistema educativo español*

Entroncando co discurso do ensino que recibira na adolescencia, vai dando claves das eivas do sistema educativo, eivas que aínda se manteñen na actualidade e que teñen que ver cos seguintes elementos: excesiva memorización de contidos, metodoloxía pasiva, non interese do profesorado polo proceso de ensino-aprendizaxe e como este repercute no alumnado, ensino burocratizado. Como se aprecia, as críticas do sistema están fundamentalmente enfocadas no sector docente. Para el a solución estaría nun tipo de ensino máis pausado, que propuxera os contidos esenciais que todos e todas puideran comprender e que o alumnado tivese unha posición activa nesa aprendizaxe e que ademais, gozara deste proceso; de xeito que se evitaría que acabase por odiar determinadas materias. «Eu non entendo que ti poidas chegar a unha clase e comportarte coma se foras un absoluto autista, non? Entonces ti soltas un rollo, o que o colleu... Queda moi bonito, non? Porque claro, a min o meu director de tesis díxome, “ Pero ti non te preocupes nada de cando leas a tesis porque ningún destes sabe o que estás decindo, no?” I dices, “Claro, quedar queda mui ben, non? I que? Se os que están ao outro lado non se enteran absolutamente de nada”. Eso de que sirve [...] na educación dun rapaz? Eu creo que é moito máis interesante pois plantexar cuestións esenciais na educación ou nas materias e que todo o mundo que está ao outro lado sexa capaz de asimilar e de aplicar e de aprender cousas, non? E en vez de intentar abarcar tanto, pois abarcar menos e despois con unha certa calma, non? E cun certo repouso no aprendizaxe. E tamén co..., ca participación dos alumnos, ca...,

co disfrute dos alumnos porque claro, despois de que me sirve “Eu dou moita caña en Matemáticas, en Inglés, o que sexa, non?” E despois cando rematamos todo non volvo a estudar nin Matemáticas nin Inglés nin nada porque está hasta as narices de todo eso, entonces a min sempre me chocou eso. Pero bueno, tamén escollín unha materia que é a Educación Física que é distinta en ese tema, non? Entonces bueno, pois o vexo desde outro punto de vista, non? Moito máis práctico. E moito máis... De coñecemento de cousas realmente esenciais, non? Que che permitan afrontar a vida con, con unha certa capacidade de adaptación ás distintas situacións, non? E bueno, en ese sentido, tist, pois eu intento escapar digamos do sistema que temos nós, non?» (IV3-E2, l. 548-567).

Diego avanza na conversa e compara o noso sistema educativo co europeo, expoñendo as eivas e as posibles alternativas a elas. Falando da adaptación *sui generis* que en España se fai do Plan Bolonia, Diego considera que a razón pola que o sistema universitario non cambia e non avanza para equipararse ao resto da Unión Europea, senón que mantén o seu *statu quo*, é debido a intereses corporativos, xa que así vailles moi ben aos integrantes do antedito sistema: «Non é política. Eu sinceramente creo que, eu cada vez que falo cos compañeiros, eu creo que son intereses corporativos. O profesorado vive fenomenal así, claro!» (IV3-E2, l. 611-614).

Tamén é crítico con respecto á dedicación que por parte do profesorado hai nas universidades españolas, algo que non acontece no resto dos sistemas educativos europeos e americanos, cos que a falta de dedicación do profesorado sería motivo de expulsión da Academia: «Pero como podes ter un sistema no que a dedicación é unha cuestión do ámbito persoal? Se a queres [ter, tela]<sup>389</sup> e senón, non. Todos [os] sistemas europeos e americanos non funcionan así, o sea, a dedicación é algo que controla a xente que xestiona a universidade, non? Que se non a tes, inmediatamente tes que abandonar a universidade, non? Aquí a podes ter ou non a podes ter. Eso é unha decisión individual, eh!» (IV3-E2, l. 616-620).

Un dos elementos que vertebran o seu pensamento e que estivo presente durante a entrevista é que os individuos que formen parte dunha organización, neste caso a educativa, han de actuar de cara a conseguir un obxectivo común, a mellora da mesma, non a mellora individual de cada membro a título particular: «E despois incluso aínda que a teñas [a dedicación], tist, hai... Todas as organizacións funcionan como tales cando todo o mundo ten claro cales son os obxectivos desa organización e cales son as dinámicas desa organización para cumprir os obxectivos, non? Ti por mui bo que sexas dentro dunha organización, se non sabes cales son

<sup>389</sup> Corchetes aclaratorios correctores para facilitar a comprensión.

os obxectivos da túa organización e cal é a dinámica que ten, é un traballo que estás perdendo!» (IV3-E2, l. 620-625). Polo que o importante é traballar tendo como obxectivo fundamental o ben da organización: «I aquí somos especialistas en perder enerxías, non? Aquí hai moito profesorado que está empeñado en cousas, pero que si, “i esto para a organización na que estamos, que neste caso pode ser a facultade de ((nome da facultade)) ou a Universidade de ((nome de universidade)) ou o que sexa, eso para a organización na que estamos, que lle aporta?” Nada! Nada. E despois en xeral, moito profesorado que ten moita dedicación, ten moita dedicación á súa carreira docente, non á organización i eso non é xusto, o sea, a dedicación ten que ser Á ORGANIZACIÓN (para a organización), para sacar a organización adiante, para xenerar facultades prestixiosas, para xenerar titulacións prestixiosas, non? Como sucede en Inglaterra, en Holanda, en Francia e Alemania. Ti vas a estudar a determinadas lugares e todo o mundo que estudia alí sabe que sale con un nivel a nivel internacional, eh! Porque teñen ese prestixio, eh! Porque han traballado para ter ese prestixio, eh! Nós...» (IV3-E2, l. 627-638).

Para este inspector, os recursos son empregados inutilmente, dotando de maior importancia o acondicionamento das facultades e as súas estruturas que a formación e orientación do alumnado para que saiba desenvolverse dun xeito competente unha vez rematada a etapa universitaria: «O que pasa é que nós collimos unha dinámica de dicir, “Bueno, nós somos maravillosos”, entón, ti ves as facultades que temos, bueno, son impresionantes. Ti vas a Alemaña, Holanda, o Reino Unido, son edificios de.... que se están cayendo... De hai moitísimos anos que necesitan... No, aquí é todo a un nivel! Non? Que é impresionante, non? Ti entras aí na facultade de Filoloxía, non? I bueno, o primeiro, xa! Hai máis despachos que aulas, non? De profesorado, e dices tú, “bueno, o sea que aquí estamos para atender os profesores, non para atender os alumnos” i en todas as facultades, hai moitísimos máis despachos que aulas. Despois chegas ás aulas que son limitadas, despois os horarios dos alumnos son un absurdo absoluto, eh! E as facultades están diseñadas bueno, eso cunhas dimensións que non temos, o sea, ti ves as facultades, para manter o mantemento das facultades é un saco sin fondo» (IV3-E2, l. 645-656). «E nós vivimos nunha dinámica universitaria que é, o sea, é estamos botando unha serie de recursos aí que non se plasman en nada. Bueno, plásmanse en edificios, en luxo» (IV3-E2, l. 657-659).

Eses recursos non orixinan que o alumnado que remate a universidade en Galicia, por poñer como exemplo a nosa comunidade, saiba desenvolverse e ter un prestixio internacional, senón

que máis ben acontece ao contrario: «Estamos nunha dinámica de recursos que hai... Terribles, terribles, o que pasa é que non se traducen realmente no que se ten que traducir e é que realmente un alumno que vén a unha facultade de ((unha provincia galega)), eh! Pois cando remata ten un prestixio en todo o mundo que ten que ter i non o ten, i non o ten. Ao revés, ao revés. Un alumno que termina a maioría das carreiras que hai aquí [en]<sup>390</sup> ((provincia galega)), pois ten moitas dúbidas no mundo real despois con respecto á súa formación, e iso non pode ser!» (IV3-E2, l. 667-673).

Tamén ten críticas con respecto á formación eminentemente teórica das nosas aulas, fronte á instrución práctica do resto dos países europeos que os leva a dominar as materias desde un punto de vista funcional e non puramente teórico, onde gaña a cultura da aplicabilidade á cultura da teoría. «Despois a formación que teñen é unha formación, o sea..., por exemplo alí<sup>391</sup> cando estudias Música, non? Sabes Música, non? I, i entón esas persoas que estudaron Música no colexio son capaces de tocar un instrumento, de dar un concerto, estudaron... Aquí, ti colles e dices, “Bueno, ti estudiaches Música no colexio, si, pero, i que sabes de Música? Nada!” Non sabes nada de Música, é como estudar teoría de algo, no? E dices ti, “Bueno, estudiaches teoría de algo e dices, ben, e que conseguiches estudiando teoría de algo?” Teoría da Educación, teoría da Música, teoría da Tecnoloxía, pero ti que sabes, non? De eso. Non sabes nada. I sin embargo, a xente, pois cando estudia algo nos colexios, nos colexios de Europa, sabe, non? Por exemplo, nós tivemos en casa, porque o meu fillo estivo un trimestre nun instituto sueco, o meu fillo maior, non? Entón, el decíame que no instituto sueco solamente estudiaban seis materias durante toda a vida, non? Estudiaban tres obligatorias: as Matemáticas, o Sueco e o Inglés, non? E despois estudian tres optativas durante todo o curso. E as tres optativas, ti podes estudar Francés, Italiano i Español ou podes estudar Física, Química e Bioloxía, son tres optativas, non? E claro, el decíame que o máis burro da clase, o máis burro da clase de Matemáticas, xa podes coller o mellor español, que eles saben moito máis, non? Porque levan toda a vida estudiando Matemáticas seriamente, todos os días e despois, estudiándoa de verdade, non? E co Inglés, exactamente igual. O sea, o que menos Inglés sabe, sabe moito máis Inglés que nós, que calquera de nós, entendes?» (IV3-E2, l. 700-718).

Por outra parte, o gran número de materias que temos aquí en España resulta esgotador e practicamente inabarcable, doce materias non permiten asentar nin repousar os contidos, a

<sup>390</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>391</sup> Refírese a países como Alemaña ou Holanda.

aprendizaxe convértese nun esforzo inhumano: «Nos Estados Unidos estudias tamén seis materias, pero bueno, o tema das seis materias é en todo o mundo. En Inglaterra, en Alemania, en Suecia, en todas partes, non? Porque non entra na cabeza de nadie que ti poidas afrontar máis de seis materias ao mesmo tempo, non?» (IV3-E2, l. 799-802). «[En España] un rapaz de secundaria que estudia doce materias. Doce, non? Xa lle dis ti, “Pero como vas estudar doce materias se é un seguro de vida de que non vas aprender nada?”» (IV3-E2, l. 804-806).

O caso que presenta dos EE.UU. é o dun sistema que se adapta ás necesidades de cada alumnado, malia que o ensino é obrigatorio ata os 18 anos, ata o nivel 12, en termos americanos. Como corolario, non hai tanto fracaso escolar porque cada alumno vai escollendo a senda formativa que lle resulta máis apropiada ás súas capacidades. Ademais, este sistema ten unha peculiaridade, que permite ter unha vida familiar, xa que segundo este inspector, permítelle á xente estudar sen tanto nivel de esixencia, o que repercutirá positivamente na vida persoal e nos resultados académicos: «Entonces, bueno, pois allí nos Estados Unidos estudian eso, Matemáticas, Álgebra, Cálculo, non sei si en todos os cursos. Estudian Inglés, estudian Historia e Ciencias, non? E despois e: teñen créditos tamén por facer deporte, bueno, teñen un sistema un pouco distinto, pero bueno, pero que teñen un sistema de esixencia hacia o alumnado e hacia as familias que é moitísimo menos esixente que o noso, non? Digamos que a xente pode estar estudiando e ter unha vida familiar, sen tanta esixencia, facer deporte ou tocar instrumentos musicais, o que sexa, non? E sin embargo os resultados son moitísimo mellores que os nosos» (IV3-E2, l. 808-815).

Por outra banda, expón o caso dunhas estudantes suecas ás que coñecía o seu fillo maior e que tiñan moitas máis facilidades que os alumnos españois para aprender idiomas no estranxeiro, porque precisamente o colexio lles cubría eses gastos de traslado a outro país e ao chegar ao país de destino, facían labores sociais. A aprendizaxe de idiomas era entendida para o resto dos europeos como un feito valioso; en cambio, segundo este inspector, aquí non tomamos a aprendizaxe en serio: «El [o seu fillo maior] fixo un intercambio cunhas rapazas suecas que estudieron catro anos español, non? Entonces, para terminar o curso, eles teñen que vir a un país de habla hispana, non? Para probar o español, sinón non aproban o español. Eles veñen cunha beca, non? O sea, lles pagan, aínda que fagan intercambios, os gastos que teñen, corren os colexios con eles, non? Pois, os que podan ter, que lles puideran imposibilitar vir aquí, non? Bueno, eles veñen aquí, están aquí facendo estudos ou facendo servicios á comunidade,



non? Que algunhas compañeiras que estiveron, viñan a traballar na Cruz Roxa, na Cruz Vermella, en sitios de..., en organizaciones, non? I elas falan español, estudiando catro anos, no colexio, falan español. Non? Pero eso por que? Porque alí de verdade se toman eso en serio» (IV3-E2, l. 720-729). «Estudiando catro anos!» (IV3-E2, l. 731). «Eu entendo que se nós estudiamos Francés, claramente é para aprender Francés, para desenvolver unhas habilidades básicas en Francés, sobre todo orales, non? Pois aquí todo o mundo que estudia Francés o estudia para aprender unha gramática que nunca vai aplicar e cando remata o Bacharelato, non sabe Francés» (IV3-E2, l. 736-739).

E para seguir reforzando os seus argumentos, tamén expón a súa propia experiencia persoal no instituto como estudante de Inglés: «Eu recordo as clases de Inglés que tíñamos no instituto, era unha vergonza. Unha vergonza absoluta, non? Eu non teño nin idea de inglés, bueno, eu podo ler inglés e escribir inglés; pero nada máis. E dices tú, “pero non é tan difícil”, porque en todos os sitios o fan, sin embargo nós, non somos capaces de plantexarnos seriamente que temos que ter uns obxectivos de aprendizaxe de certas materias, non? Por exemplo, o inglés é clarísimo que temos que dominar inglés se queremos vivir de verdade na Unión Europea» (IV3-E2, l. 767-773). «É que non sabemos, en realidade non sabemos, digo o que é a media dos estudantes. Nós cando temos as avaliacións internacionais, sempre estamos aí, non? Incluso un sistema que criticamos moitísimo que é pola súa falta de esixencia. En EEUU ti podes estudar cociña ou podes estudar conducir coches, ou ti podes estudar moitas cousas e dices ti, “pero eso non é estudar”. Pois incluso os EEUU que teñen un nivel de esixencia no seu sistema de xeito, bueno, eles teñen un planteamiento de que todo o mundo ten que estudar ata os 18 anos, non? Hasta o grado 12, non? I alí non hai fracaso escolar, porque bueno, cada un pode escoller o que quere, claro! A xente que ten dificultades xa vai escollendo o que non lle presenta dificultades, non? Igual que a xente que é mui boa pode escoller cursos, asignaturas de tres, catro cursos adiante, ou ti podes en EEUU, ti podes ingresar na Universidade aos 12 anos, se queres, se ti pasas o exame de ingreso, estás aos 12 anos na Universidade!» (IV3-E2, l. 779-790). «É un sistema moito máis flexible que aquí, non? Pois eles cando nas avaliacións da OCDE eles están por riba de nós, entendes? Eso dices ti... Pero si eles...» (IV3-E2, l. 792-793).

Por iso, cando o seu fillo aprobou a Selectividade, unha das decisións familiares que tomaron foi que fixera un ano sabático antes de ingresar na Universidade para que adquirira máis experiencia e madurez. Ao cabo dese ano, foi estudar a Ámsterdam e á volta, no Nadal,

adquirira en tres meses unhas competencias comunicativas das que carecía cando estaba aquí e non conseguira nin en toda a etapa Secundaria nin no Bacharelato: «Eu teño unha experiencia co meu fillo maior que rematou Segundo de Bacharelato, aprobó la Selectividad, entonces... Bueno, rematou con dezasete anos, entonces, a min parecíame que era mui xoven para empezar na Universidade, entonces tuvo un ano sabático viaxando por aí polo mundo, por Australia que lle gustaba moito, volveu, entonces empezou a estudar en Ámsterdam, non? Nun grao internacional que hai en Ámsterdam, non? (IV3-E2, l. 903-908). «Volveu á casa en Navidades e non o coñecía! Non o coñecía! Pasou de ter una capacidade expresiva, non? De comunicar, de defender as súas ideas, de tal, para min practicamente nula, pero como calquera que remata Segundo de Bacharelato aquí! A dicir, “hombre, pois este é un alumno que está facendo unha carrera, non? E que ten unha capacidade expresiva dun universitario!” Pero eso o fixo nun trimestre, pero en Ámsterdam, claro. E por que? Porque eles están todo o día a eso! O sea, eles chegan alí á facultade, teñen que empezar a debater, cuestións da semana, de como afrontan o traballo da semana, e de como afrontan as materias. Falan de todo! Defenden as súas ideas e tal, traballan en equipo continuamente, non? Entonces en un trimestre, eh! Entendo eu, non? Pois que tiña no ámbito de comunicación, no? O que ten que ter un estudante universitario, non? En tres meses, pero en todo o colexio de secundaria i en todo o instituto, o Bacharelato, non o adquiriches, entendes?» (IV3-E2, l. 910-921).

Despois disto, trato de reconducir a entrevista sen parecer desagradable, xa que o tempo avanzaba e eu aínda non propuxera todas as cuestións.

### ***Xuventude. Entre a masculinidade deportiva hexemónica e as relacións igualitarias***

Diego entra na carreira de Educación Física no ano a principios dos anos oitenta (l. 949), estudos que realizou en Madrid co apoio de seus pais (l. 951-952), malia que el traballaba ao mesmo tempo dando clases de tenis (l. 954). O feito de realizar a carreira nesta universidade ofrecíalle un horizonte de actividades moi amplo e recoñece que foi unha experiencia realmente positiva na súa vida: «Os estudos universitarios foron das experiencias máis positivas que tiven, non? Ademais en Madrid, pois todo o que rodea a educación universitaria pois é moi amplo, non? As posibilidades culturais e de aprendizaxe que hai alí son moi grandes, non?» (IV3-E2, l. 973-976). Pero tamén favorecido polo feito de que xa se desligaba da casa familiar: «Eu creo que si, eu creo que é importante que nalgún momento da túa vida salgas de casa, non?» (IV3-E2, l. 979-980). Malia que había xa certa independencia con respecto aos pais no Bacharelato, esta consolídase durante a etapa universitaria: «Bueno,

independencia... O sentín antes xa, non? Xa no Bacharelato, tamén, non? Os meus pais, tist, dábannos moita independencia, non? Á hora de xestionar o noso tempo, á hora de saír polas noites, un pouco pensaban que éramos responsables, e bueno, eu creo que si o éramos en gran medida, non? Entonces, pois tínhamos bastante liberdade para organizarnos nós nas vacacións, e: bueno, nos fins de semana, si, tínhamos, unha certa independencia, pero bueno, claro, aí xa estábamos fóra da casa, éramos totalmente independentes, claro» (IV3-E2, l. 1014-1020). Esta separación espacial do núcleo familiar ía aparelada dunha certa independencia económica, ademais aproveitaban para contribuír economicamente na casa: «E::, si, si ((non contesta con moita rotundidade e rise)), dentro do que había, si tínhamos independencia económica, non? » (IV3-E2, l. 1023-1024), «pero bueno, tínhamos que traballar<sup>392</sup> e tínhamos que tratar de aportar diñeiro para a casa, claro» (IV3-E2, l. 1026-1027).

Naquel momento as aulas non estaban moi masculinizadas, Diego recorda que no seu curso había incluso máis mulleres que varóns (l. 957) e que por parte do profesorado elas non recibían ningún trato discriminatorio (l. 960-961), coa excepción do profesor de Balonmán que tendía a segregar por sexos as súas clases (l. 965-966), algo que Diego vía mal: «Cousa moi mal feita» (IV3-E2, l. 971). A xustificación que alegaba o profesor era de carácter moral: «Dicía que era porque non podían ter tanto contacto físico como tínhamos os rapaces, non? Entonces poñía ás rapazas por un lado e aos rapaces, por outro» (IV3-E2, l. 968-969).

Na súa carreira había tamén discriminación positiva cara as alumnas, como un xeito de equilibrar o acceso de mulleres a esta formación. As probas físicas eran as mesmas; pero os baremos para uns e outras eran diferentes: «Si, as probas físicas son as mesmas, pero teñen baremos distintos, non? I en concreto na miña promoción entraron máis rapazas que rapaces i se intentaba un pouco compensar, non? Hai unha discriminación positiva no proceso para que inda que sexan probas físicas, pois se equilibre o número de rapaces e rapazas que entran, non? En concreto na miña promoción entraron máis rapazas que rapaces, non?» (IV3-E2, l. 985-989).

Con respecto ao futuro el sabía que se quería dedicar á docencia, pero non en que colectivo: «Quería ser docente; pero tampouco o tiña moi claro de que, si na Universidade, nun instituto, cun equipo, bueno, non o tiña claro» (IV3-E2, l. 994-995).

---

<sup>392</sup> El e os seus irmáns ((tiñan que traballar)).

A época universitaria foi un momento no que Diego tratou de aprender moito e de aproveitar esta oportunidade (l. 991), ademais, no seu tempo de lecer asistía a numerosas actividades culturais: «Intentábamos facer algunha actividade cultural, non? Ou ir ao cine, ou ir ao teatro, e íamos a ver tamén partidos de bueno, de distintos deportes. Bueno, ahora alí en Madrid, pois hai moitas opcións de emprego do tempo libre, entón, o tempo que non dedicaba a estudar, o dedicaba a traballar e o restante, pois intentábamos facer algo, non? Tamén do que podía ser a oferta cultural de... ou das posibilidades, non? Que había alí en Madrid, non? Tamén algunha vez íbamos<sup>393</sup> ao medio natural, non? Facíamos algunha excursión, en Gredos ou na Sierra de Madrid ou Navacerrada e por aí, bueno, intentábamos coñecer un pouco Madrid, as zonas e coñecer as actividades que nos recomendaban alí ou que nos comentaban, ver algunha película, algunha obra de teatro, algún concierto...» (IV3-E2, l. 1001-1011).

### ***Aduldez. Tempo de progreso***

Unha vez que remata a carreira, prodúcese un inmediato proceso de inserción laboral, pois entra a traballar nun centro de Formación Profesional da rama sanitaria (l. 1215), en categoría de interino (l. 1043), lugar no cal coñece a súa muller, tamén profesora de Educación Física: «Si, inmediatamente [é profesor de Educación Física], na ((nome da cidade)), nun instituto que se chama ((nome do instituto)). E alí coñecín a miña muller, que era a miña compañeira, profesora de Educación Física» (IV3-E2, l. 1038-1040). Ao falar dela, os seus ollos ilumináanse, percibíndose de inmediato o cariño que sente por ela, o que indica que este recordo está cargado emocionalmente. De feito, coñecéronse por casualidade, cando el entrou nunha clase e a confundiu cunha alumna. Reparemos en como se incorpora a voz dela na súa narración, o que segundo Villar & Triadó, é un xeito de «re-vivir o acontecemento» (Villar & Triadó, 2006, p. 92) como se o informante se trasladara a ese momento pasado: «A primeira vez que entrei na clase vin a moitos rapaces porque alí case todas eran rapazas porque era a rama sanitaria, non? Entonces lle preguntei a unha que si sabía onde estaba a profesora e díxome, “Son eu!” ((rise)). “A profesora son eu i tal” e dixen, “Ah, pois moi ben! E tal, sigue, sigue, que despois cando remates, xa falaremos”. E bueno, pois aí nos coñecemos, estivemos vinte anos traballando no, no... Nese instituto e despois, eu vin para aquí para a Inspección e despois ela cambiou de instituto porque desapareceu a secundaria de alí e agora está en ((nome doutro instituto))» (IV3-E2, l. 1098-1105).

---

<sup>393</sup> Cando fala en plural, deduzo que se refire a el e aos seus irmáns que, como di na próxima resposta, xa estaban fóra da casa.

Como calquera docente que inicia a súa traxectoria profesional, no caso de Diego el viviu esta etapa con moita ilusión por varios motivos: tiñan un alumnado bo e realizaban moitas actividades no centro: «[Foi unha vivencia] moi positiva. Era o inicio, non? E todo era novo e a ilusión que tiñamos era... Bueno, recórdoo moito, non? Incluso paréceme que tiñamos moi bos alumnos e fixemos moitas cousas, non? Un pouco, á parte de dar clases, facíamos moitísimas actividades de viaxes, actividades culturais, de festas, de... Intentábase un pouco dar vida ao centro, á parte das clases, uhu, pois moi positiva» (IV3-E2, l. 1046-1050). Ademais do seu labor de profesor, Diego non deixa de adquirir coñecementos e sinala que aprendeu todo o que non se aprende nas facultades españolas: a traballar en equipo, a escoitar o alumnado, a compartir cousas con el. A colaborar cos outros compañeiros e compañeiras docentes e a facer os e as estudantes partícipes dun proxecto común (IV3-E2, l. 1053-1055 e 1058-1060). Co cal, coas súas palabras vemos como dota de maior valor este momento que a etapa puramente formativa. Reparemos en que a importancia que el lle outorga ao traballo en equipo, posiblemente estea moi vinculada co feito de teren sido cinco irmáns, aí pode radicar «o valor das ideas de familia e de traballo en equipo» (Butt, Raymond, McCue & Yamagishi, 2004, p. 116).

#### *A excelencia dun equipo directivo*

O equipo directivo que coñeceu naquel momento era un equipo cuxa capacidade de dinamizar e apoiar o persoal nas súas propostas non tiña parangón, á fronte do cal estaba unha directora: «Si, pois era un equipo directivo, a min cáfame moi ben, non? Que sempre nos animaba a..., unha directora, e sempre animábanos, nos animaba a facer cousas, a dinamizar o centro e bueno, era unha persoa coa que sempre podíamos contar, non? Era psiquiatra» (IV3-E2, l. 1062-1064), «é unha persoa que traballa moito en investi..., en temas de igualdade» (IV3-E2, l. 1070).

Esta directora desenvolvía un liderado que nunca máis volveu a ver este inspector en toda a súa traxectoria profesional, era unha persoa que pensaba no ben da organización e na mellora desta, sabía como superar os obstáculos e como ser a válvula que movía todo o centro: «Era unha persoa que exercía un liderazgo, eu foi o mayor liderazgo que vin nun centro educativo. Unha persoa con moita enerxía e que sacaba as cousas por riba dos problemas que puideran existir [...] cando pensaba que eran positivas para o centro, i que bueno, sempre, sempre tiña en consideración propostas para dinamizar o centro, non? E mellorar o centro» (IV3-E2, l. 1075-1079). «A partir de que ((nome da anterior directora)) deixou a dirección, pois

empezaron a chegar varóns, por desgracia ((rise)). Porque eran bastante malos» (IV3-E2, l. 1124-1125).

No entanto, este centro non estaba exento de problemas, senón que posuía os conflitos característicos de calquera institución educativa: falta de traballo en equipo, non ligazón entre o profesorado, prevalecían os intereses individuais fronte os intereses da organización. No entanto, estas deficiencias do centro quedaban compensadas pola excelencia da dirección que tiña: «Había os mesmos problemas que hai en todos os centros, non? Os mesmos. Falta de traballo en equipo, falta de conexión entre os profesores, un pouco..., esa tendencia que hai nos nosos centros de que cada un fai o traballo polo seu lado, non?» (IV3-E2, l. 1085-1087), «non existe ese concepto de organización, de que todos traballamos para o mesmo obxectivo, non? Inda que ás veces podamos non compartilo, non? Pero bueno, si somos fieles ás nosas organizacións temos que traballar sempre sobre os obxectivos que están marcados, non? Entón pois... Bueno, aí, pero bueno, esa primeira experiencia foi moi positiva porque eso, a dirección que había era unha dirección mui motivadora i mui positivo, non?» (IV3-E2, l. 1089-1094), «de respaldar o traballo da xente, de intentar facer cousas, non?» (IV3-E2, l. 1096).

Neste primeiro momento de traxectoria profesional, Diego aínda non tiña que asumir responsabilidades familiares, posto que non estaba casado; simplemente sinala que nalgúns ocasións visitaba a seus pais e a seus irmáns: «Bueno, era solo, entonces bueno, non era complicado, non? Ademais, bueno, eu cando empecei a traballar sempre... Cando falábamos do instituto, da carreira, sempre é unha nova etapa mui motivante, non? Que queres aprender, que queres intentar abarcar todo o que podas, non? No mundo... Bueno, no ámbito profesional, no ámbito social e personal, non? Entonces pois é unha etapa na que hai moita motivación, non? Pero bueno, non tiña ningún... ningunha obriga familiar, bueno, excepto visitar os meus pais e os meus irmáns» (IV3-E2, l. 1112-1118), «de cando en vez, nada máis» (IV3-E2, l. 1120). Reparemos agora na oración, “intentar abarcar todo o que podas no mundo... Bueno, no ámbito profesional, no ámbito social e personal” (l. 1114-1116) que é moi significativa precisamente polo feito de que tamén os anteriores inspectores varóns, Francisco e Manuel, tiñan a idea de progresar profesionalmente, motivo que os levará a propoñerse seren inspectores de Educación.

Os pasatempos que ten neste momento continúan vinculados coas actividades deportivas, reparemos en que fronte aos directivos entrevistados por Kaufmann (2007), Diego non está

interesado en establecer redes de colaboración coas altas esferas. Os directivos de Kaufmann si dedicaban o tempo libre a estes propósitos: «Si. Tiña o pasatempo... Eso, nós facemos moitas actividades ao aire libre, actividades deportivas, gústanos ir ao cine e ao teatro, bueno, si, intentamos ocupar o tempo libre pois dun xeito positivo, non? E saludable» (IV3-E2, l. 1186-1188).

Durante a súa etapa docente, percibiu como o alumnado varón era o que tiña máis problemáticas, pero debido ao seu contexto socio-familiar de partida. Por outra parte, ao principio, practicamente a totalidade do alumnado eran rapazas e estas caracterizábanse por seren alumnas moi colaboradoras entre si, de desenvolvérense ben traballando en grupo e que ademais, estaban motivadas coas dinámicas das clases. No entanto, tamén afirma este inspector que tivo algún conflito con algunha alumna ou familia que quería que estivesen exentas de E.F., mentres que Diego lles recomendaba que sequera fixeran un mínimo, ata onde o seu estado físico llo permitía: «No inicio sólo había rapazas i a verdade é que conflitos e: non recordo case ningún! Algún conflito dalgunha rapaza que quería quedar exenta de Educación Física e no... e bueno, eu decíalle, eu o que lles comunicaba era que non estaban exentas, que inda que fixeran pouco, ese pouco tiñan que facelo, non? Entonces aí tiven digamos algún conflito con esa dinámica desas familias ou desas alumnas que querían esa exención, non? E eu non llas daba [as exencións], entonces lle dicía, “bueno, pero ti tes que asistir a clase e dispois participar na clase no que pois a túa enfermidade ou a túa situación o poda permitir, non?” I a verdade é que o alumnado inicialmente eran... Xa che digo, casi todas rapazas, eu creo que o noventa e pico eran rapazas, pois era un alumnado mui motivado, para o aprendizaxe, mui respetuoso, non? Cos... cas dinámicas das clases, cos compañeiros, co traballo... Eso, en equipo, colaborativo, con respecto aos demais, non? Creo que era un alumnado en ese sentido exemplar, non? E despois impartín clase a Secundaria que xa... Aí xa chegaron pois rapaces e rapazas, e: e bueno, si existía un..., había algún rapaz que si era... máis conflictivo, pero creo que era pola situación familiar ou pola situación social que podía estar vivindo, non? E en relación coas drogas ou en relación con certos delitos e tal, entonces bueno, era un alumnado e: concreto i conflictivo, pero por esa situación que é difícil de encauzar en un centro educativo. Pero bueno, era alumnado mui concreto. Os demais a verdade é que algún rapaz podería ser máis revoltoso e tal, pero bueno, entendo que non xeneraban conflitos» (IV3-E2, l. 1193-1211). «E despois os centros incorporaron a Secundaria i foi cando empecei... Porque aí tiñamos sobre todo alumnas, non? I despois cando empecei ca Secundaria pois si tiñamos grupos máis ou menos equilibrados, non? Que

para nós foi unha novidade. Grupos nos que máis ou menos había o mesmo número de rapaces e de rapazas, non? I en eses grupos de secundaria, pois si recordo conflictividade con algún alumno, con algún rapaz, non? Pero pola situación da que..., da que viña, non? De... Pois eso, recordo rapaces con doce anos que eran alumnos drogodependientes, non? Entonces bueno, en situacións de vida na rúa bastante complexa, non? Entonces recordo, pois si, algúns casos nos que si existía conflictividade por parte deses rapaces, non?» (IV3-E2, l. 1217-1225).

Cando se lle pregunta polos obxectivos profesionais que tiña nesta primeira etapa, maniféstase de novo a súa vocación pedagóxico-formativa, dando a entender a importancia que para el tiña a simbiose entre alumnado e profesorado. Lograr conectar con aqueles parece ser o seu punto de mira neste momento. Tamén fai mención a un aspecto moi importante e que naquela época resultaría unha novidade, posto que aínda nos nosos días é pouco usual nos centros, e refírome á interdisciplinabilidade das materias educativas. Sinala Diego que colaboraban co grupo de teatro, tamén nos certames de literatura, co que debía existir unha relación fluída entre o departamento de Educación Física e o de Linguas: «Pero [ilusión de cara] o [futuro]<sup>394</sup> profesional... Si, gustábame facer cousas cos alumnos, non? Máis alá do que é dar a clase, non? Entonces, bueno, pois tiñamos moitos proxectos, viaxamos moito, facíamos moitas actividades no medio natural, íbamos a Manzaneda, íbamos ao Courel i facíamos as Fragas do Eume, facíamos actividades de piragüismo, de náutica, de... facíamos excursiones de esquí a Andorra, aos Pirineos, bueno, intentábamos dinamizar un pouco, tist, a vida do centro, non? Máis alá do que son as clases, non? Porque pois nós entendíamos que realmente o aprendizaxe, tist, é positivo cando hai unha integr((non remata a palabra)), unha integración do alumnado e do profesorado cun proxecto, non? Neste caso co centro educativo, entonces intentábamos pois facer cousas, non? Que puidesen ser positivas para os alumnos, pero de todo tipo, non? Pois si podíamos colaborar co grupo de teatro, colaborábamos, si podíamos colaborar cun certamen literario, pois colaborábamos, non? De xeito que fixéramos cousas que realmente formaran os rapaces no, na súa educación, non?» (IV3-E2, l. 1235-1247).

#### *Profesor asociado de Universidade*

A Diego gustáballe estudar e unha vez rematados os cursos de doutoramento, decide facer a tese motivado polo seu titor: «Pois a miña tesis a verdade é que a min gústame estudar, non? Entonces e: cando hubo unha convocatoria de cursos de doutorado para nós, pois solicitei a:

---

<sup>394</sup> Corchetes aclaratorios propios.



os cursos, non? Entonces bueno, fun admitido, fixen os cursos e cando rematei os cursos, pois e: antes tíñamos o: un titor, non? Que era o que pois en teoría che dicía, era o que te orientaba cara que cursos escoller e tal, aínda que ese apoio [...] é bastante ficticio, entonces pois tiñas ese titor que che asignaba os cursos e:, e despois cando rematabas os cursos era o que asignaba a suficiencia investigadora e todas estas cousas, entonces, pois todo ese... Unha vez que rematei os cursos, de doctorado, pois e: ese titor díxome que si quería facer a tesis con el, non? Díxome “ti quieres facer a tese conmigo? Eu che explico as liñas que temos de investigación e tal” e eu lle dixen, “bueno, a verdade é que non teño ningunha oferta de ninguén para facer a tese, o sea, ...” A min, se a ti che parece ben, pois a facemos, entonces bueno, pois falei con el e empezamos a facer a tesis, non?» (IV3-E2, l. 1262-1273). Contaba cunha situación de partida vantaxosa, xa que polo seu traballo no instituto, podía acceder facilmente aos seus suxeitos de investigación, ademais, como el mesmo sinala, continuou as liñas de investigación xa iniciadas polo departamento ao que estaba vinculado: «Eu tiña acceso á xente a través do meu traballo do instituto e, e bueno, fixemos así a tesis» (IV3-E2, l. 1274-1275).

Unha vez rematada a tese de doutoramento, Diego consideraba que aí remataba esta experiencia, non tiña obxectivos académicos posteriores; pero de súpeto convocouse un concurso nunha Universidade (l. 1254) e presentouse: «[Fixo a tese] Siempre sin expectativa de nada máis, no? E despois o de dar clase na universidade, bueno, pois xurdiu un pouco de xeito natural, non? Pois cando abriron a facultade de ((nome da Universidade)), era nova i necesitaban profesorado, entonces bueno, eu presenteime para dar clase alí de profesor asociado» (IV3-E2, l. 1277-1280) .

#### *Inspección. Un cargo que esperta sentimentos encontrados*

Non houbo un punto de inflexión na vida de Diego para que decidise ser inspector. Igual que Francisco, Gonzalo e Manuel, para el a Inspección supoñía progresar profesionalmente: «Eu sempre intentei pois digamos na miña carreira docente, pois facer cousas, non? Un pouco pois digamos ir quemando etapas ou pasando etapas, non?» (IV3-E2, l. 1252-1253), «gustábame... pois... facer cousas, non? Dentro do que ten que ver coa docencia, non? Sempre gustoume un pouco experimentar e facer outra cousa, outras cousas, non? I... Pero non houbo un punto concreto de inflexión, non?» (IV3-E2, l. 1255-1257). Do mesmo xeito que lle sucedeu á inspectora Lucía, gustáballe evolucionar no eido profesional e non ter a percepción de que pasaba toda a vida dedicándose ao mesmo: «E: sempre gustoume un pouco cambiar, pois si

levaba un tempo facendo unha cousa, pois intentar facer outra» (IV3-E2, l. 1256-1258), precisamente por iso, despois de estar vinte anos naquel primeiro centro educativo, Diego decide dar o paso á Inspección; mentres que a súa muller cambia de instituto (IV3-E2, l. 1102-1105), pero non se traslada coma el á Inspección: «Estivemos vinte anos traballando [...] nese instituto e despois eu vin para aquí para a Inspección e despois ela cambiou de instituto porque desapareceu a secundaria de alí e agora está en ((nome doutro instituto))» (IV3-E2, l. 1102-1105).

Sobre a capacidade para compatibilizar as clases coa Inspección, Diego sinala que non lle resultou doado; pero que quizais ese predilección súa polo ensino compensou estas dificultades, pois o que realmente lle gusta é dar clase; mesmo está pensando en deixar o seu traballo de inspector, o cal resulta significativo porque por unha parte gústalle, pero non o suficiente como para ter que renunciar totalmente á docencia : «Bueno, ás veces non é doado, non? Si, ahora gústame, porque bueno, aquí na Inspección, pois xa non dou clase, non? Entonces a min gústame dar clase, entonces donde dou clase agora mismo é na facultade, eso si. A verdade é que me gusta e bueno, a min gústame dar clase e ás veces incluso penso en deixar a inspección, o sea que...» (IV3-E2, l. 1283-1286).

Sinala tamén que grazas a seren funcionarios, nin a súa muller nin el tiveron que facer fronte a situacións duras de conciliación nin de traballo que lle dificultaran a preparación dunhas oposicións . Este é un aspecto importante, xa que na súa investigación Martínez & Yago (2009), concluíron precisamente que as súas informantes ao seren funcionarias tiñan boas condicións laborais que lles permitían conciliar a vida doméstica coa profesional (Martínez & Yago, 2009).

Tamén é verdade que tiveron fillos cando conseguiron unha posición profesional estable, non cando comezaban a súa traxectoria profesional: «Non, non [non tiveron fillos cando comezaron a súa andaina profesional]. Nós tivemos fillos pois digamos bastante maiores porque o meu fillo ten agora, teñen dezanove e dezaoto, eu teño ((arredor de cincuenta<sup>395</sup>)), o sea, que tivemos fillos, nós casámonos aos treinta anos, entonces tivemos fillos... Eso si, aos trinta e tres ou así, non? Entonces nós profesionalmente estábamos... Éramos funcionarios e non..., vamos, nunca tivemos que compaxinar situacións duras de traballo ou preparación de oposicións ou cousas así con, con fillos, non?» (IV3-E2, l. 1447-1452). «A nosa situación desde que temos fillos pois é bastante estable» (IV3-E2, l. 1454). No entanto, polas súas

---

<sup>395</sup> Non se concreta a idade coa finalidade de preservar o anonimato do inspector.

propias declaracións, a súa muller foi tan só profesora de instituto, mentres que el seguiu formándose e mesmo chegou a inspector.

Dada a condición de funcionario e o horario conciliador dos mesmos, sinala que lle resultou doado organizarse familiarmente, tanto a el como á súa muller, e máis neste momento, no que xa diminuíron as demandas de tempo de dedicación aos descendentes porque estes xa son universitarios: «Home, si! Nós somos uns privilexiados. Claro, agora xa temos... Agora xa temos os dous rapaces xa este ano empezan, están os dous na universidade, non? Pero hasta ahora, pois tanto a miña muller coma eu, pois éramos uns privilexiados. Nós os funcionarios, pois temos... e máis os funcionarios docentes, temos un horario mui conciliador, non? E ca vida familiar, temos unhas boas vacacións, entonces bueno, a verdade é que nós vivimos a educación dos nosos fillos pois moi directamente, non? Intentamos sempre pois os fins de semana, os... polas tardes, as vacacións, pois compartir cousas cos nosos fillos, non? E eu entendo que hai moita xente que polo seu traballo non o pode facer» (IV3-E2, l. 1373-1380). Sostén que o seu traballo actual, permítelle tamén atender a familia e as responsabilidades domésticas (IV3-E2, l. 1381-1383).

#### *A educación dos fillos. Un ensino alternativo máis pausado*

Cando falamos sobre a educación dos seus fillos, preséntase de novo o sistema alternativo que eles teñen con respecto a isto; unha educación máis pausada cun ano sabático antes de entrar na Universidade, algo que se fai no resto de Europa e que contribúe a que os fillos comecen o grao universitario con maior motivación e madurez (l. 1337). Reparemos como o inspector fala en plural, incorporando a muller no proxecto vital familiar (l. 1481-1490): «Impórtanos moito a súa educación [a dos fillos], somos críticos tanto a nai coma eu, que ela é profesora tamén e somos críticos con certas cousas, entonces intentamos compaxinar un pouquiño, pois digamos a nosa visión da educación co que os nosos rapaces viven nos centros, non? Por exemplo, unha decisión que tomamos é que un curso de secundaria o fixeran no estranxeiro, non? Eso o tivemos clarísimo e queríamos que tiveran unha vivencia no seu ensino nun sistema distinto, nun sistema distinto ao español para que viran un pouco como, como se plantexan as cousas en outro sistema e ademais, mui distinto, no? Como é o americano. E despois tamén queríamos que tiveran experiencias en outra lingua e con outra cultura, non? E con outra familia» (IV3-E2, l. 1294-1303), «outra decisión que [...] tomamos como familia é pois que cando os nosos fillos rematan Bacharelato, non empezan a universidade, non? Os nosos fillos cando rematan o Bacharelato, digamos teñen un ano sabático, non? Un ano

sabático no que teñen un proxecto, entónces o levan a cabo» (IV3-E2, l. 1304-1308). «É como un ano sabático antes de empezar e: a carreira que realmente queren empezar, non? I bueno, temos así un proxecto un pouco distinto ao que hai en España, non?» (IV3-E2, l. 1344-1346). «Porque en España é todo mui “corre, corre”, todo... Eu creo que a educación é moito máis pausada, non?» (IV3-E2, l. 1348-1349). «En Europa, case todo o mundo cando remata o Bacharelato, ten un ano sabático e despois incluso durante a carreira pois a xente traballa, non? Deixa de estudar e, ou compaxina o traballo con estudos, ou deixa de estudar e traballa un ano, non?» (IV3-E2, l. 1351-1353) «E as cousas son moito máis pausadas, non? [...] Nos outros sitios, non é como aquí en España» (IV3-E2, l. 1355-1356).

Cando se lle pregunta se ten algún obxectivo a curto prazo, de inmediato fala da súa vida persoal, á que lle dá prioridade fronte á profesional. En relación con isto, este inspector sinala que están na familia nun momento persoal moi motivador, no que os seus fillos se incorporan á Universidade, pero que tamén o vive con dúbidas, con incerteza, pois teme non tomar as decisións axeitadas; polo que se atopa entre unha dualidade de sensacións, é unha época apaixonante, pero tamén vive en pugna entre varias alternativas: «Bueno, ahora... Home, nós en casa estamos vivindo quizás igual e: nós temos proxectos digamos familiares, non? En moitos ámbitos. Ahora estamos vivindo a incorporación dos nosos fillos á Universidade, entón digamos que é unha etapa para toda a familia, non? Pois moi motivante, non? E bueno, nalgún momento pois difícil ou de toma de decisións que a veces tes dúbidas e bueno, que tes que falalo, reflexionalo, buscar, enterarte, non? De moitas cousas, e tal, pero bueno, tamén é un momento apasionante, non? Da... Digamos da nosa historia como familia, non? Pois e: a incorporación dos nosos fillos á universidade en cuestións pois que lles poidan gustar e motivar e que poidan ter futuro, non? E despois tamén co grado de motivación co que se incorporan, non?» (IV3-E2, l. 1482-1491).

Segundo a teoría de McAdams, que á súa vez alude a de Agnes Hankiss (s.d.) (McAdams, citado por Villar & Triadó, 2006, p. 82), a historia de vida de Diego pertence á *estratexia dinástica* na que un bo pasado ten o seu correspondente bo presente, é unha historia de vida que evoluciona positivamente (McAdams, 1993, citado por Villar & Triadó, 2006, p. 82). Estamos ante un *ton narrativo ascendente*, correspondente a unha historia de vida de continuidade no positivo, pois en liña co sinalado por Villar & Triadó, este inspector «ao longo da vida experimenta un proceso de mellora, de aprendizaxe, de sentirse cada vez máis seguro e capaz» (Villar & Triadó, 2006, p. 84). Diríase que está dentro da categoría

“comedia” (McAdams, 1993, citado por Villar & Triadó, 2006), en tanto que el se presenta a si mesmo como unha persoa corrente, xa que un dos seus intereses principais son a familia e a relación cos demais. O control persoal é interno, xa que é el o que toma as decisións ao longo da súa vida, non son outros os que deciden por el e por último, o tema é unha simbiose entre a *axencia* (en tanto que este inspector se reafirma a si mesmo, mostrándose como unha persoa competente e independente) e a *comuñón*, porque para el é moi importante a familia, a relación cos demais, a colaboración e o traballo en equipo.

#### 6.1.8. Estudo de caso 8. Historia de vida de Ricardo

Momentos previos á entrevista con este inspector atopábame especialmente nerviosa pola solemnidade que emana da súa maneira de ser e do propio contexto da entrevista, o que en ocasións provocaba a miña contención á hora de facer determinadas preguntas que naquela altura eu puidera considerar controvertidas. Pese a este meu temor, a entrevista discorreu sen complicacións, atopándonos ante o inspector máis veterano dos entrevistados que nos amosa a súa perspectiva da Inspección, da igualdade e doutros cargos de responsabilidade polos que foi pasando. Ademais, dada a súa visión histórica, ofrece información de valioso interese.

#### *Infancia feliz nunha época convulsa*

Ricardo naceu a mediados dos anos corenta, no seo dunha familia de cinco irmáns, catro varóns e unha nena (l. 29), aínda que el era un dos fillos maiores «En total somos cinco irmáns e unha nena, pero naquel entóns aínda non nacera. Os maiores éramos dous varóns» (IV4-E2, l. 29-30). El non era o fillo primoxénito, senón o segundo (l. 125).

Atopámonos con Ricardo ante o caso de dous pais profesionais que traballaban na esfera pública: O pai era avogado e a nai, profesora de Francés (l. 60).

A súa infancia transcorre tranquilamente nunha cidade galega, na que adoitaba pasar o tempo xogando con outros nenos na praza, aínda que non coas nenas (l. 16). El bosqueixa brevemente ese momento, pero coa suficiente precisión para que nos decatemos de que naquela década dos anos cincuenta, vivía inmerso nun ambiente idílico, onde a única ocupación e responsabilidade dos rapaces da súa contorna era o xogo, o que se reflicte nestas palabras: «Había moito que xogar: ás canicas, á peonza, ao fútbol, a todo, a todas as cousas» (IV4-E2, l. 13-14). Esta situación non era a mesma en Galicia para todos os nenos, xa que era unha época

de moita precariedade económica, o que contrasta coa situación acomodada de Ricardo<sup>396</sup>. Había pouco tempo que rematara a Guerra Civil, o que orixinou penurias entre a poboación, tanto do rural, como das cidades (Calvo, García & Susinos, 2008)

Ademais das boas relacións que tiña na súa infancia coa xente, tamén indica que seus pais mantiñan un trato cordial co resto da veciñanza: «As relacións cos veciños eran mui boas, tínhamos rapaces da miña idade que vivían en casas próximas e a relación con eles pois era satisfactoria, era boa, xogábase todos xuntos, había pandillas de rapaces todos da mesma idade que xogábase xuntos na plaza e os meus pais relacionábanse ben coa xente do arredor de eles, nunha relación normal e para os rapaces unha relación de moito xogo» (IV4-E2, l. 9-13).

Estamos ante un dos poucos casos de nais profesionais que ademais de ter que atender o seu emprego no ámbito público, tamén era a encargada de traballar e realizar os labores da casa; ademais daba clases particulares no seu domicilio. Aquí aparece unha contradición. Por unha parte, e como era característico a esta sociedade da posguerra, a nai era a que realizaba o traballo doméstico, o sorprendente é que ademais fora profesora de Bacharelato de Francés, tendo en conta a época histórica da que estamos falando. Segundo María Antonia García de León, no contexto da España franquista, a muller estaba apartada do eido laboral, o carácter conservador da época levaba a contemplala unicamente como nai, filla e esposa (García de León, 2001b), por iso resulta sorprende o papel docente que a nai de Ricardo desenvolvía.

Isto é o que Ricardo sinalaba con respecto ao traballo doméstico de súa nai. Presentándoa como unha figura que tiña que atender o emprego que tiña como profesora e que na casa, tamén se encargaba das angueiras domésticas: «Era a miña nai [a que] tiña que facer todos os traballos i eso que traballaba fóra de casa» (IV4-E2, l. 43). Pero tamén recibía a axuda de seus fillos, ou polo menos é o que el afirma para intentar rebaixar todo o peso da carga doméstica de súa nai: «E bueno, nós axudábase en algunhas cousas» (IV4-E2, l. 44). Aínda que

---

<sup>396</sup> Para que se entenda mellor este contexto histórico en Galicia, incluiremos a imaxe da Galicia desta época que se dá na obra dirixida por Ramón Villares:

«A imaxe da Galicia de posguerra está asociada, como a xeral de toda España, á do medo e as privacións. O medo proviña da continuación da contenda civil pola vía da represión dunha parte da poboación. As privacións tiñan que ver non só coas destrucións materiais producidas pola guerra [...], senón polas dificultades económicas con que se atopou o novo réxime, que apostou pola autarquía ante a escaseza de materias primas e de enerxía procedentes do exterior» (Villares, 2004, p. 159). «Os *anos da fame* da década dos corenta comezaron a desaparecer a partir de principios dos cincuenta. Aínda que o xiro da política económica do réxime íase demorar ata 1959, en algúns campos como o sector agrario e forestal, os primeiros pasos comezan a ser perceptibles a partir de 1951» (Villares, 2005, p. 161).

anteriormente, durante a entrevista, afirmara que en realidade ningún deles colaboraba moito: «Desde mi punto de vista, si [colaboraban todos igual nas tarefas do fogar]<sup>397</sup>. Pero desde o punto de vista de miña nai, no. ((Rise)). Pero, home, a colaboración era pouca por parte de todos» (IV4-E2, l. 44). Ademais, a nai constitúe un claro exemplo do que María Antonia García de León denomina o «síndrome de Doris Day: un vivir entre a aspiradora e a pluma por así dicilo e que dificilmente poderíamos atopar nun home» (García de León, 2011, p. 97), xa que como se sinalou anteriormente, era profesora de Bacharelato e ademais, realizaba as tarefas do ámbito doméstico.

Curiosamente, máis adiante indica que os pais eran máis esixentes coa única irmá muller no referido ás tarefas do fogar: «Home, dela tamén se esixiu un pouco máis, evidentemente, si» (IV4-E2, l. 137). Isto, que parece unha nova contradición, poida que se trate dun cambio sincero na súa narración, como sinalan Taylor & Bogdan (1987) que adoita acontecer en ocasións durante as entrevistas. Por outra parte, Merton sinalaba que tamén as persoas poden ver unha mesma realidade de diferentes maneiras (Merton, 1946, citado por Taylor & Bogdan, 1987). No caso deste inspector, este tipo de mudanzas de perspectiva serán frecuentes no seu relato.

El recorda que a educación que lle transmitiron os pais á irmá era igual ao dos demais irmáns varóns, así o declara el mesmo para referirse a como ela se converteu tamén nunha muller independente e formada: «E: digamos que o que lembro é que a educación que lle transmitiron á irmá muller é igual á que nos transmitiron a nós» (IV4-E2, l. 33-34), «é dicir, querían facer dela unha persona coma si fose un varón, no sentido de coñecementos, de estudos, de esforzo pola vida, por conseguir obxectivos, todo eso inculcaron nela igual que nos inculcaban a nós» (IV4-E2, l. 36-38). Polo tanto, neste caso non acontece o sentenciado por María Antonia García de León, que apuntaba que entre varios irmáns, se había unha muller, esta saíría prexudicada academicamente, como se «non herdase as oportunidades e bens educativos dos seus iguais de sangue, os seus irmáns varóns» (García de León, 2002, p. 166).

A relación cos pais lembra que era boa, malia que non tan próxima como adoita ser hoxe en día entre proxenitores e fillos: «Moi satisfactoria, moi agradable, bien; o sea, bueno, non era a relación como teñen a día de hoxe os pais cos seus fillos, é moito máis distante, eles estaban ás súas cousas e nós, ás nosas; pero bueno, polo demais eran esixentes, pero esixentes para

---

<sup>397</sup> Corchetes aclaratorios propios.

inculcarnos unha disciplina e uns comportamentos determinados e non lembro en absoluto con disgusto ningunha das súas esixencias, todo o contrario, penso que me educaron ben, coas esixencias daquela época e salín como salín e estou contento de ser como son. E polo tanto, os recordos que teño deles, son moi bos» (IV4-E2, l. 49-55). Tampouco a relación coa irmá era moi estreita, máis que por unha cuestión de ser muller, polo feito de que ela xa representaba outra xeración diferente á deles, por ser oito anos máis nova: «A diferenza de idade é notable porque eu lle levo a ela, oito anos. Notable para aquelas épocas, quero dicir, que unha rapaza levava oito anos, pois é xa unha xeración diferente. A nosa relación con ela era na casa á hora da comida e moi pouco máis» (IV4-E2, l. 131-134).

#### *A nai, determinante papel educativo*

Como no caso do inspector Diego, tamén parece que para este, a nai foi un referente, percíbese na presentación que realiza dela como unha persoa comprometida co ensino e que tamén era o motor da casa, actuando seguramente como mentora para facerlle atractivo un futuro profesional aos seus fillos. Así foi como Ricardo acabou estudando a mesma carreira cá nai, a pesar de que o pai quería que fixera Dereito. Precisamente, M<sup>a</sup> del Carmen Martel de la Coba foi a que sinalou que a socialización recibida é un dos constituíntes máis importantes para que unha persoa escolla un determinado itinerario vital e/ou profesional (Martel de la Coba, 2007). Isto é o que sinala o inspector: «A mi padre que era avogado le habría gustado que estudiara Derecho» (IV4-E2, l. 202-203). Pero foi grazas á nai como el sentiu esa querenza pola educación: «Porque a miña nai era profesora como digo i era vehemente no seu posicionamento en relación coa enseñanza e tiña tamén clases particulares que daba na propia casa e eu a vía traballar alí, viñan alumnos e alumnas e entonces, bueno, pois sempre me gustou a educación, sempre me gustou, e a ensinanza. Entón non sei cando empezou [a querenza pola educación], pero desde pequeno» (IV4-E2, l. 280-284). Este aspecto é importante, porque ningún dos outros inspectores e inspectoras falaban da nai como a persoa pola cal tomaron ese aprecio pola educación. «A vocación pola educación debeu empezar xa na casa» (IV4-E2, l. 278).

Entre os valores que aprendeu de seus pais figura o respecto ao próximo: «Pois [ensináronme] a saber convivir cos demais, a aceptar a liberdade dos demais, a entender que non se pode molestar a ninguén. E que non se pode querer para os demais, o que non quixera que lle fixeran a un. Ese tipo de cousas» (IV4-E2, l. 67-69). «A entender a convivencia. A convivencia foi moi importante para eles, sempre» (IV4-E2, l. 71). Esta importancia do



respecto aos demais, da aceptación da liberdade do outro, da relevancia da convivencia, posiblemente tivera a súa razón de ser na época histórica que acababan de pasar, a da Guerra Civil, de enfrontamentos entre dous bandos pertencentes a un mesmo país. Canto o de non querer para os demais o que non queremos que nos fagan a nós, remíteme irremediabilmente á boa disposición que tiña este inspector para ser entrevistado nas dúas ocasións en que o fixen, malia que nun primeiro momento eu pensaba que isto non acontecería, dada a súa face seria e a solemnidade que me parecía que transmitía.

#### *Escola, unha institución pola que mostraba pouco interese*

Referíndonos a esta primeira etapa educativa, hai que sinalar que a escola para Ricardo foi unha institución pola que pasou sen grandes altibaixos, deducíndose polo seu relato que non foi moi significativa para el. Abre este discurso presentando unha graciosa anécdota daquel primeiro día de clase ou mellor dito, de “non asistencia á clase”, xa que el non quería acudir, senón que optou por escapar do lugar, coa conseguinte mobilización do profesorado na súa procura: «((Rise)). Vamos a ver, no primeiro colexio que fun, o recordo que teño e que me contan sempre porque eu non o recordo, non o recordo» (IV4-E2, l. 74-75), «parece que escapei del e que tiveron que vir correndo detrás de min medio colexio polo camiño adiante, ben. Á parte deso, porque claro, debía ter..., non sei que idade tería, pero serían catro ou cinco anos porque daquela empezábase máis tarde do que se empeza agora, non? E á parte diso, despois estadíais, ben, correctas, satisfactorias» (IV4-E2, l. 77-80).

Cando se lle pregunta por se houbo algún ou algunha docente significativo para el neste momento, alude automaticamente a un profesor do ensino secundario (l. 83-86), co cal semella que nesta etapa de ensino infantil non houbo figuras docentes salientables ou tamén pode acontecer que non se lembre delas.

El estudou nun colexio masculino: «Era masculino» (IV4-E2, l. 90), «os colexios mixtos non os coñecín ata o ano 74. Ata entón, había separación por todas partes» (IV4-E2, l. 92-93). Fronte ao caso do inspector Diego, para Ricardo, estudar nun colexio segregado non foi óbice para comezar a tratar coas rapazas nun determinado momento, se ben esta relación era bastante distante e platónica: «O feito de estudar nun colexio exclusivamente masculino, non me supuxo ningún trauma de ningún xeito nin me impediu a relación co sexo contrario. Si é certo, que tal e como está estruturada a sociedade, non entramos en relación co sexo contrario ata moito máis tarde. Eh! Pero digamos que todos os xogos da infancia e contacto no colexio

e todo eso, era sempre contacto entre homes, entre os nenos. E as nenas estaban pola súa parte cos seus xogos e coas súas cousas. Estábamos todos no parque, pero cada un, nun grupo diferente ((rise))» (IV4-E2, l. 97-103). Na expresión, «as nenas estaban pola súa parte cos seus xogos e coas súas cousas», transmite a percepción de que as actividades destas eran consideradas de menor envergadura; precisamente porque como indicou María José Urruzola, “ser nena era ser menos”, «[os nenos] dende moi pequenos minusvaloraban o mundo das súas compañeiras [...] Os xogos das nenas considerábanse eslamiados<sup>398</sup> e aburridos» (Urruzola, 1995, p. 69). Pero a súa declaración agocha unha *contradictio in terminis* porque di que o estar separados non entorpeceu a relación, para confesar posteriormente que este trato era máis desaborido<sup>399</sup>: «Cando empezamos a relación máis, máis non sei, máis formal ou máis informal, non sei, cando empezamos unha relación de coñecemento do sexo contrario, pois todo discorriu con normalidade, o sea, non impediu en absoluto o feito de estudar nun colexio masculino nin de facer xogos de nenos, non impediu en absoluto nun momento determinado empezar o contacto coas rapazas perfectamente normal. Como se empezaba entón, era máis distante, era máis daquelo de paseo, de mirarse. As miradas, as relacións... así» (IV4-E2, l. 105-111).

### ***Adolescencia. O ensino secundario***

Ter sido fillo dun avogado e dunha profesora, tiña as súas vantaxes e inconvenientes, motivados polo feito de que seu pai era unha persoa moi coñecida nesa cidade e súa nai tamén entre o profesorado. Entre as vantaxes suponse que estaría o trato dadivoso do profesorado cara Ricardo e quizais máis condescendente có resto do alumnado por ter sido fillo dunha profesora que era coñecida no círculo docente; pero tamén unha mirada máis escrutadora ante calquera comportamento incorrecto que Ricardo puidera realizar: «Como era o fillo [...] dunha profesora de secundaria [...], aunque do Instituto Feminino, meus pais estaban relacionados tamén na cidade cos profesores de todos os centros, co cual, eu estaba moito máis controlado e tamén posiblemente sería mirado cunha mirada diferente de como miraban ao resto dos alumnos, entón, pois eso algunhas veces me favorecía e outras veces me prexudicaba, dependía, dependía» (IV4-E2, l. 145-150).

---

<sup>398</sup> Optei por empregar o sinónimo, “eslamiado”, xa que “soso” como aparecía no orixinal de Urruzola, é unha forma tipificada como incorrecta no galego.

<sup>399</sup> Desaborido (DRAG): que non ten graza nin interese. Consultado o 3 de febreiro de 2016, de: [http://academia.gal/diccionario/loadNoun.do?current\\_page=1&id=1914201](http://academia.gal/diccionario/loadNoun.do?current_page=1&id=1914201)

Pero é nesta etapa secundaria cando comeza a distinguir entre os bos e os malos docentes, estes últimos eran catalogados deste xeito precisamente por ter unha mala praxe ou comportamentos incorrectos cara o alumnado: «E: recuerdo mui ben aos profesores que tiven de educación secundaria i os recuerdo mui ben en aspectos desfavorables [e] favorables» (IV4-E2, l. 162-163). «Sí, ya digo, en general, si los aspectos eran desfavorables, no me gustaba como trataba a un alumno, no me gustaba como impartía la materia, no me gustaba que no impartiera la materia, que tuviéramos que estudiar nosotros todo el tiempo y no explicaba nada» (IV4-E2, l. 167-169). Precisamente, tivo unha profesora de Matemáticas que lle fixo odiar esta materia xa que non a explicaba nada ben.

Tamén ten unha mención específica para un profesor co que adoitaban pasar moito tempo e que se convertera para el nunha referencia paterna: «Eu recuerdo con especial cariño o profesor que tiñamos na preparatoria que daquela era un curso previo ao ingreso no Bacharelato; pero claro, era o único maestro máis digamos de referencia paterna porque estaba todos os días con nós a todas horas, entonces eu o recuerdo con especial cariño» (IV4-E2, l. 83-86).

El autodefinese como un alumno normal, máis ben un pouco preguiceiro, que non sacaba especialmente boas notas, senón que aprobaba sen moitas dificultades as diferentes materias: «Ah, yo no era un alumno brillante, era un alumno normal. Supongo que suficientemente inteligente para llevar las cosas con... mejor de lo que lo llevaba; pero también sin grandes esfuerzos, era un alumno más bien vagoneta ((rise)) que no se esforzaba demasiado y que iba aprobando las materias» (IV4-E2, l. 141-145). «Pero bueno, era un alumno que non fun especialmente brillante porque non me esforzaba moito, pero tampouco fun mal alumno, senón que simplemente fun aprobando todas as materias tranquilamente» (IV4-E2, l. 150-153).

Tampouco se estableceu ningún tipo de trato diferenciado entre os irmáns á hora de estudar, todos tiveron as mesmas posibilidades, sen ben, houbo algúns que non estudaron por non esforzárense o suficiente, así o expresa Ricardo: «Todos os meus irmáns puideron estudar, si, todos puideron estudiar; ummm aínda que algún non estudiou porque non quixo, porque non se esforzou o suficiente. Con grande sacrificio por parte de meus pais, porque tiveron moito que sacrificarse para que puidéramos estudiar todos. Eso si» (IV4-E2, l. 156-159).

***Xuventude. Indeciso ante un abanico de posibilidades formativas***

A razón pola que estudou Filoloxía Románica (especialidade de Francés) é un tanto difícil de explicar. Este inspector durante un tempo mantivo unha pugna con diferentes alternativas, decantándose finalmente por esta elección. Todo comeza no momento en que ten unha profesora de Matemáticas que non tiña o suficiente dominio da materia, polo que el decidiu desviarse desta opción, malia que o futuro que el nun principio tiña pensado lle requiría estudar Ciencias. Cando se decatou do erro cometido, quixo combinar o estudo simultáneo de Ciencias e Letras, traballo titánico que o fixo inclinarse finalmente pola última destas opcións. Así foi como comezou a estudar por libre Filosofía e Letras, especialidade de Historia ata o momento en que entran en vigor os estudos de Francés, cambiándose finalmente para esta carreira. É unha etapa na que parece que non dá atopado o seu lugar nos estudos, que non acaba por decidirse por unha carreira, véndose totalmente desorientado: «As razóns son complexas. Eu estudei por Letras, o sea, cando tiven que tomar a decisión de estudar por Letras, que era en cuarto de Bacharelato, me incliné por las Letras porque no me gustaban las Matemáticas. No me gustaban las Matemáticas porque la profesora que tiña de Matemáticas que decía antes, pois non as soubo explicar nunca nin explicaba practicamente nada ben, entón, pois collílle máis odio ás Matemáticas que a (), entón guieime hacia Letras. Naquel entonces eu pensaba ter outro futuro que hubiera requerido de estudiar Ciencias, entón cando me dei conta do error cometido, empecei a estudiar Ciencias pola miña conta para prepararme por libre para hacer el Bachillerato de Ciencias por libre; pero bueno, era demasiado hacer Ciencias y Letras simultaneamente y tuve que dejar el de Ciencias y seguir por letras. Una vez que estaba metido por Letras, eran pocas las posibilidades que teníamos en Santiago, que era la universidad a la que podía ir de carreras de letras. Había Derecho y había Filosofía y Letras, a mi padre que era abogado le habría gustado que estudiara Derecho y a mi madre que era profesora de Francés, le hubiera gustado que hiciera letras de idiomas. Sea por lo que sea, me decanté por Filosofía y Letras, y estudié en la rama de Historia. En vez de estudiar Historia, que era lo que había en aquel entonces, había Lengua, Filología Castellana y Historia y empecé a estudiar la carrera de Historia y estando allí, se puso en marcha la carrera de Francés, de idiomas. Entonces yo, que tenía grandes conocimientos de francés porque mi madre era profesora de Francés y había estado yo en Francia ya un año y había adquirido más conocimientos de la materia, en ese momento hice el cambio y pasé a estudiar Francés, entonces dejé Historia y pasé a estudiar Francés y entonces fue la carrera que hice, la de Filología Románica, en especialidad de Francés» (IV4-E2, l. 190-212).

Realizou estudos por libre, durante un total de dous anos, examinándose en Madrid (non está claro se residía en Madrid ou se se desprazaba a esta cidade tan só para facer os exames) e un deles aproveitouno para estudar Fonética Francesa na Sorbona de París, aloxándose na casa duns amigos: «Estiven estudiando en Francia precisamente Fonética Francesa, en el Instituto de Fonética de París y estaba matriculado en la Sorbona» (IV4-E2, l. 219-220). «Foi na época na que debía estar na universidade, aínda non estaba estudiando, empecei os estudos da universidade por libre. Entonces, estando estudiando por libre, estiven en Francia un ano. E cando vin de Francia pasei a estudar por oficial en Santiago. É complexo» (IV4-E2, l. 222-226). «Estiven en Francia, en casa duns amigos e estudiando ya digo, en el Instituto de Fonética de París para aprender la Fonética Francesa que me viene muy bien y estuve estudiando en la Sorbona un año, pero bueno, eso era más...., menos formal. Iba cando quería e despois xa cando volví a Galicia pois empecei a estudar na Universidade de Santiago, entrei en segundo curso de Filosofía e Letras, porque o primeiro xa o aprobara por libre» (IV4-E2, l. 239-244). A biografía deste inspector si reúne algúns dos trazos característicos da elite segundo María Antonia García de León: “cosmopolitismo”, pois estudou na Sorbona de París e “clase social elevada” (García de León, 2011, p. 17), por ser fillo dun avogado e dunha profesora de Bacharelato.

Durante a carreira, a mediados dos anos sesenta, (l. 841-842) xa comparte espazo nas clases con mulleres; indicando que non había un trato discriminatorio do profesorado cara elas, malia que recibían algún comentario que na actualidade si podería ser controvertido, xa que mesmo naquel momento histórico, aos propios alumnos lles resultaba sorprendente: «Si, estudiamos... Si, si, si, claro. Estudiábamos con elas nas aulas i o trato era igual para todos. Polo menos eu non prestaba atención ou non me decatei de que houbera diferencias. Si é certo que había algúns profesores que dicían certas cousas que non serían convenientes, polo menos hoxe en día non eran convenientes, pero llo dicían a calquera, tanto se era muller coma se era home. Entonces cando eran dirixidas á muller, claro, te sorprendían, pero...» (IV4-E2, l. 249-254). Elas constituían o alumnado dominante na especialidade de Francés que fixo Ricardo: «E: na miña [carreira], si. Na miña, si [había máis mulleres ca homes]. Home, cando estudiei xa na especialidade de Francés que éramos 24, pois eran 20 mulleres» (IV4-E2, l. 256-257).

### ***Aduldez inmersa en variadas angueiras administrativas***

#### *Profesor respectuoso cos compañeiros máis veteranos*

Unha vez rematados os estudos no ano 1970, Ricardo xa entra de inmediato no ámbito laboral, realizando durante o ano seguinte un lectorado en París. Á volta, está tres anos de profesor interino nun instituto ata que se convocan oposicións, momento no que obtén unha praza en propiedade: «De inmediato, si, me poño a traballar, pero o primeiro ano, estiven novamente en Francia facendo un doutorado, perdón, un lectorado. Tuven de lector nun instituto en Francia durante un ano completo e despois xa cando voltei, empecei a traballar como interino en ((nome dun instituto))» (IV4-E2, l. 261-264). «Empecei a traballar en ((nome dun instituto)) e estiven alí tres anos. Ao terceiro ano convocaron oposicións ás que me presentei e aprobei e xa obtiven praza nun instituto de ((nome da cidade))» (IV4-E2, l. 267-269). Non foron moitas as institucións educativas de ensino regulado polas que pasou, tan só dúas; á parte estaban as clases particulares de Francés que impartía nas academias a partires dos dezasete anos: «O sea, que en centros de enseñanza para impartir docencia formal, solamente coñecín dous, ((cita os nomes dos institutos)). Á parte deso e durante moito tempo, a partir dos dezasete anos, dei moitas clases particulares a rapaces, a rapazas, en academias, e bueno, eso xa é outra cousa» (IV4-E2, l. 271-274). «[As clases particulares eran] de Francés, sempre de Francés» (IV4-E2, l. 276).

#### *Catedrático de instituto. Comezan a abrirse portas*

A súa noción do que aprendeu durante a primeira estadía como docente é moi xeral, posiblemente se vira afectada polo paso do tempo; aínda que esa aprendizaxe resida na súa memoria de xeito inconsciente e non compartimentado e asignado a ese momento específico. No entanto, vai dando pinceladas sobre como era o trato co profesorado sénior e como el se relacionaba cos demais cando xa estaba noutra categoría diferente. Dedúcese das súas palabras que había un trato distante e moi respectuoso cara os máis veteranos, trato que posteriormente el, en calidade de director, dispensaba tamén aos demais, do cal se desprende que aí se produciu unha aprendizaxe dos seus superiores. A continuación presenta a situación de diferente categoría entre el, que era catedrático e os restantes profesores interinos, dándose a situación inversa á sinalada anteriormente por Ricardo: «Eu os tratei ben [aos compañeiros docentes máis veteranos], con educación e con a distancia propia dunha persoa xoven cunha persoa maior que xa ten moita experiencia» (IV4-E2, l. 297-298). «Despois cando vin xa a

((nome da cidade)), pois era diferente, eu era catedrático i despois, catedráticos somos mui poucos i houbo unha notable diferenza da miña categoría á categoría dos outros profesores, donde a maioría eran interinos. [...], estiven de director oito anos. Entonces a relación con eles como foi? Desde a miña parte, desde o meu punto de vista, era a relación boa, desde o punto de vista deles, non o sei. Pero penso que TAMÉN, polo menos, para a maioría» (IV4-E2, l. 299-307).

Non se trata de ser clasista, máis ben parece que era o *statu quo* imperante no momento: «Supoño que aprendín moitas cousas, porque eu son unha persoa moi receptiva, pero claro, tampouco me acordo que aprendín en cada momento. O sea, o aprendizaxe é unha aprendizaxe permanente, o sea, un vai aprendendo tódolos días en tódalas partes con contacto con tódalas persoas. No ((nome do instituto)) donde empecei, había grandes profesores, polo menos de moito renombre, naquel entonces, entonces empecei a traballar con, con xente moi coñecida e supoño que deles aprendín moitas cousas, pero en concreto o que puideron aprender, o que recordo especialmente, pois non o sei, non recordo nada especialmente, pois simplemente..., sempre me trataron ben, sempre fun unha persoa nese sentido ben tratada» (IV4-E2, l. 289-297).

No ano 1974 aproba a cátedra de instituto e dous anos máis tarde entra no cargo de director: «No 74 aprobei as oposicións, viñen pa'quí p'o meu destino en ((nome da cidade)) e no 76 fun director ata o ano 83» (IV4-E2, l. 344-345). Foi precisamente neste ano 1974 cando el ve por primeira vez que conviven nenas e nenos nas aulas (l. 92). Lembremos que foi grazas á aparición da Lei Xeral de Educación de 1970 que aparece a educación mixta nas aulas (Calvo, García & Susinos, 2008a, p. 50). Aínda que non existía coeducación, lembremos que se trata dunha lei do último período do Franquismo. Isto sentenciaba o artigo 27, punto 2: «Los métodos de enseñanza serán predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo» (España, Jefatura del Estado, 1970, p. 12530).

Como se indicou, ao pouco de ser catedrático, convértese en director, e parece suxerir que el tamén tiña unha relación distante cos demais, o cal se aprecia nesta declaración: «Aos poucos de estar en ((nome dunha cidade)) fun nomeado director dun centro, entonces a miña relación con eles, era a relación de director hacia o resto do profesorado» (IV4-E2, l. 302-304).

Cando se lle pregunta sobre como era o proceso para ser catedrático, el sinala que foi a través dunhas oposicións, nas que había un nivel de dificultade notable; pero recibiu a axuda

inestimable da súa esposa; de feito, fai mención a este aspecto en dúas ocasións delegando nela practicamente o mérito de as ter aprobado: «A miña vantaxe era que a miña muller era tamén de Francés» (IV4-E2, l. 323-324) e «con ela, gracias a Dios, puíden traballar moito nese sentido e prepareime ben» (IV4-E2, l. 326-327). O seu traballo conxunto facendo moitos ditados e o apoio recibido por parte dela foi decisivo e tamén porque unha boa esposa, ha de apoiar incondicionalmente o seu marido (Williams, 2000), «para non arrebatat[ille] a súa masculinidade» (*Ibidem*, p. 30). «Había que facer oposicións, pero daquela non era como agora que hai oposicións cada ano ou casi cada ano, daquela, as oposicións convocábanse e un se apuntaba nelas e se inscribía para opositar e logo quedaba pendente de que dixeran cal era o día de comezo das oposicións. Eu recordo que terminei os, a carreira no ano 70. No ano 70-71 marchei a Francia de lectorado, volvíno 71 e empecei a traballar no ((nome dun instituto)). E non sei en que momento convocaron as oposicións, eu sei que as firmei e seguíno traballando tranquilamente e esperei, esperei, esperei e un buen día entereime de que convocaban o primeiro exercicio xa. Eso foi no ano..., en decembro do ano 73, foi cando saíu xa a comunicación de que en enero do 74, comezaban as oposicións en Madrid, así que fun para Madrid a opositar, eran oposicións mui duras, mui difíciles, había moito temario, estiven preparándoas durante moito tempo, a miña vantaxe era que a miña muller era tamén de Francés, con lo cual, pois na casa podíamos traballar conxuntamente para o repaso dos temas, para facer dictados, que había moito dictado que facer, porque unha das probas era un dictado en lingua estranxeira [...] entonces fun ás oposicións, duraron tres meses, rematei en marzo, o sea, estiven desde xaneiro hasta o 27 de marzo e aprobeinas» (IV4-E2, l. 313-329). Atopámonos aquí ante o caso dun matrimonio convencional. Precisamente, foi Hochschild quen sinalou que no caso dos varóns directivos, canto máis alto cheguen, máis probabilidade existe de que teñan un matrimonio tradicional (Hochschild, 1997, citado por Williams, 2000).

Ricardo tivo que desempeñar a dirección nunha época convulsa e de grandes cambios, a tarefa non lle resultou doada, había un sector feminino e xove que comezaba a emerxer, a manifestarse, segundo el, a querer “posicionarse ou ter protagonismo”. Estamos no ano 1976 e a muller quere reivindicar o seu espazo fóra da célula familiar; non obstante, el declara que sabía levalas ben, dado os problemas políticos que causaban. A este respecto, hai que sinalar a importancia que ten o director ou directora dun centro para mitigar determinados actos, podendo «bloquear, sufocar, disuadir ou ignorar efectivamente a grupos da escola que propicien o cambio» (Ball, 1989, p. 89). Das súas palabras colíxese que esas profesoras xoves levaban a cabo reivindicacións de corte feminista e incluso se aprecia unha certa carencia de



valor aos seus actos pola expresión, «había profesoras que tiñan esas inquietudes, inquietudes de..., de facer algo, ao mellor non tiñan aínda claro que, pero de facer algo», como se quixesen actuar, sen pensar, simplemente polo feito de facer algo, unha sorte de reivindicación sen sentido. Inclúese o extracto enteiro: «Vamos a ver, eu cando fun director de instituto, que fun director no ano ((mediados dos anos setenta)), como lle digo aí, era unha época mui difícil». (IV4-E2, l. 735-736). «Franco morrera no 75, i estábamos na etapa do posfranquismo, inicial do posfranquismo, as mulleres entón estaban empezando a promocionarse, a traballar fóra, a esixir os seus dereitos, a intentar posicionarse dentro da sociedade, non? Entonces había grupos de mulleres que digamos tiñan un interés claro por posicionarse ou por ter protagonismo i outro grupo de mulleres que non o tiñan, ¿eh? Entón no instituto había as dúas cousas, había mulleres que eran profesoras de toda a vida e que se dedicaban á profesión e nada máis e ensinar a sus alumnos, e había profesoras que tiñan esas inquietudes, inquietudes de..., de facer algo, ao mellor non tiñan aínda claro que, pero de facer algo. Entonces efectivamente, tiña un grupo de rapazas, de profesoras xóvenes naquel entonces que efectivamente creaban determinados problemas, pero máis problemas políticos que doutro tipo; pero bueno, intentei levalas sempre ben» (IV4-E2, l. 738-748).

#### *“Axudando” nas tarefas da casa*

Este inspector non colabora moito nas tarefas do fogar, dando a entender que é por mor da muller que non quere a súa implicación, aspecto que se infire na sentenza na que se refire a ela como “unha muller chapada un pouco á antiga” (l. 333-334), é dicir, non delega nel, non está disposta a ceder o seu poder doméstico, o cal reflicte a forza que este ten (Torns, Borràs & Carrasquer, 2004). Con todo, el reconece o maior peso dela no referente á xestión do traballo doméstico e familiar, afirmando que a súa participación é pequena, «representando unha axuda, nunca un compartir por igual a carga total» (Torns, Borràs & Carrasquer, 2004, p. 124): «Eu nas tarefas do fogar, axudo, pero... a miña muller é tamén unha muller chapada un pouco a la antigua en ese sentido e ela non se deixa axudar moito, sinón que Ela é a responsable de todos os aspectos domésticos, por así dicilo y yo boto unha man en moitas cousas, pero bueno, ela fai moito máis ca min, entón naquel entonces axudaba, pois como axudo agora» (IV4-E2, l. 333-337). Quizais se deba ao feito de que ela intente compensar a súa presenza na vida pública, co seu traballo tamén na vida doméstica, como un xeito de evidenciar que non perdeu ese rol, como se a perda do mesmo fora un demérito que significaría que non se adecúa ás atribucións características do sexo feminino. Ela

seguramente era vítima da domesticidade da que fala Williams (2000): «O sistema da domesticidade de proporcionar cuidados a custa de marxinar os cuidadores, impídelles a posibilidade de desempeñar a maioría dos roles sociais asociados á autoridade e responsabilidade» (Williams, 2000, p. 1). Aínda que esta pseudo-axuda no fogar e a falta de dominio das tarefas domésticas tamén poderían ser catalogados como un “micromachismo encuberto” (Bonino, 1999, pp. 12-13) e polo tanto, ela vese abocada a realizar unha dobre xornada.

Neste momento de preparación das oposicións a catedrático non requiren da presenza de servizo doméstico, xa que aínda non tiñan fillos e podíanse arranxar sen maiores problemas: «Naquel momento, non» (IV4-E2, l. 339), «tampouco nos facía moita falta, non tiñamos niños todavía. Estábamos os dous sós, entonces, bueno» (IV4-E2, l. 341-342).

#### *Experiencia como director*

Da súa vivencia como director aprendeu moitas cuestións sobre relacións humanas que non percibira anteriormente no ámbito doméstico familiar das súas relacións máis próximas, que era ás que estaba acostumado. É o momento en que repara en como se manifesta a natureza dos individuos cando non están de acordo con algunha cuestión. Pese a todo, el, en calidade de director, trataba de que houbera un bo clima organizativo, unha cuestión que preocupa segundo Hallinger & Murphy aos directores en tanto que líderes pedagóxicos (Hallinger & Murphy, 1987, citado por López *et al.*, 2003). Pero o seu non se trataba dun liderado pedagóxico, senón dunha maneira de xestionar o centro tendente a manter o *statu quo* (Hughes, Guinnet & Curphy, 2007) e unha dirección fundamentada na autoridade do “poder sobre” (Hollander & Offerman, 1990, p. 179), típica do mundo masculino: «Aprendín MOITAS cousas, moitas cousas. Sobre todo relacións humanas, as relacións humanas que..., que bueno, ata entonces, tiña as relacións humanas que se ten normalmente, pois cos amigos, cos compañeiros, relacións máis de convivencia familiar y distendida y a partir de que eres director, pois xa te planteas poñerte nun plano diferente, sigues sendo ou intentas seguir sendo amigo con todos e compañeiro de todos, pero tamén tes unhas responsabilidades administrativas que tes que cumprir i a partir de aí empezas a ver que pode haber roces, que pode haber enfrentamentos, que pode haber disgustos, que pode haber discrepancias e distanciamentos, entonces bueno, pois aí empezas a ver como aprendizaxe, pois aprendizaxe do que é a vida en realidade, de como son as persoas cando as cousas non lle gustan e como hai que tratalas para intentar que lles gusten, como reaccionar, como motivar...» (IV4-E2, l. 347-

358). «Pero todo eso un o aprende segundo lle vai vindo porque non..., non está preparado para elo de antemano exacto, i así fun director oito anos» (IV4-E2, l. 360-361).

*“Liderado” administrativo nos tempos do Posfranquismo*

Non se pode afirmar que o seu fora un liderado democrático *stricto sensu*, senón máis ben unha dirección burocrática, que atendía preferentemente ao cumprimento da normativa. Lembremos que foi director no período que vai do ano 76 ao 83, durante a vixencia da Lei Xeral de Educación. No entanto, a medida que o seu discurso avanza, van xurdindo elementos clave como o de ter “man esquerda” (l. 410) e a cuestión de “negociar con uns e con outros” (l. 411), do que se deduce que a pesares do liderado burocrático e administrativo que desenvolvía, posuía habilidades sociais, constituínte este que segundo Goleman (2004), teñen que posuír os líderes con intelixencia emocional: «Eu penso que exercín un liderado, ummm correcto do punto de vista administrativo, é dicir, eu coñecía ben a lexislación, lía todo o que saía e: y me empapaba de legislación para hacerla como quería. Yo decía lo que había que hacer de acuerdo con la legislación y después la casuística específica que pudiera surgir en el centro, no ya desde el punto legislativo, que si era legislativo lo aplicaba, pero... y decía que había que aplicarlo lógicamente, pero otras cosas que surgen ya digo, del trato, de la relación, de disconformidad, intentar solucionarlas siempre, pues con mano izquierda, hablando con la gente e: haciendo reuniones, negociando con unos y con otros, intentado compensar a unos lo que por otro lado yo veía que era descompensación, intentaba arreglar en la medida de lo posible todas las situaciones de disgusto que pudieran darse en el centro. Y de hecho creo que las arreglaba bastante bien. Pero bueno, ya digo, depende, si habla con otros, pues igual dirán que no, eh! Yo creo que sí, yo marchó satisfecho de la acción realizada» (IV4-E2, l. 404-416). «No es como ahora que se intenta un líder pedagógico de todo el centro educativo, ¿no? Antes eso: ... no era así, antes el director lo que hacía era el liderazgo administrativo, ¡eh!» (IV4-E2, l. 421-423).

Apréciase que nunha primeira instancia non quería ser director por vontade propia, pero dado que naquela altura para ser director, había que ser catedrático e poucos docentes no centro reunían esta condición, non lle quedou a Ricardo máis alternativa que desempeñar este cargo: «Las obligaciones y los deseos pues muchas veces van paralelos, después coinciden en un momento determinado. Yo no es que nunca pretendiera ser director, lo que pasa es que en aquel entonces la normativa exigía que para ser director había que ser catedrático, entonces claro, cuando uno llega al centro y es catedrático y resulta que *hay* cuatro catedráticos o cinco

y todos los demás eran agregados que había entonces o interinos, pues ya sabes que eres un candidato fijo a ser director en algún momento» (IV4-E2, l. 497-502).

*Delegado Provincial. Un cursus honorum polas altas esferas*

Inmediatamente despois de ser director, a mediados da década dos oitenta, é nomeado delegado provincial, momento no que descubre o amplo espectro educativo (EGB, Formación Profesional, etc.) que se abría ante si, facéndolle ser consciente de que o Bacharelato, que era o panorama co que estaba familiarizado, era tan só unha pequena parte de todo o madeirame educativo; pero tamén lle serviu para desmontar certos prexuízos que tiña. Vemos que aquí se produce un cambio importante en Ricardo, unha *epifanía*, en termos de Denzin (1989) que se reflicte na expresión: «Ahí sí que se me abrieron mucho los ojos» (IV4-E2, l. 386-387). Indubidablemente, a súa bagaxe profesional foille de moita utilidade para desenvolver este cargo; pero nel, a aplicación do liderado tampouco tiña cabida: «Pois cando cheguei de Delegado Provincial no ((principios da década dos oitenta)), a miña primeira sorpresa foi, porque eu era unha persoa mui vinculada a la educación y a la enseñanza, pero siempre a la enseñanza secundaria, siempre al Bachillerato, mi madre era profesora de Bachillerato, yo profesor de Bachillerato, destinado a un instituto de Bachillerato, tanto en ((nome dunha cidade)) como en ((nome doutra cidade)). Entonces para mí el mundo educativo era el Bachillerato, cuando fui nombrado Delegado Provincial de Educación, se me abrieron los ojos ante el mundo educativo que había entonces en la llamada EGB, que yo conocía la EGB evidentemente y mis hijos iban a la EGB; ¡pero la EGB era la EGB! Y de repente vi que la EGB no era la EGB, sino que era un mundo cuatro veces más grande que el Bachillerato que era mi mundo, del punto de vista educativo, claro. Y también la existencia de la FP y también la FP que yo conocía que estaba ahí que bueno, que era la enseñanza, la educación, el tipo de enseñanza menos valorado, donde iban aquellos alumnos que tenían menos capacidades o eran más vagos y sin embargo después, desde el punto de vista, desde la óptica de la educación, pues también era otro mundo más, un mundo pequeño, más pequeño que la EGB, pero un mundo más, también con sus características, sus condicionantes, sus aspiraciones, entonces ahí sí que se me abrieron mucho los ojos al ver todo lo que había alrededor y que no era solamente el Bachillerato la enseñanza» (IV4-E2, l. 370-388).

*Liderado na Delegación*

Como o propio Ricardo indica, el non desenvolvía un liderado pedagóxico porque precisamente non se estaba desenvolvendo entre todos os membros da Delegación un traballo conxunto, senón que o que se facía era aplicar a normativa; a pesar de que tamén desenvolvera un labor coordinador: «O Delegado Provincial era o representante do Conselleiro en la provincia, su, su delegado, su representante, su... el que realiza la gestión de toda la acción educativa en la provincia correspondiente» (IV4-E2, l. 396-398).

Nas seguintes liñas o inspector declara que realizaba un liderado administrativo cando era Delegado Provincial e para iso, coordinaba o desenvolvemento das accións que encomendaban as autoridades educativas: «Ummm: el liderazgo pedagógico, ¡cuidado! Vamos a ver, lo pedagógico ahí en, en cada departamento tenía sus propios criterios y cada uno actuaba» (IV4-E2, l. 419-421). «Cada departamento tenía su forma de actuar y entre ellos se arreglaban y hacían las cosas a su manera, ¿no? Pero bueno, simplemente un ordenamiento que estaba, que estaba marcado por la legislación y el, el delegado de educación, ummm, lo mismo, el delegado de educación lo que tiene que hacer es un liderazgo administrativo también, sabe las normas, las órdenes, las leyes de la Consellería y era distribuir él toda:, o sea, organizar la realización de todas esas acciones que a las autoridades se mandaban, claro. Tanto del punto de vista del personal, de la organización de la enseñanza, de todo» (IV4-E2, l. 423-430).

*A angueira da Inspección*

A Inspección sempre foi un traballo que lle atraía, entendíao como o cargo educativo de maior rango que lle faltaba por desenvolver, pero o proceso para chegar a el foi un tanto lento, xa que naquel momento os inspectores eran por materias e a escala da Comunidade Autónoma, e xa había un inspector de Francés, polo que agardou uns anos ata que ese inspector se xubilou. Despois viviu unha puxa entre dous desexos encontrados; por unha banda, continuar desempeñando o cargo de Subdirector Xeral na Consellería e pola outra, renunciar a el para converterse en inspector extraordinario (o que hoxe en día sería un inspector interino), sabía que isto suporía volver de novo á interinidade, cos inconvenientes que carrega; pero arriscou e finalmente, ao cabo dun tempo, converteuse en inspector de carreira e dende aí foi progresando ata chegar mesmo a ser xefe de servizo: «Siendo delegado, una vez que ceso en el cargo de delegado, estuve trabajando en Santiago de Subdirector General en otras

Consellerías, en la Consellería de Industria y en la Consellería de Cultura. Estuve durante..., durante cuatro años trabajando de subdirector en esas Consellerías. Y la posibilidad de ser inspector era un puesto que siempre me atrajo, yo que era de educación, había llegado a la cota más alta que podía alcanzar que era catedrático, había sido director durante muchos años y con la experiencia que tenía y conocimientos que tenía sobre legislación y la vinculación que tenía con los órganos administrativos, pues me parecía que era interesante para mí y de hecho me gustaba, dar el paso de pasar a inspector. Compañeros míos del instituto, habían hecho oposiciones de inspección, habían aprobado y eran inspectores de hacía años, desde un par de años antes y me atraía esa vía. Inspección entonces era por materias, no es como ahora que es generalista. Entonces había inspección de, de EGB, inspección de Bachillerato, inspección de FP. Como yo era de Bachillerato, tenía que optar a la inspección de Bachillerato. Y la inspección de Bachillerato era por materias. Entonces yo como era de Francés, podía optar a inspección de Francés, ¡eh! Y había un inspector ya, que era de Francés, existente en la plantilla de ((nome dunha cidade)). Puesto que la inspección era para toda la comunidad. No es como ahora que es provincial, era la inspección de Galicia. Entonces había un inspector de Francés, con lo cual, pues el puesto estaba ocupado. Así que bueno, era mi intención ser inspector aquí en Galicia, pero como ese puesto estaba ocupado, yo no me preocupaba demasiado y estando yo de subdirector en ((nome dunha cidade)), llegó la hora en la que este inspector se jubiló» (IV4-E2, l. 449-456).

Como no caso dos outros inspectores, maniféstase nel a querenza de querer ser inspector como unha idea de progreso, que o leva a arriscar o posto de subdirector polo de inspector interino, xa que a inspección gustáballe moito. No seu discurso, aínda que o nomea de pasada, aparece a cuestión da “vinculación que tiña cos órganos administrativos”, os “contactos”, as redes invisibles ou esa homosociabilidade<sup>400</sup>, da que fala Kanter (1977), elementos que propician, cando menos, dunha certa familiaridade coa inspección nesta comunidade, coñecemento sobre como estaba daquela o panorama da inspección. Por outra parte, está o sinalado por María Antonia García de León do “risco masculino versus constancia feminina” (García de León, 2001b, p. 485). Pero este risco tamén se aprecia na historia de vida de Sara que renuncia ao posto de Delegada Provincial por presentarse ás oposicións de inspección.

---

<sup>400</sup> Na vida pública, establecer alianzas con outras persoas forma parte do ámbito profesional e ao varón non lle importa dedicar o tempo que sexa necesario a estes mesteres, porque o ámbito privado xa está atendido pola súa parella; aspecto que polo tanto, non lles preocupa, «de aí as reunións interminables, a sucesión de actos inútiles e a necesidade de estarse exhibindo a todas horas» (Camps, 1998, p. 101).

Polo tanto, as inspectoras tamén asumen riscos. Vexamos como resume o inspector o seu currículo:

«Entonces como yo tenía contactos en la Administración, puesto que había trabajado de Delegado o había sido muchos años director y de Francés, era una persona conocida dentro de la Administración Educativa, me propusieron que, que hiciera, que pasara a ser inspector interino, extraordinario que se llamaba entonces de Francés, puesto que se había jubilado el anterior. Ahí bueno, se me creó digamos, un conflicto interno, ¿qué hago?, ¿continúo como subdirector en ((nome da cidade))? Que era una carrera administrativa que podía continuar durante cierto tiempo, ¿o me cambio y paso a la inspección? Era un riesgo porque ser interino era volver al interinaje, no se sabe si vas a *quedar* o no vas a *quedar*, si vas a continuar como interino o no; pero sea como sea, como me atraía mucho la inspección, cambié y cogí la especialización de Francés de forma interina. Bien, así estuve durante un par de años, en donde se presentó *lo de realizar* las oposiciones, me presenté a ellas, las obtuve y entonces y desde entonces, soy inspector ya de carrera» (IV4-E2, l. 456-468).

«Así que entré en la inspección de interino en el año ((principios dos anos 90)). Inspector de carrera desde ((mediados dos anos 90)), creo que es. A partir de ahí fui inspector jefe ((dous anos máis tarde)), llevé la jefatura de inspección de aquí, de la jefatura de ((nome da cidade)) desde el ((mediados dos 90)) hasta el ((principios da década do 2000)), en el ((case mediados da década do 2000)) volví a ser nombrado Delegado Provincial de Educación un año, hasta el ((mediados da década do 2000)) en donde pasé en el ((mediados da década do 2000)) al cesar, pasé a inspector normal otra vez, como ahora. Así que eso es un poco mi currículum» (IV4-E2, l. 470-475).

E toda a experiencia adquirida anteriormente, el sinala que lle foi de moita valía para ser inspector: «Me valió muchísimo, claro. Es lo que digo, la experiencia una, la de conocimiento de la legislación porque bueno, el profesor generalmente de instituto se prepara para dar las clases, o sea, su preparación específica es dar clase, su..., donde tiene la mente puesta es como hacer que la materia *vaya mejor* a los alumnos, cómo se la transmito, qué tengo que enseñarles, cómo se lo enseño..., o sea, todo lo referente a la metodología, a la pedagogía y a la práctica docente que es la obsesión del profesor, lógicamente, ¿no? Y no la legislación, o sea, no... qué pasa, quién tiene preferencia para esto o quién tiene que hacer esto otro o cómo se desarrolla... ¡Yo qué sé, el transporte! Ese tipo de cosas el profesor de a pié no le preocupa, le preocupa lo que es la docencia, ¿no? Entonces una vez que entra como director

de instituto, el conocimiento de la legislación que tienes que tener es muy importante porque tienes que dirigir un centro en donde el resto de la gente apenas conoce nada de la parte legislativa, de la parte de ordenamiento, de ordenación de las enseñanzas, eso hay que dárselo masticado y machacado a la gente para que la gente lo haga de aquella manera, ¿no? Entonces bueno, pues la parte legislativa yo la conocía muy bien, entonces toda esa experiencia de conocimiento [da]<sup>401</sup> legislación me viene muy bien, lógicamente, de cara a ser inspector» (IV4-E2, l. 480-495).

*A educación dos fillos, unha combinación de amor e disciplina*

Esa seriedade que el mostra polo seu traballo, tamén se manifesta na educación que lle transmitiu aos seus fillos, todos eles varóns; de feito, a palabra “disciplina” sae a relucir en varias ocasións e implicitamente están os valores de protección, dirección, control, esixencia; pero tamén apoio e amparo: «Eu intentei que os meus fillos [...] aprenderan disciplina tamén como aprenderon [fixeron]<sup>402</sup> conmigo, a forma posiblemente de enseñarlles a ser disciplinados era a que cambiaba. Era máis esixente nuns momentos que noutros» (IV4-E2, l. 538-540). «Pero: bueno, en intentar disciplinalos, si» (IV4-E2, l. 542). «Non sei se me explico» (IV4-E2, l. 544). «Quere dicir, que cos meus fillos eu intentei una, enseñarlles a andar por la vida solos, es decir, que supieran, o sea, llega un momento en que hay que dejarlos andar solos, no puedes estar pendiente de ellos permanentemente toda la vida intentando controlar todo y dirigirlos en todo. Sino que primero los diriges y los controlas hasta que ya ves que pueden empezar a andar solos y en ese momento, los animas a realizar actividades por su cuenta, salir solos, hacer por allí, hacer por allá, eso sí, con la vigilancia puesta encima permanentemente, pero vigilancia lejana, ya no es lo mismo tener, estar encima de ellos para las cosas, que dejarlos hacer y vigilar desde lejos lo que hacen. ¿Uh? Y dentro de eso, el intentar ayudarles lo máximo posible para que tuvieran su propia vida y supieran moverse por la vida con normalidad y con naturalidad, también que fueran disciplinados y exigentes consigo mismos» (IV4-E2, l. 546-557).

Sobre o feito de colaborar nas tarefas do fogar dos fillos, prodúcese unha implicación desigual dos irmáns: «Eu intentei enseñarlo, un colabora máis que o outro» (IV4-E2, l. 609).

---

<sup>401</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>402</sup> Corchetes aclaratorios propios.



*Detrás dun gran home hai unha gran muller*

Como no caso do marido de Irene, a esposa de Ricardo tamén foi para el un alicerce moral importante; que non lle dificultou o seu progreso profesional, senón que tamén o axudou a medrar neste ámbito, non producíndose conflitos de convivencia por el ter desenvolvido tantos cargos de responsabilidade: «Al contrario, sempre me animou» (IV4-E2, l. 560). Como tamén fixera Irene co seu marido, antes de aceptar un cargo, Ricardo consultáboo cos súa muller: «A primeira persoa coa que falaba eses temas logicamente era con ella [a muller] e sempre me animou e sempre me soubo consolar cando as cousas non ían ben» (IV4-E2, l. 562-563); en cambio, non se aprecia aquí que el agardase a ter criados os fillos para desenvolver estes postos; xa que na liña 378 indica que na época en que se converteu en Delegado Provincial, os seus fillos ían a EXB; mentres que antes de chegar a ser inspectora xefa de servizo, Irene agardou a que os seus fillos estiveran profesionalmente encamiñados, coa excepción da filla, que estaba facendo a carreira, rexeitando un traballo na Consellería a principios dos 80. O que demostra como as mulleres aprazan o desempeño de cargos profesionais de relevancia, dotando de prioridade a vida familiar.

Un aspecto común na historia de vida dos inspectores en xeral e de Ricardo en particular é que o feito de ter desenvolvido postos de responsabilidade, non lle supuxo ningún custo de oportunidade na súa vida persoal (l. 691). Así manifesta tamén García de León esta idea no seu estudo: «Os homes entrevistados non parecen terse xogado nada» (García de León, 2001b, p. 468). Esta é a resposta que deu Ricardo: «Bueno, eu non me considero estar na cúpula, estiven en determinados puestos, pero non na cúpula, cúpula es. ¿Que si me supuso algún tipo de...?» (l. 686-687) «¿De perder alguna oportunidade familiar?» (IV4-E2, l. 689). ((Pensa antes de responder)). «No» (IV4-E2, l. 692).

*Actividades de lecer*

Dadas as súas ocupacións profesionais, este inspector non gozou de moito tempo libre: «Pasatempo ou actividades de ocio... ¡Madre mía! Bueno, moitas e poucas. Me gusta la lectura, leo bastante. Me gusta el fútbol, asisto a los partidos de fútbol del ((clube deportivo)). E: me gusta ir a la playa, voy a la playa con frecuencia cuando hace buen tiempo, e: después ya la práctica de deportes no la realizo, unicamente la de tirarme en el sillón, ¡pero nada más! Y paseo, pero tampoco es que me mate a pasear, ni corro ni hago *footing* ni nada por el estilo. Pero me gusta salir a pasear, no me aburro tampoco» (IV4-E2, l. 591-596).

*O que máis lle gusta resolver*

Cando se lle pregunta por cales son os problemas que máis lle gusta resolver ofrece unha resposta ambigua; pero na que deixa patente unha vez máis, a importancia de aplicar a lexislación: «Bueno, si podo resolvelo todo, me quedo máis satisfeito. Si me queda alguna cosa por resolver, sí que me quedo máis insatisfeito, quedo pendiente de resolverlo. Intento resolver todas las cosas, soy aficionado por ejemplo, antes me preguntabas de juegos de este tipo, pues soy aficionado a los juegos estos de..., de..., ¿cómo se llama? De, de lógica, me gusta resolver problemas de lógica. Entonces, siempre, en la medida que lo resuelvo, me quedo satisfeito, si no lo resuelvo, insatisfeito. Entonces, en los temas profesionales? Cualquier tema que me pregunten, intento resolverlo favorablemente. Pues con la legislación digo todo lo que hay que hacer, dónde está escrito, por qué es así, intento resolverlo todo. ¿E me satisface cuándo lo resuelvo? Sí, me quedo muy tranquilo. ¿Si no lo resuelvo bien? Me queda pendiente en la mente y estoy constantemente dándole vueltas o pregunto, o le pregunto al jefe inmediato cómo hay que hacer, en principio, intento resolverlos todos» (IV4-E2, l. 639-650).

Con todo, manifesta que tende a preocuparse cando non se dan resoltos os problemas e que incluso ten dificultades para desconectar. «Eu penso que sei desconectar, pero ás veces é imposible desconectar e están machacando continuamente, pero bueno, penso que desconecto bastante ben. Hai cousas que son máis difíciles e cando é máis difícil, non se pode desconectar [...]; pero habitualmente si, desconecto. Me centro noutras cousas e xa está» (IV4-E2, l. 602-606). A difícil desconexión coa dirección era precisamente unha das dificultades que tamén sinalaron as directoras (Pérez Varela, 2012).

*Relación cos centros educativos*

Coa declaración de Ricardo, vén a confirmarse a teoría de que para estar en cargos de responsabilidade, é preferible non ser temido, o medo crea nos subalternos reaccións que afectan á súa produtividade (Cuddy, Kohut & Neffinger, 2013): «Non, non, non. Eu non me plantexo posturas dese tipo de ser serio para que me respecten. Son serio e son amigable e son distendido, se estou nun acto público, son serio porque non me parece oportuno estar nun acto público, rindo. Entonces son serio, de corbata, chaqueta e estou seriamente nun acto. E cando estou cos amigos de juerga, pois son tan juerguista como o que máis, é dicir, que tampouco, tanto. Polo tanto, como son eu? Penso que normal, quizá máis serio que outros que son menos

serios ca min. Quizá tamén polas miñas faccións, teño unhas faccións mui marcadas que a veces dá aspecto de seriedade; pero... non me considero especialmente serio» (IV4-E2, l. 656-663). Por iso, o inspector prefere non mostrar posturas autoritarias nin impositivas, porque a súa aparencia, unido ao feito de ser varón, xa denota unhas certas características no imaxinario social. Pero noutros casos, como o de Lucía, as inspectoras, xulgadas previamente polo seu aspecto, si que teñen que demostrar a súa competencia profesional. El non ten que esforzarse nese sentido: «Vamos a ver, eu manteño unha relación cos directores porque son os responsables dos centros, é a quen teño que dirixirme pois para ver como funciona o centro, as necesidades que teñen, as inquiredanzas, todas esas cousas, manteño unha relación cos directores, a relación que manteño cos directores é boa. E supoño que eles comigo tamén a calificarán de boa e despois con profesores teño: moitos profesores coñecidos, eu son unha persoa coñecida na cidade e na provincia e coñezo moitos profesores; pero:... son tantos os que debo conocer, que se me escapan as caras. Entonces eu xa non podo decir, este si, este non porque... Uff, xa non recordo, quen é ou a cara me suena ou como se chama, eso si me sucede con moita frecuencia porque son tantísimas as caras que xa levo visto, que xa non sei quen é quen nin onde está cada un. Pero bueno, sempre son unha persoa amable, cercana y próxima a la hora de hablar con cualquiera y cualquier cosa que me pidan o me pregunten, intento solucionarla siempre lo mejor que puedo. Con lo cual, creo que mi relación con ellos es buena, no quita que... pues lo que digo, como soy poco fisionomista y alguna cara se me escapa, pensarán que soy bien creído porque no lo quiero saludar, eso me ha sucedido; pero no es por no querer, es por no haberlo reconocido, ¡qué le vamos hacer!» (IV4-E2, l. 613-628). Dou fe da declaración de que calquera cousa que lle pidan ou pregunten, intenta solucionarla, xa que accedeu a ser entrevistado e non puxo inconvenientes.

Esa facilidade para relacionarse cos centros, el sinala que se debe á ensinanza recibida, tanto dos pais, como da experiencia que dan os anos: «Bueno, forma de ser, carácter, pero carácter i forma de ser, vén formado por moitos anos, o que me enseñaron meus pais e o que fun aprendendo ao longo da vida» (IV4-E2, l. 653-654).

#### *A dirección e a inspección: dúas relacións diferentes.*

Como no caso de Francisco e Manuel, Ricardo tamén considera que a dirección require un trato máis directo coa fonte na que se dá o conflito; no entanto, en ningún dos postos el ve unha dificultade insuperable: «Eu non atopei dificultades en ningunha das dúas. É diferente porque a dirección de centros é un trato máis directo cos profesores permanentemente,

constantemente, cos profesores no centro. Estaba alí desde as nove da mañán e toda a mañán con eles e pola tarde con eles, entonces tiñamos digamos interna [máis próxima]<sup>403</sup> en un punto determinado. A inspección é moito máis.... Aberto. Non teño ese trato tan directo i esa relación tan constante con eles, cos centros que eu inspecciono, os visito de vez en cando, moitas chamadas telefónicas e moito correo electrónico. E: por lo tanto, é unha relación diferente, ¿pero máis difícil ou máis dificultad unha que outra? Non, non encontro máis dificultades en ningunha das dúas» (IV4-E2, l. 722-730).

No que concirne á traxectoria evolutiva de Ricardo, a súa historia de vida reflicte un pasado positivo que ten o seu correlativo presente favorable. Como é un relato de continuación no positivo, incluíriase na denominada “estratexia dinástica” (McAdams, 1993, citado por Villar & Triadó, 2006, p. 82). O ton narrativo que emprega este inspector é ascendente, xa que a súa historia é optimista e transmite confianza, concretamente enmarcaríase no apartado de “romance” (McAdams, 1993, citado por Villar & Triadó, 2006), xa que como se sinalou no capítulo de metodoloxía, o protagonista supera unha serie de desafíos ata que finalmente consegue o seu obxectivo; ademais, unha das persoas que máis aparece no relato, a súa esposa, pódese dicir que é decisiva para que el consiga as súas metas. O control persoal é interno porque el toma as súas propias resolucións e por último, o tema é a “axencia”, é unha historia de vida do progreso laboral deste varón; xa que é un relato moi centrado na vida profesional, de como el foi adquirindo diversos cargos de responsabilidade e cuxas experiencias o converteron nunha persoa máis independente.

#### 6.1.9. Estudo de caso 9. Historia de vida de Gonzalo

Como aconteceu no caso dos anteriores inspectores, repasei o diario de campo antes de cada entrevista. Durante a mesma, puiden comprobar a bonhomía e gran sensibilidade de Gonzalo que se percibía no seu falar pausado e tamén na serenidade que irradiaba, tranquilizando de paso a quen escribe estas liñas. Destacaría tamén a súa sinceridade, da que facía mostra en toda ocasión, sen querer parecer politicamente correcto. El creaba unha atmosfera distendida e tranquila, dou fe do estilo de dirección tendente ao consenso que debía desenvolver cando era director dun instituto. Ao final da entrevista, fíxome saber que sentiu durante a mesma temor a dicir algo inoportuno ou a cometer desenfocos, o que dá conta da súa cálida humanidade.

---

<sup>403</sup> Corchetes aclaratorios propios.

Mentres afronto a redacción da presente historia, o diario de campo infórmame retrospectivamente que durante a primeira sesión desta entrevista houbo un total de oito interrupcións, o que indica o grao de ocupación que un inspector ten nun día de garda no seu gabinete. Poida que debido a iso se atopara un pouco contrariado ao principio. Tamén debo facer mención á gran paciencia que mostrou, pois seguramente foi a entrevista máis longa que realicei, o que é difícil de constatar porque se desenvolveu en dúas sesións.

### ***Infancia. Un neno da aldea moi nobre***

#### *A aldea, o paraíso idealizado da infancia*

Cando falamos da súa infancia, ao revivir aqueles anos, as súas reaccións fanme colixir que foi un momento moi intenso para Gonzalo, son lembranzas ateigadas emocionalmente. A súa nenez está vinculada por unha parte á aldea e pola outra, á cidade. Á aldea na que naceu a mediados dos anos cincuenta pertencen os seus recordos familiares e os primeiros anos da súa infancia (l. 3), presentando unha visión bucólica e idílica do ambiente de veciñanza, que se caracterizaba pola estreita relación entre os paisanos do lugar, que dada a época histórica, pasaban a ser unha segunda familia, posto que nas aldeas galegas os veciños estaban moi unidos: «Idílico, maravilloso, de colaboración, de solidariedade entre os veciños, de... as relacións humanas estupendas, e o lugar gardo un grato recordo del, habituácheste e tal, e todo, todo ben» (IV5-E2, l. 5-7). Á parte do anterior, sinala especificamente como deixou pegada nel unha fonte á que adoitaban ir á auga e tamén os animais da casa, que adoitaba atender. Polo tanto, a aldea aparece representada como o mundo natural, en estado puro, fronte á artificiosidade da cidade que veremos despois: «Pois pode ser iso, a fonte, a fonte da aldea, que daban auga. Dúas fontes que había. A lembranza da aldea, digo nese sentido e despois a eira onde tiña todos os animais e o contacto coa natureza, non? Sabes? Esa é a lembranza» (IV5-E2, l. 10-12). Ese lazo emocional co mundo rural aínda se mantén actualmente, pois sinala que realiza tamén visitas frecuentes a este lugar (l. 58).

Naquel momento vivía coa nai e cos avós. A nai era ama de casa e o avó, carpinteiro, salientase esta última figura porque será significativa na vida deste inspector. Súa nai constituía para el un remanso de paz, un acubillo no que se sentía protexido e da cal, recibía moito cariño; por iso, ao falar dela, faino con moita énfase e convicción: «[A relación era] moi boa, moi boa, moi boa. Sempre estaba aí» (IV5-E2, l. 48). «Entrañable, cariñosísima e sempre moi ben. Gardo un grato recordo sempre» (IV5-E2, l. 45). A aprendizaxe que recibiu

dela non difire da que tiveron o resto dos inspectores por parte dos seus pais, xa que fomentou nel o espírito de traballo, tesón, respecto aos demais e disciplina, aínda que non se trataba de disciplina castrense : «[Dela aprendeu] practicamente todo o que ela me puido ensinar, dentro dos seus límites: a educación, o saber respectar á xente e *como* facer as cousas e a disciplina, non militar; pero si a disciplina paterno-filial que podía existir naquela época, si, si, todo iso» (IV5-E2, l. 50-52).

Os seus avós tamén eran moi queridos; pero a súa figura predilecta era seu o avó que foi para el como un pai. E mostra un gran afecto ao rememorar o seu pasamento: «Ah: dos dous, ben; pero sobre todo meu avó que foi como un pai para min e todo cariño, todo..., si, moi bo, faleceume e buff, unha lembranza fabulosa, mui, mui boa. É o ser que me morreu que..., que máis quería. É certo que aínda non me morreu ningún. Pero, pero, pero boteino moito de menos, xa estaba velliño, pero... Si, si, si» (IV5-E2, l. 83-86). Ao igual que súa nai, o avó tamén lle inculcou unha serie de bos valores. Á parte disto, o inspector sinala a nobreza que el percibía e segue percibindo nos nenos da aldea, el autodefiniuse como un neno moi leal cando falou dos valores educativos que lle transmitiu seu avó: «Educacionalmente, do punto de vista educativo, educativo falo a nivel de, do que é a ensinanza, pouco, porque eles tamén tiñan mínimos estudos primarios, mais o respecto que che dicía antes ás persoas, os bos valores, os valores, eu que sei! Todo o que che poden decir!, “Pórtate ben, non roubes, non collas o que non é teu!”, “Respecta o dos outros e non alcumes, non insultes”. Todos eses valores que notas ti e notamos hoxe inclusive aínda neses nenos da aldea que todo é nobreza, non? Vas por aí polas escolas e velos nobres. Eu autodefinome naquela época como un neno mui noble, mui noble. Moi noble, debía ser un... Como son os de agora! Un bendito, sin malicia, sin rencores nin odios, nin nada, nada. Un neno simple, pero, pero... E todos eses valores mos foron inculcando» (IV5-E2, l. 88-97).

Na aldea, Gonzalo que non contaba con máis de cinco ou seis anos, realizaba labores agropecuarios, pero o seu cometido, era ir por auga á fonte, xa que daquela non a había da traída. Naquel ambiente, el sentíase feliz e desempeñaba todas as angueiras agrícolas e gandeiras coa máxima ilusión: «A ver, eu vin aos seis anos para aquí [refírese á cidade], por tanto, era un neno; mais xa neno, lémbrome que facía de todo, DE TODO. Labores agrícolas, e despois aínda, tist, ficaches un pouco, un pouquiño atado no sentido de... ligado á aldea sempre, indo hoxe, mais todo o labor, entón seguiches facendo eses labores, máis labores que che vou narrar: labores agrícolas e fundamentalmente... Eu que sei! Como non había naquel

momento auga da traída, había que ir á fonte por ela, entón era un dos meus cometidos e de todos, pero meu, e logo, todo, todo o que te poidas imaxinar, dar de comer aos animais e axudar na herba, axudar... Todo, todo o que te imaxinas das, dos labores agrícolas, non é? Iso todo fíxeno eu e feliz, feliz, ho, tremendamente feliz de telo feito» (IV5-E2, l. 56-64).

Aquelas cousas ás que adoitaba xogar de pequeno eran os xogos populares e aproveitando que seu avó era carpinteiro, tamén se dedicaba a construír carros ou a axudar a construílos. «Pois mira [xogaba] á pelota e ao aro, á buxaina. Que máis lembro eu así...? Aos carros de guía, que os construía eu. Ou axudaba a construílos. Meu avó era carpinteiro, tiña taller e xa eu construía carros» (IV5-E2, l. 77-79).

Pero á parte dos xogos, tamén recorda con moito cariño as súas amizades da aldea, con algunhas das cales, aínda ten trato e destaca a relevancia das amizades infantís que practicamente nunca se perden: «Si::, claro [tiña amizades na aldea]. Os nenos d'alí, si, todos éramos amigos e era unha verdadeira amizade, é dicir, eran... Aínda hoxe! Os vexo e falamos, o que pasa que foches perdendo... Porque uns foron para un lado, outros para o outro, mais esas amizades infantís, pois practicamente nunca, nunca se perden, non? E gardas moi bo, moi bo recordo, moi boa lembranza delas, non?» (IV5-E2, l.).

Na aldea, brincaban xuntos grandes e pequenos, dende os catro ata os catorce anos. Os máis pequenos adoitaban seguir sempre os maiores; pero cando os da súa xeración quedaban sós, tomaban as decisións conxuntamente, non había ningún neno que propuxera xogos nin quixera dirixir máis que os demais: «Desde logo, eu, non [era o que propoñía máis xogos, o máis dilixente]. Porque sempre nas aldeas que hai poucos nenos, estamos todos, brincamos todos, os que podían ter catorce anos até os que tiñamos cinco ou catro, entón andábamos todos remexidos. E eu era dos máis... Naquela época eu estaba na aldea e era dos máis pequenos, eh! Entón sempre eran os maiores, os que propuñan mmm unha cousa ou outra, mais así cando ficábamos os, os do noso... Os da nosa idade xa, ao mellor un grupiño de... eu que sei, tres, catro, os que sexan, por consenso, alí era todo... Calquera cousa que propuñan un, alá ía o outro e... non había, liderazgos, por así dicilo, non? Pasábamolo moi ben, moi ben, moi ben» (IV5-E2, l. 116-123).

As nenas, pola súa parte, tiñan os seus brinquedos e non compartían brincadeiras cos homólogos varóns: «Eu creo que brincar, brincábamos soamente os rapaces. Eu non me lembro... Nenas, á mariola que era un xogo de raias no chan. Iso si que me lembro ou á

comba e á corda, iso si que creo lembrarme diso. Creo lembrarme diso» (IV5-E2, l. 125-127), «si, non había... Se había algo, non lembro agora... se había. Pero non había, éramos nenos, nenos» (IV5-E2, l. 129-130).

#### *A escola da aldea*

Na aldea, el acudiu ao que hoxe denominaríamos unha escola unitaria: «Siii:: Á escola que había, era a escola que había. Hoxe chámanlle unitarias, pero antes era a escola» (IV5-E2, l. 138-139). «Era unha escola pública onde ían nenos desde os seis anos, supoño que até os 14, supoño» (IV5-E2, l. 141-142). «Eu alí na escola [unitaria da aldea] estiven un ano só. Un ano, despois xa vin para aquí. E, e teño unha vivencia moi, moi boa. Estábamos todos alí, xuntos. Eu lémbrome que había xente, todos eran maiores ca min» (IV5-E2, l. 144-146). Na escola unitaria, non lembra se estaba con nenas, o cal é lóxico, xa que o inspector debía contar con catro ou cinco anos: «Buff, se che son sincero non me podo chegar a dar conta diso. E cando vin para aquí [para a cidade] xa era separación, estaban os nenos nun lado e as nenas, no outro e alí, na escola, non lembro. Non lembro se había algún tipo de..., de diferenciación ou tal. Tal vez por parte da mestra houbo maior protección das nenas, digo eu; pero é unha intuición. Nada máis» (IV5-E2, l. 185-189).

#### *Inexistencia da Lingua Galega nos contidos escolares*

Malia a súa temperá idade, reparou en como a súa lingua materna non formou nunca parte do currículo escolar e como o Franquismo se encargou de que ficara silenciada e abocada ao esquecemento, véndose el posiblemente menosprezado por empregar este idioma; aínda que non fai esta afirmación explícita, si realiza unhas críticas urticantes á situación da Lingua Galega na escola, na que había unha total descontextualización entre a realidade lingüística do alumnado e a que se impartía posteriormente na aula: «Lémbrome da mestra, e o que te lembrás da mestra, non quero dicir que tivese a culpa ela, mais todo é unha castelanización absoluta hoxe desde a reflexión, todo. As cancións todas en castelán, toda a ensinanza en castelán. E: non existía ningún contido de literatura nin de lingua nosa, que todos falábamos o mesmo e non había unha mínima referencia; por tanto, era o caos. Era como *Atila*<sup>404</sup>, non? A lingua e a cultura galega borrábana totalmente. E non soamente naquela escola, eh! Tamén cando vin para ((nome dunha cidade)) toda a miña etapa de infantil, de primaria, o que se denominaría primaria, e toda a ensinanza básica e mesmo o Bacharelato, nunca practicamente,

---

<sup>404</sup> Refírese á obra de Castelao, *Atila en Galicia* (1937).



bah! De contidos, eu non souben que existía a Lingua Galega escrita até xa cando era un adulto, practicamente. Tíñamos todo oculto, eh! Foi terrorífico o que lle pasou a..., que eu dou fe do que existiu como neno e como adolescente que era» (IV5-E2, l. 146-156).

Antón Costa Rico alude a esta inexistencia do galego para as actividades académicas, que non contaba con norma culta e orixinaba vacilacións acerca da validez do noso idioma, prexuízos e sentimentos de autoodio; pero que si era moi fecundo do punto de vista léxico para as actividades agropecuarias e mariñeiras (Costa Rico, 2004). Ademais, se o alumnado empregaba este idioma nas aulas, podía ser penalizado ante os demais para que non repetisen esta conduta e falaran español (Costa Rico, 2004). Era a maneira de introxectar nos nenos un sentimento de autoxenreira cara a Lingua Galega.

Gonzalo reflicte esa educación erma sen o idioma galego, realizando unha crítica a unha pedagogía que atenta contra a «personalidade do neno<sup>405</sup>» e que lle quita a confianza en si mesmo (Piñeiro López, 2007, p. 83): «A vivencia da... do ninguneo da nosa lingua e da nosa literatura. Todo o que é en todo o ensino, non?» (IV5-E2, l. 165-166). «Ninguneo total, por tanto, iso. E es adulto cando empezas a descubrir que existía unha lingua escrita, que existía unha literatura, unha tradición oral» (IV5-E2, l. 171-172).

Ao mesmo tempo, alerta do perigoso que sería para o idioma que esta situación se mantivese no tempo, percibindo concomitancias entre as políticas lingüísticas actuais e o tratamento que se lle daba ao galego nos anos do Franquismo: «Se isto dura máis, hoxe, as novas xeracións non saberían absolutamente nada. Que é o que se está intentando tamén, é unha opinión persoal, pois... ultimamente facer, non? Eliminar no que se poida a Lingua Galega dos centros de ensinanza, na medida do posible e substituílo, pois, buscando desculpas de calquer tipo e tal, cando debía ser, no meu entender, a lingua vehicular en toda a ensinanza porque o castelán non hai ningún problema, o neno aprende o castellano e non hai problema ningún. Non hai ningún neno galego que non saiba falar o idioma de Cervantes, ora, máis dificultades existen coa lingua nosa, non?» (IV5-E2, l. 172-179).

---

<sup>405</sup> Así explicaba Ramón Piñeiro a influencia que tiña a escola no desprestixio social do idioma galego. Ten que ser contextualizado no momento en que se publicou esta obra, ano 1967:

Máis grave que a influencia dos xornais, da radio ou da televisión é a influencia da escola, porque actúa conflitivamente sobre a psicoloxía dos nenos galegos ao descoñecer –e polo mesmo negar, humillar- a súa personalidade espontánea no que ten de máis xenuíno e entrañable: a expresión idiomática (Piñeiro López, 2007, p. 83).

Pero houbo un profesor de Política que tivo a valentía de mostrarlles aos seus alumnos esa outra realidade, a da Lingua Galega; pero xa era no momento en que Gonzalo estaba no instituto: «Soamente me lembro un único caso e fíxate que ficou gravado que no instituto en que eu estaba, un dos profesores, que era profesor de Política, lémbrome ben, soamente nos cantou ou fixo recitar unha vez...» (IV5-E2, l. 157-159). «E ese profesor diciache, no instituto, foi a única excepción que nos mandou cantar, recitar, “Adeus ríos, adeus fontes”, de Rosalía de Castro e ficoume iso nada máis en ponlle, dezaeito anos de existencia» (IV5-E2, l. 165-166).

### *A cidade, un espazo anódino*

Por motivos laborais, súa nai e seu padrasto trasladáronse á cidade, na zona de extra muros, o que implica a saída do elisio infantil que para el representaba a aldea. O padrasto traballaba de mariñeiro. É o momento no que en Galicia se produce unha urbanización da poboación, que comezou na segunda metade do século XX (Villares, 2004) e no que o sector pesqueiro vive un aumento das actividades industriais (Villares, 2004, p. 432). Así explica Gonzalo a chegada á cidade, dando tamén unhas pinceladas de como el viviu esa parte da historia de Galicia cando tiña seis anos: «Ah, non decidín eu [ir para a cidade]. Foron meus pais que se produciu nos anos 60, na década dos 60 aos 70, produciuse aquí en ((nome da cidade)) unha emigración do campo á cidade, entón foi cando as zonas estas da ((nome dunha área da cidade)) se expandiu, por exemplo e houbo unha expansión da cidade naquel momento, entón a xente viña traballar, concretamente meu pai, que o trato de pai loxicamente, pero traballar a..., ao mar, de mariñeiro e..., pois a traballar, viñamos vivir para aquí, para a cidade, pr’o extrarradio da cidade» (IV5-E2, l. 100-106).

É tamén na cidade onde nace o seu outro irmán, ao que está moi unido e co que sempre gardou boa relación: «Xa foi aquí na ((nome da cidade)) e sempre foi *moitísima* [a relación co outro irmán], claro, quéreslle como un irmán. Claro que si, boa sempre, nunca se discutiu, nunca houbo problemas nin os hai» (IV5-E2, l. 23-24).

Cando se trata de saber cal dos dous exercía un maior liderado, cal propoñía xogos ou era o máis dilixente, decontado manifesta este inspector que dada a diferenza de idade entre ambos, que era de dez anos, na que xa podemos falar doutra xeración, máis que xogar con el, tiña que coidalo: «Na aldea non estivemos, xa estivemos aquí. Entón, pouco brinquei con el. Eu brincaba cos da miña idade porque lle levo xa..., non sei, dez anos, creo. Entón, hai unha

diferenza de idade, entón, tocábame máis cuidar del que brincar con el» (IV5-E2, l. 70-72). Hai que sinalar que malia que Gonzalo tiña un padraστο, nunca se sentiu discriminado e o trato para ambos nenos era totalmente igualitario: «Igualitario total. Si, si, si, si» (IV5-E2, l. 75).

Cando se lle pregunta se tanto el como seu irmán, axudaban a súa nai nas tarefas da casa, sinala que non, que era un asunto do que se ocupaba ela, isto non quitaba que non realizasen os recados que lles eran encomendados; pero polas súas palabras parece colixir que nunca era unha acción que emanara voluntariamente dos propios nenos: «Non [axudaban a súa nai], porque era unha... A ver, todo o que mandaba, como calquer neno daquela época ou adolescente, e: facíalo porque cho mandaban facer, si recados e tal; pero nunca... sempre de boa gana, claro e éramos os dous, colaborábase os dous no que nos dicían, mais a casa loxicamente levábase miña nai» (IV5-E2, l. 28-31).

#### *A escola da cidade. Unha educación estrita e punitiva*

Na escola á que asistía na cidade, xa había segregación entre nenos e nenas (l. 191), a pesares de que era un centro público: «No, no. Eran centros públicos, si, si. Eu sempre fun a centros públicos» (IV5-E2, l. 196). «Aquí [na cidade] xa eran separados. Estaba no CEIP ((nome do colexio)) e logo nun instituto ((nome do instituto)), que era masculino total, por eso se lle chamaba ((nome do Instituto)), e no CEIP ((nome do colexio anterior)) había..., digamos, zona de nenas e zona de nenos, eh! Por tanto, non podía haber diferenciacións» (IV5-E2, l. 191-194). Gonzalo indica que dado que non estaban xuntos nas aulas, non podía percibir se nenas e nenos recibían un trato igualitario. De aí que afirme que dado que cada un tiña os seus respectivos espazos, «non podía haber diferenciacións» (IV5-E2, l. 194).

Fronte ao que lles aconteceu ao resto dos inspectores, Gonzalo non considera que ningún profesor fora significativo para el, máis ben lle deixaron pegada en sentido negativo: «Marcarme? Puf! Non, non. Especialmente non me lembro así de ningún. De todos aprende un algo e despois algún márcate en sentido negativo máis que positivo, non? Bah! Pero iso, valo solventando» (IV5-E2, l. 199-201).

Esas malas lembranzas que tiña dos docentes débíanse á praxe que recorría á violencia e a métodos de ensino pouco pedagóxicos e nos que ademais, o uso do galego estaba prohibido: «[Aqueles docentes deixaban pegada] En sentido negativo porque, buf, lembrás que che pegaban e dábanche paus, etc. etc. e era así. Algún tirábanos algunha vara que tiña desde o

seu asento, aquí na ((nome da cidade)) e pasábanos rozando aos de diante. Ao mellor ía p'ó d'atrás, é dicir, non che dá nun ollo... Eu ás veces penso, non sei, teño os dous ollos de milagre e tal. E si, había outra, era outra pedagogía. Era outra pedagogía moi distinta á d'hoxe, xa non podías falar en galego, xa eso xa era... Estaba desbotado totalmente» (IV5-E2, l. 203-208). Esa crueza dos mestres só se manifestou cando eran nenos e ían á escola, despois no instituto, non: «Non, non, na infancia. No instituto xa non me lembro diso» (IV5-E2, l. 210).

#### *Un aspecto positivo da educación*

Pero a etapa escolar tamén tivo os seus bos momentos, como esta anécdota da radio na que gañaron un premio e lles deron un distintivo de prata: «A ver, gardo unha etapa emotiva ((rise)), xa que mo dis, ou sexa, se me poño a lembrar, seguro que hai varias, pero, máis ocrórreseme agora unha para citarche como exemplo, non? Estando eu no CEIP ((omitimos o nome do centro)), elixiron..., había un programa, nunha emisora de radio en ((nome dunha cidade)), daquela era ((nome da emisora)), que non sei en que se transformou despois, pois que tiña un programa que, que, que era “¿Quién sabe más?” ou algo, unha cousa así, entón, elixiron d'alí do meu centro, pois un grupiño e nun grupo fun eu, nun equipo deles. Tiñas que competir en directo e ao vivo [...] con outros centros da localidade, non? E... e lémbrome que creo que fóramos e gañáramos, gañáramos ese concurso a base de preguntas entre uns e outros e fíxate como che queda gravado cando es un neno e dérannos unha compensación económica, que creo que eran daquela época, mil pesetas para os tres! Eh! ((rise)) e logo unha insignia de prata e logo foi moi bonito porque foi un aspecto educativo que che gustou e que, que lembrás e así, si» (IV5-E2, l. 289-301).

#### *Adolescencia. Un rapaz tímido*

Naquela altura da súa adolescencia, non tiña amizades femininas. Sinala que tiña dúas ou tres amizades verdadeiras e que o resto eran coñecidos. Agora ben, non foi tampouco unha época na que establecera fortes lazos fraternais con outros rapaces, senón que isto se produciría máis ben na Universidade: «Amigas, non había. Éramos todos homes. Entón, pois sempre..., tes dous ou tres. Ummm, despois, moitos coñecidos, mais dous ou tres. Que che podería dicir? Tampouco, tampouco, ao mellor, non me lembro agora se pillei amizades nesa época, non me lembro, non me lembro. Tería que andar agora repasando, acho que foi na miña época universitaria cando afortalei as miñas amizades actuais, xunto coas antigas da infancia e da

adolescencia, de veciñanza e cousas desas, mais do instituto, non... Coñezo xente, mais non cuallou, digamos, unhas amizades fortes que puidese estar véndome todos os días, non?» (IV5-E2, l. 214-221).

Durante a súa adolescencia, adoitaba pasar o tempo de lecer cos amigos e xogando á pelota, posto que non había outras opcións alternativas: «Cos amigos e naquela época, brincando á pelota, que era o que.... Que ías facer?» (IV5-E2, l. 256-257).

Tampouco tiña tendencia a buscar liortas nin conflitos cos iguais, non manifestaba un comportamento agresivo ou violento para demostrar a súa masculinidade. Incluso á hora de contar estes pequenos conflitos o fai dun xeito en que lles resta importancia: «[Canto á relación cos compañeiros de curso] eu creo que non teño, salvo os que quixeran ter problema comigo, eu na vida os problemas fuxo deles e a persoa que sexa problemática aguántala unha vez, dúas, tres; pero despois xa te abres, non? Non tes por que estar aguantándoa se estás mal ou se tes problemas ou tal. Bueno, se es meu amigo, aguántote, pero corríxete, non? Non teño especial lembranza de... deses, de que tivese problemas cos meus compañeiros ou amigos, salvo cousiñas puntuais de nenos, que sempre as houbo, uh! Máis non... Así con amizades longas... no! No, sempre ben» (IV5-E2, l. 280-286). En relación con este aspecto hai que indicar que existen investigacións<sup>406</sup> que demostran que a violencia se executa como un xeito de mostrar masculinidade e dominio: «A violencia é unha conduta que expresa un modelo masculino hexemónico e é unha forma de manter ou incrementar o poder, o poder como imposición, como falta de mediación nos conflitos» (Rodríguez Martínez, 2011, p. 88); veremos máis tarde como este inspector non empregaba o autoritarismo para dirixir centros nin tampouco para inspeccionalos.

#### *Un alumno responsable no que pairaba a espada de Damocles*

El sostén que malia que nesta época non era un alumno brillante, si que podería ser definido como un bo alumno (l. 260-261); xa que era un neno responsable e que se preocupaba por sacar o curso adiante. Do contrario, sabía que tiña que ir traballar; polo tanto, esas eran as súas alternativas e víase aguilloado pola posibilidade de ter que pórse a desenvolver un oficio, polo que non dubidou en seguir cos estudos. Como el sinala, naquela época o que estudaba

---

<sup>406</sup> As investigacións nas que a violencia se manifesta como unha maneira de manifestar a superioridade son as realizadas por Badinter, 1993; Gilmore, 1994 e Miedzian, 1995 (citados por Rodríguez Martínez, 2011, p. 86). Segundo Marina Subirats, a violencia articula simbolicamente a identidade masculina e axuda a alcanzar posicións de poder e prestixio (Subirats, 1999, citada por Rodríguez Martínez, 2011, p. 86).

era porque quería facelo, xa que ninguén os obrigaba: «Teño unha filosofía de vida aínda agora, que lle inculco aos meus fillos, se a quixeron, [...] e que eu trato de inculcarme a min mesmo, que é que a faceta da etapa da vida ou a etapa dun día ou unha etapa temporal, ten por un lado o cumprimento do deber e por outro lado, o pracer. E sempre os dous, vividos intensamente. E o cumprimento do deber sempre primeiro que o pracer, entón eu tiña ese... Non é que a tivese inculcado a min mesmo, mais dalgún xeito non estaba tranquilo se non tiña feitos os deberes, por así decilo. Entón, eu quería aprobar, quería pasar sempre de curso e quería pasar, pois iso, as titulacións que había que sacar, co cal, eu alén diso, naquela época tiñas unha espada de Damocles encima, non é como agora, que todo son facilidades, mais antes, se non queres estudar, vas traballar, é dicir, non había... Non queres? Ninguén che puña a espada por detrás para que seguíses estudando, ninguén. Entón estudabas porque ti tiñas interese en estudar. Entón, sempre quixen ir sacando as cousas, entón, pois iso, sin ser un alumno brillante, que non o fun, si un alumno, pois... En canto aos estudos, responsable, poderíame definir, non? Se hai que utilizar unha palabra. Sempre con algún altibaixo loxicamente, mais como se soe decir, a curso por ano» (IV5-E2, l. 263-278). Pola tanto, esa situación de menor prosperidade económica da que partía, funcionou en termos de García de León, «como espoleta» (García de León, 2002, p. 168). El sabía que se non estudaba, non lle quedaba outra opción que buscar un traballo.

Na etapa da mocidade, continúa a tendencia mostrada na infancia. A nai era ama de casa e era a encargada de realizar os labores do fogar, malia que os dous irmáns facían os traballos que lles encargaban. A continuación percíbese o escaso valor que se lle rendía ao traballo doméstico, el sinala que súa nai “non traballaba”, dado que non tiña un emprego do que obter rendemento económico. É un xeito de rebaixar a súa falta de non colaboración e a de seu irmán nas tarefas do fogar, indicando que a proxenitora como non tiña ocupación laboral, encargábase destes asuntos: «Si, pero como facía todo ela que non traballaba, era ama de casa, entón creo que tampouco, cando nos pedía colaboración, ((suspira)), facíalo se non tiñas algo que facer, senón... Facíalo porque lle tiñas que obedecer! Vale? Eso era a primeira motivación, vale? Cando ela nos mandaba, nós facíamolo! Mais de nós tampouco saía o facer as cousas, eh! Non, non, non, non. Non saía iso, eran outros tempos e... facíamos recados, iso si ou “vai ao pan, vai a tal, vai a cual, trae isto, trae o outro ou leva isto”, iso si estábamos, agora digamos apañar o prato para o fregar, eu non me lembro ou facer un xantar, non teño esas lembranzas, que eu tivese... Ao contrario de agora, claro» (IV5-E2, l. 304-311). Esa falta de colaboración coa nai poida que responda á estrutura social da época, veremos como en

etapas posteriores máis adultas, xa hai unha plena implicación de Gonzalo nas responsabilidades domésticas e familiares, como el afirma ao final deste parágrafo ao comparar o momento actual coa etapa da nenez e adolescencia, «apañar o prato para o fregar, eu non me lembro ou facer un xantar, non teño esas lembranzas [...] Ao contrario de agora, claro» (IV5-E2, l. 310-311).

### ***Xuventude zigzagueante***

#### *As circunstancias marcaron a elección formativa*

A ilusión de Gonzalo sería ter feito Medicina, xa que el considera que accedería a esta carreira sen problema. No entanto, as circunstancias económicas non eran de todo propicias naquel momento para que el fora vivir a outra cidade durante seis anos, por iso decidiu non arriscar e elixir una carreira que lle quedara máis próxima ao seu domicilio, así foi como se decantou por Filosofía e Letras, na especialidade de Lingua Española, malia que tivo dificultades co Latín, el sabía que o maior obstáculo ía ser o Grego, xa que el fixera o Bacharelato de Ciencias e nunca vira esta materia. Pero foi grazas á perspicacia del e doutros estudantes que buscaron unha saída alternativa á súa posición desvantaxosa e lograron sacar adiante a carreira. Decidiron facer Árabe en vez de Grego e así partían de cero. Así responde cando lle pregunto por que motivo elixiu os estudos que acabou realizando: «Ah! Pois non houbo razón, eu fixen o Bacharelato por Ciencias, fíxate tú, eh! E lémbrome que tiña o sobre de matrícula na man e tiña para irme para Medicina a Santiago, entrabas en Medicina naquela época, non había maior problema, eu sabía que entraba ou polo menos imaxinaba que entraba sin problemas, mais boteime un pouquiño para atrás porque eran seis anos de estar fóra en ((nome de cidade universitaria)), era familia humilde, traballaba meu pai nada máis, eran uns gastos... Entón, por motivos de temor económico, eran moitos gastos, entón boteime para atrás e abriron alí, naquela época o colexio universitario de ((nome da cidade)), puxeran Filosofía e Letras na especialidade que é Filoloxía, as básicas, as comúns que se chamaban, eh! Entón eu tiven moitas dificultades co Latín, claro, non o cursara practicamente desde cuarto de Bacharelato e logo ía ter dificultades co Grego. O Grego nunca o vira, nin o vin, nunca! Entón, había un grupo doutras persoas, estudantes coma min, que estaban no mesmo caso, entón pedimos unha alternativa e a alternativa foi que nos brindaron Árabe, entón, viña..., veu unha profesora que daba en ((nome doutra cidade)) tamén, viña darnos Árabe, en vez de Grego e de Árabe partías de cero, como todos, non? E pouco a pouco fun botando o Latín, tanto de primeiro como de segundo de carreira, con dificultades e... e así, elixín esa,

pois, buff, como podía ser, como che dixen, piloto de aviación, médico, avogado ou eu que sei! Ou condutor de taxis, puiden... Condutor de taxi, bueno, je! Non é o caso, había que estudar xa que me preguntas que carreira, non? Mais non tiña unha vocación especial. Agora... Seguramente sería médico que foi o que me atraía naquel momento, se fose aquí en ((nome da cidade)), si, si. Facíaa, facíaa, si, si, si. Estou seguro» (IV5-E2, l. 313-334). Como se pode apreciar, Gonzalo non tiña unha vocación preclara pola Filoloxía, el considera que valería igualmente para calquera outro oficio se se propuxera desempeñalo. «*Era eso*, tiñas que... Non sei, eu acho que non é que valese para todo, quere dicir, non valía para nada! Pero se tiña que ser, como che decía, taxista, eu acho que sería taxista, eh! E que cumpriría o mellor posíbel, se tivese que ser cabeleireiro, seguro que cortaría o pelo coma calquera tal e... O que fose, avogado defendería os pleitos, é dicir, é prepararse na vida e se es unha persoa normal, todo o demais conséguelo con preparación e constancia e esforzo ((rise)). Entón, dar clase? Pois preparas as clases e aguantas os rapaces! Un pouco, a ver, como che vai. E penso que é así» (IV5-E2, l. 783-789).

Como se pode apreciar polas súas palabras, el non pensaba na vocación, o seu obxectivo era facer unha carreira que lle permitira ser independente na vida: «E., buff, eu acho que non debeu ser vocación porque se tivese vocación xa desde que apañei o sobre para matricularme na facultade pois xa, xa ía orientado a iso, non, non, non tiña vocación, o único que..., que eu pensaba era que podía saír adiante no meu traballo» (IV5-E2, l. 778-781).

Con todo, non se arrepentiu de non ter realizado os estudos que desexaba, xa que a vida profesional, malia que tomou outra dirección que non é a que quería nun principio, permitiulle progresar e cumprir os seus obxectivos. De non ter acontecido isto, posiblemente si estaría apesarado: «Ummm, pesado non! Porque me foi..., a ver, foime ben, a min, ben, non? Porque da miña... Dos meus estudos pois..., pois saquei rendemento á vida, rendemento laboral, profesional, non? Entón eu non me podo queixar, como me pesaría sería se eu non alcanzase as cotas profesionais que alcancei no que é nisto, entón, si que me pesaría por non apañar ben o camiño que tiña que facer, non? Que puiden facer e que me botei para atrás. Sabes? E entón, pois iso, pesar non, porque me foi ben, entendámonos» (IV5-E2, l. 336-341).

O irmán tamén realizou estudos superiores, sendo na actualidade economista (l. 251). E seus pais nunca se inmisciron nas súas preferencias formativas: «Nunca se meteron en nada, nunca, o que eu elixise, estaba ben elixido» (IV5-E2, l. 1482).



Cando se lle preguntou por se o feito de ter estudado nun instituto masculino, repercutiu posteriormente nunha maior timidez á hora de tratar con mulleres, considera que non: «Eu ao principio da miña vida era tímido, efectivamente, e de adolescente tiña unha certa timidez, dábase un pouco de temor falar en público ou meterme así con alguén ou dirixirme a alguén ou tal, mais non creo que fose por influencia de ter estudado nun instituto masculino e mais nunha anterior escola, separados, segregados homes e mulleres, non creo que fose debido a iso, senón que era o meu propio carácter e ao mellor a timidez que aínda tiña, esa..., ese certo complexo ao mellor de vir do campo para a cidade» (IV5-E2, l. 1473-1479).

*A carreira. Unha elección formativa pouco definida*

El entra na carreira aos dezaioito ou dezanove anos (l. 403) e percibe como había unha presenza equilibrada de mulleres e varóns nas aulas: «Si, metade e metade, si, si» (IV5-E2, l. 406-407). Ademais, non viu ningún comportamento discriminatorio por parte de ningún docente cara as alumnas: «Non, non, non. Eu xa vin sempre igualdade» (IV5-E2, l. 437). «Sempre igualdade, eu non percibía, eu se o había, non o cheguei a percibir. Só faltaría que un docente a unha destas [refírese a unhas mozas reivindicativas das que se falará despois] lles dixese algo, vamos, é que saltaba na aula ((rise)), no, no, creo que non acho, que non é, non» (IV5-E2, l. 439-441). Durante este momento da primeira carreira, el sinala que non tiña que compatibilizala con ningún traballo: «E: non, cando fixen a primeira carreira, eu estudaba, nada máis que me dediquei a iso, traballaba cando completei a segunda carreira, se se pode decir, a segunda, que che convalidan moitísimas materias, entón foime máis fácil, non? Pero si, pódese considerar outra titulación» (IV5-E2, l. 443-446).

Daquela época, el sinala o complexo de inferioridade que sentía ao ver as estudantes máis reivindicativas cunha gran capacidade oratoria que el non posuía e destacaba delas que estaban moi comprometidas politicamente. El define moi ben a situación que se vivía coa expresión, “alí as mulleres eran como os homes” (l. 426). Emprega diferentes adxectivos para describilas, algúns repíteos incluso en varias ocasións para reforzar a súa afirmación:

Así percibía as estudantes:	Así se percibía a si mesmo:
-Moi espabiladas [sic] (sobre todo do punto de vista político). Repíteo tres veces -Locuaces -Expresivas -Moi preparadas academicamente -Inquietas -Valentes -Moi politizadas -Politicamente moi comprometidas	-Pardillo [sic] -Moi inferior -Incapaz de expresarse en público. Repíteo tres veces.

**Figura 34: Táboa que reflicte como era o autoconcepto do inspector Gonzalo na súa etapa estudiantil e como percibía as súas compañeiras. Fonte: Elaboración propia.**

Situámonos na época da Transición e nesa cidade universitaria había moitos mitins, manifestacións e as conseguíntes reaccións por parte dos grises<sup>407</sup>. A cita é longa, pero estimo oportuna a súa inclusión porque alén de ilustrar unha época, mostra o sentimento de inferioridade ante as mulleres que rara vez adoitan mostrar os varóns, manifestado con gran elocuencia e expresividade: «Había mulleres e ben, e cando cheguei a ((nome de cidade universitaria)), e: algunhas, algunhas ou todas, moi espabiladas, eu lémbrome, moi espabiladas, e había algunhas espabiladas desde o punto de vista político, quere dicir cando..., cando estaba en ((nome de cidade universitaria)), que podía ser no ano setenta e... Morrera Franco, setenta e algo, e empezaba a apertura democrática, entón eu lémbrome que moitas manifestacións, moitos..., os grises, que eran aqueles, a policía, e: daban paus en todos os sitios, e, pero eu non me refería a eso, mais eu non me refería a eso, eu quería falarche de como falaban algunhas destas compañeiras rapazas que entraban na aula, entraban non, xa eran da aula! Mais empezaban a informarnos, empezaban a mitinearnos, a, a bueno, tiñan unha locuacidade, unha expresividade, tiñan coñecementos e algunhas eran do MC, Movimento Comunista, MCG, de Galicia, outras eran do PC, do Partido Comunista, outras nacionalistas, despois vaste dando conta, non? Eu era un pardillo, eu chegaba alí e sentíame mooooo inferior, eu non era capás de falar en público, non era capás, eu non era capás de falar en público porque notábame tan inferior a aquelas, a aqueles coñecementos e a aquela preparación que tiña aquela xente, que o primeiro que fixen dixen eu, pregunteille a un compañeiro meu, “Como podo eu empezar a pórme á altura desta xente?” E el que tiña algo

<sup>407</sup> A denominación dos grises atribuíaselle á Policía Armada y de Tráfico, debido á cor dos seus uniformes.

máis de luces do que eu, pois dime, “Empeza polo *Manifesto Comunista*”. Empecei a ler o *Manifesto Comunista* de Engels, Marx ou eses. E alí me puxen ((rise)) o que pasa é que tampouco o entendías moito, non tiñas base cultural, político-cultural naquela época, non? Mais lembro que alí as mulleres eran como os homes, e algunha aínda a coñezo hoxe que é compañeira. Non compañeira da inspección, mais si compañeira do ensino, que aínda están por aí, vémonos ((rise)) e lémbrome, lémbrome moito daquelas, daquelas, mais eran mulleres e: iso, con inquietudes, valentes, moi preparadas, para aqueles, para aquel nivel e logo, moi politizadas, politicamente moi comprometidas, non?» (IV5-E2, l. 407-431).

### *Cometendo un “suicidio sentimental”*

Gonzalo comeza presentando a súa relación como un proceso que responde ao namoramento dun rapaz de dezasete anos, que ten máis que ver cos sentimentos propios deste estado que coa intervención da razón ou dunha decisión sopesada. Isto percíbese na reflexión que realiza posteriormente de que de ter sido a época actual, non tería casado ata moito máis adiante; engadindo que hoxe en día quizais non tería tomado esa decisión, senón que agardaría a ser máis maduro: «Uh ((ri)). Si. Eu fun moi namoradizo, si. E acho que aos dezaseis, dezasete anos e: é a muller que teño hoxe, casei moi noviño, era moi noviño, ía cumprir os vinte e catro anos. Quéreslle moito, pero ao mellor non tomaba hoxe esa decisión. Nooo, iso foi un, a ver, enténdeme ben ((rise)) un suicidio sentimental ou un suicidio..., eu que sei! Non sei como chamalo, non? Eu creo que a vida, hoxe en día, pois casan aos trinta e pico e algúns aos cuarenta ou algunhas e chégalles ben pa, de sobra, cando falo de casar, falo de unirse, por tanto, si, mais si, foi deso, foi como che conto» (IV5-E2, l. 223-229). Na actualidade, segue querendo a súa esposa, pero o namoramento xa non é como dos primeiros anos; con todo, sinala que as dificultades sempre se foron superando: «A ver, aí xa entramos dentro dun capítulo... A ver, se seguimos xuntos é que a situación aínda se sostén. Non? Mais os... mellores épocas eu acho que foron os primeiros anos, non? Cando realmente estás namorado, verdade? Cando dura o namoro. Despois, supoño que en todas as parellas, despois a monotonía irase instalando e pervive o amor, mais é doutra maneira, non? E logo, pois..., cometes erros e provocas feridas e..., e iso, pois hai cicatrices. E se unha persoa provoca cicatrices xa non é tan sensible a outro, eh! E todos os problemas se acumulan e logo como todo casal, como todo matrimonio, houbo os seus momentos de crise que se foron e:, solucionando ou polo menos superando, eh! E até hoxe» (IV5-E2, l. 232-240).

### ***Aduldez. Friso profesionalmente celmoso***

#### *Comezo da andadura profesional*

Na xuventude, a ilusión máis inmediata de Gonzalo era rematar a carreira e comezar a traballar (l. 349): «Como pode ter calquer mozo naquela época, non? Pero situarme na vida, eu tiña moita ilusión de... Creo que a maior ilusión que eu tiña e puxen todo era... Conseguir un..., unha posición laboral, traballar, nunha palabra. Xa daquela época» (IV5-E2, l. 345-347). A pesares de que antes de conseguir traballo no ensino regrado, dera moitas clases particulares nos veráns (l. 676) durante a época da carreira e tamén despois, que se ben non lle permitían ter independencia económica (l. 679-680), si que lle daban para ter uns aforros: «Non, non. Independencia, non. Tiñas para ir tirando» (IV5-E2, l. 669-670).

Por iso, unha vez que remata a carreira, preséntase a unhas oposicións en Salamanca no ano 1978 (l. 656), curso 1978-1979 (l. 658), xa que naquela altura facíanse por distritos<sup>408</sup> (l. 650) e ese ano centralizaban as oposicións no distrito de Salamanca (l. 654): «Entón, fas a carreira e tes a ilusión de acabala e xa vas... Eu era de Lingua Española, vas ás oposicións a Salamanca, tes a sorte de as sacar» (l. 349-350).

O seu primeiro destino é de profesor provisional nun instituto dunha cidade galega (l. 585), ao ano seguinte pasa a outro instituto galego (l. 585-586), sendo tamén profesor provisional e aos vinte e oito anos pasa a ter destino definitivo en Canarias: «Pois debía ter vinte e oito, era un crío! Naquela época, vinte e sete, non sei. Entón claro, vés para aquí e estiven en ((nome dunha cidade das Illas Canarias)), dando clases de español alí, un ano e podía estar toda a vida, se quixese» (IV5-E2, l. 377-379). Daquela experiencia na cidade canaria garda unha grata lembranza: «Si: ((contesta con rotundidade e rise)). Alí estaba na gloria, na zona turística, xa te podes imaxinar» (IV5-E2, l. 1507-1508).

Analizando a súa traxectoria laboral docente, conséntase que pasou por seis institutos antes de entrar na Inspección Educativa a principios da década do 2000, arredor dos cincuenta anos. Á parte dos dous primeiros destinos nos que estivo como profesor provisional, o destino definitivo tíñao en Canarias; pero aquí estivo soamente un ano, ao seguinte pasou a un instituto galego en comisión de servizos e un ano máis tarde, a outro instituto no que estivo dous cursos. Finalmente, chega ao derradeiro centro educativo que estaba situado nunha cidade galega no que permanece durante dezaioito anos: «Primeira definitiva en ((nome dunha

---

<sup>408</sup> Segundo o inspector, estaba o distrito galego, o distrito de León, o de Salamanca e o de Asturias (l. 650-652).

cidade das Illas Canarias)), zona turística. E logo estiven un ano na ((nome doutro lugar galego)) de comisión de servizos, pero aínda estaba o destino en ((nome dunha cidade das Illas Canarias)), logo dous anos en ((nome doutra vila galega)) e logo xa no ((nome doutro instituto de cidade)) ata ((principios da década do 2000))» (IV5-E2, l. 586-589).

Cando se encontraba en comisión de servizos nun instituto dunha vila galega, xa que o seu destino definitivo aínda estaba en Canarias, nace o primeiro fillo varón de Gonzalo, que naquela altura debía ter trinta e dous ou trinta e tres anos (l. 580). Declara que agardou a ser profesor propietario antes de teren fillos, xa que esta posición daríalle unha maior independencia laboral: «Eu estaba en ((vila galega)). Non? Si, era en ((nome da citada vila)). Estaba en ((nome da mesma vila)) porque esperei a colocarme definitivo para termos un fillo, no?» (IV5-E2, l. 582-583).

Sinala que tivo unha implicación tan grande ou maior cá da súa muller no coidado do primeiro descendente, a todos os niveis (mudalo, lavallo, levalo ao pediatra...), nun estar constantemente pendente del, como Gonzalo declara, «dun xeito case enfermizo»: «Todos colaboramos, pero nunca tantos pañais ou cueiros ou como lle chaman, teño mudado. Quere dicir, non sei por que, aínda o comentamos a miña muller e mais eu, non sei por que, eu IMPLIQUEIME de tal maneira no coidado do primeiro fillo, dáballle biberóns, levábao, estaba pendente del, chupetes, todo, lavallo, todo, todo, todo, TODO en absoluto, que si pediatra que si tal, home!, Cuidao! Tamén a nai tamén facía, tamén ía e tal, pero, pero practicamente eu impliqueime máis que unha nai se ti queres, non?» (IV5-E2, l. 562-568). «Ao mellor dunha maneira un pouco enfermiza, ao mellor. A ver, enfermiza, entre aspas, non? Quero dicir, que me impliquei moitísimo, non? Porque eu non sabía o que era ter un fillo» (IV5-E2, l. 570-572). Tanta implicación “de xeito enfermizo”, como el di, puido deberse á súa inseguridade pola falta dunha figura paterna, pois non tiña claro como debía comportarse para coidar o primeiro fillo.

Situación que como el sinala se relaxa co segundo fillo, no que xa non está tan extremadamente preocupado polo seu benestar: «Cando veu o segundo? AH: xa te, xa non me preocupaba tanto, facía os traballos igual, pero non con esa preocupación e esa, e esa. No: o segundo xa foi totalmente distinta e se vén o terceiro, seguro que xa nin caso lle fas, non? Mais o primeiro foi desa maneira, entón, impliqueime moito no coidado de..., de tal. De todo, eh! De todo. Entón pódeme dicir que aí, máis que igualdade hai, ((rise)) houbo superioridade

no, no, de respecto ao home fronte a muller. Cuidado, sen sacarlle nada á muller, que ela fixo todo igual, sin problemas» (IV5-E2, l. 572-578).

### *A prístina etapa docente*

Cando se lle pregunta por como foron as vivencias nos centros educativos en calidade de profesor, a resposta semella ser un tanto ambigua nun primeiro momento. Pero facendo mostra da honestidade que o caracteriza, declara que houbo momentos en que non se sentía satisfeito: «A ver ((tuse)), aí tes todas as vivencias, se queres falar de unha situación má, pois seguro que te acordas e que, que, en fin, que puideches ao mellor estar mal ou que non dabas ben a materia ou que non estabas ti satisfeito de como a dabas ou si...» (IV5-E2, l. 592-594).

Emporiso, o balance que fai da traxectoria laboral é positivo, non movéndose nos extremos, nin se percibe como docente extraordinario nin como un profesor desastroso, máis ben como un docente normal: «Si:, houbo, a ver, houbo de todo. Quero dicir que, tist, a ver, o que che vou dicir é que ben, moi ben. O que pasa é que claro, sempre puido haber cousas puntuais que nalgún momento non che gustaron. Ao mellor un problema con algún alumno ou ao mellor, unha lección mal explicada que ti non estiveches satisfeito, ou tal. Agora como docente, se teño que facer así un resumo, eu autoavalióme, normal, é dicir, inclusive normal tirando a un pouco ben. Dáme a impresión que si, pero é unha valoración moi subxectiva, e ao mellor tirando para a miña, je, para a auga do meu muíño, non? Mais eu creo que non fun un desastre, un profesor desastre, nin un profesor..., no ((contesta sen moita convicción)). Eu creo que... nin tampouco brillante. Brillante por suposto que non» (IV5-E2, l. 597-605).

Engade que o paso do tempo lle fixo aprender novas cousas, como que o importante é ensinar os conceptos esenciais e non saturar o alumnado con moitos contidos, filosofía que tamén compartía o inspector Diego: «Mais si quería que... Sobre todo cando es máis veterano, sabes? Porque cando es novo parece como que queres meter toda a materia a todos os nenos, “Aprende isto” e os rapaces dáste conta que pasan da materia, pasan de ti en moitos casos e tal, entón chega o momento en que é preferible que aprendan unha cousiña ben e non que intenten darlles catro e que non che aprendan ningunha, non? Entón, xa o levaba doutra maneira e:, e ben! Si, ben, ben. Eu na docencia..., si:!» (IV5-E2, l. 606-611). Da súa época docente, percibía dun xeito moi particular as alumnas e os alumnos, a elas considerábaas moi espelidas e a eles, máis pasivos: «Pois os nenos eso, como vultos, as nenas son máis espabiladas» (IV5-E2, l. 777). El coñecía perfectamente a psicoloxía de ambos e sabía actuar

en consecuencia: «A ver, eu tiven etapas. Tamén che dixen antes creo recordar, cando es novo, cando empezas na profesión, nnn..., tist, parece como se levases un pre, un prefacer, non? Entón claro...» (IV5-E2, l. 792-794). «A experiencia e forma de ser de cada quen sempre axuda un pouco a, a, ao aspecto docente dentro da aula, non? Os aspectos docentes. Entón dentro da docencia, pois está o saber levar un grupo. Eh! Saber levar un grupo, ser un pouco, un pouco aprendiz de psicólogo, non é?» (IV5-E2, l. 803-806).

Con respecto ás relacións cos compañeiros de traballo, acontece algo semellante ao enunciado polo inspector Francisco, que cando era director trataba os afíns e menos afíns do mesmo xeito, equitativamente, sen empregar con estes actitudes máis autoritarias nin ser máis condescendente coas amizades: «Todos, eu todo ben. A ver, cada un ten o seu carácter, mais, mais xa che digo, eu se me levo... A ver, non me gustan os enfrontamentos por enfrontarme, salvo que toquen a túa dignidade, entón, eu trato de levarme ben con todo o mundo, falarlle a todo o mundo e tal, que ocorre? Que dentro de todo ese mundo, pois tes un grupiño máis afín a ti que son os teus amigos ou máis próximos ou case amigos, pero iso conleva que, que... non conleva que os outros, os ningunees ou así, por tanto, as miñas relacións cos compañeiros todas foron boas e hoxe teño amigos na ensinanza e tal, inclusive os da miña estadía nas Canarias, aínda me quedou amizade con algún» (IV5-E2, l. 614-621).

#### *Observando e aprendendo doutros equipos directivos*

Mentres era docente observou o *modus operandi* dos equipos directivos, dos que sacou tamén as súas aprendizaxes, tanto dos que obraban como a el lle parecía que se tiña que xestionar un centro (con man esquerda, sosego, sen crear cismas e con capacidade organizativa), como dos que non actuaban así. «E: sempre aprendes, aprendes a, sobre todo, a man esquerda, o aguantar, o aguantar problemáticas existentes e non lle botar máis leña ao lume. Ter certo don de xentes, iso aprendino e ao mellor, a organización» (IV5-E2, l. 640-642).

E os aspectos negativos a el tamén o formaron no sentido de que tomou conciencia de que non quería repetir esas condutas, por exemplo, as de carácter autoritario. Expón o exemplo dunha directora que dirixía deste xeito, causando malestar entre o profesorado: «E despois tamén aprendes *en negativo*, quere dicir, o que non deben facer eses equipos directivos. Moitas veces, eu lémbrome [d]unha directora que era excesivamente autoritaria, non? Excesivamente, ta ben que se teña unha autoridade, tal, pasábase un pouquiño, entón, provocaba un certo malestar nos compañeiros, nalgúns compañeiros, etc., etc. Non? Mais en

xeral de todos aprendes algo, pero sobre todo o que che acabo de dicir, non?» (IV5-E2, l. 642-647). «Tist, máis que amedrentar porque xa eras profesor, [esa directora] pois... pero si che daba unha certa incomodidade, incomodidade» (IV5-E2, l. 661-662). Este comportamento autoritario, no fondo podía estar ocultando unha medo ou falta de confianza nas propias capacidades para dirixir un centro, «culpa ou esgotamento extremo» (Kaufmann, 2007, p. 125). «Obsérvase unha maior tendencia a describir as mulleres como carentes de autoconfianza, emocionalmente menos estables, menos analíticas, menos consistentes e posuidoras de menos habilidades para o liderado que os homes directivos» (Own & Todor, 1993, citados por Sánchez-Apellániz, 1997, p. 90).

*Dous estilos directivos diferentes: “o liderado autoritario-forte” e “o liderado aberto e dialogante”*

El percibiu ao longo da súa traxectoria docente, diferentes estilos de liderar unha organización educativa. Diferencia por unha parte o estilo “autoritario-ditatorial” e pola outra, o estilo “aberto e dialogante”, ambas teñen os seus proles e os seus contras. No estilo dominante, o ou a líder pode ter o seu séquito de seguidores; pero ocasiona división entre o claustro, ocasionando á súa vez fortes detractores. Pola súa parte, o estilo dialogante pode dar a impresión de que o liderado é feble, por iso hai que mantelo con rigor e mostrar unha determinación enérxica e valente; por suposto, escoitando á xente e tratando de buscar o consenso: «Claro! Cada, cada director ou cada membro dun equipo directivo, fundamentalmente o director, tiña o seu estilo, claro que si, eh! Había un estilo máis, máis, nnnn non é a palabra ditatorial, pero cun carácter máis forte, e había outro estilo que era o estilo aberto e dialogante, non? Flexible e:, e:. entón, pois os dous, en principio, pois son válidos. O que pasa é que o primeiro conleva ummm, ou pode conlevar, que teñas pois, que dividas o claustro, que teñas amigos e xente que te siga, compañeiros que estean por ti e por outro lado, pode haber sempre unha oposición forte porque non están de acordo coas túas teorías. No entanto, e: a segunda opción, da flexibilidade, da man esquerda, do diálogo, do..., pois podes caer..., tes que mantelo ben, porque podes caer ou podes dar a percepción para outras persoas, para as outras persoas de que poderías ser débil e non é iso, non é iso, ti tes que tomar igual, coa mesma fortaleza e decisión, AS DECISIONS que tomes, verdade? Mais, mais antes sempre as podes consensuar, ou máis que consensuar, podes escoitar á xente para ver o que quere e logo decides tú. Entón para min, hai eses dous estilos de gobernar, non?» (IV5-E2, l. 810-823). Veremos máis tarde como o seu perfil encaixa co segundo estilo.



*Director por partida dobre. “Xestionar dende a tranquilidade, outorga credibilidade”<sup>409</sup>”*

El convértese en director nun instituto dunha vila galega con 31 anos aproximadamente. Chega a este cargo por petición duns compañeiros, proposta que el recibiu de xeito inesperado; pero que remata por aceptar ante unha situación na que ninguén quere desempeñar este posto, o que xa apunta a unha certa predisposición do inspector para os cargos de responsabilidade. Hai que destacar o non temor ou vacilación ante este desafío organizativo que o colocaba noutra posición diferente á docente, para á que el se preparara; en cambio, aínda non tiña experiencia como director: «Puxéranme alí os cabecillas, dixeron, “Ti vas ser director”. “Bueno, vale, vale, se queredes vós”. Fora moi sorprendente, pero bueno. Debían de ver alí o menos..., o máis apto dos que había para esa ta[refa]<sup>410</sup>, do seu grupo, claro» (IV5-E2, l. 479-481). «Decidiron por min» (IV5-E2, l. 691).

Segundo o testemuño de Gonzalo, foi proposto á dirección por parte do “Estado maior” do instituto: «Acababa de marchar un dos directores, entón como eu acababa de chegar! Entón alí os, os, as forzas vivas, os, os, a xente que manda un pouco, que é máis significada» (IV5-E2, l. 693-694). «Un día din, “Queremos falar contigo”, “Ah! Pois falamos!”, “Mira que vas, pensamos en ti para seres director”. E dixen eu, “Home, pero eu nin pensara en tal cousa”, “Bueno, pois e logo non hai outro, ti mesmo?” [contestou Gonzalo]<sup>411</sup> “No, non queremos ser. Eu... ninguén quere ser”. “Bueno, pois se ninguén quere ser, bótame a min, se me apoiades” [respondeu Gonzalo]. Non vaia a ser que... Si, si, foi todo moi ben e ben» (IV5-E2, l. 696-700). Desenvolveu este posto durante dous anos: «Si, si, dous anos, si, si» (IV5-E2, l. 1196).

Posteriormente, volve a desempeñar este cargo durante catorce anos nun instituto de cidade (l. 361). «E logo vin p’a aquí, p’o ((nome dun instituto de cidade)) e d’alí a pouco, non sei, debiume ir a marcha, porque botei eso, case catorce anos aquí na dirección» (IV5-E2, l. 686-688). «Neste instituto houbera outra problemática distinta, houbera un director, houbera moitos problemas no centro, entre compañeiros e coa dirección, bueno! Problemático, moi problemático» (IV5-E2, l. 700-702).

Problemático no sentido das relacións cos compañeiros, coa dirección e co Consello Escolar. «Si e coa dirección anterior. E nos Consellos Escolares, había unha situación moi tensa» (l. 706). Á fronte desta dirección problemática había un varón (l. 709). «Entón, pois chegou un

<sup>409</sup> Sentenza extraída da obra de Alicia Kaufmann (2007, p. 132).

<sup>410</sup> Reconstrución da investigadora.

<sup>411</sup> Corchetes aclaratorios da autora.

momento en que o deixou, non?» (l. 711). «Entón, había un grupo de persoas que..., bueno, que clásico, non? Nos cafés comentaba, “Esto non pode ser, bueno, a ver que pasa...” Bueno, todo iso. Pero claro, tampouco quería ninguén dar pasos adiante porque a situación era moi... Estaba moi enquistada, moi mal, non? E ser director naquel momento non era fácil, eh! Non era nada fácil, eh! Porque había unha minoría que apoiaba o director, non? Frente a unha maioría que n’ono quería como director e entón, claro, non era fácil. E, e agora non me digas como foi, se dixen, “Pois vou ser eu”, que non creo que dixera iso, pero bueno. Ou se dixen, “Bueno, pois quen se presenta?” Non sei como foi, sei que xurdiu así daquel grupo, “E ti xa tes experiencia” ou calquer cousa destas, non? Entón, valorouse quen ía ser e tocoume a min. E tocoume a min, e dalgún xeito pensando que ía ser para tres, catro anos, o clásico, mais logo, continuas. Entón, cando acabei, lémbrome que cando acabei o mandato primeiro eu quixen, ummm, aínda que non era necesario, eu quixen que o claustro votase, en secreto, en secreto, se quería que, que eu continuase coa dirección ou non. Eu marchei do claustro, entón ao marchar, produciuse a votación, e cando eu entrei, “Mira, xa se saben os resultados”. E pódoo contar porque ás veces as cousas bonitas gusta moito contalas e tal, e os meus comp(“compañeiros”, non remata a palabra)). Creo que [houbo] unanimidade en que si, excepto un en branco ou unha cousa..., unha... Dixen, “buah! Entón, sigo!” E seguín e así até, até que me presentei ás oposicións de inspector. Foi moi bonito por parte de todos os compañeiros e compañeiras, era un claustro dunhas cen persoas, eh! Non era de trinta» (IV5-E2, l. 713-732). «Si, si, si. Pódoo decir así porque é... supoño que figurará nalgunha acta» (IV5-E2, l. 734). Esta anécdota dá mostra da querenza que o profesorado sentía por ese clima de paz que chegou con este novo director.

Gonzalo, xunto co seu equipo directivo, conseguiu que o centro saíra desa situación tan tensa, convulsa e enquistada que viñera dada pola actuación do anterior director e abrir unha nova etapa: «Si, si, si. Fora moi... É que, a ver, vivírase un período moi, anterior, moi axitado, non? Entramos nós, entramos o meu equipo e mais eu, entón unha das cousas que fixemos foi apagar tódolos lumes, todos os incendios, tratar de... ben as persoas, e: inclusive os que se foran, tratámoslos, é dicir, bueno, entón, trouxeches a paz. E a xente entendo que valoraría iso, a paz, non? É certo que ao mellor, non me lembro agora, non asistiron estes, os do equipo directivo anterior, non me lembro, pero creo que non asistirían, porque seguramente che votarían aínda en contra por... Pero creo que non asistían aos claustros. Pero bueno, catro, cinco, os que fosen, non?» (IV5-E2, l. 736-743). O de apagar os lumes é outro dos requirimentos que moitas veces se ven na obriga de facer os e as inspectoras, segundo Martí

Teixidó Planas (1997). Aínda que neste caso, o “apagar lume” produciuse na dirección, o que mostra unha tendencia en Gonzalo que procura o consenso, actuando como “bombeiro do sistema” (Teixidó Planas, 1997, p. 123). Como sostén Kaufmann, «xestionar dende a tranquilidade outorga credibilidade» (Kaufmann, 2007, p. 132) e a proba desta sentenza é o período de sosego que trouxo Gonzalo ao clima organizativo deste instituto.

Cando quixen descubrir se ese director problemático non trataba ben ás persoas, Gonzalo aclaroume que ao mellor non tendía a escoitar con paciencia as persoas ou non posuía ese talante dialogante, sereno e con man esquerda que se require para desenvolver a dirección escolar: «A ver, muller! Era unha maneira de me expresar, trataban ben, pero, bueno, bueno, pero ao millor non tiñan esa, que ao mellor ás persoas lles gusta. Ao mellor, ás persoas se as escoitas ou non sei como farían eles, bueno seino, pero n’ono quero dicir! Eu, se ti es profesora de alí, “A ver, que problema tes?”, “Senta aquí comigo, a ver, teño este problema?”. “Bueno, pois mira, ten solución, non ten solución, eu escóitote, eu pódote facer isto, pero non podo facerche isto. Ti entenderalo ou non, pero, polo menos, escóitote”. E iso... Iso á xente, creo que lle gusta. A min tenme entrado, non sei se ten que ver coa cuestión esta, tenme entrado xente no despacho e perdóame que agora diga que máis do sexo feminino que do masculino, ao mellor é polo carácter ou polo que fose, pola casualidade, non quero opinar, históricos ou históricas<sup>412</sup>, ummm, case berrando, ummm, case sen bater a porta porque hai unha certa educación, pero “¡Mira que me pasou con este alumno!” o “¡Mira que isto no pode suceder ..., esto no sé que!” Bueno, unha alteración e eu na dirección e digo, “((nome do inspector)), tranquilo, tranquilo” porque se agora ti dis algo en contra, “A ver, si, tal, pero... Pero ti que fixeches? Oe, que maneiras de entrar son estas!?” Imaxínate que eu digo algo diso. Buum! Provocas un incendio alí que esa profesora xa nunca te ía mirar, ollar ben, non? Tist. Entón, eu sempre tiven moito cuidado nas relacións humanas, non?» (IV5-E2, l. 745-761).

Como se aprecia, Gonzalo sempre tivo unha sensibilidade especial para relacionarse coas persoas. Na súa etapa como director e xefe de estudos, el define o seu liderado como democrático e tendente ao consenso: «TOTALMENTE, SEMPRE, é a miña opción» (IV5-E2,

---

<sup>412</sup> Sobre a cuestión do ser “histórica”, estereotipo de xénero tan asociado ao mundo feminino, dá conta Kaufmann (2007) naquelas mulleres que desempeñan postos de responsabilidade e xustifícao polo feito de que amuller sempre tivo que atender a unha multiplicidade de cousas, acabando en moitos casos desbordada e engade que «este comportamento levado ao terreo empresarial resulta contraproducente» (Kaufmann, 2007, p. 125) e revela a saturación emocional da muller para lidiar co poder (*Ibidem*).

l. 899), «non teño outra» (IV5-E2, l. 901). E ese coidado que pon nas relacións cos demais, recorda ao liderado que tamén exercía a inspectora Lucía.

Do mesmo xeito que indicara o inspector Ricardo, Gonzalo aprendeu durante a fase de director innumerables cousas sobre a condición humana, basicamente a coñecer as persoas, que malia que semelle aparentemente doado, é algo relativamente difícil de conseguir. Tamén aprendeu a non xulgar pola aparencia e a saber escoitar os demais, serían as cuestións principais: «Aprendín algo, mui importante, as relacións humanas, o saber o que sente a xente. As virtudes e as baixezas humanas, iso apréndelo que dá gusto. Unha persoa ao mellor que a ves, poff, do máis íntegro e tal, e logo ves que, que, que ao mellor se morre por unha peseta, imaxínate, eh! É un exemplo que che poño, non? Ou viceversa. Aquel que considerabas unha piltrafa humana, chega un momento delicado, tal e, e, e axúdate moitísimo e tal, non? Dito doutra maneira, as relacións humanas é o que..., o coñecer as persoas, coñecer as persoas, foi a principal lección que eu saquei e despois no meu comportamento, o saber escoitar, que é importante saber escoitar á xente, buf, buf. Se a sabes escoitar, tes gañado moitísimo e a xente éntache cos seus problemas, “Eh, déixame!” ((simulando o que supostamente lle diría outra persoa, pon voz de enfado). “A ver, veña que teño présa ou xa mo contarás outro día” ((no hipotético caso que el como director, lle respondera así á persoa que entra enfadada)). “Senta, senta aí, senta, que pasou, home?” ((así respondería Gonzalo á persoa que entra furiosa no seu despacho)). Empézache a contar e tal, logo ti dás a túa versión, tal, dás a túa versión, tal. Se hai que saír a tomar un café con el, saes. Ao día seguinte chamas por telefone a ver como foi a cousa, pois iso é o que gañas na relación humana, coñecer as persoas» (IV5-E2, l. 1547-1562).

Durante a época como director dunha vila galega, adoitaba pasar o tempo libre co seu grupo de amigos, recoñecendo que supoñían unha saída emocional da “tensión diaria” que vivía no centro: «Chegarme a reunir coa peña de amigos que, que aínda teño. Botábaos moito de menos e liberábame das tensións diarias, non? Temos unha reunión semanal, era o que máis me, me gustaba. Eu viña de ((nome da vila)) e víñamos directamente p’a reunión dos amigos, antes de ir á casa e aquí na ((nome da cidade)) igual, ou sexa, era igual, reuníamonos moitísimo» (IV5-E2, l. 771-775).

*Novas oposicións: “Alén de saber, hai que ter sorte”*

Na época en que Gonzalo estaba de profesor de Lingua Castelá en Canarias, os seus amigos sacaron a carreira de Galego-Portugués e despois animárono a el a facer o mesmo (l. 372-375). Posteriormente, case ao remate da carreira de Galego-Portugués, había unha materia que lle quedou para a última convocatoria pero grazas á cal, logrou situarse axiña nun instituto de cidade; mentres que sendo profesor de Lingua Castelá tardaría doce ou quince anos en conseguilo. Era unha época na que a Lingua e a Literatura Galega aínda se estaba implantando nos institutos e que no instituto de cidade no que el ía ingresar, ofrecía tres vacantes.

Nas seguintes páxinas Gonzalo expón este episodio vital no que a sorte se foi poñendo no seu favor para conseguir o seu obxectivo. Repárese en como incorpora diferentes voces no seu relato, o que indica que está rememorando esas situacións pasadas dun xeito vívido (Villar & Triadó, 2006). Aínda que estes fragmentos puideran parecer sacados dun guión cinematográfico perfectamente tramado, son feitos reais que lle aconteceron a Gonzalo no proceso que desembocou en que se convertera en catedrático: «Non mo vas crer, mais voucho, voucho contar porque iso si que é certo. Verídico, real. ((Suspira)). Estaba eu en ((nome dunha vila galega)) traballando de profesor, no instituto e... e estaba estudando Galego-Portugués, en quinto xa. Era o último ano de carreira e ficábame por botar unha materia que era Dialectoloxía do Galego-Portugués II. Ben, eu como levei as cousas así... Matriculábame e non me daba de baixa, era a última convocatoria ((rise)). Dixen eu, “((nome real do inspector que omitimos)), estiveches nadando, vas chegar e vaste afogar na orela”. Entón, dixen eu, “pois téñoa que sacar como sexa”» (IV5-E2, l. 452-459).

Ante o feito de atoparse ante a última convocatoria da materia, Gonzalo sentíndose aguilloado por esta situación límite, decidiu poñer todo o seu empeño en superala e estudou con tesón os contidos que o profesor impartira na aula; de xeito que o día do exame, como el afirma, «non levantou o bolígrafo do papel» (IV5-E2, l. 466), sacando unha notable puntuación: «Claro, tiña que aprobar aquela materia, aquela asignatura. Mira, estudeina, eu acho que debía de saber tanto como o profesor, o que era aquilo que nos deu, non? [...] Tiña bordada. De feito, fun examíname creo que era un sábado pola mañá ou un venres pola mañá, de nove a dúas, creo que era de nove a dúas, igual che podo mentir, pero tal, máis ou menos. Non levantei o bolígrafo do papel. Seguido escribindo, seguido, seguido, seguido. Bah! Acho que o fixen ben e acho que o profesor me deu a nota que considerou oportuna que foi un sobresaliente, por

tanto, boa nota, non? Ben, pero eu non sacaba sobresalientes, eu non era de sobresalientes! Eu era un alumno normal de todo, mais esa materia interesábame moito. E era a época en que os meus amigos me dicían, “Preséntate ás oposicións de Lingua Galega”» (IV5-E2, l. 462-471). «Eu como che dicía antes, dixeron: “Pero eu para que me vou a presentar se eu xa teño a oposición?”, “para que quero ser outra vez funcionario que xa o son?”, “Home, que non sei que, que fomos todos e tal” ((responderon os amigos)). Bueno, tanto me..., tanto me presionaron que me matriculara e tal...» (IV5-E2, l. 472-474), que foi grazas á insistencia dos seus amigos como finalmente Gonzalo decidiu presentarse a estas oposicións. El non era consciente de como a súa vida ía ter un punto de inflexión, xa que tanto el como a súa dona, esa mañá estaban organizando todo antes de marchar para a vila na que el era director dun instituto. De feito, reproducécese a continuación o fragmento no que el lle di que ás dez da mañá estaría de volta na casa e que ela mentres tanto, fora arranxando o fillo; pois non preparara as oposicións e contaba con regresar axiña. «Se as oposicións chegan a ser en ((nome doutra provincia diferente á que el vivía)), eu nunca fago esas oposicións. Pero as oposicións eran ((nome doutra cidade galega na que vivía)) e concretamente, no instituto de ((nome do instituto)) e eu tiña que marchar ese día para ((nome da vila mencionada anteriormente)), eu estaba na dirección de ((nome desa vila))» (IV5-E2, l. 474-479). «Entón, que ocorre?, díxenlle eu á miña muller, na casa: “Mira”, Tiñamos o neno maior, “vai preparando o neno, que ás dez estou aquí, o que pasa é que teño que ir agora alí ((nome do instituto ao que se aludiu anteriormente)) a presentarme” Que eu non as preparara!, “Voume presentar e nada, ti prepárao, que veño en seguida, temos que marchar para ((nome da vila)), vou porque me están presionando, chamáronme onte, “mira que veñas”, presentábase algunha amiga, “Mira que veñas ás oposicións a presentarte, mira que tal, trae o carné, que non sei que”, a presión que me fixeron foi tanta, que dixeron eu, “Pois vamos á oposición, logo”» (IV5-E2, l. 482-489).

Foi tal a sorte, que un dos temas desa oposición formaba parte dos contidos daquela disciplina da que el se examinara había pouco tempo, xa que era unha materia que equivalía a cinco temas da oposición: «Chégome alí ás nove da mañá, estaban todos os amigos, os que se presentaban e mais os que nos viñan animar ((rise)), “Pero estes... estes tíos”. Entón, metémonos e lémbrome que había que, era un bombo de non sei cantos temas, era... saco, saca o bombo e empezan a sacar uns temas, “ta ta ta ta ta”. Tema non sei, sete, tema non sei que, cuarenta e tema, oitenta e nove. Tema sete, Noelia, era imaxínate, “Resultados da evolución dos grupos consonánticos latinos até a actualidade”. Imaxínate, era o tema da [...]

da asignatura [da] que eu me acaba de examinar, que esa asignatura correspondíase exactamente con cinco temas de oposición. Mira o que che estou decindo, eh! Dixen eu, “Pero bueno! Eu aquí sei máis có tribunal”, non por ser máis listo, senón porque o tiña fresco ((conta cheo de orgullo)) “Que tribunal me pode a min tumbar?”, Dixen eu, “Pero aquí que pode ser aquí isto?” Esto é, “isto está posto para min”. Entón eles [os amigos] que sabían todo o caso, empezan a mirar para min, dous que se presentaron comigo, que me forzaron, xa se levantan e xa marchan, “No, no, ti quedaste”, “Como vou quedar?” “avisámosche nós a ((nome da muller)), avisámosche nós a muller e tal”. “Ui, ui, ui, pero como pode ser posible!?” Bueno, todos me fixeron alí un ánimo, tal, puxeron *toldada*, “Que non marchades para ((nome da vila)) xa, non marchades”, “Como?” “É que lle saíu este tema, vaino facer”. Pois xa me ves a min facendo ese tema e claro!, aprobáronmo loxicamente, como non mo van... como van a suspender? Se tiña todo, supoño que todo o que me deu tempo, tiña fresquísimo e púxenllelo todo, con exemplos, con... Todo o que quixera o tribunal! E entón había a parte práctica, que había un comentario filolóxico, un comentario lingüístico e un comentario literario. Eu era profesor, de Castelán, pero era profesor, sabía do que ía a cousa. Sabía o que era o Marcos Marín de comentario tal, o outro, xa non me lembro moi ben, pero todos estes comentarios de texto que ti lles facías aos rapaces e... Por experiencia, que me caía o comentario que sexa! [...] Entón aprobas a primeira parte da oposición, entón claro, ti empézaste a pór un pouco... Dis ti, “Jo, que pasa aquí?!”» (IV5-E2, l. 491-519).

No segundo exame, a sorte volvería a repetirse, xa que outro dos temas que saíu constituía parte dos contidos daquela materia de Dialectoloxía do Galego-Portugués II: «Mais que ocorreu no segundo exame? No segundo exame é certo que eu naqueles días, non sei, que che dan, unha semana? En canto o len os outros, dez, dixen eu, “pois vou ler algún tema por aí máis, a ver de que vai, a ver”. A prosa na época medieval, a ver Cabanillas, a ver o outro, vamos ler un pouco por dicir, por dicir, se teño que defender. Voume co presidente do tribunal non sei que, vamos, encérranme, creo que era unha encerrona, entón, sorteo cha-cha-cha-cha. Entón, cáeme un, dixen eu, “Este x’o fago”. Efectivamente, aquilo era a prosa medieval ou algo así, ou algo así, algo... Prosa Medieval ou algo de Alfonso X, o Sabio, algo das cantigas, unha cousa que podías defenderte! Vah! Se me toca este, seguro que xa son capaz de defendelo. Logo xa me cae o segundo, se antes me cae no primeiro [exame] o resultado das consoantes, “Resultado das vogais non sei que”, dixen eu, eu quedei, eu miraba p’a el, tal, dicía, “que lle vou contar eu a este?”, creo que lle dixen, “Mira, se queredes, xa vou agora a dálo, non necesito as dúas, tres horas ou catro horas de encerrona, se queredes, xa”.

Non sei se lle dixen iso ou non, pero tiña fresco. Resumindo Noelia, que che quero dicir con isto? Antes dicíache que na vida hai que ter sorte tamén, saber, é dicir, saber tes que saber, eses cinco temas, esa materia, esa asignatura, eu tiña bordada pola presión que tiña que era a última convocatoria. Entón saber, hai que saber algo, mais despois tente que acompañar a sorte, entón, pódese dicir que con cinco temas, eu quitei unha oposición. Esa é a conclusión, dáste conta? Entón, se llo contas a alguén, é difícil que cho crean, non? Porque efectivamente e isto, o tribunal entendo que foi xusto! Porque eu sabía, entón foi xusto. A sorte foi para min. De que me caesen eses temas, non?» (IV5-E2, l. 527-547). «Porque claro, a min beneficiar non me beneficiaba nada. Que máis me daba, eu xa era funcionario! Mais había un beneficio e... que, grande en todo momento e naquel, tamén. Que era que a Lingua Galega e Literatura estaba aínda implantándose, aínda todos os centros, aínda había moitos centros que tiñan vacantes. Entón, no ((nome dun IES dunha cidade galega)) había tres vacantes para tres profesores de Lingua e Literatura Galegas por exemplo, quere dicir que eu despois aprobei!» (IV5-E2, l. 519-524). «Eu aprobei e xa me deron praza no ((instituto anterior)), que eu por Lingua Española calculaba doce, quince anos en chegar á ((nome dunha cidade)). Ese foi o grande beneficio» (IV5-E2, l. 525-527). A aprendizaxe que se pode extraer de aquí é que á parte de ter coñecementos, tamén a sorte ten que ir parella dun ou dunha e por suposto, hai que destacar tamén a importancia das verdadeiras amizades.

### *O acceso a Cátedras*

A continuación reproducése o fragmento no que Gonzalo explica como chegou a ser catedrático. Hai que indicar que ser catedrático supoñía unha nova categoría docente e ademais, un extra económico.

Nun primeiro momento, estas oposicións a Cátedras quedaron conxeladas e non as houbo durante uns anos; pero deuse o caso de que si se convocaron máis tarde para profesorado de secundaria agregado<sup>413</sup>, co cal, el xa fixo esta pequena oposición e acadou esta posición. No caso deste inspector, colíxese que tiña que superar unha determinada proba e despois, tamén lle eran contabilizados outros méritos académicos que posuía: «Ese ano tiraron as oposicións a Cátedras, xa un amigo se puxera, levábase quince días, eu chegáballe ás sete da mañán á súa casa a estudar ((peta na mesa mentres vai falando)). «Entón, tiráronas as oposicións a Cátedras, xa non houbo. Ben, estiveron uns anos sen haber oposicións a Cátedras, de

---

<sup>413</sup> Profesor agregado (*Diccionario da Real Academia Galega*, en liña): «que exerce en centros oficiais de ensino medio con categoría inferior á de catedrático» (*Diccionario da Real Academia Galega* en liña, consultado o 3 de marzo de 2016 en . <http://academia.gal/diccionario#searchNoun.do?nounTitle=agregado>



catedráticos, entón, houbo unha etapa onde a Administración fixo unha oposición digamos, non restrinxida, pero si unha oposición para aqueles agregados, aqueles profesores de secundaria que quixeran e puidesen acceder a catedrático. E era o acceso a Cátedras, entón en un principio eu tiven esa condición de Catedrático e logo puxéronte finalmente de Catedrático, o sea, legalmente, por así dicilo, normativamente. Entón fas unha pequena oposición e con méritos, sumados aos méritos todos que tiñas, entón tiñas que aprobar esa oposición, mini oposición e entón xa che daban iso. Iso conlevaba o que tú xa debes saber, un pouquiño máis economicamente, un escalón máis na túa carreira docente e... era o que conlevaba iso do acceso a Cátedras, non?» (IV5- E2, l. 386-396).

### *Profesor asociado na Universidade*

Este inspector tamén fixo a tese de doutoramento: «Fas [...] a tese de doutoramento, que a fixen sobre un autor galego, ((nome do autor galego)), que teño aí publicado na Deputación, que mo publicou a Deputación, en dous tomos» (IV5- E2, l. 357-359). E tamén impartiu clases na universidade.

A experiencia en si como profesor asociado na Universidade foi boa, pero nas súas palabras outéase unha certa decepción na formación do alumnado, cando el agardaba que houbera unha preparación moito máis notable que marcara unha diferenza significativa co que era o ensino medio, considerando que de ter potestade para facelo, non dubidaría en acometer mudanzas na Universidade: «Si: foi moi agradábel, eu entrei na facultade, varios anos e entón pois, pois encontras un mundo universitario que realmente ((tuse)), achas unha... ás veces, non en todas as promocións, mais si nalgunhas, achas pouco máis que uns bos alumnos de instituto, eu realmente ás veces, tist, pensaba que, que había outra cousa. Non? Na universidade, non? Eu... Buff, cambiaría, mudaría..., eu creo que mudaría cousas. O que pasa é que é iso é xa a nivel estatal e xa europeo, etc., etc.» (IV5- E2, l. 941-946).

Sinala que nunca tivo problemas co alumnado universitario, seguramente por esa facilidade para relacionarse que xa mostrara no instituto: «En canto ao alumnado, eu sempre estiven cómodo con el, [...], con todo tipo de alumnado, tanto arriba, Maxisterio, Filoloxía, etc., sin ningún problema» (IV5- E2, l. 946-948); nin tampouco houbo ningunha problemática co sector docente, malia que era consciente das particularidades do mesmo e do clientelismo da Universidade, de como se tecían redes invisibles grazas ás cales uns docentes promovían os outros: «Despois cos compañeiros tampouco tes problemas, eso que nas universidades

normalmente é un couto fechado, non? Eh! É un couto fechado que, que é como endogámica en certa maneira, non? O profesorado vaise chamando uns polos outros e así, non?» (IV5- E2, l. 948-951).

Chega a confluír no seu argumentario co inspector Diego, que consideraba urxente a necesidade de establecer reformas na Universidade, xa que o sistema contaba con importantes eivas, entre as cales estaban a falta de traballo do profesorado (habendo por suposto excepcións) e a preocupación polo propio progreso persoal e particular máis que pola formación do alumnado: «Mais penso que, acho que a universidade, puff! Debía de ter unhas reformas e penso que o profesorado debía de traballar moitísimo máis do que traballa, eh! Porque, é unha opinión miña en particular, en xeral, eso non quita que haxa xente moi traballadora e moi comprometida, mais eu acho que se podería traballar moitísimo máis. O curso é curto, puff, empezas tarde, acabas pronto e no, había aí un pouco que levar as cousas regularizadas porque iso é un gasto moi grande para o país e tiña que mudar cousas, é dicir, sacarlle máis rendimento, máis rendimento aos recursos humanos que hai. Ás veces, nalgunhas facultades pois poden sobrar profesores e ás veces pénsase máis nas publicacións particulares que no que é no beneficio do alumando e iso e eu entendo que non soamente o profesorado, senón o sistema» (IV5-E2, l. 951-961).

Para este inspector, do mesmo xeito que enunciara María José Alonso Sánchez (2001), debería prevalecer a cultura da aplicabilidade fronte á cultura científica. De ser así, non acontecería o que sucede nos nosos días, cando vemos como o alumnado graduado sae das Universidades con contidos teóricos dos que rara vez terá que dar conta na súa vida profesional, pero cunha nula ou moi precaria formación práctica, situación que a Gonzalo lle parece moi lamentable, xa que ve un alumnado moi ilusionado nas aulas. A proposta que realiza este inspector é que nas propias carreiras haxa laboratorios ou seminarios *ad hoc* nos que se adquira pericia no desenvolvemento práctico, ensinando a outros estudantes reais dos niveis académicos nos que o alumno ou alumna universitaria se estea formando para ser docente: «Un licenciado ou un graduado, neste caso agora, ás veces saen e non teñen nin idea do que saen, non están formados. Fórmanse despois nos medios laborais, nas empresas ou na sociedade, noutro tal ou nun máster ou..., tist, eu acho que xa había o que estude tal carreira, tiña que saír xa formado para estar, ser do mellorciño nunha empresa ou no seu mundo laboral ou nun..., tiña que xa, xa de inmediato, soamente faltarlle a experiencia, quere dicir que boto de menos ao mellor o aspecto, o aspecto práctico da túa carreira, non? O aspecto práctico, a

ver, exemplo, un graduado en Filoloxía ou en Matemática, moi ben, graduado en Matemática, moi ben, todo estupendo, aprendeu matemática, todos os logaritmos, todo o que a matemática lle pode dar, e acabouse. Mais logo, se quere impartir docencia, que? Onde está a súa experiencia?, onde está como sabe impartir?, para que tantos coñecementos se despois se vai dedicar á docencia, a nivel de Bacharelato, dun nivel da ESO, tal? Se se dedica á investigación, tería que haber outra liña, que eu descoñezo, que non estou nesas facultades, ao mellor xa as hai, pero debía de haber outra liña, entón, ti ibas para a investigación, “entón, veña a estes laboratorios e aquí a currar, veña todo, como se hai que estar todo o día, todos os días”, é dicir, hai aí, e é unha mágoa porque a xuventude ten moita ilusión por aprender» (IV5-E2, l. 961-977). «Mais xa debería de haber laboratorios nos propios centros, laboratorios propios de dicir, “Aí aprendemos hoxe pois eu que sei! A evolución das linguas desde a Rumania até aquí, non?”. “Ah, moi ben, pois veña, explícallo a un alumno de Bacharelato”, e xa tivese [tiña] que haber laboratorios alí onde te fosen corrixindo, onde ti tiveses que estruturar a temática, ti tiveses que saber falar en público, onde ti tiveses que despois [que] avaliar esa xente do que tú fíxeches, ter coñecementos lexislativos, que creo que non llelos dan sobre educación, sobre... Quere dicir, xa ir metendo esa xente que loxicamente queira exercer a docencia porque pode haber outras saídas profesionais, mais aqueles que o teñan claro, tal, orientalos doutra maneira e pasar un pouco da disertación teórica desde a tarima dunha aula e aí vai o profesor, “aquí digo isto i veña” i que si teoría dun individuo, dun teórico norteamericano ou dun teórico iraniano. “Bah! É que..., buff!” E desenvolves aquela teoría que o alumno recolle en apuntamentos e despois examínase dela e esquécese de todo e non lle vai valer para absolutamente para nada na súa aplicación práctica da vida laboral. Entón, iso é o que había que modificar, sabes? É a miña opinión» (IV5-E2, l. 984-998).

Gonzalo fai bastante fincapé na experiencia coa que debería saír o alumnado da Universidade. Cando daba clase no ámbito universitario, el reparaba no potencial que mostraba o alumnado que se estaba preparando para ser mestre ou mestra de ensino Infantil, na súa creatividade; sendo practicamente todas mulleres; aspecto que el vincula a esa época histórica, pero en realidade está motivado pola ligazón que sempre houbo entre o ser mestra en Infantil co rol maternal; de feito, aínda hoxe as estatísticas demostran que hai máis mulleres mestras que varóns nesta etapa educativa (Ministerio de Educación, 2015<sup>414</sup>): «Eu lémbrome en, en Infantil, cando eu daba en Infantil, case todas eran mulleres, por razóns obvias daquel

---

<sup>414</sup> No curso 2012-2013, as mestras en Educación Infantil en centros públicos galegos constituían o 96,9% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 6).

momento, que cousas tan bonitas facían para os nenos! Decía eu, “isto aplicado á escola, que marabilla!” Con que ilusión! Con que adorno! Que ben presentado! Que, que colorido, que ben escrito está, sobre todo, que ben estruturado e que ben elaborado, non? Que ben traballado. Entón vías aquela xuventude que tiña pois unhas condicións moi grandes, non? Pero aínda non tiñan loxicamente, aínda non foran ás prácticas dun colexio e tampouco tiñan esa experiencia, lóxica, non?» (IV5-E2, l. 977-984).

Nese momento no que era profesor asociado, Gonzalo tamén impartía clase no instituto (l. 1001). El sinala que daba compatibilizado o seu horario de profesor no instituto co de asociado na Universidade e por extensión, co de director, porque no último instituto desempeñou este cargo durante catorce anos: «Compatibilizaba porque me puñan horarios de tarde e..., e había horarios de tarde ou se ía pola mañán, no instituto adaptaba o meu horario a esa faixa horaria» (IV5-E2, l. 1003-1004). «Si, sempre o puiden compatibilizar, porque ademais de profesor asociado eran unhas horas, non era xornada completa» (IV5-E2, l. 1006-1007).

#### *Oposicións a inspector de educación, o derradeiro elo profesional*

A mediados da primeira década do ano 2000, Gonzalo aprobou as oposicións de inspección e cunha mirada retrospectiva á súa traxectoria laboral, afirma que se sente satisfeito por chegar aí e por ter pasado «por todos os estamentos» (IV5- E2, l. l. 363-364): profesor de Instituto, catedrático de Instituto, director por dúas veces, profesor asociado na Universidade e inspector. O seguinte paso, xa sería ter un cargo político, do que el abomina, porque o considera un retroceso máis que un avance, dado o panorama político actual: «[A] ((mediados da primeira década do 2000)), parece que son opositor nato, pois fixen as oposicións de..., a inspección e tiven a sorte de, de aprobalas, estando case catorce anos na dirección do instituto ((nome do instituto)). Entón o que dicíamos antes de profesionalmente, eu non me podo queixar, entendes? Non me podo queixar, é certo que alén diso, estiven de profesor asociado arriba, na universidade e tal. Por tanto, tist, alcanzas, digamos, a nivel profesional, todo, todas as... Entendo eu, humildemente, pero alcanzas todos os estamentos, non? Todo o que podía alcanzar un profesor practicamente, non? Porque agora, todo máis que haxa, xa é un cargo político se ti queres, bueno, se iso é progresar, porque eu creo que agora tal como está o tema creo que é fiar p'a atrás, non? E, e así, entón, [...] pódome sentir nese aspecto pois satisfeito, sobre todo con sorte porque na vida, alén de saberes, tente que acompañar sempre un bocadiño de sorte» (IV5- E2, l. 360-370).

Non houbo ningún incidente crítico que o levara a querer ser inspector, simplemente era unha inquietude profesional, xa que como sinalou, desempeñara todas as categorías profesionais que había dentro do ámbito educativo e a de inspector era a que lle faltaba. Emprega a seguinte metáfora dunha fábrica de xabón para explicalo e engade que de haber unha categoría superior á inspectora á que el se puidera presentar mediante oposicións, xa o tería feito. Unha vez máis, vemos como os varóns non vacilan en recoñecer que chegaron á inspección porque a consideraban un elemento de progreso profesional: «Determinante non houbo ningún feito, é esas inquietudes que todas as persoas temos, toda persoa ten as súas inquietudes, uns máis e outros menos, entón se ti pois entras nunha fábrica de xabón e empezas a misturar pois os produtos que o conforman, mecanicamente, manualmente, etc., pois gustarache pois despois pasar a outra sala para ver como, como se elabora doutra maneira, outra sala onde o deseñan e outra sala onde mandas e gustaríache pois unha progresión profesional, non? Entón, pois eu pen..., acho que foi o que me motivou de, de seguir na carreira digamos docente, non? Na carreira profesional e acho que o último eslabón era a inspección, entón... Entón, nada, preséntaste ás oposicións e, e estou por dicirche que se houberse outras máis, outra máis para arriba, coñecéndome, xa me tiña presentado, seguro, seguro» (IV5-E2, l. 1011-1021).

*“Potestas e non auctoritas”. Un inspector non autoritario*

Como cando foi director, considera que no seu posto actual tamén desenvolve un liderado democrático e que busca o consenso: «Si, si, si ((contesta con moita convicción)). escoitar á xente e decidir cando hai que decidir, canto tes todo claro, pegar unha decisión e, e deixar todos os temas claros» (IV5-E2, l. 903-904). «Mais ANTES hai moito que escoitar, moito que falar, moito que, que reunir, etc., etc.» (IV5-E2, l. 906).

Ademais, prefere ser visto como unha figura facilitadora, orientadora e non fiscalizadora, non é partidario de que as relacións profesionais se teñan que fundamentar no medo e por iso, non lle gusta ser visto como un inspector temido: «Porque non... nunca, a ver, é preferible, como é? ((rise)) *Potestas e non auctoritas*, non? É dicir, que é preferible que sexas ben acollido e que che teñan respecto igualmente e que a túa figura que te vexan e que vés en plan de axudar e tal, e non temido no sentido de que “témolle porque me vai sacar un profesor” ou que se vai meter connosco porque non entregamos unha memoria a tempo ou porque me vai dar máis traballo que xa onde estou, xa ando agobiado e dunha maneira así distante, non, non me gusta, non me gusta que me... Non, non considero que as relacións laborais se estean, se teñan que

basear digamos no temor, non?» (IV5-E2, l. 1085-1092). Con respecto á cuestión do líder temido, Cuddy, Kohut & Neffinger indicaron que o medo nas relacións de traballo entre líder e subalterno podían ocasionar comportamentos disfuncionais (Cuddy, Kohut & Neffinger, 2013).

#### *A vivencia da Inspección*

Quen se integre neste colectivo ten que saber que perderá totalmente o vínculo coa docencia e pasará a desenvolver un traballo moi adherido á lexislación e á burocracia, estreitamente ligado ás autoridades administrativas máis elevadas. Pero tamén hai unha forte compoñente pedagóxica que todo inspector ha de ter e da que a Administración se vale, segundo comenta Teixidó Planas<sup>415</sup>, porque as autoridades administrativas saben que para exercer a inspección o labor puramente normativo non é suficiente, é preciso aplicar a pedagogía e tamén o sentido común. Ademais, as funcións que desenvolven son moi variadas e a problemática pode ser moi complexa e abranguer dende un único individuo a un centro educativo completo.

«A vivencia da inspección, tist, a ver... Éche, éche unha novidade con respecto á docencia dos alumnos, aquí perdes o contacto co alumnado e pasas a un labor administrativo e sobre todo burocrático e despois pasas tamén a unha relación con máis centros, non soamente co que tú estabas, non é? Entón coñeces máis xente e coñeces como funcionan os centros porque son centros distintos e entón cada un ten a súa propia idiosincrasia, a súa autonomía, a súa forma de actuar, logo a cantidade de problemas que existen de todo tipo que non te podes nin imaxinar, que si os pais, que si o persoal non docente, que si aquel alumno que tal que o acosan, que si aquel alumno que suspendeu e reclama, que si unha viaxe... A lexislación é grandísima, entón tes que estar sempre empapado ou moi próximo, empapado, moi próximo a toda a normativa lexislativa que vaia aparecendo, non? Porque vaise derrogando unha, vai aparecendo outra nova e sempre tes que estar atento polo menos a iso, no? Iso é en canto ao labor profesional, despois vas visitar centros, tes variedade, porque podes estar aquí no gabinete ou ben, visitar centros, en xeral. Podes ter outras actividades tamén distintas, pero o que máis fundamentalmente son esas dúas, non? Por outro lado, estás máis próximo á Administración, digamos á clase dirixente da Administración educativa, estás máis próximo» (IV5-E2, l. 1025-1046).

---

<sup>415</sup> Martí Teixidó Planas (1997) refírese á importancia de que un inspector ou inspectora ha de aplicar a pedagogía para non converterse nun burócrata.

Esta variada casuísta que teñen que atender pode incidir na capacidade dos inspectores para desconectar, problema que Gonzalo confesa que non ten: «Si, desconectas, e eu teño moita facilidade para desconectar. Penso en cousas agradábeis, oh... Si, si, para quedarme a durmir, se empezo a pensar no traballo, se empezo a pensar cousas desagradables, non dou quedado a durmir. Entón teño dúas ou tres parcelas que... paso a pensar nelas, sabes? Entón xa reláxaste, piuff... e xa está!» (IV5-E2, l. 1542-1545). Declara que non adoita levar traballo para a casa, agás nos casos en que teña que ler normativa: «Si, ás veces levo algún, pero trato de non levar ningún, desconecto totalmente. Sabes o que levo? Normas para ler. Si. Se o consideras traballo relacionado, si. Sae agora un decreto, bueno, pois aquí non o podo ler, teño que levalo para a casa, se iso é parte do traballo, entón tes que pór que si» (IV5-E2, l. 1537-1540).

Cos compañeiros sinala que se leva moi ben, malia que sempre hai amizades coas que se ten máis afinidade. Emporiso, non dubidan en axudarse uns aos outros cando é mester: «E despois a nivel de compañeiros en todo é moi... Moi ben, eu nunca tiven problemas con ningún e levámonos todos ben, correctamente, ao mellor intimas máis con uns ca con outros, mais non existen problemas, despois axudámonos moito, se por exemplo eu teño unha dúbida, pois antes de chamar á Consellería, pois vou a xunta dun compañeiro, por exemplo, comentámolo, coméntanmo ou viceversa, se el tamén pois pode vir por aquí e eu axúdolle... Hai unha colaboración, si» (IV5-E2, l. 1041-1046).

A facilidade súa para levarse ben cos compañeiros de traballo reside en non orixinar problemas innecesarios cos demais mostrándose irascible, déspota ou autoritario, tampouco marcando límites infranqueables con malas formas. A Gonzalo non lle gusta criticar nin alimentar e/ou avivar rumores xa existentes: «Non te metas en problemas. É dicir, a ver, non te metas en problemas inutilmente. É dicir, se ti ves que un compañeiro de traballo pois e:, pois... Eu que sei! Imaxínate, eh! Que non é o caso! Imaxínate, que teña un mal comportamento, non? Que o estivo facendo mal ou que estea facéndolle a cambadela a outro ou que, eu que sei! Que estea falando mal d'algúen, ti non debes nunca incidir nesas cousas. Ti, porque a min gústame ollar para todos, ollar para os ollos a todo o mundo, non? Entón se eu falo mal dalgún compañeiro non sería capaz de mirarlle directamente á cara, non?» (IV5-E2, l. 1095-1101). Mantendo unha boa relación cos demais, favorécese o clima da organización e evítase crear enfrontamentos: «Pois iso, ter unha relación cordial. Cordial, vale. Porque así como tratas, normalmente es tratado. Se eu agora pois teño un problema que me mandaron aquí unha solicitude fóra de prazo, un alumno que non me corresponde a min.

Eu podía ir agora alí e dicir, bueno, meter unha bronca e dicir, “Por que me mandades esto aquí? Non ves que estades demorando o meu tempo! A ver se sabedes onde o metedes ou tal!”. Entón, estou levantando unha barreira de relación laboral-persoal con outros compañeiros, non? E compañeiras. Entón, pois simplemente [diría], “mandástesme isto, creo que está equivocado, así que póndeo por favor por aí onde corresponda que eu non levo este centro”. Entón, así, é difícil discutir ou [...] ter mala relación con ninguén, non?» (IV5-E2, l. 1104-1112).

Para desenvolver coa ilusión que o fai Gonzalo esta profesión, máis que vocación, el considera que hai que ser profesional: «A ver, máis que vocación, eu máis que vocación diría tes que ser un profesional, esa é a miña idea, SER UN PROFESIONAL. Logo, a túa capacidade ou as túas ganas ou tal, dirán unha cousa ou dirán outra na tarefa diaria, agora, na mente, ti tes que ser un profesional por encima de todo e eu na miña modesta forma de traballar é o que intento, intento ser profesional, intento selo. Eh! Mellor ou peor, pero intento selo» (IV5-E2, l. 1065-1069).

Gonzalo pode falar con coñecemento de causa sobre se é máis difícil a dirección ou a inspección e conclúe que a primeira é máis complicada, precisamente polo que indicaron xa inspectores como Francisco e Manuel, que tamén pasaran polo mesmo proceso. A inspección pode ser considerada máis cómoda, mentres que a dirección mantente preto do foco do problema polo seu contacto directo: «Aaaai, amiguiña! Uh! E: penso que a difi((non remata a palabra)). Non é a palabra dificultade, eu preguntaría, “onde tes máis responsabilidade?” e tes moitísima máis responsabilidade sendo director dun centro de ensinanza, moita máis. E é máis difícil a dirección dun centro que a inspección» ( IV5-E2, l. 1135-1138). «Porque es o responsable, o responsábel de tudo o que alí suceda. O responsábel último de todo o que alí suceda. En un centro de ensinanza pódete pasar de todo, de todo. Un neno que se lesionou, un autobús que ía de viaxe de estudos e que non pode saír porque se pinchou a roda, ou un horario mal feito que provocas unha desestruturación tremenda dentro do centro. Un papel que non chegou en prazo, pero [que] o enviaches en prazo, un... O gasóleo que non o pediches e hai frío que se che poñen en folga o alumnado, etc., etc., etc. Entón tes moitísima máis responsabilidade, tes, buff! Si, si, si. Moitísimo, eh! Moitísimo. A inspección é máis cómoda nese sentido, non?» (IV5-E2, l. 1142-1149). «Máis cómoda» (IV5-E2, l. 1151).



*Educación dada aos fillos*

Na resposta vese que Gonzalo percibe grandes diferenzas entre as xeracións anteriores e as actuais. Aquelas caracterizábanse por seren máis pasivas, respectuosas e menos contestatarias cos proxenitores. Por parte dos pais, a educación tamén era máis severa. Por iso, el recoñece que hai diferenzas entre a educación que seus pais lle inculcaron e a que el posteriormente deu aos seus fillos: «Eu xa pasei, si, si... Sempre hai, si, sempre hai unhas diferenzas. Unhas diferenzas e:, que veñen marcadas polos novos tempos das sociedades, non? Por iso, eu creo que por iso e ao mellor a educación de antes era moito máis, máis severa, non? Tanto por parte dos pais, proxenitores como na propia escola, era máis severa, non? Había máis, máis orde, máis disciplina, non sei se estas son as palabras correctas, pero era desa maneira, non? Logo pois cos novos tempos xa, buff, ás veces, aínda que quixeses ser, xa te supera. Xa te supera todo porque a sociedade xa está máis aberta, máis posibilidades, entón a educación é distinta, non? É distinta, tist, a ver, os valores que inculcas sempre son os mesmos, eh! Os valores que inculcas: boa educación, civismo, non fagas mal a ninguén, o clásico, iso foi sempre e segue sendo agora. Agora, de que maneira pode chegar aos fillos? Pois, pois non sei, antes había máis, máis respecto. Eso si que se nota, uff! Antig... E inclusive os pais meus, moito máis respecto polos seus pais que do que posiblemente haxa agora, iso non vai rifado, non vai estar reñido con, co amor que se teñen pais e fillos, iso non está reñido con iso, pero, pero agora son doutra maneira, a xuventude é doutra maneira e se hai que darlle unha contestación aos pais, danlla e depende das casas, non? E depende das relacións que teña e que se tomen, antes xa case era inviable, caíanche de todos os lados se levabas unha palabra forte en contra de teus pais, non?» (IV5-E2, l. 910-927).

Os seus fillos agora comezan a valorar o traballo de seu pai, mentres que hai anos, o inspector considera que non: «Ao principio eu creo que non, porque claro, estudaron no meu instituto e claro, sempre ves o pai de profesor e supoño que se meterían con eles, mais agora acho que cando teñen un pouco máis de tal, que a valoran moito máis, eh! Si, si, si, si ((contesta con rotundidade))» (IV5-E2, l. 1459-1462).

Na actualidade declara non ter problemas para organizarse familiarmente e dar compatibilizado todo: «Nada, nada. Non hai ningún problema, felizmente. Os fillos xa están, como se di, criados. Fáltanlles os traballos e tal, entón, iso, xa andan á súa bola e nada, non hai ningún problema» (IV5-E2, l. 1453-1455) .

A inspección permítelle atender as tarefas da casa: «E aténdoas sen ningún tipo de problema, dáme liberdade para atendelas e aténdoas sen ningún problema. De feito, non por nada, cada un, non pasa nada, pero todas as compras, todas as fago eu, porque está así establecido, non porque ser..., non hai ningún problema, vas, se hai que traer () está así establecido entre a miña muller e mais eu, non hai...» (IV5-E2, l. 1524-1528). «Si... Non hai... Non temos problemas nese sentido, pero esa función, correspóndeme agora a min» (IV5-E2l. 1530-1531).«E sempre me correspondeu, eh! Foi así» (IV5-E2, l. 1533).

E sinala que a paternidade en xeral<sup>416</sup> non lle dificultou en absoluto desenvolver postos de responsabilidade: «Ningunha, que va, que va, que va!» (l. 931). «Todo se compaxina, todo se levou adiante e sin ningún tipo de problema, oito delas [refírese ás horas] para dormir e o resto para facer todo o demais e dáche tempo a todo» (IV5-E2, l. 933-934).

Agora ben, reconece que recibía a colaboración da súa esposa e dos pais en momentos específicos. A pesar de que el considera que o día é moi longo é dá tempo a todo, en realidade, tamén tiña que botar man do tempo da súa esposa e dos pais para dar atendido os diferentes postos polos que foi pasando: «Home! É certo que ao mellor tiñas que ter colaboración, ben coa túa dona, ben cos avós, tist, en momentos moi determinados, non? Mais non hai... Se aproveitas ben o tempo, puff, vai pa diante todo» (IV5-E2, l. 936-938).

Como no caso da inspectora Irene que sinalaba a importancia do seu marido para alcanzar as súas metas, tamén podemos sinalar que a muller de Gonzalo actuaría, en termos de Kaufmann, como «pista de despegue» da carreira profesional do marido (Kaufmann, 2007, p. 129). A súa esposa estudou Maxisterio e na actualidade traballa de mestra (l. 246), non desenvolvendo unha carreira profesional tan ampla como a do seu marido.

### *Metas futuras e prognose do futuro da Inspección*

Na actualidade xa non se propón metas a longo prazo, só pide poder seguir desenvolvendo o seu traballo coa maior dignidade posible: «E.: cheguei! ((peta varias veces co bolígrafo na mesa)). Xa che dixen o día pasado, eu, cheguei! Eu dediqueime á docencia e cheguei, agora a miña meta é levar as cousas en canto a mente me funcione, tú sabes que a mente das persoas, as células van morrendo e a memoria, vaise perdendo e vanse perdendo outras cualidades, nunhas persoas máis, noutras menos. Entón, en canto o meu cerebro me deixe funcionar e me

---

<sup>416</sup> Refirome á paternidade en sentido amplo, non só aos primeiros anos nos que un fillo ou filla require máis cuidados.

deixe pois... Eu o que máis desexo poder desenvolver o meu traballo, ao mellor non coa axilidade e destreza que podía telo feito aos trinta anos, mais si con dignidade e sabendo o que fas, sabendo que estás controlando» (IV5-E2, l. 1370-1377).

Con todo, apunta dúas tendencias que se darán na Inspección do futuro, por unha parte sinala que existirá unha inspección na universidade e pola outra, unha inspección europea: «Máis [metas profesionais] xa non hai! É dicir, se houbese algo, tiña que ser ou tiña que haber dúas cuestións máis que aínda non están creadas, polo menos, eu non teño constancia diso. Ser inspector de universidades, que lle facía moita falta á universidade inspeccionar e, e meter caña aí, aí si que tes que meter caña ou ben, ser inspector europeo, [...] para ver todos os modelos educativos, dos sistemas educativos existentes en toda Europa e poder intervir ou poder ser un supervisor ou etc, etc, iso chegará algún día, mais a min xa non me collerá» (IV5-E2, l. 1379-1385). A inspección na universidade é unha cuestión que na lexislación dalgunhas comunidades autónomas, entre elas Galicia, non é competencia dos inspectores de educación (Jiménez, 2014). Aínda que Santiago Esteban Frades considera que debería de haber un modelo de inspección universitaria, esta quedou entre as “competencias” do reitor (Esteban Frades, 2014).

O feito de estar no máis alto non lle supuxo ningún custo de oportunidade na vida familiar nin profesional porque a súa esposa sempre o apoiou e cooperou: «Non ((contesta con convicción)). Eu teño que dicir que a miña dona sempre me axudou, sempre colaborou e moi ben. Non teño ningún problema. Os fillos nunca me impediron facer nada, había tempo para todo e, e eu nunca perdín ningunha oportunidade que se me presentou; desde o punto de vista económico, xa, nada. Desde o punto de vista político, nunca quixen entrar en política. Iso que, como todo o mundo, suponse que, que o convidarían en algún momento. Entón... Non, porque por exemplo, a oportunidade de entrar en política posiblemente ao mellor estiveses por aí en..., hoxe en día nalgún cargo político, se é que valeses e tal, agora hai unha, hai unha eiva moi grande e esa eiva moi grande é que umm, que perdes liberdade, claaaro, perdes moita liberdade, porque eu agora saio por aí e imaxínate, podes imaxinar calquera cousa, collo e pónome a andar coas mans e poño os pés p’arriba e ala! E tomo unha copa de máis e digo tonterías, pois é a miña persoa e tal, agora, se ti entras dentro dunha organización política, tes que ter moito cuidado coas formas porque “Ah! Mira, ese é de tal forza política, mira como se comporta”» (IV5-E2, l. 1389-1402). «Entón, entón eu claro, entras e tería unha responsabilidade tamén e: grande, nese sentido, non? E si» (IV5-E2, l. 1404-1405).

Na actualidade pasa o tempo libre de xeito semellante a anos atrás: «Teño moito e moi variado, xa che dixen o outro día que “deber i pracer”, entón, así como no deber, gústame atender a xente, gústame atenderte a ti porque o considero dentro do traballo e tal, pois, tamén no pracer teño variedade para non me aburrir, non? Entón teño moitos..., teño grupos de amigos, entón primeiro teño ese grupo de música que ti sabes [...]; despois teño unha peña desde o ano 80, 79-80, que nos reunimos todas as sextas feiras, no mesmo sitio, e facemos ceas e tal e homes-mulleres, eh! Entón, pois todo eso, despois gosto de asistir a espectáculos, de, de fútbol, é dicir, eu DESEFRUTAR alí onde se pode desfrutar!» (IV5-E2, l. 1627-1635). «Alí onde se pode desfrutar, alí quero estar eu, onde desfrute, e non me reprimo nada, quero dicir, sen facer dano a ninguén, por que? Porque ao día seguinte tes que vir traballar e cumprir co teu ((peta na mesa como unha forma ao meu entender de indicar deber, obriga)), tes que facer isto, tes que facer o outro e tal» (IV5-E2, l. 1637-1640)

Segundo os criterios que McAdams toma de Agnes Hankiss (s.d.) (McAdams, citado por Villar & Triadó, 2006, p. 82), a historia de vida de Gonzalo pertence á denominada estratexia antitética, xa que dunha infancia na que tiña algunhas carencias, pois era un neno de aldea que non contaba coas mesmas oportunidades que calquera rapaz da cidade, feito que se vía favorecido pola época franquista que viviu; pasa a unha adultez na que chegou a desenvolver cargos profesionais socialmente ben considerados. A del é unha historia de superación, de querer progresar. A situación menos vantaxosa do principio funciona como espoleta para tratar de ir conseguindo os seus obxectivos profesionais. O ton narrativo é ascendente, preséntase unha historia de vida optimista de superación paulatina dos atrancos que a vida lle foi presentando, xerándose mellorías ao longo de cada dominio vital e sendo positivos todos os cambios descritos. É o paso por diferentes estamentos do ámbito da docencia ata chegar á inspección. O antedito ton narrativo sería do tipo, “romance”, xa que como se sinalou, vai vencendo barreiras sucesivas. O control persoal é interno, este inspector preséntase como unha persoa con iniciativa propia; en definitiva, «que leva as rendas da súa vida» (Villar & Triadó, 2006, p. 85). Por último, o tema sería a axencia, dado que progresivamente este inspector vai conseguindo máis *status* profesional.

**CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN, ANÁLISE E INTERPRETACIÓN DE CASOS  
CRUZADOS**



Seguindo a recomendación que Robert E. Stake (2006) propón para a análise cruzada de casos, atenderase non só ao que teñen en común cada un dos nove<sup>417</sup> casos, senón tamén ao que cada caso ten de específico.

Afirma Stake que os investigadores que traballan con análise cruzada de casos adoitan facer fincapé unicamente no que os casos teñen en común (Stake, 2006). Así, Sharan Merriam (1998, citada por Stake, 2006, p. 39), unha especialista no traballo con estudo de casos, pon énfase na similitude dos mesmos; mentres que Stake prefire acentuar as diferenzas, polo feito de que para el, a análise cruzada de casos require estar en relación co dilema “caso-quintain” (Stake, 2006, p. 39), que se trata da disxuntiva que aparece cando non sabemos se deixarnos levar polo obxectivo da ciencia, que é xeneralizar ou a meta do traballo profesional, que procura valorar en maior medida o particular. Para Stake, tanto o xeneral como o particular son importantes, porque segundo o autor estadounidense, «estudamos o similar e o diferente entre os casos de cara a entender mellor o *quintain*» (Stake, 2006, p. 6).

Nesta altura do presente traballo de investigación xa se realizaron os pasos previos enunciados por Stake (2006, p. 10):

- Temos o *quintain*, que nesta investigación persegue analizar os factores que inciden na presenza de mulleres e varóns na Inspección Educativa.
- Estudouse cada caso á luz das súas historias de vida e da entrevista sobre conciliación, percepcións, liderado, intereses, motivacións e vantaxes. Tamén se tiveron en conta as declaracións das seis directoras (mini casos) sobre a inspección.

Agora falta realizar unha análise cruzada da que resultarán unha serie de achados que permitan resolver o *Issue 1*: A historia de vida dos inspectores e inspectoras pode achegarnos información sobre a decisión de adoptar este cargo de responsabilidade?

E o *Issue 2*: Como as súas experiencias poden transformar a realidade co obxectivo de conseguir unha maior igualdade nos postos de inspección?

Para iso, a continuación iranse debullando cada unha das sete declaracións temáticas<sup>418</sup> ás que nos referimos no marco teórico, resolvendo na medida do posible as respectivas preguntas informativas.

---

<sup>417</sup> Nove casos aos que se lles realizou a historia de vida e a entrevista sobre diversos temas como liderado, conciliación, etc. Lembremos que unha das inspectoras, Adela, finalmente non realizou a historia de vida; pero si a entrevista inicial.

## **7.1. Primeira declaración temática: Historias de vida dos inspectores e inspectoras**

Con esta primeira declaración temática preténdese coñecer que procesos de igualdade ou desigualdade viviron ao longo de cada etapa vital as inspectoras e inspectores, se houbo puntos de inflexión nas súas vidas que os levaran a decidirse por esta profesión na que a presenza da muller aínda é minoritaria, segundo vimos nas porcentaxes inéditas da nosa comunidade autónoma cedidas pola Secretaría Xeral Técnica (2014). Para iso relacionáranse tres elementos moi importantes que interaccionan entre si: a familia, as institucións educativas e o traballo: «Ningunha das dimensións (académica, familiar e laboral) pode nin debe entenderse á marxe das restantes, toda vez que as vivencias persoais son o resultado de influencias mutuas» (Gradaílle, 2003, p. 532).

### 7.1.1. Infancia

Os inspectores e inspectoras aos que se lles realizou a historia de vida pertencen a tres xeracións diferentes: a dos nados e nadas na década dos anos 40, 50 e 60. A primeira delas está constituída polos inspectores máis veteranos, Sara e Ricardo, que naceron a mediados dos anos 40. Na seguinte xeración inclúen a Francisco, nacido a comezos da década dos 50 e tamén a Irene, Beatriz e Gonzalo, que viñeron ao mundo a mediados da antedita década. Por último, están os inspectores que naceron na década dos 60; entre os que se inclúen a Manuel Diego e Lucía.

#### *-Pais e nais*

Todos eles viviron a súa infancia durante o período franquista, que será significativo na socialización recibida no ámbito familiar, pero tamén académico e social. No caso de todos os inspectores e inspectoras, o pai tiña un emprego fóra da célula doméstica<sup>418</sup>. Mentres que todas as nais atendían a familia e desenvolvían os labores do fogar, tiveran ou non un traballo asalariado no exterior. Hai que matizar que no caso de Manuel, o seu pai que era capitán dun petroleiro; pero durante as estadias que realizaba na casa, colaboraba coa muller. Agora ben, polo xeral, o ámbito privado era couro exclusivamente feminino, ocupado polas nais dos inspectores e inspectoras entrevistados. No que se refire a aqueles inspectores que tiñan proxenitoras cun traballo remunerado, estas desenvolvían unha dobre xornada ao chegar á

---

<sup>418</sup> (1) Historia de vida dos inspectores e inspectoras, (2) concepcións sobre o liderado, (3) a elección do cargo na vida profesional, (4) a influencia da conciliación, (5) outros procesos de igualdade, (6) a presenza de mulleres nos postos de dirección/inspección e (7) a visión das directoras sobre a inspección.

<sup>419</sup> O pai de Francisco dedicábase á agricultura.



casa. É o caso da nai de Ricardo, profesora de Francés nun instituto que tamén se ocupaba dos traballos domésticos e de dar clases particulares na mesma. Ademais, temos os casos daquelas nais que non atendían unicamente o traballo doméstico-familiar, senón que desenvolvían actividades agrícolas, como a nai de Francisco ou traballaban nun taller de costura, como a nai de Irene.

O caso da nai de Manuel é significativo e merece unha mención á parte porque era profesora de Mercantil, algo semellante ao que hoxe serían as Ciencias Empresariais, profesión que abandonou ao casar. Ela representa o paradigma da muller que deixa a súa profesión ao contraer nupcias e do que falaba María Antonia García de León (2002). Este feito máis que consideralo unha decisión voluntaria, dubido se tería que ver coa lexislación franquista<sup>420</sup> que obrigaba ás mulleres a abandonar o traballo ao casar (Domínguez-Prats & García-Nieto París, 1992, p. 642).

Nas historias destas inspectoras a figura paterna é moi significativa; mentres que a da nai, malia que se presenta como unha persoa querida e valorada, aparece ensombrecida, non destaca tanto como a do pai e nalgúns casos mesmo se produce “a ausencia de nai” como elemento de identificación (Kaufmann, 2007), tal e como vimos con Irene. O pai é presentado como unha persoa cariñosa, que funciona ás veces como mentor, como sinalou Sara e Beatriz. Ademais, para esta última era un compañeiro de brincadeiras co que xogaba ás cartas e do que dicía que con el se sentía moi protexida, incluso máis que coa nai, por iso declarou que «tiña unha debilidade por el» (IM5-E2, l. 127). Noutras ocasións é mostrado como “o mellor home do mundo” (IM3-E2, l. 42 ), segundo indicou Lucía.

No entanto, no caso dos inspectores, dáse o proceso contrario, algúns deles salientan a nai como elemento de referencia. Un caso témolo con Diego, pola gran dedicación que esta tivo coa familia e tamén Ricardo, que sempre a considerou unha muller imparabile, o motor da casa e da que tomou o afecto pola educación, constituíndo para el un modelo a seguir, sendo ademais, a súa mentora.

Neste estudo entra un terceiro elemento familiar da man de Manuel, que distingue a figura da súa avoa, unha persoa para a que ten innumerables cualificativos, todos eles positivos:

---

<sup>420</sup> Estamos a falar do período previo aos anos 60, xa que a comezos desta década, co “desarrollismo”, «o Estado precisa incrementar a poboación laboral feminina e de novo xera unha lexislación que lle proporcione unha forza de traballo máis barata que a masculina» (Domínguez-Prats & García-Nieto París, 1992, p. 642). Hai que agardar ata que unha lei do 20 de agosto de 1970 elimine a discriminación na aprendizaxe e deixe que as mulleres continúen traballando unha vez casadas (*Ibidem*).

«Extraordinaria» (IV2-E2, l. 119), «xamais enfadada nin con mala actitude» (IV2-E2, l. 123), «moi positiva» (IV2-E2, l. 123), «moi traballadora» (IV2-E2, l. 124), «empática» (IV2-E2, l. 124) e «forte» (IV2-E2, l. 125). En cambio, a nai, que tamén exerceu de mentora del, non é presentada como unha persoa que se caracterizase polas súas dotes pedagóxicas: «Axudoume miña nai a dividir, estaba cabreada porque tiña catro anos e aínda non sabía, o sea que... Además, mi madre es mui poco pedagógica» (IV2-E2, l. 231-232).

Hai valores educativos que os pais e nais dos inspectores e inspectoras lles transmitiron a estes e que son coincidentes en bastantes casos: a capacidade de esforzo, de traballo, a responsabilidade, o sentido do deber, o ser persoas nobres, a valerse por si mesmos, a saber defenderse en circunstancias difíciles e á parte, Manuel sinalou, «as cuestións intelectuais, que é o máis fermoso que se pode facer na vida» (IV2-E2, l. 59-60).

Polo tanto, disto infírese que todos os inspectores e inspectoras viviron unha división de roles no ámbito familiar entre o pai e a nai. Pero en cambio, esta división non foi reproducida posteriormente por parte dos pais cara eles e elas, xa que salvo no caso de Irene que si que admitiu que ela e seu irmán non eran tratados do mesmo xeito en canto ás tarefas domésticas a desenvolver, o resto sinalou que recibiu un trato igualitario por parte dos pais no seo dos irmáns. Aquí é preciso establecer un matiz que, aínda que a acción non repercutiu directamente en Ricardo, este inspector recoñeceu que os seus pais sempre lle esixiron máis á súa irmá muller. Cúmrese o sinalado por María Antonia García de León (2002), pois neste caso, malia que estas inspectoras non tiñan unha figura paterna feminista, si eran pais que querían que as súas fillas acadaran unha boa formación, para non ser unicamente “nais e esposas”, favorecendo que se desviasen da ruta que o Franquismo tiña establecido para as mulleres. Fronte ao que sinala María Antonia García de León (2002, p. 165) sobre que os pais das elites femininas descoidaban a formación das súas fillas mulleres, coas miñas entrevistadas non acontece iso.

Constatouse que tanto os varóns como as mulleres entrevistadas, tiveron que axudar nos labores do fogar. Hai un caso flagrante de traballo infantil, é o de Irene que os días que tiña exame se erguía ás cinco ou seis da mañá para axudar no negocio familiar. Ela foi claramente socializada para realizar os labores do fogar e desempeñar determinadas funcións no taller de costura de seus pais. Ademais, cociñaba, ía á compra, fregaba a louza, pasaba o ferro e polas tardes, entregaba a roupa nun comercio. Beatriz tamén axudaba a súa nai e seu pai cando tiña

tempo, lavaba a louza, fregaba a casa, limpaba as plantas, o xardín e cando xa era maior, incluso participaba nos labores do campo.

A excepción témola en Sara e Ricardo que non adoitaban axudar a realizar as tarefas do fogar. Os restantes inspectores<sup>421</sup> si colaboraban na casa e nalgúns casos, efectuaban traballos agropecuarios (Francisco, Gonzalo). Manuel indicou que lle encantaba cocíñar; na súa familia non existía unha educación sexista; máis ben o seu é un caso particular, xa que foi socializado entre mulleres.

No ámbito dos estudos, os pais dos inspectores e inspectoras non establecían diferenzas entre os fillos e fillas. Aqueles e aquelas que quixeron, tiveron as mesmas oportunidades para estudar. Aínda que o caso de Sara merece unha mención especial, xa que con ela, os pais tiñan menos expectativas que coa outra irmá, que era máis brillante academicamente; mentres que ela vivía inmersa no mundo do xogo. Irene sinalou que ela e o seu irmán, que lle levaba tres anos, estudaron; mentres que os outros dous anteriores que tiñan trece e dezasete anos máis ca ela, constituíndo polo tanto outra xeración, non realizaron estudos superiores. Polo que se deduce do seu discurso, non estudaron por condicionamentos inherentes á época histórica que viviron. Repárese en que seu irmán debeu nacer aproximadamente a principios dos anos corenta e a irmá maior, a finais da década dos trinta. Pola súa parte, Ricardo afirmou que no caso da súa familia, os irmáns que non estudaron foi porque non quixeron, porque non se esforzaron o suficiente: «Todos puideron estudar; [...] aínda que algún non estudou porque non quixo, porque non se esforzou o suficiente. Con grande sacrificio por parte de meus pais, porque tiveron moito que sacrificarse para que puidéramos estudar todos. Eso si» (IV4-E2, l. 156-159).

#### *-Liderado na nenez*

En canto á manifestación dalgún tipo de liderado na infancia por parte das e dos informantes, a opinión maioritaria foi que nin as inspectoras nin os inspectores se vían a si mesmos como líderes naquela etapa. E para moitos, o liderado incluso tiña unha connotación negativa. Por iso, á hora de formularlles a pregunta, trataba de realizar un circunloquio e non empregar a palabra “liderado”; aínda que eles moi intelixentemente a colixían do contexto. Sara asociábao a comportamentos ligados ao dominio; de feito, ela sinalou que na primeira vila na que viviu ao chegar a Galicia era máis líder que na seguinte, na que xa foi menos líder.

---

<sup>421</sup> No caso de Lucía, non hai unha referencia explícita na súa historia de vida á súa contribución nas tarefas do ámbito familiar.

Incluso chega a relacionar este concepto co maltrato entre iguais, o *bullying*; tanto é así que constatei que para ela dito concepto, incluso na adulez, tiña un sentido negativo, afirmando que fuxía do “querer ser líder”. Algo semellante acontece con Lucía que di que ningún dos seus irmáns exercía o liderado, xa que adoitaban portarse ben e eran nenos formais: «Tampoco éramos muy trastos, no éramos de los de... “vamos a hacer”, ¡qué va! No, yo creo que ninguno, cada uno en su..., a su manera, pero no... No había un líder» (IM3-E2, l. 31-32). Tamén en Irene se parece intuír unha connotación un pouco negativa do liderado cando se lle preguntou se lembraba que houbera algún neno ou nena que fora o que marcara os xogos que se ían facer, un pouco o que dirixía os demais; ao que ela responde que non e matiza, «penso que éramos demócratas» (IM4-E2, l. 14).

Só no caso de Diego, el e seu irmán xemelgo, actuaban como líderes dos outros irmáns, pero máis por criterios de idade, xa que eran os maiores. Tamén Irene vía a irmá maior como a líder, pero novamente en base á súa idade: «Home, quizás a mayor, polo mero [feito]<sup>422</sup> de ser mayor, pero tampouco é... O mayor sempre marca, [...] aínda ahora sigue mandando! ((rise))» (IM4-E2, l. 236-237), «porque tú pensa que son... me leva case dezasete anos, era case como unha segunda nai, entendes? E o sigue sendo» (IM4-E2, l. 239-240). Na mesma liña sinalou Ricardo que consideraba que entre os irmáns, o líder tiña que ser o maior: «O hermano mayor, siempre é o hermano mayor» (IV4-E2, l. 125).

#### *-Xogos*

Sara e Irene indicaron nas súas historias de vida que de nenas nunca xogaron con nenos varóns. O mesmo aconteceu con Ricardo e Gonzalo, pero á inversa; eles non brincaron con nenas. En cambio, Lucía e Beatriz si sinalaron xogar en grupos mixtos; como tamén o facía Manuel cando xogaban a policía e ladróns; no resto dos casos, non. Tamén Lucía declarou ter brincado co irmán a “cousas de nenos”. Pero Francisco cando xogaba ao fútbol sinalou que só o facía con nenos.

#### *-Educación*

No que se refire á asistencia á escola na infancia, hai que diferenciar entre os inspectores e inspectoras nados ou criados no ámbito rural e os que vivían na cidade. Os primeiros asistían a escolas unitarias, mentres que no caso dos segundos, normalmente acudían a colexios de carácter relixioso e segregados por sexo. Naquel momento, as escolas unitarias

---

<sup>422</sup> Reconstrución propia.

tamén estaban segregadas por sexo, coa excepción daquela á que asistía Beatriz, malia que na vila do concello á que ela pertencía, si estaban separados na escola unitaria nenas e nenos.

Pseudónimo do inspector/a	Centro educativo ao que asistiron. Titularidade
Sara	Escola unitaria de nenas. Pública. Segregada.
Lucía	Colexio relixioso de nenas. Privado. Segregado.
Irene	Colexio con catro unidades: nenas pequenas, nenas maiores, nenos pequenos e nenos maiores. Público. Segregado.
Beatriz	Escola unitaria mixta. Pública.
Francisco	Escola unitaria de nenos. Pública. Segregada ata 1960.
Manuel	Colexio relixioso do ((nome do colexio relixioso de segregación)). Privado. Segregado.
Diego	Colexio relixioso de nenos (a partir de 2º EXB). Privado. Segregado.
Ricardo	Colexio masculino. Primeiro público e despois, privado.
Gonzalo	Escola unitaria de nenos, na aldea. Pública. Posiblemente segregada <sup>423</sup> Escola segregada, na cidade. Pública.

**Figura 35: Táboa que reflicte os centros educativos aos que asistiron os inspectores e inspectoras e a titularidade dos mesmos. Fonte: Elaboración propia.**

Polo tanto, no caso destes inspectores e inspectoras, case todos ían a escolas segregadas por sexo, coa excepción de Beatriz, que ía a un centro unitario no que, malia que era mixto, tampouco había coeducación, senón que as nenas eran orientadas cara unha formación doméstica. Aspectos relacionados coa igualdade de xénero non foron abordados academicamente nas aulas, eran incompatibles coa filosofía de vida do momento. No caso de

<sup>423</sup> Na súa historia de vida, o inspector non lembra se os nenos asistían coas nenas á escola unitaria.

Manuel, contrasta a educación non sexista e igualitaria recibida no ámbito familiar coa que existía no colexio do ((nome da orde relixiosa)) (segregadora, fundamentada en valores tradicionais e sen coeducación). Ademais, este último inspector non estaba nada satisfeito coa formación recibida, non vía ningún docente ao que lle apaixonara o que facía, simplemente vía mestres de “cubrir o expediente”.

Sara, Irene, Beatriz e Francisco destacan a figura das súas mestras, non como especialistas da materia que impartían, senón pola súa intelixencia emocional e pola pedagogía que empregaban que dalgún xeito deixou pegada neles; precisamente, Juan Fernández-Balboa & Beatriz Muros<sup>424</sup> destacan a importancia e a influencia dos nosos mestres e mestras na praxe docente posterior de cada individuo: «O tipo de educadores que tivemos, inflúe en gran medida en quen somos e en como actuamos» (Fernández Balboa & Muros, 2005, p. 116). Tamén J. Gary Knowles concorda nesta afirmación e sinala que todos e todas estamos influenciados polos docentes do pasado (Knowles, 2004). Irene tratou de emular as mestras que tivo no colexio que para ela eran un paradigma de seriedade, responsabilidade, traballo e esixencia. E tamén Beatriz quería parecerse á súa mestra admirada da escola unitaria, grazas á cal, sentiu esa querenza pola educación. Lucía indicou que tiña bos e malos mestres; pero que en todo caso considera que a súa educación é debedora do ámbito familiar; polo que lle rebaixa esa importancia ao eido académico.

Os docentes relixiosos que tivo Diego na primeira ensinanza estaban comprometidos coas causas sociais. Xa se comentou que en segundo de EXB, Diego cambia para un colexio relixioso, do que el quedara moi satisfeito, xa que tiñan unha metodoloxía de ensino individualizado, innovador, avanzado e no que se fomentaba o deporte. Pola súa parte, Gonzalo destacou deste momento o *status* vexatorio da Lingua Galega na escola, idioma vituperado e aldraxado.

Vinculado con isto está o feito de que esas mestras tan queridas actuaban como modelos maternos e que nalgúns casos como no de Francisco e Beatriz, constituíron unha ponte entre a escola e a seguinte etapa formativa. Xa se comentou como a mestra de Francisco estaba moi vinculada coa opción relixiosa que tivo que escoller na adolescencia, a do seminario.

---

<sup>424</sup> Fernández-Balboa, Juan Miguel & Muros Ruiz, Beatriz (2005) Reflexiones sobre pedagogía y principios: un diálogo entre dos educadores de maestros. En Sicilia Camacho, Álvaro & Fernández-Balboa, Juan Miguel (2005), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 115-126). Barcelona: Inde.

Non podemos avanzar sen facer unha alusión á importancia da Igrexa nas institucións educativas, públicas incluídas. Xa vimos no momento en que se foi tratando de xeito particularizado cada historia de vida, que algunhas docentes mostraban moito fervor relixioso. É o caso da mestra da escola unitaria de Sara que daba á volta á Igrexa de xeonllos ou a mestra de Francisco que propiciou a entrada deste no seminario. Tamén no colexio público ao que asistiu Irene á idade de nove anos se celebraba o mes da Virxe e demais efemérides relixiosas; ao que había que engadir outros ritos de tradición católica, o que mostra o poder e a influencia da Igrexa na educación, tal e como sinalaron María José Domato Búa *et aliae* (1997), pois a Ditadura franquista cedeulle á Igrexa «a preeminencia en materia educativa» (Domato Búa *et aliae*, 1997, p. 271). Posiblemente os e as mestras da infancia destes inspectores e inspectoras foron formados polo Servicio Español del Magisterio (Calvo Salvador, Susinos Rada & García Lastra, 2008b). No que se refire ás mestras, é bastante seguro que foran mulleres da posguerra que o Franquismo adoutrinou por medio da «lexislación, a acción da Sección Feminina e o apoio ideolóxico e práctico da Igrexa católica» (Domínguez Prats & García-Nieto París, 1992, p. 641).

En relación ao currículo *ad hoc* que había para as nenas, menciona Beatriz que a elas lles ensinaban a coser; pero non recorda se aos nenos, tamén: «A única diferenza que eu recorde é que ás nenas se nos enseñaba a coser. Había algún momento [...] do horario, non recordo se sería pola mañán ou un cacho dunha mañán, que eu acórdome de facer uns mantelitos pequenos, así de punto de cruz ou algo así que fixen na escola e facíamos as nenas e non facían os nenos. Non me acordo que facían os nenos nese horario, non me acordo, pero si que nós as nenas facíamos eso» (IM5-E2, l. 298-303). En cambio, Sara sinala que na escola unitaria á que ela acudía, non lembra ter cosido (IM2-E2, l. 234).

Incluso entre inspectores pertencentes ao mesmo ano de nacemento había diferenzas. Beatriz, coetánea de Irene e Gonzalo, sinalou tamén unha práctica que se realizaba unha vez á semana na escola unitaria á que ela asistía, posto que non lembra que tal tarefa se lles encomendara aos nenos e que hoxe xulgariamos como discriminatoria. A inspectora sinalou que os venres ou os sábados, día que non pode precisar por non lembrar, ás nenas mandábanlles fregar a escola: «Como non había persoal de limpeza alí, que non sei si era os venres ou os sábados, que aínda había clase os sábados, que tiñamos que quedar a limpar a aula, a escola, pasarlle... Varrer un pouco e tal a escola, que era un piso de madeira que lle dábamos así e tal, un pouco

de auga por arriba. Eso é o que eu recordo que facíamos as nenas, que penso que facíamos sólo as nenas» (IM5-E2, l. 306-311).

A pesar de todo, Beatriz non era consciente deste trato diferenciado entre nenas e nenos e afirma que na escola unitaria á que ela asistía había un tratamento igualitario: «Si [había a mesma educación para os nenos que para as nenas]. Daquela había “Cara al sol” e cousas así que se cantaban, o sea, todo do Réxime e tal, pero non. Era o mesmo, para nenos e para nenas, non había diferenza entre uns e outros» (IM5-E2, l. 295-296). Como isto era o habitual, Beatriz non se cuestionaba esta situación; pero as prácticas cara as nenas non eran igualitarias: a elas ensinábanlles a coser e tamén tiñan que limpar o chan, ou sexa, «a desenvolver o rol tradicional de ama de casa e nai» (Domato Búa *et aliae*, 1997, p. 256). Aínda que no caso específico de Beatriz, o curioso é que malia que había educación mixta, non existía a coeducación nas aulas.

Ás nenas dábanlles clase as mestras e aos nenos, os mestres. Tamén podía acontecer que acudiran a clases particulares e que alí o mestre fora un varón, como lle aconteceu a Sara ou como comentou Francisco, que na escola de nenas, a mestra propietaria mandaba substitutos, polo que elas tamén tiñan un mestre varón. Poderíase percibir como caótica a organización escolar dos centros na infancia dos inspectores, basicamente porque o que na teoría preconizaba o réxime, non sempre se aplicaba na práctica, dado que en certos lugares non compensaba abrir escolas de nenos e de nenas e a proba témola na escola unitaria á que ía Beatriz na aldea e na que o ensino era mixto. Ademais, como sinalou Francisco, non sempre as nenas tiñan mestras nin os nenos, mestres.

En xeral, a educación recibida na infancia era deficitaria, algúns inspectores destacaron as calidades persoais dos mestres, pero non as profesionais, xa que estes tampouco podían chegar a todos os e as estudantes. As aulas estaban masificadas segundo nos contou Beatriz, que recorda que había setenta alumnos na escola unitaria á que ía e na que os maiores (ou os máis avanzados) ensinaban os pequenos. Co paso do tempo, a Sara aínda lle resultaba incompreensible que naquel espazo tan reducido da súa escola unitaria, houbera cincuenta nenas: «El número de alumnos es algo que me preocupa. Me preocupa muchas veces y ¡qué pena no saberlo! Porque la escuela estaba allí, venían de todas las parroquias de alrededor ((nome de dúas parroquias)), [...] y estaba llena, pero yo las fotos, que hay todavía fotos, las miro y cuento a lo mejor cincuenta. Y cincuenta me cuesta mucho creer que hubiera cabida para ella; sin embargo, en la foto estamos un montón de ellas, pero ya te digo, de todas las



edades. Desde dos, tres, yo supongo que cuatro años, sería cuando empezamos. Desde cuatro años hasta mayorcitas que salían, pues había de todo en la foto» (IM2-E2, l. 205-212). Ademais, nalgúns casos era un ensino autoritario, como sinalaron Sara, Francisco e Gonzalo.

Esta etapa da infancia foi relevante para catro inspectoras. Para Sara, que dende pequena ao ver aquela inspectora que ía á escola, sempre admirou esta profesión; para Irene, que sinalou que o ambiente familiar no que se criou foi indispensable para aceptar un cargo de responsabilidade e por último, para Beatriz, que manifestou na entrevista da historia de vida o papel destacado da mestra da escola unitaria que intercedeu por ela ante seus pais para que puidera seguir estudando: «Porque quizá foi ela a que me axudou a que hoxe puidera estar aquí porque loitou por min, falou cos meus pais e díxolles que mandara a rapaza estudar, que a rapaza vale» (IM5-E2, l. 207-210). Tamén Irene di que grazas a estar acostuada a traballar, foi progresando na vida: «Si cheguei onde cheguei é porque eu iba acostumbrada a traballar» (IM4-E2, l. 1183-1184), «despois claro, cando tuven que facelo non me supuxo esforzo porque estaba acostumbrada, mentres que se a esa idade me teño que [poñer a] aprender, logicamente mentres aprendía, non podía atender a outras cousas! Eso é así e ademais, o saber non ocupa lugar» (IM4-E2, l.1185-1188).

### 7.1.2. Adolescencia

#### *-Pais e nais*

A maioría dos inspectores teñen unha adolescencia tranquila, na que non se manifesta rebeldía contra os pais, Irene definíase como unha rapaza «moi acatadora de normas» (IM4-E2, l. 381) e engade, «quizás non estaba tan marcada como agora» (IM4-E2, l. 382-383). Tampouco tiñan conflitos cos seus iguais, como sinalou Gonzalo.

Sara indicou sutilmente que no ámbito familiar manifestaba unha certa dominancia e que precisamente súa nai lle dicía, “sí, suavcita, suavcita fuera y luego en casa, tal” (IM2-E2, l. 279). No caso de Beatriz maniféstase un incipiente liderado e Manuel, malia que non se vía a si mesmo como líder, indicou que era respectado polos demais rapaces, porque a estes lles convida facelo.

A figura predilecta de Beatriz seguía sendo seu pai, é máis, incluso se erixía como o seu modelo: «Meu pai pois era unha persoa recta, pero que comigo se portou sempre, sempre estivo aí. Miña nai tamén, pero claro, pero miña nai estaba máis acostumbrada a estar na casa,

meu pai saía máis, cando iba pa casa eu estaba interna, meu pai víñame buscar [ao internado]<sup>425</sup>, entón posiblemente meu pai seguirá sendo aí o meu referente» (IM5-E2, l. 565-568).

#### *-Educación*

Fronte ao mundo idílico representado pola escola na infancia, o panorama nas institucións de segunda ensinanza non se presenta tan grato para as inspectoras e inspectores. A educación igualitaria que lles foi transmitida no ámbito familiar contrasta coa formación nas institucións educativas. Outro dos aspectos a destacar neste momento é que non foi unha etapa educativa memorable para a gran maioría dos inspectores e inspectoras. A excepción atopámola en Lucía, que admiraba á profesora de Matemáticas que tiña no instituto; tamén en Ricardo que vía nun profesor de secundaria unha segunda figura paterna. Nos outros casos, a educación continuaba sendo autoritaria, estrita, clasista e segregadora. A adquisición de coñecementos era memorística, segundo contou Sara e ao alumnado non se lle daba participación nas aulas, a xulgar polas declaracións de Diego.

Na historia de vida de Beatriz, xa se deu mostra da discriminación por razón de clase social que sufriu esta inspectora na súa adolescencia<sup>426</sup>, ou como no instituto de Diego aprobaban de maneira sorprendente fillos de persoas destacadas da cidade, malia que tiveran catro materias suspensas. No instituto ao que ía Diego tamén indicou que había prexuízos cara o alumnado que practicaba deporte. Era un momento no que segundo este inspector, todos os colexios, públicos e privados, facían moitas diferenzas.

A gran maioría dos inspectores e inspectoras sinalou seren bos estudantes nesta etapa, algúns incluso alumnos brillantes.

É un momento histórico no que aínda permanecen nas aulas separados varóns e mulleres, como sinalaron Sara, Irene, Beatriz, Francisco, Manuel, Ricardo e Gonzalo. En cambio, si que no momento en que Lucía acode ao instituto hai xa coeducación. É a máis nova dos inspectores, xa que naceu, aproximadamente, a mediados da década dos anos sesenta, co cal, debeu asistir ao instituto, a finais dos setenta ou principios dos oitenta, cando a coeducación

---

<sup>425</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>426</sup> «Porque non lle caías ben, notabas que non eran xustas [as monxas] contigo» (IM5-E2, l. 417).

xa se reinstaurara nas aulas despois de trinta e catro anos de ausencia, pois segundo apuntan Domínguez Prats & García-Nieto París (1992), suprimiuse en 1936 e retomouse en 1970<sup>427</sup>.

Irene ía a unha academia particular na época do Bacharelato na que convivían nenos e nenas: «Despois nas academias, cando facían bachillerato, en cuarto, quinto, sexto e COU, ibas a unha academia porque ás veces non che chegaba o das clases de Matemáticas, Física e Química e despois, aí si que íbamos nenos e nenas, era unha academia privada e demás» (IM4-E2, l. 323-326).

Dous dos inspectores pasaron esta etapa en réxime de internado, Beatriz e Francisco. Sara examinouse por libre, acudindo a unha academia onde rapaces e rapazas estudaban por separado e como no caso dos outros inspectores e inspectoras (salvo Lucía), continuaron recibindo unha formación non integrada entre sexos que, nalgúns casos, lles dificultou posteriormente o tratamento cos homólogos femininos, tal e como sinalaron Francisco e Diego. Introdúcese neste momento unha novidade, porque tanto profesores como profesoras, dan agora clase indistintamente, sexa o centro masculino ou feminino, segundo viviron Irene e Diego neste período vital. No instituto masculino ao que ía Diego e que estaba separado do feminino formando un L, comentou o inspector que non compartían coas rapazas nin os docentes nin as actividades nin os recreos.

Na adolescencia, Irene destaca a influencia que as Seccións Femininas exercían no currículo, fieis sentinelas que vixiaban que se perpetuaran no tempo os valores tradicionais da Patria. Con elas sinala Irene que aprendían materias como Cociña, Labores, Corte e Confección, elaboraban roupa para bebés, camisóns para elas, mandís, saias... Pero tamén lles ensinaban Música e Educación Física<sup>428</sup>.

Sara indicou terse examinado de Costura e lembra que nese momento cosía; pero que logo non tocaba unha agulla e que aborrecía os labores do fogar. Beatriz e Sara declararon non quedar influenciadas polas ensinanzas destinadas a facer delas condescendentes mulleres de familia. Isto foi o declarado por Sara: «Vamos a ver, yo en la escuela no recuerdo coser, después cuando indudablemente empecé el Bachillerato recuerdo que cosíamos y nos

---

<sup>427</sup> A este respecto sinala Pilar Ballarín: «A partir da Lei Xeral de Educación de 1970, moitas escolas pasarán a ser mixtas, moi lentamente ao principio e de forma máis acelerada despois; malia que aínda haberá escolas unisexuais durante moito tempo» (Ballarín, 2001, p. 137).

<sup>428</sup> Entre as razóns polas que lles ensinaban Educación Física ás alumnas estaban o procurar que tivesen boa saúde cando foran nais: «A Educación Física nos programas de estudos femininos enténdíase como forma disciplinaria e de implantación moral, un medio de fortalecer o corpo como soporte da alma e vixiar pola saúde das futuras nais» (Ballarín, 2001, p. 125).

examinábamos en ((nome da cidade)) en el ((nome do centro educativo)) y cosíamos y cosíamos. De todas formas, decirte que en mí no influyó en absoluto porque no cojo una aguja, aunque me maten; o sea, no tuvo efecto ninguno. Ninguno. Odio el coser y odio las tareas de casa. O sea, si lo que se trataba era de conseguir que cogiéramos cariño sobre la costura o cosas de la mujer, no cogí ninguna» (IM2-E2, l. 234-240). Como se pode apreciar polas súas declaracións, a xeración das inspectoras de maior idade, como é o caso de Sara e Irene, caracterizábase por un currículo *ad hoc* para a muller. Á parte destas, Irene contou que tamén existía a denominada Formación del Espíritu Nacional, unha das materias do Réxime. Precisamente, Pilar Domínguez Prats & M<sup>a</sup> Carmen García-Nieto (1992) dan conta da implicación da Sección feminina na «formación nacional-sindicalista, na formación relixiosa e na preparación das mulleres para o fogar» (Domínguez Prats & García-Nieto, 1992, p. 643). E a este respecto, coincide co sinalado por estas inspectoras sobre como era a segunda ensinanza:

Na segunda ensinanza existe, dende 1941, a materia de Fogar, [...], destinad[a]<sup>429</sup> a preparar as xoves para o seu papel de nais e esposas; neste nivel educativo e na Universidade existe, ademais, a materia de Formación do Espírito Nacional (Domínguez Prats & García-Nieto, 1992, p. 643).

Hai que indicar a coincidencia dalgunha das entrevistadas neste estudo co sinalado por Calvo, García & Susinos no referente ao tipo de ensino dirixido ao sector feminino, sendo este de carácter segregado, residencial, desenvolvido basicamente por mulleres e cuxo compendio de materias estaba moi feminizado (Calvo, García & Susinos, 2008b).

Despois está o caso das institucións relixiosas que naquel momento eran un referente para a poboación. Caracterizábanse por teren notoriedade gañada a través de séculos de tradición e coa que a educación pública non podía competir en popularidade porque non posuía un percorrido tan estendido no tempo. Outro dos elementos vantaxosos destas institucións eclesiásticas era a súa disciplina, algo que segundo sinalou Diego, tampouco posuían todos os centros públicos. Esta declaración de Lucía representa claramente o ambiente do colexio relixioso ao que ela asistiu: «En el colegio te obligaban a mantener el orden» (IM3-E2, l. 161). De feito, o itinerario formativo dalgúns dos nosos inspectores e inspectoras, muda no momento en que seus pais os mandan para internados relixiosos, porque constituía unha epifanía positiva e favorable nas súas vidas cara un futuro mellor. Supoñía continuar a súa formación baixo un ensino regrado e no caso de Francisco, como el mesmo indicou, o

---

<sup>429</sup> No orixinal aparece, “destinado”.

seminario erixíase nunha «solución de posto social» (IV1-E2, l. 246-247), xa que a figura do sacerdote tiña boa consideración naquela altura e permitiríalle mudar de estrato. Con isto, non se está xustificando a bondade destas institucións, senón que simplemente se está describindo aquela realidade, tal e como eles e elas a contaron.

Aspectos positivos da educación relixiosa que mencionou Francisco na súa historia de vida eran a capacidade de esforzo, de traballo, a vontade de superación, a existencia de normas rixidas; pero seguras, os valores humanos que se promulgaban e a realización de actividades deportivas enriquecedoras. Tamén sinalou os aspectos negativos, como o afastamento da vida do seminario con respecto á realidade, o sometemento e a imposición sen xustificación.

#### *-Pasatempos*

Os inspectores nesta época pasan o tempo de lecer axudando nas tarefas da casa á familia, como indicou Beatriz e Francisco que facían cando non estaban no internado, senón de vacacións nos seus respectivos domicilios; pero tamén saían co grupo de amigos (Lucía, Irene) ou pasaban o tempo de ocio dedicados a actividades como a lectura (Lucía, Irene, Manuel). Manuel era considerado, de feito, un adolescente atípico entre o grupo de amizades do pai, xa que cando os demais rapaces se dedicaban a xogar, el prefería pasar o tempo lendo. E por iso, a súa faceta de escritor haina que buscar nestes primeiros anos, non tratándose dunha postura estética, senón dunha necesidade intelectual, como el mesmo admitiu.

#### *-Noivados*

Non é este o momento en que os nosos entrevistados estreitan as relacións afectivas, falan de “amigas”, “novietas” (Gonzalo, Manuel); pero en realidade, nada serio, como diría Lucía: «Nada que fuera perdurable ((rise)), pero sí, claro que sí, siempre te gustaba alguien o no, bueno, o lo dejabas, pero eran tonterías de niños, no eran... No iba más allá» (IM3-E2, l. 192-194). Diego sinalou que non tivo moitos noivados porque os estudos e o deporte eran as súas prioridades. Coa excepción de Gonzalo que aos dezaseis anos coñece a súa esposa.

Para rematar con este apartado referido á adolescencia hai que indicar que ningún inspector é partidario da educación segregada e se dende pequenos, os inspectores e inspectoras viviran a coeducación e a educación mixta como unha situación habitual, non se darían esas dificultades posteriores que describiron para tratar con persoas do outro sexo.

### 7.1.3. Xuventude

Esta é a etapa na que Francisco decide desobedecer a orde relixiosa establecida no seminario, quere romper coa institución no sentido de intentar cambiala. Este punto de inflexión na vida do inspector acontece a partir dos dezoito anos, ata aquel entón, amosara docilidade. Ademais, este cambio ía estreitamente vinculado á manifestación dun certo tipo de liderado. É tamén o momento no que decide facer vida con outros compañeiros fóra dos muros da institución na que estaba, para iso trasládase a Madrid, sobre o ano 1968<sup>430</sup>. En relación co dito, Pilar Domínguez Prats & M<sup>a</sup> Carmen García-Nieto (1992) fixeron alusión a esta mobilidade xuvenil que se deu nos anos sesenta e setenta en España co gallo das mudanzas económicas e sociais: «Moitos xoves deixan a casa paterna e a miúdo a súa vila natal, na procura dos seus propios medios de subsistencia e dunha vida propia e independente. A autoridade patriarcal, base da familia, queda quebrada e perde poder» (Domínguez Prats & García-Nieto, 1992, pp. 639-640).

No momento en que os inspectores e inspectoras se decantaron por unha carreira, os pais puideron facerlle algunha suxestión para que elixiran outra alternativa que eles viran máis idónea, como lle aconteceu a Lucía, que preferían que estudara Medicina en vez de Matemáticas; non obstante, finalmente aceptaron a decisión da filla. Pero para Sara, eles foron os que decidiron por ela a carreira a facer, xa que non a vían coa mesma potencialidade<sup>431</sup> que a irmá e polo tanto, estimaron oportuno que fixera unha carreira considerada de menor categoría, como naquel entón lle acontecía a Maxisterio, cando a ela o que lle gustaría sería ter feito Medicina; por iso, co paso do tempo e a experiencia que este achega, declarou que de terse repetido a historia, non tería sido tan submisa. Pero esta actuación tamén debería ser entendida no contexto da época.

Non é que sabendo o sabido, renunciara a estudar Maxisterio, faría Maxisterio e despois, Medicina. Agora ben, a experiencia ensinoulle a non repetir esa actitude cos seus fillos, aos que lles outorgou a posibilidade de facer a carreira que quixeran. No caso dos outros inspectores e inspectoras, os pais non se inmisciron nesta decisión. Aínda que si houbo outros condicionantes. Irene casou con dezanove anos, feito que coartou a súa posterior formación, xa que a ela gustaríalle ter feito Historia, pero isto suporía desprazarse a outra cidade e xa con

---

<sup>430</sup> Data calculada a partir do momento do seu nacemento.

<sup>431</sup> Xa se dixo que a actuación da irmá ao abandonar Farmacia determinou a conseguinte traxectoria formativa de Sara.

fillos, non era factible; de feito, definiuse a si mesma como unha “historiadora frustrada” (IM4-E2, l. 481).

Cando Sara acode á universidade, fronte ao acontecido co resto dos inspectores e inspectoras que xa conviven na época universitaria nas aulas con compañeiros e compañeiras, ela sinalou que as estudantes estaban na parte de diante do edificio e os estudantes, na parte de atrás. Repárese en que hai un ano tan só de diferenza entre ela e Ricardo e este inspector xa comparte espazo nas aulas con outras alumnas.

Durante a carreira, a presenza de mulleres nas aulas ten sido maioritaria, segundo apuntaron Gonzalo, Ricardo, Diego e Manuel; mentres que no caso da facultade de Matemáticas, Lucía constataba que esta estaba masculinizada. Irene declarou que a presenza de varóns e mulleres cando fixo Maxisterio era equilibrada. Non obstante, sinalaron non sentirse discriminadas porque o trato dispensado polo profesorado era igual ao dos seus contrapartes masculinos, así e todo, Ricardo e Manuel sinalaron a existencia de comentarios sexistas cara compañeiras por parte dalgún profesor.

Na carreira, Francisco sempre viu máis capacidade de liderado nas mulleres e percibía isto precisamente polo papel destacado nas asembleas que tiñan elas. Neste sentido, Gonzalo tamén resalta a intelixencia e valentía das súas compañeiras.

#### *-Traballo e estudo*

Inspectores como Lucía declararon ter traballado durante a carreira dando clases particulares, non por necesidade, senón porque sempre lle gustou ser unha muller independente. Tamén Diego daba clases de tenis e xunto cos outros irmáns, axudaban cos seus ingresos na economía familiar. O caso de Francisco é similar, el traballou durante a carreira por propia convicción, pero tamén por necesidade, porque seus pais non lle podían pagar todo. Malia que tivo unha bolsa de estudos, foi dous veráns traballar a Alemaña para pagar os mesmos e tamén durante a carreira deu dous anos clases de Relixión e traballou nun xulgado de axente xudicial. En resumidas contas, menos o ano en que fixo a tesina, traballou sempre porque como el di, «senón non vivía!» (IV1-E2, l. 598). Ricardo contou que a partir dos dezasete anos impartiu clases particulares de Francés en academias.

Beatriz traballou dando clases no verán na súa vila natal; pero tamén na cidade durante uns meses; o que lle permitía ter unha relativa independencia económica.

Na universidade, o nivel académico en Socioloxía era moi baixo, segundo apuntou Francisco. En cambio, Manuel por fin descubriu a existencia de grandes docentes que xa non eran aqueles de “cubrir o expediente” do colexio da ((nome da orde relixiosa)) ao que asistira. Nestes dous inspectores e en Diego había nesta etapa da vida unha ilusión por transformar a sociedade.

#### *-A influencia docente*

Coa excepción de Beatriz, que sempre tivo claro que desexaba ser mestra, non parece mostrarse esa vocación *ab ovo* no caso das outras inspectoras e inspectores; a pesar de que Diego sinalara querer dedicarse á docencia; pero non tiña esa vocación dende unha idade tan temperá como a de Beatriz.

Nos seus relatos, vemos como as inspectoras falan de como progresaron sen renunciar á vida familiar; aínda que si tiveron que renunciar a outros aspectos como o sono ou o tempo de lecer e dedicar o tempo de vacacións a estudar, como indicou Beatriz. A cuestión do sono que puidera parecer trivial ten en realidade moita importancia, xa que estas inspectoras sinalaron terse erguido ás seis da mañá (Sara, Irene) para estudar coa finalidade de dedicar tempo na fin de semana para a súa familia, como contou Irene. Outros aspectos que conflúen nos seus testemuños son:

- A capacidade de organización que demostraron.
- Crenza nas propias capacidades (Sara), vinculado ao desexo de progreso no ámbito no que se atopan (Lucía).
- Son mulleres independentes e moi loitadoras.
- Salvo no caso de Lucía, as demais contan co *input* dun marido que as secunda nas súas aspiracións. En relación con isto, está a resposta de Beatriz acerca de como se organizaba para dar atendido todo ao inicio da etapa profesional: «Pola colaboración que tiven na casa do meu marido que me axudou en todo, pois entón repartíamos ben o traballo e sempre me quedaba tempo [...] para estudar» (IM5-E2, l. 715-717).
- Axuda da familia na época en que o fillo era pequeno (Beatriz) ou de persoal de servizo doméstico contratado (Sara, Lucía).



- Conxugan os estudos dunha nova disciplina ou de oposicións coa maternidade.

Na primeira etapa profesional, Beatriz daba unhas claves que ao cumprilas, permitíalle pasar máis tempo coa súa familia: a primeira delas é o autocoñecemento, unha debe saber onde están os seus límites. Para conseguir as súas metas, deberá ir establecendo pequenos obxectivos<sup>432</sup> e non marcarse grandes expectativas, como sinalou Irene. A constancia e a organización son outros dos requirimentos sinalados.

*-Eles traspasan fronteiras, elas posúen un gran currículo*

A grandes trazos, neles habería que destacar o seu cosmopolitismo e nelas, o superávit curricular. Tres destas inspectoras fixeron a tese de doutoramento, precisamente o mesmo número que de inspectores. En cambio, ningunha delas é catedrática de instituto, mentres que Ricardo, Gonzalo e Manuel si o son.

A maioría das inspectoras entrevistadas realiza máis dunha carreira, normalmente Maxisterio e Pedagogía (Sara, Irene e Beatriz); mentres que ningún deles procede da rama de Maxisterio e a maioría caracterízanse por realizar estudos fóra do territorio galego: Italia (Manuel), Francia (Ricardo) e Madrid (Francisco e Diego). O que si parece teren en común inspectoras e inspectores é o desempeño de postos de maior *status* profesional que os dos seus cónxuxes.

*-Elas, discriminadas*

A mediados dos anos setenta Irene realiza as oposicións de Maxisterio, aproba; pero debido a estar casada, non pode ir para un destino moi distante (repárese como neste momento aínda o varón é considerado o núcleo familiar).

Durante os primeiros anos da etapa profesional, Irene e Beatriz, dúas inspectoras da mesma idade, constataron un trato discriminatorio cara as mestras, xa que eran destinadas aos peores lugares do territorio galego; mentres que isto non lles acontecía aos varóns. Para tratar de salvagardar a situación, naquela época existiu unha proto-medida de conciliación, que é como denomino ao “dereito de consortes”, que consistía en que o membro da parella que mellor situado estivera, tamén o que peor, podía traer o seu cónxuxe cabo del. Irene contou que se ativo nunha ocasión ao dereito de consortes, xa que o seu marido é mestre.

---

<sup>432</sup> Por exemplo, simultaneaba a carreira de Pedagogía coa súa profesión de mestra; polo tanto, ela decidiu que o seu propósito non era intentar facer curso por ano.

Pola súa parte, Beatriz fixo a carreira de Pedagogía para poder situarse nunha cidade de máis de 10000 habitantes, que era un dos privilexios que outorgaba a realización da mesma. Dita carreira traía consigo importantes vantaxes, xa que lle concedía a esta inspectora a posibilidade de establecerse definitivamente nunha cidade. Lembremos que nesta altura o concurso de traslados era discriminatorio cara as mulleres e os mellores centros, os situados nas cidades, estaban destinados aos varóns (dixo Beatriz); mentres que os peores eran os atendidos por mulleres. Así o explica a inspectora: «Había concursos de traslados diferenciados para homes e para mulleres, co cual, sendo muller, pois para acceder a unha cidade como pode ser ((nome da cidade)), pois tiñas que ter ao mellor vinte anos de servizo, cando os homes entraban aos dous ou tres, eso paréceme [...] moito agravio comparativo. As mulleres tiñan que ter moitísimos máis puntos, o cual implicaba moitos máis anos de servizo para chegar a unha poboación de determinado número de habitantes, cando os homes o tiñan moito máis... Porque había prazas destinadas a homes e prazas destinadas a mulleres, a mestres e mestras, entón os mestres eran moitos menos, o cual, era moito máis fácil acceder a localidades de máis habitantes» (IM5-E1, l. 38-46).

Isto contradí a afirmación de Beatriz de que non se sentiu nunca discriminada, cando aquí temos un caso evidente de trato diferenciado entre varóns e mulleres. Está claro que ela realizou un esforzo superior ao estudar unha nova carreira que lle permitía posicionarse nunha cidade; mentres que os varóns, polo mero feito de selo, xa tiña acceso directo ás urbes. A isto hai que engadir o vivido por ela na escola, cando as nenas tiñan que fregar o chan da mesma. Pero como superou estas situacións desvantaxosas, non foi consciente desta desigualdade e cre que todas as mulleres poden superar as condicións de partida, como fixo ela. É o que se coñece como “o mito da falacia” (Santos Guerra, 2009).

A discriminación entre mestres e mestras reflíctese claramente nesta cita de Irene: «Mentres non se fixo o que despois chamamos concentración, que se fixo no ano 68, aproximadamente, antes da entrada en vigor da Lei General do 70, estábamos separados. É que eu aínda exercín con nenos e nenas separadas, eh! Empezáronse a mezclar os nenos no ano 82-83 de forma obligatoria, eh! Eu empecei a traballar no 77, aínda tiñamos... Aínda pedíamos en concursos separados, homes por un lado e mulleres por outro, o sea, non era que tú xa deras separados a nenas e nenos, senón que TÚ concursabas de forma diferente» (IM4-E2, l. 34-40).

No ano 1980/1981 prodúcese un fito salientable, porque concursan varóns e mulleres conxuntamente nas oposicións.

O caso contrario ao destas inspectoras cóntao Diego que, cando comezou a súa carreira de Educación Física, sinalou que había unha discriminación positiva cara as mulleres, pois malia que as probas físicas delas eran as mesmas que para os varóns, os baremos eran diferentes.

Polo tanto, á marxe dos estudos que uns e outras tiveran que facer, vemos como o propio sistema impoñía unhas medidas que lle requirían á muller un esforzo superior ao do varón. Aínda que no caso dos inspectores entrevistados, eles tamén se tiveron que esforzar para mellorar a súa situación persoal de partida.

Tamén nelas parece darse unha maior formación do que en termos actuais chamariamos posgrao, mentres que eles, como veremos no seguinte apartado, ocupan máis cargos directivos. A continuación mostrarase unha síntese da formación de cada un dos inspectores e inspectoras que evidencia o dito anteriormente:

O inspector Francisco posúe unha licenciatura en Ciencias Sociais e tamén fixo unha carreira eclesiástica. Manuel ten unha licenciatura en Humanidades e realizou a tese de doutoramento. A licenciatura de Diego tamén é do ámbito das Ciencias Sociais e realizou a tese de doutoramento. Ricardo ten unha licenciatura en Humanidades e Gonzalo posúe dúas licenciaturas en Humanidades (unha delas por convalidación) e a maiores, tamén fixo a tese de doutoramento.

Adela é licenciada en Ciencias, posúe un mestrado e fixo a tese de doutoramento. Sara fixo as carreiras de Maxisterio, Pedagogía e a tese de doutoramento. Lucía é licenciada en Ciencias. Irene dispón da carreira de Maxisterio, de Pedagogía, fixo outra licenciatura en Ciencias Sociais e comezou tamén unha nova licenciatura do ámbito das Ciencias Sociais.

Pola súa parte, Beatriz ten a carreira de Maxisterio, Pedagogía, fixo un mestrado e tamén a tese de doutoramento.

#### 7.1.4. Adultez

Tanto os inspectores como as inspectoras, unha vez rematada a carreira, axiña comezan o seu labor docente. Nalgúns casos demorouse máis ca noutros o acceso, por exemplo, en Beatriz, que traballou de telefonista antes de exercer a ensinanza.

##### *-Etapa docente*

Neste momento da incipiente travesía profesional, Beatriz declara que fuxía dos métodos de ensinanza autoritarios e individualistas, ela avogaba por procedementos cooperativos que lle deran participación ao alumnado dentro dunha orde. Neste sentido, prodúcese un feito curioso constatado por esta inspectora. As docentes eran as que desempeñaban un ensino máis innovador e participativo; mentres os varóns eran máis autoritarios nas aulas e os nenos tiñan menos liberdade de actuación. Pola contra, os equipos directivos máis democráticos estaban constituídos por varóns e os contemplados como dominantes, por mulleres.

Para Francisco, a ensinanza non supoñía para el unha aspiración antes de exercela, senón unha posibilidade entre máis. Unha vez desempeñándoa, recoñeceu que lle encantaba e chegado o momento, mesmo supuxo para el un duro dilema ter que deixala ao pasar á Inspección, xa que este novo cargo supoñía unha desvinculación total co ensino. Como se ve nos cadros posteriores, axiña asume cargos directivos, a propósito dos cales, fronte ao sinalado polas directoras do meu Traballo Fin de Mestrado, el non sentía ningún temor, a pesar de que recoñeceu que non sabía o que supuña ser xefe de estudos cando lle propuxeron o cargo. Tampouco sentiu medo Gonzalo cando lle suxeriron ser director por primeira vez.

Coa excepción de Gonzalo que pasou por seis centros docentes antes de establecerse definitivamente nun instituto; Sara, por oito e Beatriz, por catro; o resto dos inspectores e inspectoras están entre un e dous centros educativos antes de pasar á Inspección.

Inspectoras e traslados docentes antes de chegar á Inspección.	Inspectores e traslados docentes antes de chegar á Inspección.
Adela (non realizou historia de vida).	Francisco. Pasa por 2 centros.
Sara. 8 centros.	Manuel. 2 centros.
Lucía. 1 centro.	Diego. 1 centro.
Irene. 2 centros.	Ricardo. 2 centros.
Beatriz. 4 centros.	Gonzalo. 6 centros.

**Figura 36:** *Táboa que reflicte os traslados docentes das inspectoras e dos inspectores antes da súa chegada a este corpo profesional. Fonte: Elaboración propia.*

*-Equipos Psicopedagógicos*

Como orientadoras que eran, Beatriz, Sara e Irene traballaron neste ámbito dos Equipos Psicopedagógicos e malia que as dúas primeiras inspectoras pasaron nel pouco tempo, acadaron unha nova perspectiva sobre os temas educativos, constatando tamén a falta de recursos coa que contaban os anteditos equipos.

*-Postos de responsabilidade desempeñados*

Constátase nos inspectores varóns entrevistados o desempeño de diversos cargos directivos durante moito tempo.

<b>Inspector</b>	<b>Tempo só na docencia e cargos de responsabilidade desenvolvidos (non se inclúe o traballo como inspectores de base)</b>
<b>Francisco</b>	-Docente: 17 anos. -Xefe de estudos en IES: arredor dun ano <sup>433</sup> -Director en IES: 8 anos. -Varios cargos na Alta Administración.
<b>Manuel</b>	-Docente: 23 anos e Catedrático de instituto. -Xefe de estudos en IES: 11 anos. -Director en IES: 6 anos. -Vicedirector en IES: 1 ano.
<b>Diego</b>	Non desempeñou cargos directivos.
<b>Ricardo</b>	-Docente: 12 anos e Catedrático de instituto. -Xefe de estudos en IES: arredor dun ano <sup>434</sup> -Director en IES: 8 anos (7 cursos e medio). -Varios cargos na Alta Administración.
<b>Gonzalo</b>	-Docente: 25 anos e Catedrático de instituto. -Xefe de estudos en IES: arredor dun ano <sup>435</sup> -Director en IES: 16 anos.

**Figura 37: Táboa que amosa o tempo que os inspectores pasaron desempeñando funcións docentes e os cargos de responsabilidade asumidos. Fonte: Elaboración propia.**

En cambio, as inspectoras cambian a docencia por outras profesións similares e malia que Beatriz é asesora de orientación na Xunta, só chega a un dos cargos de maior responsabilidade Sara, cando foi nomeada Delegada Provincial.

<sup>433</sup> Non se sabe con precisión o tempo que desempeñou a xefatura.

<sup>434</sup> Descoñécese tamén o tempo exacto que estivo ocupando o cargo de xefe de estudos.

<sup>435</sup> No caso de Gonzalo acontece o mesmo que cos dous inspectores anteriores.

<b>Inspectora</b>	<b>Tempo na docencia e cargos de responsabilidade desenvolvidos (non se inclúe o traballo como inspectoras de base)</b>
Sara	-Docente: Sobre 40 anos. -Cargo na Alta Administración.
Lucía	-Docente: 9 anos. -Directora en IES: 4 anos. -Cargo na Administración.
Irene	-Docente: 6 anos. -Cargo na Administración.
Beatriz	-Docente: 35 anos. -Cargo na Alta Administración.

*Figura 38: Táboa que amosa o tempo que as inspectoras pasaron desempeñando funcións docentes e os cargos de responsabilidade asumidos. Fonte: Elaboración propia.*

#### *-As parellas*

As parellas da maioría das inspectoras (coa excepción de Lucía) e dos inspectores, móstranse solidarias co progreso profesional das e dos respectivos cónxuxes. Tamén se constatou como ao inicio da súa carreira profesional, Sara secunda a carreira do seu marido e o acompaña por diferentes cidades españolas, interrompendo a súa ocupación profesional durante tres ou cinco anos, aspecto que non se pode concretar porque a inspectora non estableceu o período exacto. É no momento en que a súa parella retorna a Galicia, polo traballo que lle ofrecían aquí, cando Sara retoma a súa carreira e faino na Escola de Padroado.

Sara e Beatriz indicaron que durante a súa etapa docente, os seus fillos as acompañaban e asistían ás mesmas escolas nas que elas impartían clase. Era un xeito de conciliar a vida familiar e laboral. No caso dos inspectores este feito non se constatou, xa que ningún deles estudou Maxisterio; senón que fixeron licenciaturas que os situaron en centros de ensino medio e malia que Gonzalo di que os seus fillos ían ao mesmo instituto ca el, este dato non é significativo para a conciliación, porque nesta época os fillos non necesitan dos coidados dos pais.

Ademais, Sara debeu facer malabarismos para congraciar ao principio da súa traxectoria docente as clases na Escola de Padroado coa realización da carreira de Pedagogía, da tese de doutoramento, coa redacción de artigos e de libros. Tamén é preciso sinalar que malia que na escola de Padroado non había directores, ela si se podería dicir que desempeñou funcións de dirección sen selo de xeito oficial. Precisamente non foi directora porque sempre foi persoal docente provisional. Sara organizábase asistindo á universidade en horario nocturno e os fillos

eran atendidos por unha coidadora ou polo marido, que sempre a apoiou incondicionalmente. Tamén a esposa de Ricardo é moi importante na súa vida, pois ela era a que o animaba cando as cousas non ían ben e á que lle consultaba antes de aceptar un cargo.

#### *-Chegada á Inspección Educativa*

Para os inspectores e inspectoras estudados, non se pode establecer unha idade aproximada de entrada na Inspección, porque a casuística é moi variada, pero a grandes trazos, sitúase entre os 35 e os 55 anos. Podemos dicir que entran na Inspección arredor dos cincuenta anos: Sara, Beatriz, Francisco, Manuel e Gonzalo. Irene, Diego e Ricardo acceden a este colectivo profesional arredor dos corenta anos e Lucía entra a principios da década dos trinta anos.

Neste traballo acontece o mesmo que sinalou María Antonia García de León no caso das elites femininas que ela estudou (García de León, 2002), no sentido de que as inspectoras romperon co modelo de feminidade convencional (García de León, 2002, p. 117), xa que non secundaron a domesticidade que visualizaron en súas nais (García de León, 2002, p. 117), non se limitaron a seren nais e esposas, senón que buscaron o seu espazo no mundo laboral. Este feito foi favorecido pola figura paterna, que exerceu en moitos dos casos destas inspectoras de mentor e que na maioría delas constituía un claro referente<sup>436</sup>: «Por vía masculina chegan a facer unha socialización cun horizonte máis amplo, o representado polo mundo masculino e profesional do pai» (García de León, 2002, p. 143), aspecto polo que segundo García de León, as súas elites non tiñan conciencia feminista. Neste sentido da carencia do pensamento feminista, Beatriz amosa na primeira entrevista que se lle realizou que non ten necesidade de ter esa conciencia feminista porque nunca se sentiu discriminada: «Como nunca me sentín inferior, pois tampouco... o sea, non loito por esa igualdade porque eu, polos sitios polos que estiven, pois non percibín esa, ese feito de que me trataran con inferioridade polo feito de ser muller» (IM5-E1, l. 351-353). Xa vimos como esta declaración entra en contradición coas vivencias da inspectora; aínda que ela non é consciente disto.

É importante o que sinala Irene de que hai décadas, había máis mulleres na inspección grazas ao sistema de oposición, o que ten a súa explicación. Como dicían Díaz *et aliae*, mediante as oposicións, consideradas un mecanismo transparente e igualitario, as mulleres tamén tiñan posibilidade de acceder á inspección (Díaz *et aliae*, 2006). Comenta unha inspectora na obra dos autores anteriormente mencionados que a lei 30/84 mudou o acceso á inspección,

---

<sup>436</sup> Como sinala Linda Austin, nas mulleres, «a capacidade para ter éxito, non depende exclusivamente da identificación coa nai, senón tamén da relación co pai» (Austin, 2001, p. 211).

requiriuse por unha parte a oposición e pola outra, o concurso de méritos e o mérito que máis se valoraba era ter desempeñado a dirección, co cal, os varóns eran os que accedían á inspección. A maneira en que o explica a inspectora entrevistada por Díez *et aliae* é esclarecedora: «Ante o procedemento polo cal a selección implica unha oposición; pero tamén un concurso de méritos, as mulleres non chegamos á inspección» (LAA<sup>437</sup>, citada por Díez *et aliae*, 2006, p. 98). E isto coincide co declarado por Irene: «Realmente, mentres hubo oposición; había si non iguais, eu penso que máis mulleres que homes» (IM4,-E2, l. 1009-1010), porque como Irene sinala, ata o [curso escolar]<sup>438</sup> 83/84 hai oposicións; o cal favorecía que houbera mulleres. Posteriormente, ao establecerse un concurso de méritos, era como entraron máis varóns na inspección: «I así é cando entran maioritariamente homes en Galicia. Desde o 84 hasta o 94 que entro eu, que pasan dez anos, che vou a decir quenes entran ((suprímense os nomes das inspectoras que entran)), catro mulleres, en dez anos, catro mulleres! O resto, homes. No 94 entramos tres mulleres» (IM4,-E2, l. 1031-1035), «Porque por concurso de méritos, quenes son os directores? Os homes. ((Bate co puño sobre a mesa)). Quenes imparten os cursos? ((Bate co puño sobre a mesa)) Os homes. Quenes...? Os homes, entonces os que entraban eran homes, mulleres pouquísimas!» (IM4-E2, 1038-1041).

#### *-Maternidade/paternidade e organización familiar*

Preséntase a continuación unha táboa na que se reflicte o número de fillos<sup>439</sup> que tivo cada inspector e inspectora, porque deste xeito, pódese ter unha idea do grao de dedicación que debían de ter os e as entrevistadas cara os fillos.

Inspectoras e número de fillos.	Inspectores e número de fillos.
Adela (non realizou historia de vida). 2 fillos	Francisco. 3 fillos
Sara. 2 fillos	Manuel. 2 fillos
Lucía. 3 fillos	Diego. 2 fillos
Irene. 3 fillos	Ricardo. 2 fillos
Beatriz. 1 fillo	Gonzalo. 2 fillos

**Figura 39: Táboa que reflicte o número de fillos que tivo cada inspector e inspectora. Fonte: Elaboración propia.**

Todas as inspectoras coinciden na idea de que a maternidade non lles impediu progresar profesionalmente. Inspectoras como Sara e Lucía sosteñen que nas familias, polo xeral (sen

<sup>437</sup> Código co que Díez *et aliae* identificaron a esta inspectora.

<sup>438</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>439</sup> Non se concreta o sexo dos descendentes para asegurar o anonimato.



referirse ao seu caso particular), o marido adoita facer o seu traballo e a muller, o dela e o dos demais.

Os fillos non supuxeron un inconveniente para que puidera desempeñar o seu labor profesional (Sara). O segredo de Sara estaba en organizarse; de feito, ela definiuse na entrevista como cuadrículada, erguíase ás seis da mañá e os seus fillos, ás oito. As horas de estudo estaban fixadas de antemán e sempre procurou non perder os momentos importantes na vida dos fillos, do marido e da familia. Tamén é certo que tiña unha persoa do servizo que lle tiña a comida feita e a casa preparada cando ela chegaba; senón, como ela dixo, sería imposible. E tamén tivo a colaboración da nai e do marido.

Lucía, Sara e en momentos puntuais de gran demanda laboral como cando Irene foi inspectora xefa de servizo, tiveron que recorrer a axentes especializados (empregadas do fogar, por poñer un exemplo) para atender as tarefas do fogar e os fillos. Pero a este respecto, tamén Francisco di que tiveron asistencia no seu domicilio, sobre todo para o coidado dos seus maiores. É tamén frecuente acollerse á axuda dos pais ou sogros para o coidado dos fillos, como sinalaron Beatriz, Gonzalo e Sara.

Manuel chegou a comparar a crianza dos fillos cunha guerra, percíbese na expresión, «con fillos é outra guerra» (IV2-E2, L. 455), porque el si se implicou na paternidade, dado que a súa muller ao principio traballaba a xornada completa, o que a el lle orixinaba dificultades para compatibilizar unha cousa coa outra, mesmo engadiu que non podería facer o que estaba facendo eu<sup>440</sup>. Á parte da súa profesión e dos fillos, tamén se dedicaba a escribir, polo que indicou que acabou rebentado. As súas palabras son verdadeiramente ilustrativas: «A crianza non é nada fácil, eh! Non é doado, non. Que va! Quita moito tempo, es gratificante, pero para a vida profesional é un verdadeiro problema, realmente, si. Impídeche moito» (IV2-E2, l. 544-547). A Gonzalo a paternidade non lle dificultou o desempeño de cargos de responsabilidade. Tamén é verdade que recibía a colaboración da esposa e dos pais en momentos específicos.

Na actualidade, di o inspector Manuel que é a súa muller a que se ocupa da crianza, xa que está practicamente no paro; mentres que el os venres leva os nenos a actividades; polo que considera que segue en certo xeito vinculado a este labor de coidado.

Outros inspectores, como Diego e Gonzalo, agardaron a estabilizarse profesionalmente para teren fillos, xa que non os tiveron ao inicio da súa traxectoria profesional. A idade á que estes

---

<sup>440</sup> Referíase á tese de doutoramento.

inspectores foron pais foi con 32 ou 33 anos. Diego engadiu tamén que grazas a seren funcionarios, tanto el como a súa esposa, nunca tiveron que facer fronte a situacións duras de conciliación. Gonzalo sinalou terse ocupado dun xeito case enfermizo do coidado do seu primeiro fillo varón, posiblemente pola falta que el tivo na infancia da figura paterna.

Na actualidade, Gonzalo declara non ter problemas para organizarse familiarmente e dar compatibilizado todo. Os fillos xa están criados.

Como tamén lle aconteceu a Irene co seu marido, a esposa de Gonzalo favoreceu o seu progreso profesional. Para el, chegar tan alto non lle supuxo ningún custo de oportunidade porque a súa dona sempre o apoiou. En cambio, o único custo de oportunidade que declarou Manuel foi o non poder estudar as oposicións de inspección nun ambiente de estudo axeitado, xa que naquel momento tiña os fillos andando por alí ao seu arredor mentres estudaba e tamén estaba pendente do instituto mañá e tardes.

Cando Lucía casa, indicou que se converteu nunha *superwoman*, dicindo que vivía multiplicada por cinco ou por dez, estando pendente de mil asuntos. Tiña que ter unha alta capacidade de organización para dar atendidas varias cousas á vez. Ela recoñeceu tamén que traballaba máis horas das legalmente establecidas e que ao final, quitáballe tempo ao sono para estar cos seus fillos. Como di Irene, conseguir os obxectivos implica facer uns sacrificios e cumprir unhas responsabilidades. Depende de ata onde unha queira chegar, xa que os límites establécenos cada individuo: «Se tes as ideas claras, se tes os objetivos claros, o camiño, falo» (IM4-E2, l. 1365-1366).

Irene no momento da entrevista contaba con case sesenta anos e declarou que estaba en comisión de servizos noutra provincia porque a súa filla tivera había pouco un bebé e así podía axudala cando aquela o precisase.

O marido de Beatriz foi un claro cómplice do avance da súa parella pois como ela confesou, «colaborou bastante para que eu puidera facer o que me interesaba» (IM5-E2, l. 1056). Ademais, Beatriz sinalou que a maternidade non lle dificultou progresar profesionalmente, as demais inspectoras tamén converxeron nesta idea. O segredo está en saber organizarse, con todo, Beatriz admite que tamén inflúe o número de fillos que se teñan.

Do mesmo xeito que indicou Irene de que tendo as cousas claras, considera que se consegue todo, tamén Beatriz sinalou que con esforzo todo se obtén, o que non se pode é establecer

metas imposibles de lograr, senón tratar de ir progresando paulatinamente no propio campo profesional. Así o manifesta: «Dentro da túa traxectoria, penso que son etapas que si podes ir conseguindo se te esforzas nelas» (IM5-E2, l. 1146-1147). A este respecto, as inspectoras coinciden coa idea manifestada por Manuela Carmena cando foi entrevistada por Gloria Berrocal<sup>441</sup>: «Tendo as cousas claras, se unha muller se enfrenta a unha profesión con sentido do humor e ganas de cambiar as cousas, pode cambialas» (Berrocal, 1993, p. 96).

Exceptuando o caso do marido de Irene, cuxa implicación nas tarefas do fogar e no coidado dos fillos era bastante importante e tamén omitindo o caso de Lucía, no que o marido non se responsabilizou nada<sup>442</sup>; con Beatriz e Sara este aspecto é máis difícil de analizar porque percibo que elas tratan de salvagardar como boas esposas a reputación dos cónxuxes; pero tampouco atopo datos obxectivos que me indiquen que eles se implicaron nestas cuestións en pé de igualdade. Sara estableceu dúas etapas no que atinxe á participación do marido, unha primeira na que di que el non colaboraba debido á súa profesión, e outra a época actual na que está xubilado e si colabora. Bueno, hay dos momentos, uno en el que él tenía un trabajo muy difícil y que ocupaba muchísimas horas y entonces no es que no colaborara, es que cuando llegaba ya estaba hecho porque era tarde ya. Y otra cosa es ahora, que está jubilado y él se encarga de muchísimas cosas» (IM2-E2, l. 937-940). Pero a pesares da gran implicación do seu marido, Irene sinalou que non foi doado conxugar a vida familiar coa laboral. Ela facía unha tripla xornada: daba clase, estudaba as carreiras e atendía a familia.

Ao principio da súa traxectoria profesional, Francisco organizábase coa súa parella, que era mestra, para coidar do fillo. El pola mañá era o que o atendía e polas tardes, daba clase a adultos. Os tres anos previos a ser director, tiña un rol moi activo na matriz familiar. Como se viu, declárase igual ou máis implicado que a muller no coidado do primeiro fillo, como tamén indicou Gonzalo. Co segundo fillo, foi diminuindo esa dedicación e coa terceira, que nace mentres el é director, xa salienta máis o coidado por parte da esposa, que mesmo pide un ano sabático.

Durante a entrevista, Francisco recorre á intensa dedicación que lle esixiu a dirección para xustificar a súa menor implicación no ámbito privado. Foi o momento no que el admitiu que se resentiu a súa vida familiar, pois como xa o propio Marx indicara, os dominadores (neste caso, os varóns; aínda que non me gusta empregar este termo porque os participantes nesta

<sup>441</sup> Berrocal, Gloria (1993). *Mujeres afortunadas*. Madrid: Nuer.

<sup>442</sup> A inspectora indicou que o pai dos seus fillos non asumiu as responsabilidades nin as asume. Os fillos están con ela.

investigación non son dominadores) están «dominados pola súa dominación» (Bourdieu, 2000, p. 89). Tamén cando Francisco foi Subdirector Xeral en ((nome dunha cidade)), traballo para o cal tiña que ausentarse da casa dende as seis da mañá ata as cinco da tarde ou incluso ata as oito, o peso familiar levouno a súa esposa. Nun “ton de convicto e confeso”, como diría García de León (2002, p. 252), Francisco declara que durante a etapa na que estivo de Subdirector Xeral e logo, desempeñando un cargo na inspección central, non se dedicou tanto á familia.

Aínda así, el compartiu sempre as tarefas que tiñan que ver con mudar os fillos, darlles de comer, etc. E é que Francisco sinalou que a dirección lle requiría atención mañá e tarde, do que se deduce que lle outorgaba maior relevancia ás súas funcións profesionais que ás da súa esposa. Esta tendencia a ver as funcións da outra ou outras como de menor categoría xa se constatou noutras etapas vitais con outros inspectores cando por exemplo Ricardo apuntou que na infancia, «as nenas estaban pola súa parte cos seus xogos e as súas cousas» (IV4-E2, l. 101-102). Do mesmo xeito, tamén Manuel recorda as nenas da súa infancia facendo cousas de menor envergadura: «Comer pipas y pasear, basicamente as recuerdo así» (IV2-E2, l. 293) «ou tomar o sol» (IV2-E2, l. 296). Ou cando indicou que a súa dona estudara FP de Secretariado Internacional “deses” (IV2-E1, l. 704).

Malia que Francisco di que tiñan asistencia pola mañá, esta nunca suple a educación que os pais lle poden dar aos fillos, idea que tamén comparte Irene. Así mesmo, conclúe como fixeron as inspectoras e o resto dos inspectores, que a paternidade non lle dificultou avanzar profesionalmente. E agora hai que establecer un matiz, o que si lle repercutiu foi a filiación, pois por atender os seus pais e os proxenitores da súa esposa, tivo que renunciar a determinados cargos; do cal se deduce que os varóns tamén teñen determinados custos de oportunidade e que en ocasións, renuncian a cargos profesionais ou a reciclaxes formativas por priorizar a familia.

#### *-Transmisión de valores aos fillos*

No caso das catro inspectoras que fixeron a historia de vida, conséntase que volven a repetir cos seus descendentes a educación que seus pais lles transmitiron a elas (Sara, Irene, Beatriz, Lucía). Tamén Manuel coincide con elas en que lles dá aos seus fillos a educación que previamente lle traspasaron a el. Ricardo declarou tamén que lles ensinou aos seus fillos a mesma disciplina que seus pais lle impartiron no seu momento.

Diferenciándose da liña apuntada polas inspectoras, Francisco sinalou que si ve diferenzas entre a educación que lle transmitiron seus pais e a que el despois deu aos seus fillos. Pois admite que se mostrou máis transixente e con maior capacidade de diálogo cos seus fillos da que mostrara seu pai con el anos atrás. Declara tamén que a súa filla foi tratada do mesmo xeito que os fillos varóns. Contra o que se puidera pensar, posiblemente o maior dos fillos foi o máis vixiado e a filla menor, como era máis comunicativa e coñecía as amizades que tiña, pois non era tan controlada. O propio inspector sinalou que o determinante para eles como pais era o grupo de amigos que tiñan os fillos e a experiencia deles como proxenitores; de xeito que coa filla, que era a terceira, xa se mostraban máis relaxados. No que respecta aos estudos, os tres fillos tiveron as mesmas oportunidades. En cambio, Irene contestou que foron a súa parella e ela máis permisivos cos fillos varóns que coa filla.

Tamén Gonzalo declarou percibir unha educación diferenciada entre a que lle deron seus pais e a que el posteriormente transmitiu. Considera que antes a educación era máis severa, había máis orde e disciplina.

O caso de Diego require unha mención á parte, xa que el e a súa esposa déronlles aos fillos un ensino alternativo, cun ano sabático previo ao ingreso na universidade, o que considera que lles outorgaría maior madurez e motivación. Con todo, Diego mostrouse dubidoso e con determinadas incertezas no tocante á formación destes, cuestión para el moi importante.

Os fillos dos inspectores e inspectoras, malia que eles e elas afirman que lles inculcaron a colaboración nas tarefas do fogar, parece ser que non as realizan moito. Sara matizou que aínda que os seus fillos de pequenos non colaboraban, despois si. Francisco sinalou que era unha batalla perdida e que deberon esixirlle iso aos fillos do mesmo xeito que lle esixiron un determinado rendemento escolar. A pesar de que os inspectores e inspectoras indicaron non transmitir a “reproducción simbólico-cultural”<sup>443</sup> das tarefas do fogar, para saber as razóns da non implicación dos seus descendentes nesta cuestión, sería interesante analizar se os fillos e fillas non colaboran nas tarefas do fogar porque realmente non viviron na célula familiar este compartir por igual os labores domésticos entre o pai e a nai; aínda que esta análise escapa aos obxectivos deste traballo.

---

<sup>443</sup> Termo sinalado por Torns, Borràs & Carrasquer (2004, p. 129).

*-Logros*

Para Lucía, o logro profesional máis significativo foi a rapidez coa que foi conseguindo cousas, primeiro ser profesora, logo directora e despois inspectora, con trinta e tres anos. Para Francisco, o logro profesional máis importante foi implantar no instituto unhas determinadas ensinanzas que previamente non había. Para Lucía, os fillos foron o seu logro persoal máis importante.

*-Desempeño da Inspección*

Os inspectores indican que non lles resulta agradable facer expedientes disciplinarios (Sara). No desenvolvemento das súas funcións, as inspectoras indican ser afables, pero non dubidan en mostrar autoridade cando a situación o require (Sara e Irene). Tamén Francisco opina o mesmo que as inspectoras anteriores, pois en casos extremos non queda máis opción que ser taxativo. Lucía indicou, «Me lo tuve que trabajar más que si hubiese sido un hombre de 50» (IM3-E2, l. 661-662). A este respecto, tamén Manuel coincide con estes inspectores: «O meu carácter era o diálogo» (IV2-E2, l. 626-627). «O diálogo, tist, con certa intensidade no seu momento. Tampouco es cuestión de un trágala permanente, non pode ser, es decir, ofreces hasta donde puedes chegar e negocias. É un problema de negociar» (IV2-E2, l. 629-631).

Tampouco lles agrada a idea de seren inspectores temidos, vistos como figuras inquisitoriais, segundo indicou Sara, Irene, Ricardo e Gonzalo. E a propósito disto, sinalou Lucía que non lle gusta mostrarse como unha figura distante, senón como unha profesional que se dirixe aos centros para intentar axudalos, declarándose como unha compañeira máis.

Máis adiante, Sara compatibilizou o exercicio da inspección coa docencia universitaria, só daba un día á semana clase e organizábase estudando durante a fin de semana para levalo preparado para o alumnado o luns. Engade que nalgunhas ocasións sentíase cansa; xa que a inspección ocupa moito tempo. Ela explica cun certo ton humorístico: «La Inspección también te tiene ocupada todo el tiempo, todo el día, el día anterior, el día posterior... Si un día dices, “¡Ah, he quitado todo esto, puedo descansar un momento!” No te preocupes, no tarda ni cinco minutos en empezar a llegar más. O sea, sí que es un trabajo bonito, agradable; pero bastante constante, o sea, no mucho descanso» (IM2-E2, l. 1037-1041). Di tamén que o traballo na Delegación era moito maior que o da Inspección.

Como tamén sinalou Sara, Diego declarou que non lle resultaba doado compatibilizar as clases na universidade coa inspección; pero para el o ensino era algo así como unha necesidade vital da que non podía prescindir e mesmo declarou que estaba pensando en deixar a inspección. Gonzalo, restándolle importancia ao asunto, indicou non ter problema a este respecto cando era profesor asociado, xa que adecuaba o horario do instituto ao da universidade, engadindo que na facultade só tiña que dar clase unhas horas.

Sinalan que se levan ben entre si os compañeiros e compañeiras de inspección e que mesmo se axudan uns aos outros cando xorde algunha dúbida. De feito, Gonzalo indicou que antes de chamar á Consellería para resolver algunha cuestión, prefire consultalo con algún compañeiro. Como se pode apreciar, a inspección é un cargo que esperta sentimentos encontrados.

Lucía e Beatriz dan fe desta boa relación cos e coas colegas de profesión, unha relación igualitaria na que non se dan diferenzas por ser varón ou muller. Do cal, podemos inferir que para os casos estudados, o trato cos compañeiros de profesión non é sexista nin discriminatorio, non se marcan diferenzas por ser muller ou varón.

Hai que ter en conta tamén que como indicaron Manuel, Irene e Beatriz, as oposicións á Inspección son unhas oposicións duras, non son nada fáciles. De feito, durante o estudo das mesmas, aínda que Francisco se viu libre de responsabilidades domésticas, sinalou tamén que estivo a piques de acabar mal, pois xa contaba cunha determinada idade e como declarou, de telo sabido non as prepararía, porque a vivencia foi traumática.

Beatriz consideraba que a inspección era unha profesión complicada e sentía temor ante os novos retos que supuña; pero pouco a pouco viu que calquera persoa podía conseguir desenvolve-la.

No desempeño do seu cargo, Irene sinala que ela prefere pactar cos directores, antes que mostrar unha determinación autoritaria. Agora ben, noutros casos, malia que trata de comprender as persoas, a burocracia dificulta que esta inspectora desenvolva un liderado propiamente dito. Ela sinala que aplica a normativa, dando a resposta axeitada no menor tempo posible. Á parte diso, hai que procurar o consenso coa comunidade educativa (docentes, pais, alumnado...), apuntou Beatriz. A predisposición ao pacto e ao consenso constitúe unha mostra de como desenvolven o liderado.

É un traballo a propósito do cal, di Beatriz que hai moito que loitar, mentres que máis coloquialmente, Gonzalo sinalaba o mesmo, que na inspección hai que apagar moitos lumes.

Beatriz indica que é importante dar unha boa resposta aos centros para que queden compracidos, o que redundará no aumento do prestixio da inspección, que non será só vista como fiscalizadora e supervisora, senón tamén como mediadora. Isto está moi vinculado coa demostración de competencia da que falou Lucía na súa historia de vida e é un feito do que precisamente os varóns non falaron. O que revela que Beatriz, en definitiva, tamén é unha elite discriminada (García de León, 2001b), aínda que ela non se reconeza como tal, na súa vida déronse varias circunstancias que contraveñen a súa afirmación de que polos sitios polos que pasou nunca se sentiu discriminada: «Eu polo feito de ser muller non vin que tivera dificultade para chegar onde cheguei» (IM5-E2, l. 1150-1151). A súa escasa conciencia feminista tamén pode deberse a que no seo familiar no que se criou, nunca se sentiu excluída nin discriminada (García de León, 2001b).

Como sinalou Francisco, o inspector non resolve *in situ* (el aconsella e corresponsabilízase co problema), pero a última decisión correspóndelle á Administración e cun certo ton apesarado engade, «os inspectores son intermediarios e cada vez, máis» (IV1-E2, l. 1160).

Algún inspectores como Francisco, Manuel e Diego sinalaron a flexibilidade que outorgaba o servizo de inspección. E Beatriz, *mutatis mutandis*, tamén corroborou esta sentenza sinalando que o da inspección tampouco era un horario tan ríxido.

*-Problemas máis frecuentes cos que se atopan na inspección e o que máis lles gusta resolver*

Para Beatriz, a maioría dos problemas teñen que ver co persoal e cos trámites burocráticos. Os inspectores e inspectoras teñen que facer unhas funcións establecidas polo Plan Anual e á parte disto, atender imprevistos. O que a ela máis lle gusta do seu traballo é axudar as persoas. A axuda aos demais tamén foi un aspecto indicado por Francisco e en certa maneira, grazas a ese labor de asesoramento e de apoio, un inspector pode aínda seguir vinculándose coa docencia.

Tamén a Manuel o que máis lle gusta do seu traballo de inspector é dotar de recursos humanos o alumnado que o necesita, xa que o resto das cousas que son burocráticas, para el non teñen maior interese. O que indica que este inspector ten criterio educativo-pedagóxico,



aspecto moi importante, grazas ao cal, di Teixidó (1997) que a inspección mantén a súa esencia pedagóxica e non se burocratiza por completo.

*-Traballo no domicilio*

Ás veces, Sara admite ter levado traballo da inspección para o seu domicilio. E Beatriz di que case sempre o leva. Gonzalo expresou que trata de non levar traballo para a casa, o que si leva é normativa para ler. Francisco se non dá rematado no seu gabinete de resolver os asuntos pendentes, acábaos na casa. Irene leva o traballo na mente, especialmente se hai calquera problema.

*-Tempo de ocio ao inicio da etapa profesional e tamén no presente*

Sara sinalou non ter tempo de ocio, senón que ela dedica este tempo libre a estudar. Na mesma liña, para o que Lucía era tempo de ocio, ela aprovéitao en dar clases particulares e ao conxugar isto co traballo principal, indica que acaba esgotada.

Beatriz manifestou que o tempo de lecer o destinaba a estar coa familia, a traballar e a estudar; aínda que como se pode comprobar, non era realmente empregado no asueto. Como Francisco cando era director, tamén Manuel cando exercía esta función dedicaba o tempo libre fundamentalmente á familia.

Na actualidade Lucía sinala ter pouco tempo libre e o pouco que posúe, dedícao a estar cos fillos. Tamén no presente, Francisco sinala axudar a muller que está co coidado dos seus pais. Así mesmo, realiza labores agrícolas, dedícase a atender as tarefas da casa e a facer natación. Na actualidade di Manuel que non ten tempo libre. Gonzalo dedica o tempo de lecer a actividades semellantes a tempos pasados, estar co seu grupo de amigos, co grupo de música do que é integrante e ir ao fútbol, porque para el é moi importante o tempo de esparexemento, súa é a máxima, “por un lado o deber e polo outro, o pracer”.

Algúns inspectores sinalaron que ás veces teñen dificultade para desconectar, como Ricardo; mentres que outros, como Gonzalo, non teñen este problema.

*-Como desenvolveron a dirección (os inspectores e a inspectora Lucía)*

Constátase que tanto Lucía, que foi a única inspectora que fixo a historia de vida que previamente fora directora, como os inspectores que tamén exerceron ese posto nun centro de

secundaria, dirixían os centros de xeito semellante, poñendo moito coidado nas relacións humanas e escoitando á xente. Sinala tamén que para ela non era difícil dirixir e liderar equipos humanos. Este xeito de actuar era moi positivo e a propósito del, dicía Gonzalo: «Iso é o que gañas na relación humana, coñecer as persoas» (IV5-E2, l. 1562). Á parte, ela declara que estaba pendente de practicamente todo. E que atopou dificultades para exercer este cargo debido á súa xuventude. E aínda que xa se aludiu á súa afouteza e intrepidez para abrir un centro de nova creación, tamén se enfrontou a certos atrancos, xa que os pais do alumnado non querían mandar alí os seus fillos e o mobiliario non chegaba. Para Manuel, o segredo de estar tantos anos na dirección estribaba na súa tendencia ao consenso en vez de á imposición ou ao autoritarismo. Exercía un liderado distribuído, implicando a todo o profesorado e aplicaba a habilidade de cada docente á situación máis axeitada. Tamén o seu era un liderado pedagóxico ou educativo, pois animaba o profesorado. Como tamén sinalou Lucía, os cargos directivos para Manuel non representaban inconvenientes, xa que el tiña madeira de líder. Tamén o seu liderado tiña un forte compoñente feminino, no sentido de chegar a acordos e que pareza que todo o mundo gañou, cando en realidade quen gaña é a Administración.

Sobre a cuestión de que é máis difícil, se a dirección ou a inspección, Irene declarou a inspección, engadindo que non había punto de comparación entre unha cousa e outra. No entanto, Manuel, Francisco, Gonzalo e mesmo Sara e Ricardo, aínda que este último estableceu matices, dixeron que posiblemente era máis difícil a dirección, precisamente polo feito de estar continuamente en contacto directo co problema ou conflito. Tanto é así, que Manuel estivo a punto de acabar mal mentres estaba desempeñando este cargo, pois é moita a tensión que orixina segundo declarou Francisco. Conclúese que os inspectores que foron previamente directores e que, polo tanto, falan con coñecemento de causa, conclúen que a dirección é máis complexa; mentres que Irene, como só viviu a inspección, percibe esta como máis complicada. Proba da dificultade é que Manuel ata se tivo que medicar para lograr afrontar unha etapa na que a dirección se volvera especialmente complicada.

Sobre a comparativa en canto a se é máis complicada a dirección ou a inspección, Sara sinalou que a dirección, dado que está en relación continua co epicentro do problema. E esta relación é ás veces máis dificultosa que a que a inspección mantén coa dirección: «La Inspección Educativa [...] abarca muchas funciones mayor[es] que en un centro educativo, en un centro educativo menos funciones, pero a lo mejor, a lo mejor, porque pongo a lo mejor, tiene más dificultad a la hora de las relaciones con los subordinados. [A dirección] un director

está más cercano a las personas y a lo mejor hay más dificultades que el inspector con los directores, posiblemente haya más dificultades entre ellos que [...] nosotros con los directores, posiblemente» (IM2-E2, l. 1133-1139).

A propósito de que a dirección está na vangarda con respecto ao foco do problema, mentres que a inspección se sitúa na retagarda, indicaba Francisco que ás veces tamén se orixinaba unha ruptura entre a dirección e a inspección. Simultaneamente, realiza unha apelación ás emocións, o que resulta curioso vindo dunha persoa que declarou ter recibido unha formación machista, o que demostra que lle resultou doado liberarse da estrutura patriarcal das súas experiencias temperás no seminario. No seguinte fragmento explica o difícil que lle resulta realizar o seu labor de inspector cando as relacións profesionais arrefrían coa dirección dun centro: «Se aí por calquera cousa hai unha ruptura e tes que andar xa cunha formalidade solamente e non podes ter unha certa relación normal de confianza e de tal, pois entonces pásalo mal ou eu polo menos, pásoo mal» (IV1-E2, l. 1188-1190). Expón un relato semellante da época en que foi director: «Porque con tal que teñas un conflito con un..., xa estás diríamos pasándoo mal, pasándoo mal porque os ves todos os días! Estás todos os días en relación con el!» (IV1-E2, l. 731-733). Tamén Manuel apela aos sentimentos: «Eu levaba mui mal as faltas de respecto en xeral, non? De quen fora, a quen fose. I hai pais que a verdade ((detense un momento)) es insoportable como falan dun profesor que, por exemplo suspendeu a seu fillo, “Este é gilipollas, ¿quién se cree que es?” Eran unhas cousas que a min me tensionaban moitísimo, chegaba mui mal a casa, mui mal. Pero mui mal no sentido de dicir, “Como é a xente!”, non? Me daba mal rolo, me dejaba machacado realmente, si. [...] Esas cosas son mui duras de levar, eh!» (IV2-E2, l. 672-678). Tamén Gonzalo sentía tensión, indicouno cando dixo que o grupo de amigos que tiña e cos que se reunía os venres, lle servía para evadirse da tensión diaria do centro cando era director. Isto dá unha mostra clara do difícil que é exercer a dirección, incluso para un varón.

No momento en que Francisco foi director, el encaixaba na definición que Beatriz deu dun líder democrático que se debe a todo o seu claustro, non unicamente ás persoas afíns a el e mesmo recoñece que prefíre que sexan os demais os que se exclúan e non que os marxine o director: «Para ejercer o liderazgo ten que ser con gran apertura a todos, que a exclusión sexa por parte dos que teñen que colaborar» (IV1-E2, l. 783-784). A dirección de Francisco coincidía co *modus operandi* da directora Oliva, xa que gobernaban o centro de xeito equitativo para todos e todas e non tiñan en conta os favoritismos. Tamén el, como a directora

Mónica, sufriu unha clara balcanización no desempeño das súas funcións, porque cando tiña que exercer a autoridade, pensaban que non a desenvolvía ben ou non aceptaban o xeito en que a exercía. Ademais, na etapa en que el foi director consideraban que estaría de parte do poder dominante, «estaba o sector que incluso sen moitos fundamentos se opoñía porque se opoñía» (IV1-E2, l. 789-790), como lle aconteceu a Mónica. Francisco gañou a simpatía de certos sectores máis remisos á súa dirección, precisamente por ter demostrado un comportamento ecuánime. Outro aspecto coincidente en Francisco, Manuel e Gonzalo co resto das directoras é que o deles era un liderado distribuído, pois implicaban a toda a comunidade educativa. Tampouco Gonzalo era partidario de denigrar os non afíns, senón de tratar a todos do mesmo xeito, escoitándoos e tendo empatía con eles.

Ricardo e Gonzalo declararon ser bos coñecedores da natureza humana grazas ao cargo de dirección, que lles permitían ver como a xente se comportaba cando algo non lle gustaba, a súa baixeza e nobreza. Pese a todo, eles sempre trataron de que houbera bo clima nos centros que dirixían.

En cambio, a dirección que exercía Ricardo era de corte administrativo e burocrático, xa que eran outros tempos, lembremos que chegou a este cargo a principios dos anos setenta. Na súa mente non estaba o ser director, o que pasa é que naquel momento, para ser director había que ser catedrático e el era o único no centro que non era catedrático en situación de interinidade, co cal tivo que desempeñar o cargo; pero como Manuel, sempre tratou de negociar coa xente e de ter man esquerda. O mesmo sinalou Gonzalo con respecto a ese trato delicado ás persoas.

Aquí é preciso resaltar un dato importante. Ricardo sinala que polos anos 70 a normativa esixía que para ser director había que ser catedrático; polo tanto, é comprensible a súa declaración de que cando foi docente nunca tivera directoras que gobernaran os centros polos que pasou, xa que para desempeñar este cargo, previamente había que ser catedrática e moi poucas eran as que reunían este mérito académico daquela.

Para dirixir centros, Manuel e Gonzalo alertaron do risco que supoñía desenvolver un liderado pusilánime que se caracteriza por tratar de agradar en todo momento ao claustro por medo ao que dirán, xa que se pode ser visto polos demais como unha persoa feble. Unha das directoras que entrevistou Jane Strachan era considerada por algún membro do seu equipo como feble, xa que na toma de decisións invertía moito tempo e o seu liderado podía ser catalogado como pusilánime (Grundy, 1993; Weiner, 1993; citados por Strachan, 1999). Sobre a categoría de

directores pusilánimes, Manuel sinala que abunda máis entre os varóns e engade que están moi ben vistos polo claustro; pero en realidade non obran como deberían: «¿Categoría pusilánime? Homes. Atenta a eso, porque é verdade. As mulleres teñen máis forza, cando teñen que mandar, mandan. Aínda que sexa máis suave o xeito de facelo, entendes? » (IV2-E1, l. 832-834).

*-Postos de responsabilidade desenvolvidos á parte da Inspección*

Neste estudo apréciase que as mulleres retrasan o acceso a cargos de relevancia, como Irene e Lucía. A primeira renunciou a un posto na Consellería cando os seus fillos eran pequenos e a segunda no momento actual, que tamén lle propuxeron un cargo en ((nome dunha cidade)); pero foi debido á separación e a que era un momento no que os seus fillos requirían da súa presenza, decidiu non aceptalo. En cambio, si vemos como Ricardo e Francisco adquiren eses cargos de responsabilidade en idades na que os seus fillos son pequenos. De feito, cando Ricardo é Delegado Provincial, el mesmo sinalou que os fillos estaban na EXB. E Francisco é director de instituto con fillos de pouca idade tamén.

Di Sara e Lucía que foron nomeadas para o cargo de inspectora xefa de servizo e de Delegada Provincial pola súa actuación presente máis que polo currículo formativo pasado. Así o aclara Lucía: “pola capacidade de resolución de problemas, pola capacidade de liderado...” (IM3-E2, l. 488-489). Lucía neste cargo afirmou que para ela non lle era difícil dirixir e liderar equipos humanos, porque daba moita confianza e animaba á xente. Beatriz declarou que cando foi seleccionada para ser asesora da Xunta influíu o seu currículo, dado que ela pasara por todas as etapas educativas e tiña unha bagaxe profesional moi potente.

Irene indicou que chegou a ser inspectora xefa de servizo por méritos propios, non por establecer contactos nin redes profesionais, aínda que reconece que as relacións públicas axudan: «As relacións públicas son tan importantes e incluso che podería dicir que máis que a túa formación profesional» (IM4-E2, l. 1196-1197). Con todo, Irene declara que prefire a experiencia de ser inspectora de base. Sobre a importancia ou falta dela do currículo, cando Lucía foi nomeada xefa de servizo, tampouco pesou moito a súa formación académica: «Algo me verían. Pero no un currículum de tengo publicaciones, soy doctora o todo... No, eso no» (IM3-E2, l. 492-493). «Tenías que ser inspectora. Y yo lo era de carrera, ¡hombre! Y las cualidades que te puedan ver, ¿no? Capacidad de resolución de problemas, capacidad de liderazgo y esas cosas, pero... Si me lo dijeron sería por algo» (IM3-E2, l. 486-490).

Llopis Rivas sostíña que a política laboral e a socialización non interesa á muller, xa que ela dota de prioridade a súa vida familiar antes que o establecemento de redes nas que precisamente se tecen futuras promocións, novos negocios, etc., o que resulta un evidente hándicap (Llopis Rivas, 2007). Francisco falou de saídas cando era subdirector, do que si se deduce que debeu socializar con outros iguais. Xa se indicou noutra parte desta tese que o establecemento de redes informais e a socialización eran moi importantes para converterse en líder (Ibarra, Ely & Kolb, 2013).

O desempeño doutros cargos á parte da docencia tamén foron emocionantes. Beatriz expresou que obtivo un coñecemento máis amplo do sistema educativo e da consellería. Á parte, a través de actividades de formación, tivo a oportunidade de viaxar a diferentes países. Para Beatriz, o traballo de asesora de orientación na consellería foi o que máis lle gustou, aínda que é consciente que o da inspección ten máis recoñecemento social.

Cando Francisco desempeñou o cargo de Subdirector Xeral admite que ese non era un liderado *stricto sensu*, senón que era imposto, xa que as ordes formuladas tiñan que ser executadas sen admitir discusión.

*-Como desenvolven a dirección as directoras (consideracións dos inspectores e inspectoras)*

Para Irene, non hai diferenzas entre os directores e directoras doutras xeracións, os denominados, “directores de corpo” que tiñan un cargo no centro ao cal accedían por medio de oposicións e que desenvolvían unha dirección xerarquizada de acordo á ideoloxía política do momento (Franquismo). No entanto, na actualidade si nota certas distincións entre ambos, por exemplo, elas son máis ríxidas, teñen que demostrar que valen e son máis minuciosas á hora de facer os proxectos.

Sobre a cuestión de por que non hai máis mulleres directoras, Irene considera que é porque as propias mulleres se autolimitan. Son elas as que non queren o cargo, xeralmente, por medo.

Segundo se viu anteriormente, cando Beatriz era docente na etapa de EXB, constataba que os varóns exercían unha dirección na que outorgaban moita participación á comunidade educativa e mostraban empatía coa problemática do profesorado. E a explicación que dá esta inspectora é que as directoras daquela etapa que se mostraban dominantes era porque quizais «tiveran que demostrar unha autoridade maior có home» (IM5-E2, l. 857-858).

Beatriz non percibe máis colaboración nos centros dirixidos por varóns que naqueles á fronte dos cales hai mulleres. Di a inspectora que a personalidade marca o estilo de dirección, máis que o sexo. Onde si ve diferenzas é no grao de experiencia que teña o director ou directora, pois se é novel, indica que ten máis inseguridade sobre como desenvolver asuntos concernentes ao seu cargo e polo tanto, que a chaman máis.

Ademais, ela tampouco determina un concreto estilo de liderado por sexo. Hai directoras autoritarias e democráticas, como tamén hai directores autoritarios e democráticos. Emporiso, define de xeito moi preciso como son aqueles e aquelas líderes autoritarios e os democráticos. Dos primeiros di que favorecen a aquelas persoas que se mostran afíns á dirección, mentres que prexudican os críticos coa mesma. No estilo democrático, a comunidade educativa é liderada facendo a todas e todos partícipes dun proxecto común.

Diego destaca da súa etapa como docente que había unha directora que motivaba a todo o profesorado para dinamizar o centro e que ademais, apoiaba o traballo da xente; de feito, nunca máis viu un director ou directora que reunira as características desta persoa. Despois segundo o inspector, chegaron directores varóns bastante malos a aquel centro no que el estivo vinte anos.

Francisco falou dunha directora que exercía un estilo de dirección indirecto cando el aínda era docente, o que coincide co estereotipo sinalado por Hall & Donnel; Rice, Instone & Adams e Szilagyi acerca das mulleres líderes que se caracterizaban por ter unhas tácticas de influencia máis indirectas cós varóns (Hall & Donnell, 1979; Rice, Instone & Adams, 1984; Szilagyi, 1980a, citados por Bass, 1990, p. 712).

#### *-Como se presenta o futuro*

Veremos a continuación, como tres inspectores coevos amosan unha prognose de futuro moi parecida. Aos seus case sesenta anos, di Irene que é o momento no que está a tomar a súa vida con máis tranquilidade, sen autoesixirse tanto e engadindo que ten máis tempo de lecer que noutros momentos vitais. Na mesma liña se encontra Beatriz que, malia que quere estar actualizada profesionalmente, se mostra máis relaxada. Gonzalo sinala, sen mostrar arrogancia, pero si sinceridade, que el “xa chegou”, que pasou por todas as categorías profesionais que poden existir no sector docente e que agora tan só quere desenvolver o seu traballo con profesionalidade e dignidade, sen marcarse futuras aspiracións.

En cambio Lucía, a inspectora máis nova en idade, di que non ten metas de cara ao futuro, pero non descarta mudanzas dentro do ámbito. Como indicou Ana María Llopis Rivas, a muller busca en todo momento continuar aprendendo, razón pola cal, cambia e procura outro posto na empresa na que está ou noutra. Así aconteceu con Lucía, que unha vez que sentiu que remataba a súa función na dirección, quixo ser inspectora. Incluso no momento da entrevista, continuou mostrando a súa inquietude de progreso no eido profesional: «No me gusta pensar que me quedan muchos años por delante haciendo lo mismo, tengo afán de superación siempre» (IM3-E2, l. 519-521).

## 7.2. Segunda declaración temática: Concepcións sobre o liderado

Nas seguintes seis declaracións temáticas realizarase unha análise cruzada dos tópicos que aparecen encabezados nos epígrafes e que foron extraídos da primeira entrevista sobre conciliación, liderado e outras temáticas; pero que tamén foron complementados con datos da entrevista sobre as respectivas historias de vida.

### 7.2.1. Liderado exercido pola Inspección

A inspección sinala que, polo xeral, o seu liderado está en función da personalidade da persoa. Seguindo a distinción establecida por Hollander & Offerman (1990), o liderado da inspección estaría baseado na súa autoridade e sería do tipo, “*poder sobre* outras persoas”. E dado que o colectivo da Inspección Educativa é maioritariamente masculino, o seu liderado coincidiría con este “poder sobre”, característico do patrimonio masculino; mentres que o feminino iría máis en sintonía co *poder para* ou *polo grupo*, como sosteñen Barberá & Ramos (2004).

#### 7.2.1.1. Liderado das inspectoras

Cando se lle preguntou a Adela como era o liderado que desenvolvía no seu día a día, indica que ten dotes de mando e que está acostuada a defender o seu espazo, en parte porque foi a estratexia que desenvolveu para traballar nun mundo de varóns, pois tamén foi directora nun instituto de secundaria e integrante dun departamento de investigación: «Llevo mucho tiempo trabajando sólo con hombres y fui, fui ya lo dije antes, ya fui [fai]<sup>444</sup> años directora y también trabajé en un departamento de investigación que también era sólo hombres, entonces estoy acostumbrada a defender mi espacio y: a: y tengo bastante:, bastantes dotes de mando» (IM1-E1, l. 121-124). Ademais, engade que aquelas inspectoras que foron docentes provenientes da

---

<sup>444</sup> Corchetes aclaratorios propios.



etapa secundaria teñen un estilo de liderado que se podería considerar máis masculino: «Yo creo que las mujeres que provenimos de secundaria actuamos de una manera profesional más semejante a los hombres» (IM1-E1, l. 136-137). Esta inspectora adopta esa postura masculinizada posiblemente pola crenza de que aquel estilo de liderado que se consideraría característico do mundo feminino non o vincula á competencia profesional. Ela sinala ademais que lle gusta mandar, organizar e supervisar (IM1-E1, l. 154-155).

Sara non simpatiza co concepto de liderado, para ela ten unha connotación pexorativa unida á demostración de poder, por iso sinala, na liña en que xa o fixera na historia de vida, que non fai amago de querer mostrar poder, no sentido de que cadaquén xa sabe o lugar que unha inspectora ou inspector ocupa na escala educativa: «Yo no creo que ejerza así un gran liderazgo, es más, huyo del querer parecer líder, simplemente hago mi trabajo, cuando me toca a mí manifestarme, pues me manifiesto, pero no voy de líder por el mundo» (IM2-E1, l. 180-182). «Yo creo que hay cosas que no es necesario decirlas, o sea, de alguna manera ya:, ya se saben, ya saben que va la persona que está un poco por encima en determinadas cosas y no hace falta ir demostrando nada de poder ni mucho menos, eso ya, ya se transmite» (IM2-E1, l. 170-173).

Afondando nesta idea, sostén que no caso das inspectoras non depende do sexo o feito de que desenvolvan ou non un liderado diferente ao dun inspector varón, senón que iso vai unido á personalidade de cadaquén: «Yo creo que más que en el sexo, va en la forma de ser de la persona, no es porque sea hombre o sea mujer, si no es por su carácter y su forma de, de actuar» (IM2-E1, l. 190-191). Tampouco viviu situacións nas que unha muller desenvolvese un liderado diferente ao do varón; malia que esta declaración non coincida con algunha vivencia relatada na súa historia de vida: «Hombre, puede haber una mujer que efectivamente tenga un carácter fuerte y que aprovechando digamos, su liderazgo, como tú bien estás diciendo, pues que abuse un poquito de ese poder, pero yo no lo he visto tampoco» (IM2-E1, l. 193-195).

Lucía prefire mostrarse dialogante e colaboradora, indica que non recorre ao autoritarismo, senón que quere convencer polas boas: «Yo soy una persona que me gusta escuchar y hablar, o sea, la autoridad no me la gano con el puñetazo en la mesa, me la gano con el respeto y demostrando mi profesionalidad, ahí está mi autoridad, pero yo soy una persona muy dialogante, yo estoy ahí para colaborar, no estoy ahí para llevar..., para imponer nada y me

gusta decir las cosas por las buenas, es mi talante así, “esto no está bien” y ya está, lo dices y no pasa nada, hay que cambiarlo y ya está, no pasa nada» (IM3-E1, l. 338-343).

Tampouco Lucía ve diferencias entre o liderado exercido polos inspectores fronte o das inspectoras, todo depende do estilo persoal de cada profesional: «No, porque tenemos el trabajo igual, no hay diferencias» (IM3-E1, l. 350-351). «Yo creo que cada inspector tiene un estilo y va ligado a su personalidad, no hay... yo he visto hombres muy dialogantes, hombres muy autoritarios, mujeres muy autoritarias, que marcan mucho la distancia, pero que no depende, no depende [do sexo]<sup>445</sup>, depende de la personalidad de cada uno» (IM3-E1, l. 354-357).

Irene non sabe se un inspector ou inspectora ten que ser líder; pero en todo caso, para manifestar ese liderado, ela considera que o que ten que facer é saber asesorar ben os centros, dándolles a resposta axeitada e acorde á lexislación vixente, demostrar o seu coñecemento, escoitando os demais e nunca facer amago da potestade que confire o seu cargo nin tampouco abusar do seu poder: «Vamos a ver, eu penso que o liderado dun inspector, se é que temos que ser líder, que non o sei, teno que demostrar co seu coñecemento e co seu ben facer i dentro do seu coñecemento i do seu ben facer, está escoitar, está o escoitar i ver outros puntos de vista. I escoitando i vendo outros puntos de vista, pois ao mellor tú eres capaz de facerlles ver que o que están facendo está ben ou que non está tan ben como eles creen. O que entendo que nunca, nunca, nunca, nunca se debe de facer é ir con posturas de prepotencia i de demostrar, no. O que tes que demostrar, demostralo ao largo da túa vida, día a día, como? Pois cando te chaman ter unha resposta clara, competente, remitíndote á normativa e en caso de que non o sabemos, “Non te preocupes que o vou a mirar, non te preocupes que o vou a consultar”, pero nese sentido, non con prepotencia y “porque yo soy inspectora”, eso non sirve para nada» (IM4-E1, l. 439-449). En definitiva, unha inspectora ou inspector demostra o liderado guiando ben a comunidade educativa, non con posturas de prepotencia: «O anuncio de Pantene non ten cabida neste traballo, o sea, si tú queres, e: ser un líder entendo que o demostras sabendo i sabendo estar i é a única maneira que tes de demostrar, cando un centro che fai unha consulta, decir o que dice a normativa, facer unha interpretación: “Mira, podemos ir por aquí, podemos ir por aquí, ao mellor tamén podemos ir por aquí, vamos a valorar por donde nos interesa más” e toda esa serie de cousas, pero nunca “porque yo lo valgo” porque entonces o que

---

<sup>445</sup> Corchetes aclaratorios propios.

demostras é que non vales nada ou que non vales tanto como tú cres, perdón» (IM4-E1, l. 454-459).

Cando se lle pregunta se unha inspectora exerce un liderado diferente ao dun inspector, ela insinúa que sobre as mulleres sempre gravita ese halo de ter que demostrar moito máis a súa valía, mentres que no caso dos varóns, esta se lle presupón: «É que eu penso que aquí non é tanto de mulleres como de homes, eu entendo a inspección na maneira en que che dixen, non? Como un servizo público, inculcar aos centros que somos un servizo público, que toda a normativa se dirixe aí i dependendo da personalidade, home, que duda cabe de que o que decíamos antes, onde [a]os homes se lles dá por feito como a valentía nos soldados i ao millor, nós aínda estamos na fase de demostralo, algunhas, porque eu penso que xa a estas alturas da miña vida entendo que xa non teño nada que demostrar, xa o levo demostrando toda: ao largo deso, de trinta e seis anos» (IM4-E1, l. 482-489). Esta inspectora indica con orgullo que xa demostrou a súa profesionalidade ao longo da súa traxectoria laboral e que lle resulta sumamente alentador recibir un *feedback* positivo dos centros que asesorou: «Para min cando un centro te chama i che agradece o traballo que estás facendo, para min é a cousa máis gratificante que poden ter» (IM4-E1, l. 491-493).

Beatriz sinala que o dela é un estilo democrático, que non recorre ao autoritarismo; senón que permite que os centros teñan a súa propia voz, dándolles participación. Tamén fai fincapé en que non quere ser a efíxie da fiscalización, senón que prefíre ser recoñecida como unha figura asesora e de apoio; dado que ser inspector ou inspectora non é incompatible con ter unha actitude afable: «Intento non solamente actuar por razón do cargo, sinón tamén [...] un liderado máis ben democrático, siempre participativo cos centros educativos e siempre tratando nese contacto cos centros poder aportarlle algo, non solamente ir en plan supervisor, de supervisar, fiscalizar, etc., senón no plan de asesorar, apoiar, etc. Entonces eu creo que eso é bo, pero eso vai máis co estilo da persoa, eso tamén vai máis co estilo da persoa coa túa forma de ser e como entendas ti tamén o que é a autoridade. Unha cousa non está reñida coa outra» (IM5-E1, l. 340-346).

Beatriz, na liña das anteriores inspectoras, tamén di que cada inspector ten o seu estilo, pero que o liderado non vén determinado polo seu sexo: «Son estilos distintos de traballar, penso, pero vai en función da persoa, non do xénero neste caso» (IM5-E1, l. 388-389).

Manuel apunta que o liderado das inspectoras é diferente ao dos seus compañeiros varóns, porque uns e outras teñen estilos diferentes: «Home, si levamos o discurso inicial hasta ese punto, probablemente si, porque serán estilos distintos, penso que, esto es una cosa que se sabe desde sempre, polo menos desde os cuarenta, que os cerebros de home e muller son exactamente igual de eficaces, teñen a misma capacidade intelectual, pero non teñen estilos idénticos, os estilos... hai un cerebro masculino i un cerebro feminino i eso é o que se ten que evidenciar no traballo, en estilos, estilos diarios, igual de válidos» (IV2-E1, l. 320-325). No sentido de posuír elas máis intelixencia emocional e disposición de consenso. Estes son os trazos que achega o inspector: «Ao mellor máis intelixencia emocional por parte das mulleres no sentido de capacidade de pacto, de capacidade de negociación, de mandar con guante de seda, tal vez i non ter moito problema coa discrepancia que parece ser que para os homes es más complicado» (IV2-E1, l. 327-330). Coa expresión “mandar con luva de seda”, o inspector refírese a como as mulleres dirixen sutilmente, sen que pareza que están dando unha orde; isto é, esixir con moita delicadeza para que os demais se sentan ben e rendan no traballo: «Es decir, esto es una cosa muy graciosa, pero si que ocurre así, convencer a un tipo de que ha tomado la decisión, eso es muy típico de las mujeres, no?» (IV2-E1, l. 333-334). Esa expresión, “mandar con guantes de seda” está tamén moi relacionada co feito de actuar con man esquerda ao que se teñen referido outros inspectores como Irene e Ricardo.

É máis, o inspector percibe unha maneira de actuar nas líderes femininas fundamentada na meticulosidade que lle dan ao trato persoal: «Si, vexo que se produce [un liderado] de distinta maneira, desde o xeito de recibir a xente, sonreírllle ou non, mandarlle sentar ou non, bueno, hai como máis sutileza, digamos, máis cuidado polo detalle, probablemente. Aínda que bueno, hai outros que tamén somos así, por que? Porque eu por exemplo, eu crieime entre mulleres, meu pai era mariño. Tiña avoa, tías, nais, irmáns; polo tanto, algo de eso se te queda. Un estilo digamos un pouco femenino, non? Nese sentido» (IV2-E1, l. 339-344). E a súa resposta coincide co sinalado por Lucía sobre o xeito en que dixo que dirixía os seus compañeiros cando era xefa de servizo. Así explica Lucía como era capaz de captar nos pequenos detalles cando os seus subalternos estaban preocupados: «Hombre, en la expresión de la cara sólo, miras a la gente a los ojos y ya sabes si..., si están bien o mal. Y luego soy una persona que da mucha confianza, escucho mucho, entonces la gente no tenía ningún inconveniente en venir a contar sus problemas» (IM3-E2, l. 331-333). Ademais, dirixir grupos humanos non lle resultaba difícil, xa que tiña moi claro como realizar esta función: mediante a delicadeza, mostrando preocupación polos/as demais e en parte, dirixindo con “luva de seda”,

como diría Manuel: «Soy muy delicada en el trato con las personas, cuando eres así, es muy fácil, porque si consigues que la gente esté a gusto, trabajan muchísimo más que es de lo que se trata, de que la gente se encuentre muy a gusto y entonces trabaja mucho más, rinde mucho más. Y para mí es fácil conseguir que estén a gusto, es una cuestión de detalles, ¿no? De estar pendiente de la gente. Si tiene un problema, pues qué te pasa, una sonrisa o..., no sé» (IM3-E2, l. 322-327).

#### 7.2.1.2. Liderado dos inspectores

Francisco apunta que un dos labores da inspección é o de controlar o cumprimento da lexislación educativa vixente; pero outra función moi importante que desenvolven é a de orientar a comunidade educativa, apoiar propostas, fortalecer fundamentalmente o traballo dos directivos... É aquí é onde se mostra o liderado de cadaquén, recoñecendo, iso si, que o liderado da inspección é, practicamente, imposto pola Administración, pois non emana dos centros. O que non quere dicir que valéndose desa autoridade actúe sen mostrar unha mínima capacidade de diálogo, pois como el mesmo afirma, trata de chegar ao consenso. En definitiva, actúa con intelixencia emocional. Non esquezamos tampouco que antes de ser inspector, foi director, coa bagaxe persoal que este cargo achega: «Considero que o noso labor de liderado hoxe nun centro educativo é case unha autoridade imposta, considero que o líder nun grupo ten autoridade cando brota desde o grupo, no noso caso cos centros non salimos, a nosa autoridade é imposta pola Administración e punto, eso non quere dicir que nas miñas relacións cos centros trate, non de partir só de esa autoridade, senón de tratar de conseguir e: convencer, con argumentos, con coñecementos e con dominio da, dos temas, para desde aí ser recoñecido, entón aí é, non que... sería tratar de liderar, non que emerxamos nos outros dos centros como líderes, como pode ser un director, un director, efectivamente nese centro pode ou debe emerxer como líder nese colectivo para dirixilo, non?» (IV1-E1, l. l. 200-209).

Vemos a continuación as habilidades sociais que este inspector emprega para conducir ás persoas cara a dirección que el considera máis adecuada, desempeñando un “liderado persuasivo”, como diría Luis Arturo Lemus (1975): «O caso noso eu creo que é partir dunha situación xa dun *status* coordinador, de supervisor, por ser benévolo e desde aí sen facer excesivo uso dese rol, tratar de convencer, tratar de liderar» (IV1-E1, l. 210-212). E este labor de guía realízase baseándose ademais de no seu “poder lexítimo”<sup>446</sup> que emana da súa súa autoridade, no seu “poder de experto”, en termos de French & Raven, segundo os cales, certas

<sup>446</sup> Termo de French & Raven (1959, citados por Hughes, Ginnet & Curphy, 2007, pp. 113-120).

persoas exercen a súa influencia noutras a partir da súa experiencia e dos seus coñecementos en determinadas disciplinas (French & Raven, 1959, citados por Hughes, Ginnet & Curphy, 2007, pp. 113-120). «Na nosa labor cos centros [...], hai sempre o campo de vixiar polo cumprimento e garantir o cumprimento, pero tamén hai outros campos que son, hai outro inmenso campo que é o de orientación, o de apoiar iniciativas, o de reforzar o traballo dos profesionales, especialmente dos que teñen responsabilidade directiva e aí hai liderazgo, aí son todas tarefas de tomar iniciativas para determinados profesionales, sobre todo, insisto, equipos directivos que teñen dificultades tratar de potenciar a súa labor, potenciar as súas funcións, a veces incluso ESCOITAR as súas dificultades que eso xa, en principio, a min polo menos, cando eu era director eso xa me axudaba, non?» (IV1-E1, l. 223-231).

Manuel móvese nunha liña similar a Francisco, é partidario de esgotar todas as vías posibles antes de aplicar o castigo, razón pola cal considera que antes de ser un inspector-leguleio, en termos de Ramo Traver (1999), é preferible adaptar a normativa á situación, recorrendo á senda da conciliación: «Refírome a perder o tempo falando coa xente sobre o que se pode hacer, o que non se pode hacer, o xeito de facelo, cal é a mellor solución a un problema. Perder tempo en eso é moi importante. É dicir, a normativa está, pero a normativa se pode sortear, por un bon fin, me refiero, evitando sanciones cuando a lo mejor lo amañas pues por la convivencia, con un grupo de convivencia ben levado, por exemplo» (IV2-E1, l. 306-310). Por iso, o seu liderado caracterízase por ser pedagóxico, e buscar todas as vías posibles antes de aplicar a sanción. As súas palabras son verdadeiramente ilustrativas a este respecto, “non podes ser o amigo inspector, pero si un bo apoio”, para dar conta do papel asesor dun inspector/a e non só o rol fiscalizador: «No meu caso, como se manifesta? De múltiples maneiras porque o meu traballo é moi diverso, entón, por exemplo, pois a vía da conciliación é moi importante, a vía da pedagogía, facer pedagogía tamén i o último sería a sanción, non? Hai que procurar [por] todos os medios posibles por chegar á harmonía sen sanción i é o último paso i o menos desexable, claro. I normalmente funciona, eh? Ti non podes ser o amigo director, pero si un bon apoio» (IV2-E1, l. 299-304).

Diego amosa unha postura semellante sobre este papel conciliador da inspección: «Intentamos conciliar cando temos distintos puntos de vista e intentamos dialogar, coordinar o traballo, non? E intentamos, bueno, ter sensibilidade hacia as cousas importantes no noso traballo» (IV3-E1, l. 226-229).

Ricardo realiza un liderado de corte burocrático porque se percibe que segue rigorosamente a lexislación; non obstante, tampouco descoida a vertente asesora: «Pois... non o sei, o sea, como exerzo o meu labor de liderado, o exerzo pois con coñecemento, eu teño un bagaxe de coñecemento bastante amplo en temas lexislativos, experiencia de funcionamento dos centros e cando voy a un centro á parte de mirar os aspectos normais que hai que mirar, calquera problema ou calquera cousa que xurda ou calquera pregunta que facer, pois expoñerlles tranquilamente a resposta ou darlles a resposta máis adecuada a cada caso, pero todo eso é como consecuencia da experiencia e dos coñecementos que teño, entonces o liderado exérxoo dese xeito» (IV4-E1, l. 229-235).

Gonzalo prefire falar de liderarse a si mesmo, antes ca liderar os demais: «Primeiro. Na inspección, un inspector non é líder, eu non entendo que sexa un liderado. Mais se tú queres acercarte a iso, eu baseo todo na responsabilidade do traballo. Eu [...] divido a vida entre dúas caras, entre o cumprimento do deber, por un lado e o do pracer, polo outro. E os dous gosto de vivilos intensamente, entón, a responsabilidade do traballo eu lévoa aos límites normais de calquer profesional, entón nesa responsabilidade é onde eu me lidero a min mesmo, onde me esixo a min mesmo, eh!» (IV5-E1, l. 376-383).

No que concirne a liderar os demais, el tamén opta pola vía do asesoramento e do diálogo: «Con respecto aos demais, ese suposto liderado sería máis que nada pola relación fluída coa demais xente, moi fluída e intercambiando, pois iso, no caso de xente que depende de ti, dos centros, pois intercambiando información ou pedíndolles información ou dándolles información ou asesoramento» (IV5-E1, l. 383-386).

«En canto aquí aos compañeiros, nada, diálogo total entre nós, tanto na colaboración profesional como no aspecto antes lúdico que ti antes puideches comprobar que fomos tomar un café todos e hai moito respecto entre nós, moitísimo» (IV5-E1, l. 386-389). «É unha profesión que se está tranquilo nese aspecto, sentido, non sabes? A xente respectámonos moitísimo» (IV5-E1, l. 391-392).

Partindo da base de que a inspección non recoñece a manifestación dun liderado, senón que sosteñen que o estilo de actuación está relacionado coa personalidade, vese como as inspectoras teñen un estilo democrático e nun primeiro momento non se mostran autoritarias. Nos varóns tamén se percibe esa disposición de consenso que teñen elas; polo tanto, non se podería establecer unha diferenciación por razón de sexo.

7.2.1.3. Como perciben o liderado dos seus superiores/ das súas superiores ((referíndose como superior ao inspector xefe de servizo ou á inspectora xefa de servizo, cando o/a houbera))

Beatriz sinala que lle dá igual ser dirixida por un varón ou por unha muller, o que non quere é que se fagan diferenzas. E esta apreciación provén de cando na infancia ela era tratada de xeito diferente por parte de súa avoa con respecto ás netas da casa; pero tamén da adolescencia, cando as monxas do internado establecían distincións entre as nenas en función da súa procedencia social. En cambio, Irene di que se entende mellor coas mulleres; mentres que Francisco e Gonzalo, prefiren os varóns.

Francisco considera que as mulleres do campo profesional da inspección exercen un liderado diferente (aínda que non moito, aclara) ao do varón, principalmente pola súa esixencia; pero tamén tenden a ser máis cumpridoras e actúan dun xeito sistemático a escala laboral: «((Pensa)) Ten peculiaridades distintas, polas súas formas, polo seu carácter, pola súa feminidad e masculinidad; pero esencialmente diferentes, o sea, especialmente diferentes, non» (IV1-E1, l. 233-235). «Home, si, vivín [un liderado diferente]. Para min foi diferente cando tuven algunha jefa muller e cando tuven, eso si, diferente polas... é diferente eu creo que polas, o que eu non me atrevo a concluír que seña esencialmente polo seu carácter masculino ou polo seu carácter feminino» (IV1-E1, l. 238-240). «Eu insisto nas cualidades de antes, si, máis responsables, máis organizadas e tamén máis exixentes» (IV1-E1, l. 242-243).

Francisco e Gonzalo sinalaron entenderse mellor cos seus superiores cando estes eran varóns. Para Francisco a razón debeuse á maneira en que elas exercían o seu mandato: «No, no considero [que unha muller sexa máis próxima do punto de vista das relacións laborais], o sea, o sea, si miro cando eu me tuven que relacionar con xente que me coordinou, me dirigiu o meu traballo, non considero que fose máis próximo o feito de ter unha muller que coordinase o meu traballo ou un home, máis ben ao contrario, mellor me entendín sempre cun home que cunha muller. A veces polas exixencias fortes ou pola..., si sobre todo polas exixencias» (IV1-E1, l. 168-172). Francisco tamén presenta o exemplo dunha directora da época en que el foi docente: «Tuven unha directora, como che dixen cando era profesor, experiencia positiva, tiven aquí tamén unha jefa nun sentido e en outro e: normalmente máis exixentes, eh! Normalmente máis exixentes, máis exixentes. Pero eu non me atrevo a sacar conclusións, salvo esa de exixencia, normalmente non me atrevo a sacar conclusións porque penso que moitas cousas foron moi peculiares polas personas que eran, non polo feito de ser



mulleres, non? Se tuvese unha experiencia de dicir, pois... Eu creo que en canto a organización, o que pasa que tuven algún home que exercendo o liderazgo e exercendo a organización que superaba a calquer muller. Pero en general, eu creo que son máis organizadas, en general e con certo nivel de exigencia, un pouco mayor» (IV1-E2, l. 1366-1376). Este inspector parece moverse nunha postura ambigua. Por unha parte sinala que coñeceu directores varóns que superaban a calquera muller e, pola outra, quere restar importancia a esas diferenzas que ve entre varóns e mulleres á hora de xestionar centros educativos, dado que sabe que recoñecer isto, non sería politicamente correcto.

A esixencia á que se refire Francisco ten que ver co feito de que habitualmente as mulleres tenden a ser máis rigorosas na consecución dos diferentes cometidos: «Máis exigentes no cumprimento das funcións, no cumprimento das normas e no cumprimento de, deso. Pero [...] creo que é máis en función do carácter que do sexo» (IV1-E2, l. 1378-1380). «Polo menos eu non son capaz de concluír que sexa en función do sexo» (IV1-E2, l. 1382).

Ademais, este inspector relata unha desagradable experiencia que viviu cando formaba parte dun tribunal no que só había mulleres ás que tiña que coordinar: «O que si me sentín mui mal a gusto cando tuven que coordinar grupos sólo de mulleres» (IV1-E2, l. 1384).

A causa desta incomodidade debeuse ao mal que llo fixeron pasar esas mulleres e nesta ocasión si atribúe ao sexo o comportamento destas e non á personalidade, como mencionou anteriormente acerca das mulleres que dirixiron o seu traballo: «Porque o pasei mal! ((contesta con rotundidade)). Porque ademais sentínme mui mal, non sei se foi por característica de..., sobre todo nos tribunales, eu cando tuven nun tribunal que é unha relación mui específica, dun grupo de traballo, é para facer un traballo mui complicado, nun grupo que tuven, nunha vez que estiven solamente con mulleres, creo que foi dúas veces; polo menos foi unha experiencia completamente negativa, COMPLETAMENTE negativa, cando había algún home, a cousa xa era distinta. A cousa xa é distinta, si, esa experiencia si a teño e aí si que a atribuyo ao sexo» (IV1-E2, l. 1386-1392). En cambio, con varóns nos tribunais si se sentía con menos tensión.

E nesta fatídica experiencia engade que elas exerceron unha clara presión. Pola contra, cando había varóns, isto nunca chegou a esas dimensións: «Polo menos a experiencia que eu tuven era, todo o tribunal eran mulleres menos eu, entón, á parte de confluír unha serie de cousas, é que algunhas cousas claro, eran decisións tamén mui complicadas! Eran decisións

que eu sabía que había influencias por detrás e: case chegaron ao boicot, entonces... i é mui difícil que nun grupo de cinco ou de catro que non houbera... Sin embargo, cando nesa mesma situación ou parecida se planteou i habendo algún home, xa non foi, xa non foi de tal calibre» (IV1-E2, l. 1394-1399).

A pesar da súa mala vivencia, opta por non ser taxativo e determina que non por iso o liderado das mulleres ten que ser cualificado de peor que o dos varóns: «No, non teño preferencias por ese aspecto. Inda que tivera algunha experiencia negativa cando tuven que vivir o liderazo dalgunha persona que era jefe meu, me sentín millor con... ou sea, a realidade mostroume que, pero claro, é un caso único!, Non? Como me foi mellor cun varón que cunha muller, non por eso chego á conclusión que seña millor, non?» (IV1-E2, l. 1403-1407).

Tamén Gonzalo considera que prefire un varón para que o dirixa, no sentido de que se sente con máis liberdade para falar con el e non se ve tan condicionado por se este responde mal. En cambio, se é unha muller a que o dirixe, existe ese temor a como a interlocutora poida reaccionar ou medo a que ela se poida sentir agraviada: «Se me pides unha opinión, eu ao mellor prefiro que me dirixa un home que unha muller» (IV5-E2, l. 837-840). «Prefiro que me dirixa un home. Creo que falo máis, máis a gusto con un home destes temas que con unha muller, en xeral, umm, ummm. É que o que penso non o podo decir» (IV5-E2, l. 849-851).

Non hai prexuízos na súa maneira de pensar, senón que as súas percepcións responden á súa experiencia persoal e deixa patente que non quere que o mal interprete, engadindo que non lle gustaría que as súas palabras foran terxiversadas: «Igual o seu carácter [o da muller] é máis volúbel moitas veces, hai de todo! Pero é unha opinión persoal baseada en aspectos de experiencia e: intuitivos, etc., bah! Total, que ao mellor o home ten, en xeral, falo, ten unha forma de comportarse máis rectilíneo, non?» (IV5-E2, l. 853-855).

E segue afondando nos seus argumentos de que o varón ten un carácter menos cambiante e inestable que o feminino: «Ten menos altibaixos, non? E ao mellor unha muller, pois..., penso eu, pois nalgunhas ocasións ou en moitas, non sei, pois e: bueff, ten máis altibaixos, no seu carácter ao mellor, non? Pero é unha forma de velo, pero non é ao mellor politicamente correcto dicir isto, no?» (IV5-E2, l. 857-860)

Moi respectuosamente o inspector fai este comentario baseándose na súa dilatada experiencia persoal e profesional: «Pero a min tenme sucedido, non? É dicir, un home é como é, en xeral.

Unha muller un día é encantadora e tal e outro día igual che mete unha dentallada ((rise)). Sabes o que intento dicir?» (IV5-E2, l. 861-863). «A ver, eu, non é por mal, ao contrario, eh! Eu estouno decindo por ben, é outra forma de carácter e é outra forma de actuar e que hai que respectar e tal e repito, que quen escoite isto pode dicir, “home, estás totalmente equivocado, pois si, porque eu coñezo casos e casos e a min non me sucede isto”, “vale, pois si, estou de acordo”. Mais polo que me leva así puntualmente sucedido a min, sempre, sempre... Podo chegar a opinar, a ter esta pequena opinión e nunca e nunca intentes que sexa nada pexorativo» (IV5-E2, l. 865-870).

Sendo dirixido por un varón, considera este inspector que non se vería tan apoucado para dicir e defender determinadas cuestións: «Simplemente son dúas formas de ver as cousas ou de actuar ou tal, non? E eu creo que levo mellor o ser gobernado por un home, igual lle digo as cousas doutra maneira, se for necesario e ao mellor, pois á muller tamén llo podes decir, pero tamén hai ese componente de delicadeza, de que ao mellor que te cortas ou ao mellor non dis unha palabra máis alta que outra, por que? Porque, porque non che gusta ofender ou... Eu que sei! Non che sabería tampouco precisar moito. Simplemente que fique reflectido isto, non? Esta opinión» (IV5-E2, l. 871-878). Vemos como aquí o inspector está recoñecendo que hai un estilo feminino e outro masculino á hora de dirixir, vese na expresión, “simplemente son dúas formas de ver as cousas” (IV5-E2, l. 871).

Sobre cales son as preferencias de Irene en canto a ser dirixida por un varón ou por unha muller, ela comenta que é un aspecto que lle resulta indiferente e que en realidade non tivo experiencia de mulleres que a dirixiran na inspección, aínda que si houbo dúas delegadas: «A verdade é que na inspección nunca fun mandada por unha muller, e delegadas pouquísimas, delegadas unha que tivo dous nombramentos. Que eu recorde houbo dúas delegadas nada máis na ((cidade))» (IM4-E2, l. 989-991). Agora ben, recoñece que a muller en cargos de responsabilidade pode ser catalogada de esixente: «A min eso dáme exactamente igual, me dá exactamente igual. Penso que as mulleres somos máis quisquillosas no noso traballo, os homes bueno, veno doutra maneira» (IM4-E2, l. 986-987).

E recoñece que dende que ela entrou na inspección, tamén non foi moi alto o número de xefas de servizo, por iso, séntese afortunada por ter sido unha delas: «Inspectoras xefas mui poucas, pensa que eu entrei no 94. E solamente estiven eu, solamente catro desde o 97! E recordo nada máis outra persona no ano 80» (IM4-E2, l. 994-996), «estouche falando desde que vin para ((cidade)). Cando a inspección era basicamente mulleres!» (IM4-E2, l. 998-999).

Diego, á hora de ser dirixido por varóns ou mulleres tampouco notou diferenzas. Agora ben, debido a unha cuestión de amizade, sentiuse máis próximo aos inspectores xefes varóns: «Eu desde que estou aquí tiven tres xefes, dous homes e unha muller e non..., non vexo diferenza. Quizás teña máis cercanía cos dous, cos dous xefes que tivemos que eran homes, non? Pero bueno, tist, é unha cercanía un pouco máis de coñecelos máis e de digamos ser, en certo modo, amigos, non?» (IV3-E2, l. 1429-1433). «Coincide que ás veces o xefe é amigo teu, non? Pero nada máis, non é...» (IV3-E2, l. 1437-1438).

Na seguinte declaración, Diego sinala como o propio sistema é o que determina o sexismo nas organizacións, moito máis que o comportamento das persoas; pois a fin de contas, tanto varóns como mulleres teñen que desempeñar as mesmas funcións. Realmente a actuación individual é moi pouca se a comparamos coa do sistema. A estrutura é tan potente e tan forte que deixa moi pouca marxe, moi pouca autonomía persoal: «Pero vamos, aquí non vin diferenza entre os homes e mulleres como xefes, non? E na Consellería tampouco, non? O sea, non vexo... Nós tivemos conselleiras mulleres, conselleiros homes, directores xerais mulleres e homes, e non... Tist, eu creo que ten moita máis inercia o sistema en si sobre o que facemos nós, que realmente o que nós poidamos pensar ou... sobre as cousas ou quienes somos, non?» (IV3-E2, l. 1440-1444).

Cando se lle pregunta a Sara se lle gustou a dirección que exercen as mulleres ao longo de toda a súa traxectoria profesional, ela indica que polo xeral, si; pero sempre hai cousas que unha persoa, neste caso ela, faría doutro xeito: «Déjame pensar un poquito. Si, en líneas generales yo creo que sí, en líneas generales, siempre hay alguna cosa que, siempre hay en cualquier ser humano algo que puedes decir “mira, pero esto tal”. O sea que..., pero en líneas generales, sí. Por ejemplo. Yo creo que esto no hace falta que quede grabado» (IM2-E2, l. 1007-1010).

Na seguinte declaración, Manuel indica que determinadas inspectoras teñen máis dotes de mando ca el, que é varón: «Hai mulleres máis autoritarias ca eu neste servicio ((rise)), se se pode decir, non? Sen dúbida» (IV2-E1, l. 214-215). Manuel di claramente que no servizo de inspección algunhas mulleres tendían a ser máis autoritarias e respectaban moito as xerarquías; de feito, a unha había que tratala como “dona”. Eran inspectoras doutras xeracións, sinala tamén que o actual colectivo que conforma a inspección xa non é así: «E hai un clásico neste servicio, que elas son xubiladas todas, todas xa están xubiladas, que era dona no sé que... e cando entraba dona no sé que, alí firmes todo o mundo, a nova xeración somos

diferentes nese sentido, non? Pero non... Quero dicir, hai mulleres con moito mando i *a tradición é que o teñan*, si, si» (IV2-E1, l. 229-232). As características de mando que el vía que tiñan era a confianza e seguridade en si mesmas: «Non sei, diríamos que pisar forte» (IV2-E1, l. 234). Máis serias e moi rigorosas no cumprimento da lexislación: «Serias, eso es i con certa rigidez discursiva, non? A norma di esto e ten que facerse así, por exemplo» (IV2-E1, l. 236-237).

Recoñece Ricardo que os inspectores máis novos son diferentes aos de xeracións máis antigas; pero fronte a estes, as relacións que manteñen cos demais son máis superficiais; mentres que nos casos dos inspectores máis veteranos era máis difícil establecer esa confianza; pero cando se conseguía, estaba máis consolidada e duraba máis no tempo: «Si, percibo diferencias generacionais entre inspectores y entre jóvenes en general» (IV4-E2, l. 668). «Hay diferencias, claro que sí» (IV4-E2, l. 670). «Puede ser que sí, puede ser que sí, que son máis cercanos, máis próximos los más jóvenes. Pero eso no quiere decir que sea más duradera la cercanía y la proximidad y la amistad que te ofrecen, si a lo mejor es más casual, ¿uh? En un momento determinado, ¡Ah, qué tal! Mucho regocimiento, mucha juerga y tal, pero es un día. A los dos días ya están en otra cosa y si te he visto, no me acuerdo. En cambio, antes quizá era más difícil entrar en relación, pero la relación después era más larga y más constante en el tiempo» (IV4-E2, l. 674-680). Tamén afirma que as xeracións anteriores de inspectores eran máis autoritarias: «Si, eran máis autoritarias» (IV4-E2, l. 683).

Por outra parte, cando se lle pregunta como percibiu o liderado dos seus superiores, sae a cuestión de que nunca fora liderado por unha muller (IV4-E2, l. 507). Cita dúas cidades nas que el traballou como docente: «Non, porque en ((nome dunha cidade)) era un hombre. Y en ((nome doutra cidade)) fue un hombre primero y después fui yo» (IV4-E2, l. 511-512). «E despois cando fun Delegado, o Conselleiro era un hombre e cando fun Subdirector os Conselleiros eran homes tamén, i o meu xefe inmediato era tamén un home» (IV4-E2, l. 514-515). Agora ben, na inspección si tivo unha inspectora xefa muller; pero mostrouse ambiguo antes que recoñecer se prefería o liderado masculino ou o feminino cando se trataba dos seus superiores: «Aquí na inspección, si. Na inspección, si. Unha inspectora jefa» (IV4-E2, l. 517). No seu testemuño parece dexergarse unha postura defensiva ante as miñas preguntas, como se pensase que o quería ver nalgún renuncio para acusalo de machista: «Eu non aplico diferencias por home ou por muller, me gusta máis a maneira de liderar dunha persona ou doutra; pero non aplico, non vexo diferencia en que sexa home ou muller» (IV4-E2, l. 519-

521). «Pode ser mui bo un home ou mui malo e despois ser mui boa unha muller ou mui mala, pero non é porque sexa home ou muller, desde o meu punto de vista, senón porque lidera ben ou lidera mal» (IV4-E2, l. 522-523).

Manuel sinalou que dálle igual ser gobernado por varóns ou mulleres: «Ah! Non teño ningún problema, ninguno, nunca lo tuve!» (IV2-E2, l. 561). Para el, isto non vai en función do sexo, senón que lle gusta como o dirixe unha ou outra persoa polo carácter: «Ah, non teño ningún problema. Mira, depende máis da persoa que do sexo. Hai xefes cos que me siento mui bien e hai xefas coas que me siento mui ben, tamén. Non, non, nunca pensei nesa diferenza, francamente» (IV2-E2, l. 565-567).

#### 7.2.1.4. Propostas que desenvolven no seu traballo diario

Adela maniféstase sensibilizada coas diversas circunstancias das persoas ás que ten que supervisar. Unha das iniciativas que realiza neste sentido é non ocasionar unha problemática superior á que xa posúen aquelas persoas que se erixen como futuros candidatos e candidatas á dirección escolar: «Siempre:, siempre: tengo en cuenta en diferentes aspectos e:, tengo quizá más empatía, más sensibilidad para organizar diferentes aspectos atendiendo a las necesidades personales de la gente con la que estoy tratando. Por ejemplo, tengo que nombrar directores próximamente, bueno, pues, siempre pregunto antes las circunstancias familiares y la posibilidad de: de no causar un problema mayor» (IM1-E1, l. 129-133).

Sara sinalou que non tivo que desenvolver nos centros educativos ningunha proposta que tivera que ver coa igualdade das mulleres, senón que é un tema que xa se dá por asumido, no sentido de que a igualdade entre varóns e mulleres non se cuestiona, crese alcanzada: «Normalmente ese tema no: no se toca, se da, se da por hecho, si hubiera que tocarlo [...], pues indudablemente por que no, habría que decir algo, pues me manifiesto, pero no voy de líder por el mundo» (IM2-E1, l. 175-178). Ao mellor, por esta razón, porque é un tema que se presume que existe, non se producen as melloras en igualdade que serían necesarias nas institucións educativas.

Nunca tivo que desenvolver ningunha proposta nesta liña, pero de darse o caso, faríaa encantada: «No he tenido que hacer ninguna propuesta, pero eso, si tuviera que hacerla, la haría y con mucho gusto» (IM2-E1, l. 184-185). Na inspección tampouco tivo que reivindicar ningunha cuestión a prol da igualdade entre varóns e mulleres: «No, aquí no ha habido problema nunca de cuestión de mujeres y de hombres, por lo menos yo no l[o]s he visto»

(IM2-E1, l. 186-187). Lucía tamén sinalou que non traballara nese campo, é dicir, non tivo que realizar propostas a favor da igualdade nos centros educativos nin ningunha outra proposta polo estilo (IM3-E1, l. 348).

Tampouco Irene realizou iniciativas neste sentido, salvo recordarlles aos compañeiros e compañeiras inspectoras cando ela estaba na xefatura que se fixasen durante as comisións de nomeamento da dirección, se se estaba facendo referencia nos proxectos ao tratamento da igualdade. Agora ben, non era unha convicción persoal desta inspectora, senón un requirimento lexislativo: «No:, salvo recordarlle aos meus compañeiros que cando presidiran as comisións de nombramientos de directores que miraran [se] no proxecto de dirección había unha reseña de acordo ao tratamento da igualdade, tal i como se recolle na normativa i pasarlle as copias da normativa ao respecto; pero entendo que nada máis ou revisar os proxectos educativos ou curriculares donde se recolleran propostas en esa..., en esa línea, pero... salvo eso, recordar o que se dice na normativa i que se contrastara o que se dice nos proxectos para a dirección [...], non recordo...» (IM4-E1, l. 465-471). «Compañeiros me refiero aos inspectores cando estaba na jefatura, por que? Porque foi cando saliu a normativa de directores i é cando se introduciu ese apartado, non por outra cousa» (IM4-E1, l. 473-475). A pesar de que Irene sinala que ela non realizou propostas neste sentido, noutra parte da entrevista si indicou que cando era xefa de servizo tiña unha sensibilidade especial para resolver cuestións que lles facilitarán a vida aos cidadáns. Era o caso do exemplo que poñía de interpretar a normativa de xeito que dous irmáns nados no mesmo ano que, sen ser xemelgos, puideran escolarizarse xuntos de cara a facilitar a conciliación da vida familiar e laboral (IM4-E1, l. 393-398).

Malia que Irene afirmaba que non desenvolvía iniciativas específicas sobre a igualdade de xénero, en realidade constatouse que si o facía; pero ela non era consciente. Grazas á realización dunha investigación cualitativa e a aquilatar as súas declaracións no seu conxunto, púidose chegar a esta conclusión. Irene sinalou que sempre que podía, nomeaba mulleres para seren directoras porque para ela, responden mellor ás súas solicitudes e percíbeas como máis receptivas: «Eu sempre que podoo propono mulleres! I más, hasta nun centro tiña a idea de “vamos a facer un equipo de mulleres”, i non o conseguín» (IM4-E2, l. 880-882). «Era un centro no que nadie quería ser» (IM4-E2, l. 1141). «Lembro que tuven que proponer un home como director que por certo, é majísimo; pero si, mira. Era un equipo: unha avogada, unha ingeniera industrial i unha licenciada en Económicas i mira que equipo de lujo! I despois

tuvemos que meter un home. Pero sempre que, sempre quero que señan mulleres porque me entendo mellor con elas, me parece que son máis receptivas, á hora de facer os documentos A MIN, A MIN me funcionan mellor! Cando tiña unha comisión, sempre propoñía mulleres nesa comisión» (IM4-E2, l. 882-888). «Eu sempre empezo as miñas propostas polas mulleres i sempre que podoo, fago as propostas de directoras mulleres. Cando non me queda máis remedio teño que propoñer un home, claro!» (IM4-E2, l. 889-892).

Beatriz sinala que tampouco desenvolveu ningunha proposta relacionada coa igualdade de xénero porque ela non se sentiu discriminada nunca; aínda que xa analizamos na súa historia de vida que isto non foi de todo así. Por outra parte, o feito de non ter participado en iniciativas deste tipo responde, segundo ela mesma afirma, a que parte da base de que todos deberíamos ser iguais. Unha vez máis vemos como pola crenza de que a igualdade non ten que ver con nós e xa se dá por suposta, non hai nada que facer. O máis preocupante é que non se percibe que hai desigualdade: «A min non me chama moito, non me chama moito o da igualdade porque eu parto da base de que deberíamos de ser todos iguais, outra cousa é o que vas vendo... Pero bueno, como nunca me sentín inferior, pois tampouco... o sea, non loito por esa igualdade porque eu, polos sitios polos que estiven, pois non percibín esa, ese feito de que me trataran con inferioridade polo feito de ser muller, [...] é unha filosofía de vida que polo menos polos sitios polos que eu estiven, máis ben che tratan polo que ti sabes, pola túa valía profesional e non tanto pola condición de ser home ou muller» (IM5-E1, l. 349-356).

Noutro fragmento da historia de vida, a inspectora deixa máis explícita esta postura cando se lle pregunta se as barreiras as autoimpoñen as propias mulleres: «Posiblemente, eu non sei... Eu polo feito de ser muller non vin que tivera dificultade para chegar a onde cheguei e creo que ninguén as debe ter sempre e cando te vaias marcando pasos, pasos progresivos, pasos de aproximación que, ás veces, as cousas véñenche un pouco dadas e dis, “bueno, xa que estou aquí, vou a facer esto” e entón creo que esa é a trayectoria que debes levar, por suposto con esforzo, eh! [...] Pero bueno, eu creo que a veces, moitas veces, somos nós mesmos os que dicimos, “non podoo, non podoo, non podoo”; pero claro, “querer é poder”» (IM5-E2, l. 1150-1157).

Como ela superou esa situación de desigualdade, considera que todas as mulleres poden facelo; pero isto non é así; xa que o punto de partida non é o mesmo para todas. É o que se denomina, «a falacia: se calquera pode, entón cada un pode» (Harris, 1982, citado por Ball, 1989, p. 203). Ademais, esta actitude individualista das mulleres favorece que se manteña a



discriminación cara as mesmas<sup>447</sup> (Ball, 1989). Abundando nesta cuestión, diremos que Joan Williams sinala que o que parece unha simple elección na muller, neste caso, elixir non ser directora, pode agochar unha discriminación. Williams diferencia entre estes dous conceptos, “elección” e “discriminación”, definindo o primeiro como «un proceso de toma de decisións que se fan no día a día e nas que non hai ningún tipo de constrinximento» (Williams, 2000, p. 37); mentres que no caso da discriminación, hai límites ou constrinximentos impostos pola sociedade e que son contrarios á igualdade (*Ibidem*).

No entanto, resulta peculiar que en liñas posteriores Beatriz si salienta a importancia de loitar para que haxa unha presenza equilibrada de mulleres e varóns en postos de responsabilidade: «Creo que é máis ben unha reivindicación persoal, tamén colectiva, pero especialmente persoal» (IM5-E2, l. 1672-1673).

Engade que a coeducación é unha proposta formativa moi importante e indica, como o resto dos inspectores e inspectoras que se pronunciaron sobre este aspecto, que non é partidaria dos centros que segregan por sexo: [Temos que loitar] «Pola igualdade, pola coeducación por suposto, pola coeducación penso que temos que loitar, eu non estou para nada de acordo cos centros que diferencian en función do xénero, para nada estou de acordo con eso. Pero despois en cuestión de igualdade, pois non..., non loitei así nunca nin fun unha activista nin tal nese sentido, porque dou por feito que e porque non percibo que sexa inferior a un home, é unha filosofía, un plantexamento xa persoal de vida» (IM5-E1, l. 356-361). E considera que como ela o conseguiu, todas as demais mulleres o poden conseguir, manifestándose de novo a “falacia ou mito da excepción” (Santos Guerra, 2009, p. 150).

No que respecta aos varóns, salvo no caso de Diego, os demais declararon non ter participado en iniciativas que teñan que ver coa igualdade de xénero.

Ricardo tampouco levou a cabo accións relacionadas coa coeducación e a igualdade de xénero, no sentido de que nunca tivo que actuar para resolver conflitos de discriminación cara unha muller: «Non me atopei ningún, nunca, posibilidade específica de discriminación a unha muller por ser muller» (IV4-E1, l. 309-310). Malia que si resolveu casos de discriminación dun grupo cunha persoa, que puido ser muller ou varón. Segundo o propio inspector indica,

---

<sup>447</sup> Esta é a explicación que dá Stephen Ball sobre a falta de solidariedade das mulleres que chegan a postos elevados coas demais compañeiras, ás que consideran un tanto despreocupadas por non querer alcanzar este obxectivo: «Moitas, sobre todo as que acadaron postos altos, defenden a opinión de que non existe ningunha discriminación e que o problema reside na falta de dedicación das súas colegas de sexo feminino» (Ball, 1989, p. 203).

sempre procura que non se discrimine a ninguén e móstrase a favor da coeducación e da igualdade: «Intento efectivamente que a coeducación exista; pero non soamente entre homes e mulleres, senón en calquera conflito que se produce entre os alumnos nun colexio» (IV4-E1, l. 301-303). «Intento que exista esa convivencia entre eles, que xoguen en grupo, que non se discrimine a ninguén, home ou muller, que non exista problemática. Non atopei hasta agora ningunha problemática específica na que teña que intervir» (IV4-E1, l. 304-307).

Pola súa parte, Gonzalo non lembra ter actuado contra aspectos deste tipo, aínda que non nega que posiblemente o fixera; pero debeu ser algo trivial porque senón, acordaríase: «Pois sinceramente, pois sinceramente, non [non realizou iniciativas relacionadas coa igualdade de xénero]. Primeiro dígoche que non me lembro, non me quedou gravado, non sei se nalgún día tiven que facer unha acción desas e se a fixen nalgún momento, que posiblemente a fixese, debiu ser tan intranscendente, que non me quedou gravada no meu disco duro, por tanto, non debiu de ter consecuencias nin positivas nin negativas. Quero dicir, non lembro» (IV5-E1, l. 417-421).

Diego declara ter desenvolvido continuamente intervencións a prol da igualdade de xénero e a coeducación (IV3-E1, l. 293). Un exemplo expono cando tivo que actuar en casos de segregación nas aulas de Educación Física, tanto no desenvolvemento das clases prácticas como nos contidos: «Nos distintos desenvolvementos das clases, sobre todo nas clases de educación física, pois tiven que afrontar segregacións nas clases e desenvolvemento de distintos contidos e cousas que non son favorables para a coeducación» (IV3-E1, l. 295-297), «teño clarísimo que o noso sistema, polo menos público, determina que todas as clases teñen que ser coeducativas» (IV3-E1, l. 298-299). Con esta última declaración Diego amosa a súa preferencia pola coeducación e a educación mixta.

Ademais, nos diversos plans educativos que desenvolven, máxime os que están vinculados á innovación aparecen aspectos nos que a presenza igualitaria de rapaces e rapazas é un requisito indispensable: «En todos os proxectos educativos, en distintos proxectos de innovación, pois si, sempre intentamos aportar cousas de xeito que participen pois dun xeito equilibrado homes, rapazas e rapaces» (IV3-E1, l. 303-305).

Ademais, sinala Diego que cando nun programa só participan persoas dun só sexo; entón, ese programa non é efectivo de cara a conseguir a igualdade: «Si nós temos un programa i sólo

participan rapaces, pois a verdade é que nos plantexamos por que, non? I non nos parece que o programa sexa positivo, igual que si só participan mulleres, non?» (IV3-E1, l. 307-309).

Tamén sostén que os centros educativos, así como a Consellería de Educación, está moi implicada coa igualdade de xénero: «É unha cuestión na que estamos todos nos centros i na Consellería en si, estamos pendentes, [...] de que todos os programas que se desenvolvan [...] favorezcan a coeducación» (IV3-E1, l. 309-311).

Cando a Francisco lle pregunto se tivo que levar a cabo algunha proposta vinculada coa igualdade de xénero, automaticamente entende que lle pregunto por algún conflito, ao que me responde que non asumiu ningún conflito de igualdade (IV1-E1, l. 215-216). Veremos como no apartado, “7.2.1.10. Intereses relacionados co traballo”, a súa visión mudará.

Se aquilatamos todas as afirmacións detidamente, veremos como a maioría dos inspectores non son conscientes das diferentes situacións de desigualdade e isto impide que se desenvolvan accións contra elas.

#### 7.2.1.5. Resolución de problemas nos centros educativos por inspectoras e inspectores

Malia que as persoas entrevistadas sinalaron que a súa profesión lles encantaba, hai uns elementos do seu traballo que lles resultan máis atractivos. As inspectoras e os inspectores non destacan os aspectos burocráticos como os seus preferidos. O que máis lles gusta é a relación coa xente e poder axudarlles a resolver os seus problemas; por iso, o seu labor pedagóxico non cesou ao deixar de ser docentes, senón que continúa no tempo. Ademais, dado que é un traballo no que sempre se dan imprevistos, Gonzalo sinala que é difícil caer no fastío.

Para Adela resulta gratificante a relación cos centros porque lle permite coñecer as diversas realidades que alí se dan: «Me gusta la relación con los centros, estar moviéndome continuamente, conocer diferentes realidades e:, me parece muy interesante eso» (IM1-E1, l. 175-176).

Para Sara, os problemas que resolve con maior satisfacción son aqueles nos que pode dar unha resposta inmediata: «Cuando hacen preguntas que tienen muchas dudas sobre ellas y se las aclaras en seguida y se quedan liberados, estaban atascados en ese momento» (IM2-E2, l. 962-963). «Hay una [tarefa] especial que es el recibir, el recibir a los padres con sus

problemas y si puedo, solucionarélos» (IM2-E1, l. 232-234). En cambio, os trámites administrativos non son as tarefas coas que se sente máis realizada: «Hacer escritos, hacer tal..., pues los hago porque no me queda otro remedio; pero no..., me gusta mucho más ver que está gente esperando y que pase y charlar un ratito con tranquilidad a ver qué es lo que quieren, a ver si se puede conseguir, eso me gusta mucho más» (IM2-E2, l. 1044-1047).

Lucía é unha das inspectoras que menos satisfacción sente coa burocracia, prefire axudar á xente: «A mí lo que más me gusta es ayudar a resolver problemas, es cuando mejor me siento. A mí el papeleo excesivo, la burocracia, bueno, a veces tiene sentido, otras veces no lo tiene tanto; pero me gusta, cuando me siento bien, es cuando ayudo a la gente, sean profesores, sean padres, sean alumnos, lo que sea, es cuando mejor me encuentro» (IM3-E1, l. 412-415).

O que máis lle gusta resolver a Irene é dar ao cidadán, cando é posible, a resposta que desexa e o máis axiña posible: «Que haxa centros cos recursos que ten que haber; o tema das relacións humanas son difíciles, cando son centros que teñen xa unha problemática mui enconada e despois unha resposta rápida, pois é a escolarización que quizais seña a resposta máis rápida que pode dar a Administración porque pode responder practicamente ao momento, salvo casos puntuales, é todo o que teño que dicir... En general, bueno, poder dar a resposta que o ciudadano quere! I o máis rápido posible» (IM3-E2, l. 956-962).

Sinala tamén esta inspectora que nun posto de responsabilidade coma o da inspección, hai que implicarse moito e “meterse moito” no traballo. Ela, antes de interpoñer unha sanción, prefire encamiñar a persoa polo sendeiro correcto de actuación; mentres que ao mellor, outros inspectores deciden inmediatamente sancionar. Irene cualifica o seu *modus operandi* como o acertado: «O de implicarse cada un enténdeo á súa maneira. Teste que implicar no traballo, pero non no problema, tú tes que ser unha solución ao problema, non podes ser un problema máis i si queres solucionar un problema, tes que estar fóra del, para poder analízalo, velo e introducir as medidas correctoras, se tú estás dentro do problema, posiblemente non o vexas, entoces tes que estar alejada para poder velo, analízalo i: introducir as medidas correctoras que procedan, tes que meterte moito, tes que implicarte moito e despois bueno, está o grado de implicación que cada un adopta, pero iso mesmo en todos os aspectos da túa vida. Hai xente que se entrega a todo, tanto na vida familiar como na profesional i outra que ao millor a medio gas xa considera que..., entendes? Que se está dando, o sea, non sei, a veces en relación ao tema dos expedientes ao mellor hai compañeiros que dicen, “no, porque propongo un expediente”, por exemplo. Eu procuro non poñer expedientes, prefiero falar ca persona,

falar con ela, tratar de encauzar a situación, darlle un margen de confianza i demás, i me parece que esa é a medida. Cal está máis implicado? Pois non o sei, eu entendo que eu estou implicada e o outro compañeiro tamén entenderá que está implicado, o sea, entendo que as sancións non sirven para nada, entre comillas o de non sirven para nada, que dá máis resultado falar ca xente, introducir as medidas correctoras no momento en que tú as conozcas, digamos atallar o problema no momento en que xurde i alí no contexto en que xurde. Desde ese punto de vista entendo que si, que hai que estar mui implicado» (IM4-E1, l. 558-576). Esta postura tamén foi compartida por inspectores como Gonzalo e Manuel.

Beatriz prefere as cuestións relacionadas coa innovación educativa e resolver problemáticas que teñen que ver co alumnado con necesidades educativas especiais (IM5-E1, l. 457-468).

A Francisco comprácelle especialmente asesorar os equipos directivos: «Nos centros, a orientación proporcionada, cando un director che plantea unha situación e che pide o teu consello e a túa orientación» (IV1-E2, l. 1423-1425).

Ricardo non alude tampouco á burocracia, para el prevalece o contacto coa xente: «Bueno, do meu traballo gústame todo, por eso estou nel! Non? Gústame o que é o contacto coa xente, cos equipos directivos, co profesorado, cos alumnos... E fundamentalmente, eu son una persoa recta e gústame que as cousas se fagan conforme deben facerse e polo tanto, respectuoso coa normativa e me gusta que a normativa se cumpra nos centros que eu levo e polo tanto, controlo ese feito e gústame esa función, si» (IV4-E1, l. 260-264). No seguinte fragmento verase como na inspección se perpetúa o papel docente que tiñan anteriormente: «Eu son docente de sempre, fun profesor de mui cedo e sempre gustoume a docencia, sempre me gustou ensinar, entón cando vou aos centros educativos, hai directores que son modernos, que son novos como directores, directores que son antigos, [...] uns teñen moitas lagunas, outros teñen menos, entón o meu traballo sigue sendo docente, sigo ensinándolles moitas cousas, todo o que podo e todo eso me gusta» (IV4-E1, l. 265-270).

A Gonzalo apaixónalle o seu labor inspector, calquera aspecto do mesmo lle resulta satisfactorio, se ben destaca a función asesora e orientadora que ten o cargo. Incluso, ás veces sinala que ten que facer de psicólogo e é que este inspector posúe unha gran intelixencia emocional: «Eu no meu traballo gusto de todo e realmente gústame traballar, uh! Fíxate, preguntame: “Onde estabas mellor, na dirección?” Como che dixen ao principio foron catorce anos no último centro [...] Eu non marchei de alí porque estivese mal, a min gústame traballar

porque me sinto realizado, gústame facer un informe, gústame visitar un centro, gústame recibir xente e solucionarlle os problemas e vouche contar algo, do que é da miña experiencia, tanto na antiga profesión na dirección como agora na inspección. Aquí entra moita xente, aquí entran máis educados, moito máis educados, eh! Aquí ninguén entra coa voz levantada normalmente; pero veñen con problemas, entón o que fas é exercer un pouco de psicólogo, que non o son. Escóitalos, escóitalos, escóitalos, escóitalos. Lánzanche todo o que poden contra un profesor, contra un, contra un... [...] Recíbelos e tratas na medida do posible de axudalos, ás veces é imposible, porque o que che piden é imposible que os poidas axudar porque che piden ou unha ilegalidade ou acúsanche a un profesor que ti xa tes a historia xa e non é a razón dos pais, pero os pais están polos nenos ou influenciados ou prote..., sobreprotexidos os nenos e na dirección do instituto víñanme pais e sobre todo profesores e profesoras que che entraban coa espada na man, non? Ti eras o director e víñanse queixar orrrr, teño experiencias de chegar mordendo e saír abrazados a min, abrazados e abrazadas. De feito, pódocho ensinar, no caixón aí, sempre teño un paquete de servilletas porque a xente que chora, eu sempre lle brindo unha servilleta, xa sendo un pouco previsor. Polo tanto, ese labor, tamén é moi bonito axudar á xente» (IV5-E1, l. 562-582). «O que menos me gusta efectivamente é ir a un centro e terme que enfrentar con un profesor para, para bueno, chamarlle a atención, para sancionalo, iso é moi desagradable, iso é moi desagradable» (IV5-E1, l. 584-586).

Os problemas máis frecuentes cos que se atopa son diversos e están moi relacionados coa época do curso escolar: «Son moi, moi, moi variados. Problemas depende a época do ano, por exemplo, estes últimos meses problemas de admisión de alumnos, comisións de escolarización e tal, aí está a problemática. Problemas de final de curso? Problemas de notas, consultas de que si o profesor suspende, que si tal, problemas deses. Agora neste momento? Problemas de petición de profesorado para o próximo curso para os centros, que necesitan, que non necesitan, unha vez feitas as matrículas nos centros, etc, etc. Entón, depende a época do ano, así hai uns ou así hai outros» (IV5-E2, l. 1046-1052). «E comedores, transportes, transporte, eu que sei, despois informes de centros estes con Seccións Bilingües, con Abalar, con CUALE, con programas todos estes e tal, de problemas que existen de pequenas denuncias que se che poden presentar, etc., etc. Entón, non se pode dicir, “un, dous”, no, no, é variadísimo. A temática do traballo é variadísima, por iso tamén non te aburres. Porque sempre tes novidades, sempre hai algunha novidade, sempre» (IV5-E2, l. 1054-1059).

Aquelas cuestións que resolve con máis satisfacción é a axuda a calquera membro da comunidade educativa: «Cando un centro ten problemas, un equipo directivo ten problemas, con quen sexa, pois [que] a miña intervención sexa para solucionarlos. Preguntarásme, e que problemas? Todos os que se poidan dar nun centro. Tamén variadísimos, todo o que te poidas imaxinar, é dicir, eu que sei, unha profesora que che está dando, que te está chinchando continuamente ou unha asociación de pais que se levan mal coa dirección, ou un Consello Escolar donde tes dous ou tres membros que, que non seguen as normas, ou alumnos con problemas disciplinarios mesmo, pois en fin... Entón... Ou resolverlle un problema intercedendo fronte a Administración, entón iso é o que máis gosto da miña profesión facer iso, facer... Resolver, intentar axudar para resolver os problemas» (IV5-E2, l. 1068-1076).

#### 7.2.1.6. Relacións cos compañeiros e compañeiras inspectores

As relacións entre os inspectores e inspectoras non están mediatizadas por se é varón ou muller. Todos se levan moi ben entre si; aínda que recoñecen que cuns hai máis afinidade que con outros.

Lucía: «Muy buena, muy buena [a relación]. En general muy buena, o sea que, yo nunca tuve problemas con los compañeros» (IM3-E2, l. 542-543).

Irene fai mención ás verdadeiras amizades que ten neste colectivo: «Home, eu creo que é unha relación boa, é unha relación boa, si, eu creo que si. É unha relación boa, xente mui agradable, máis que compañeiros, amigos, sei que podoo contar con eles para calquer cousa...» (IM4-E2, l. 1087-1089).«Si. Moitos deles son verdadeiros amigos, moitos» (IM4-E2, l. 1091-1092).

Pola súa parte, Beatriz sinala que hai máis conexión cuns inspectores que con outros; pero que en xeral, as relacións son boas e non se establecen diferenzas por razón de sexo. Ela tamén indicou que cada inspector ten a súa especialidade e que se realizan uns a outros consultas cando lles xorde algunha dúbida.

Francisco autodefínese como machista polo feito de que non falan de determinados temas diante das compañeiras mulleres, polo demais, a relación é igual entre inspectores e inspectoras, non inflúe o seu sexo, senón o grao de confianza que se teña coa outra persoa: «Defíne máis a confianza có sexo» (IV1-E2, l. 1309).

Manuel cataloga algunhas relacións de óptimas e outras de máis imprecisas: «Boísimas. En algún caso, excelentes, si» (IV2-E2, l. 785). «En outras, máis neutras, pero bueno. Como en todas partes, supoño que a ti pasarache exactamente igual, aínda que a entrevistadora nunca fala dela» (IV2-E2, l. 787-788).

Para Gonzalo, o segredo para ter esta afinidade cos compañeiros e compañeiras está en non xerar conflitos innecesariamente e ter unha relación cordial cos demais: «Non te metas en problemas. É dicir, a ver, non te metas en problemas inutilmente» (IV5-E2, l. 1092). «Pois iso, ter unha relación cordial. Cordial, vale. Porque así como tratas, normalmente es tratado» (IV5-E2, l. 1101-1102).

#### 7.2.1.7. Relacións cos equipos directivos dos centros e por extensión, co profesorado

A escala persoal, o trato da inspección cos centros é óptima; no eido profesional, si poden xurdir situacións incómodas, como sinala Sara: «Tú en la inspección, tú en los temas personales con los centros muy bien con todos; en los temas profesionales ya te digo que tienes cosas duras y a veces difíciles de encajar y difíciles de solucionar» (IM2-E2, l. 1128-1130). Isto é o que responde a inspectora cando se lle pregunta en que reside a súa facilidade para ter boa relación coa dirección dos centros: «Yo me imagino que todo el que quiera puede tener una buena relación, pero indudablemente hay momentos que se cruzan en el camino como es abrir un expediente disciplinario, que eso ya es duro y a lo mejor la persona ya se pone un poco, un poco, como en contra ¡de algo que tienes que hacer!, te han explicado lo que ha pasado y tú te ves en la obligación de abrir una investigación y después de abrir esa investigación, ver si tienes que abrir el expediente o no tienes que abrirlo» (IM2-E2, l. 1142-1149).

Aínda que a relación coa dirección dos centros é fluída, en certas ocasións, é preciso mostrar un talante máis rigoroso: «Yo intento que sea una relación amable, desde luego que sea agradable que cuando llegue, no llegue el monstruo, sino que llega una trabajadora en general de los centros y así lo hago, eso no quiere decir que a veces se produzcan problemas que también es necesario poner un poco de orden, con cierto carácter» (IM2-E2, l. 951-954).

Os temas que máis lle preocupan a Sara son os que teñen que ver cos problemas na infancia, casos de “maltrato” e isto é así porque ela desexa solucionarlos canto antes: «A mí, no es que tenga que enfrentármelos a lo mejor más frecuentemente, pero los que más me preocupan son cuando hay denuncias:, denuncias por ejemplo, por maltrato a alumnos o algo d’eso, maltrato



entiéndase relativo, relativo. Entonces esos son los que por lo menos a mí me duelen más porque quiero actuar inmediatamente y quiero terminar con el tema, cuanto antes» (IM2-E2, l. 1. 956-960).

Esta boa relación da inspección coas institucións educativas e especialmente coa dirección, coincide co dito polas directoras sobre como era o trato coa inspección (consúltese sétima declaración temática).

Lucía di que a relación cos centros é moi próxima, ela non marca distancias por razón de xerarquía profesional, sempre sinala nos centros que está para axudar: «Pues yo creo que muy cercana. Siempre les digo que yo estoy para ayudar, no..., no estoy ahí para..., soy una compañera más que está en otro sitio, pero estoy para ayudarles en todo lo que pueda» (IM3-E2, l. 585-587). Ela mesma sinala que non se mostra como unha profesional displicente: «No lo soy, no soy distante, no me gusta serlo. Me gusta que tengan confianza en mí y que me cuenten, si hay algún problema que me lo cuenten, prefiero saberlo» (IM3-E2, l. 591-592).

Á hora de tratar coa dirección, Irene sinalou que se aviña mellor coas directoras: «Me entendo mellor con elas» (IM4-E2, l. 886). En cambio, a relación é boa a escala profesional, tanto con varóns, como con mulleres directoras: «Eu a voloro [o trato cos directores varóns] positivamente, non sei! Habería que preguntarlles a eles como a valoran eles, hombre! [...] Eu practicamente non teño discusiós! Con eles... nin un mal gesto nin un unha mala palabra. Eu valóroa positiva, eu estou mui satisfeita ca miña relación i co meu traballo cos centros que levo. A nivel personal pódete caer millor unha persoa ou outra; pero que a nivel profesional, non... eso non dá lugar!» (IM4-E2, l. 1095-1100). Coas directoras, malia que só tiña dúas no momento da entrevista, tamén sinalou que a relación era moi boa: «Perfectamente. Aínda que mulleres teño unha nun privado i para de contar!, Ah! no, no... Teño dúas. Nestes momentos só teño na zona dúas mulleres directoras, unha dun privado i outra dun público pequeno. Todos os demais son homes» (IM4-E2, l. 1103-1105).

Beatriz sinala que na inspección ela imaxina que todos e todas as súas compañeiras se levarán ben cos respectivos centros educativos que teñan asignados: «Con quen máis nos relacionamos en cada centro educativo é co equipo directivo, por suposto, porque chegar a todos os profesores... A ver, nós temos... Eu no meu caso non sei se teño 32 centros asignados, entón..., claro, tampouco podes dedicarlle aos centros todo o tempo que necesitas, co cual, a nosa relación máis intensa é co equipo directivo e entón, bueno, pois eu o que

intento é eso, axudarlles no que poda, tamén por suposto supervisar o funcionamento do centro, ver como van evolucionando as cousas, se todo está en orde, se hai algo que hai que modificar, bueno, pois dicirlle, “Bueno, pois imos modificalo por aquí e tal, con este tempo e tal” e entón, os centros... Eu teño boa relación con tod..., penso que todos os inspectores, cada un co seu estilo, pero, temos boa relación cos centros porque... salvo casos excepcionais que a veces, pois que é necesario abrir un expediente disciplinario porque non queda outra, pero que aos centros se lles plantexas ben as cousas, e si... eles enténdeno perfectamente e son, son capaces de facer ese cambio necesario cando, cando se necesita, vamos. Ese cambio e eles fano e, e bueno, eu hasta agora non tiven así problemas con equipos directivos nin tal, e si hai problemas con algún profesor, pois claro, avísaselle reiteradas veces e sinón, pois haberá que abrir expediente» (IM5-E2, l. 1241-1256).

Manuel xa sinalou que mantíña unha boa relación cos centros (IV2-E2, l. 740). Tamén Ricardo (IV4-E2, l. 618): «Sempre son unha persoa amable, cercana y próxima a la hora de hablar con cualquiera y cualquier cosa que me pidan o me pregunten, intento solucionarla siempre lo mejor que puedo» (IV4-E2, l. 624-627).

#### 7.2.1.8. Características requiridas para acceder ao campo da Inspección

Aínda que o sinalaron de diferentes maneiras, inspectoras e inspectores deron unha serie de trazos que deben reunir aqueles individuos que desexen acceder a este colectivo:

Ter sentido común, ser responsable, actuar con sosego e calma, posuír capacidade de diálogo, coñecemento da normativa, ser unha persoa próxima e colaboradora, ter unha ampla formación e unha disposición de actualización permanente. A flexibilidade á hora de analizar as situacións tamén é moi importante e está relacionada co sentido común. Algo tamén moi importante é non só esixir aos centros, senón darlles a resposta axeitada. Despois, outro aspecto que sinalaron Francisco, Diego e Manuel é que o feito de ter desenvolvido responsabilidades directivas, axuda ao desempeño deste cargo, especialmente á hora de asesorar os directores de centros educativos.

Sobre a cuestión do sentido común, aspecto relevante para desempeñar este cargo, nomeadamente á hora de aplicar a normativa, hai que sinalar que Ana María Llopis Rivas (2007) indicou que as mulleres tendían a empregalo de xeito máis frecuente que o varón; no entanto, tanto Irene como Manuel e Ricardo fixeron referencia a este e non se detectou unha maior apelación ao antedito sentido común no caso das mulleres.

A continuación, introdúcense os fragmentos nos que os inspectores explican cales son os atributos que ten que posuír un profesional pertencente a este colectivo. Sara opina que hai que manterse nunha posición intermedia, *in medio stat virtus*, non facer alarde de liderado; pero tampouco amosarse submisiva:

«La responsabilidad y las ganas de hacerlo bien y la dedicación al trabajo; pero igual en los dos [varón e muller], la misma dedicación» (IM1-E1, l. 171-173).

«Yo creo que es saber, saber adaptarse a las situaciones, e: pero: también no llegar a los extremos ni de liderazgo ni de sumisión digamos, saber ocupar el puesto y saber reaccionar en cada momento como debe de reaccionarse» (IM2-E1, l. 225-228).

A calma é unha característica moi relevante para Lucía: «Pues mira, tienes que ser una persona con sangre fría para analizar los problemas con calma y no lanzarte, no una persona que a la mínima se enciende y crea problemas donde no los hay, estás para resolver problemas, no para crearlos. E: y eso, una persona cercana, que un director confíe en ella, que le pueda contar sus problemas, no marcar distancia, estamos todos en el mismo barco y trabajando todos en la misma dirección, e: un director tiene que ser capaz de atreverse a decirte todos los problemas que tiene, no tener miedo a:, a hablar contigo, pero es mi visión de las cosas y: y después bueno, un saber estar, se supone que somos dentro de la educación, pues el estamento más alto y cuanto más arriba estás, más educación debes mostrar, tienes que tener una cierta categoría y no me refiero a la categoría por la titulación ni por el apellido ni nada de eso, sino demostrar una cierta categoría personal, ¿no?» (IM3-E1, l. 390-400). «Y después estar dispuesto a estar actualizado permanentemente para poder asesorar y bueno, estudiar mucho, constantemente» (IM3-E1, l. 403-404).

Para Irene, o aspecto máis salientable é o sentido común: «Sentido común, sentido común, sentido común i no noso caso eu marcaría dúas características para ser un bon inspector ou inspectora, conocimiento da normativa i sentido común, con esos dous parámetros, tes un personal perfecto» (IM4-E1, l. 536-538).

O ser unha figura facilitadora para a comunidade educativa resulta indispensable para Beatriz: «Pois eu entendo que tería que ser unha persoa equilibrada, unha persoa democrática, unha persoa por suposto cunha ampla formación e unha persoa que sexa capaz tamén de percibir cales son os problemas ou os temas que preocupan neste caso aos centros educativos e de saber darlle tamén resposta, non solamente esixirlle, senón sería un *feed-back*, e que tamén

desde a inspección [...], esa persoa soubera colaborar e axudar ao centro» (IM5-E1, l. 421-426).

Francisco, seguindo a tónica de Lucía e Beatriz, manifesta que o ter unha determinada formación é esencial e outra característica valiosa e útil é posuír experiencia no eido directivo: «As características propias para acceder ao mundo da inspección: Primeiro considero que se debe ter unha gran formación, sobre todo en todos os aspectos do mundo educativo, especialmente nos aspectos organizativos e legislativos, porque si nosoutros eso aí non temos eso ben mascado, pois tal; segundo, ter unha experiencia directiva importante, porque aínda que nosoutros non exercemos esa dirección, estamos constantemente en relación con quen a ten que exercer, con quen está a exercer, a min concretamente o que máis me valeu para o exercicio da inspección é a experiencia da dirección, porque eso permítame en determinados momentos que teño que traballar cos equipos directivos e:, non solamente o coñecemento diríamos de temas, sinón as dificultades e como afrontar a realidade e esas dificultades polas experiencias que tuveches» (IV1-E1, l. 273-282).

Manuel fai fincapé na importancia do sentido común en tanto que aplicar a lexislación *stricto sensu* pode xerar algunha problemática. Ser unha persoa equilibrada tamén é moi relevante. Por iso hai que ser flexible e analizar coidadosamente cada caso: «Bueno, naturalmente hai que ter sentido común, certo coñecemento da normativa i moito sentido común i sobre todo, ser capaces de pensar as cousas dúas veces antes de actuar, claro» (IV2-E1, l. 379-381), «sentido común es que no es muy bueno ser rígido en esta profesión, no es bueno, la normativa es muy áspera y a veces aplicándola directamente sin valorar o entorno que estea aí, cales son as dificultades, como se poden vencer i cando empezas a facer papeis que poñen “segundo o artigo x”, podes estar xerando un problema difícil de solventar ou peor do que estás tratando de solucionar» (IV2-E1, l. 383-387). «Polo tanto, o diálogo, o coñecemento das cousas, perder tempo falando<sup>448</sup>, deixar ás veces as cousas durmir, que no es mala cosa en ocasións, esa es la idea, no?» (IV2-E1, l. 389-390).

Tamén salienta Ricardo o sentido común como unha das características máis importantes para acceder ao posto de inspector/a: «Sentido común. En primer lugar mucho sentido común, mucho sentido común porque no se trata de ser un memorión y tener todo en la cabeza si después no tienes la capacidad de adecuación de las situaciones y de mano izquierda y de

---

<sup>448</sup> Sobre a importancia da atención prestada pola inspección a aqueles que asesora, ten Zacarías Ramo Traver un aforismo bastante humorístico: «El inspector inteligente es el que practica “la política del cafelito” y no la del Boletín Oficial» (Ramo Traver, 1999).

saber llevar y negociar las cosas. Tienes que saber bien la legislación porque en ella tienes que apoyarte para que se tomen las decisiones, pero al mismo tiempo, tienes que tener mucho sentido común y mucha mano izquierda para intentar que las cosas que hay que hacer, se hagan por las buenas, se hagan bien. Se hagan con ánimo, con interés, con entusiasmo, con ganas. Y sentido común para no meter la pata y a veces para no forzar situaciones que aunque la norma no diga eso, pues no tienes que forzarla por encima de todo: “Sí, porque tiene que ser así”. Siempre hay ambigüedades, siempre hay cosas que se pueden mirar de otra manera, siempre hay situaciones que hay que tener en cuenta y a veces bueno, darle la razón a una persona que ves que la tiene y que tú entiendes que la tiene y que a lo mejor, la norma pues hay que dejarla un poquito apartada en ese momento» (IV4-E2, l. 821-834). «Con sentido común hay que hacer las cosas y se *arreglan* con sentido común» (IV4-E2, l. 836).

Coñecer o sistema educativo, posuír experiencia directiva e ser flexible, son as calidades sinaladas por Diego: «Pois nós temos que ter experiencia docente, senón nós non podemos ser inspectores, non? E despois eu creo que axuda bastante ter responsabilidades anteriores dentro do ámbito docente, non? Ou noutros ámbitos, eu creo que eso pode axudar, non? Porque a amplitude que podes ter dentro das situacións que se presentan eu creo que axudan, non? E despois, pois eu creo que hai que ser mui coñecedores do sistema educativo, eh? Hai que ser mui flexibles cas situacións, porque bueno, poden ser mui distintas en función da procedencia do alumnado, da localización do centro, da historia dos centros, da procedencia do profesorado, das distintas especialidades do profesorado, dos distintos proxectos educativos» (IV3-E1, l. 272-281).

A responsabilidade, ser unha persoa próxima e respectuosa; pero tamén cauta: «Primeiro, moita moderación, moita moderación; moito espírito dialogante, vale? E sobre todo, respecto, falo de características persoais, despois hai as características de preparación académicas e moito respecto, respectar e ser respectado, é dicir, un inspector eu prefiro ser querido e non ser odiado, nese sentido, non? Non quero ser nunca un inspector que meta medo, non? Non, eu quero que sexa un centro e que chegue unha persoa normal, iso si, con todos os respectos, é dicir, que chegue o inspector. Realmente que ti vexas que chegou o inspector ao centro e a partir de aí, eu tomo café, tomo tal, pero é o inspector do centro e entón ese matiz hai que mantelo, polo tanto, tes que manter unha certa () de respecto e logo ás veces tes que colaborar, colaborar moito cos centros porque hai que apagar moitos incendios porque un inspector apaga moitos incendios, moita problemática que xorde nos centros, esas son as características

persoais, logo as características académicas, tes que ter unha certa capacidade de traballo e logo tes que ter unha actualización grande do que é o aparello lexislativo que os que estades fóra da inspección ás veces non calibrades o que hai que..., o que ten o inspector..., eu síntome un pouco incapacitado e creo que polo que orellas, polo que escoitas do resto dos compañeiros é imposible que saibas todo, é imposible que saibas todo! Porque vai desde Educación Infantil a escolas de artes, conservatorios, escolas de idiomas, bacharelatos, selectividades, a ESO, comedores, tal... É tanto bombardeo e alén diso a lexislación que se vai modificando, entón tú tes que ter unha certa capacidade de actualización e sobre todo, de saber buscar as preguntas que che fan para despois saber contestar, etc., etc., non? Entón tes que ter esa capacidade, non? E fundamentalmente a última que che diría é responsabilidade» (IV5-E1, l. 451-473). «Tes que ser responsable no teu traballo» (IV5-E1, l.475). «Non debes tomar decisións á lixeira» (IV5-E1, l.477), «debes ser moderado e nos primeiros..., xa nas primeiras advertencias ou informacións que che cheguen, non tomes aínda ningunha decisión, non?» (IV5-E1, l.489-491). Nesta última declaración Gonzalo coincide con Zacarías Ramo Traver sobre a cautela coa que hai que actuar na inspección: «Cando interpretes as normas, guíate sempre pola prudencia e a flexibilidade» (Ramo Traver, 1999, p. 230).

#### 7.2.1.9. Atributos que axuden ao desenvolvemento do traballo

Adela: «Saber escuchar» (IM1-E1, l. 179).

Francisco considera que polo feito de ser varón, non hai nada que axude ao desenvolvemento da profesión: [Por ser varón] «Eu considero que no traballo noso, *sigo na liña de toda a entrevista*, no traballo da inspección e incluso no traballo de docente, non, non, considero que non... ou polo menos, eu non o percibín» (IV1-E1, l. 308-310).

Diego considera que non hai ningunha característica que axude ao desenvolvemento do seu traballo (IV3-E2, l. 336). No caso das mulleres opina que tampouco, só que independentemente do sexo, hai que ser unha persoa flexible para desempeñalo: «Eu creo que non, eu creo que as características persoais, non por ser home ou muller, algunha forma de ser ou algunha personalidade concreta pode axudar máis a traballar na inspección no sentido de que eso, de que temos que ser moi flexibles, moi coñecedores das situacións, moi conciliadores; entonces, pois, bueno, si nalgún momento falla esa flexibilidade, a actitude conciliadora ou ese coñecemento das situacións, pois si, pode haber algún atranco no traballo, pero por ser home ou muller, eu creo que non» (IV3-E1, l. 338-343).

Na mesma liña mantense Gonzalo, sinala que por ser varón non hai ningunha característica específica, senón que o que inflúe é o seu carácter: «Ao mellor por ser home non, pero insístoche moito, polo meu carácter» (IV5-E1, l. 590). «O meu carácter é tranquilo, eu creo que é tranquilo e entón eu noto que a xente se vai relaxando pouco a pouco porque lles falas con naturalidade [...]» (IV5-E1, l. 592-593). «Por ser home, eu nunca tiven ningún prexuízo que eu lembre e se tiven algún beneficio algún día, pois non me enterei, non me lembro ou non me quixen enterar; pero non teño conciencia de por ser home ter beneficio algunha vez, sabes? Nunca. Eu non vexo diferenciación. Antes non sei se che completei a idea de que nos centros de ensinanza público, no que é no ensino público e nestes traballos públicos, as diferenzas, se existen, son moitísimo menores. Tal vez ao mellor no privado, na empresa privada, que poidan existir maiores diferenzas entre homes e mulleres, hai temas de acosos, hai temas de bue, o xefe que se sente atraído pola secretaria, o clásico tal, non? E ao mellor aí dánse máis casos ao mellor. Non digo que na pública este último caso que che digo que non se dea, non? Pero aquí concretamente na inspección que non se dá! Aquí hai igualdade, non? E sería dentro do respecto e do desexo<sup>449</sup> mutuo, non?» (IV5-E1, l. 594-605).

Como muller, Irene explica que lle axuda para o desenvolvemento do seu traballo o sexto sentido: «O que che decía o sexto sentido, quizás a sensibilidade, é que ao mellor quizá é un tópico. Ao mellor tamén é un tópico porque hai homes mui sensibles, homes que teñen ese, ese sexto sentido. Eu o que che podó decir é que non teño conflito nos meus centros. En canto a min me chega unha situación conflitiva, eu trato de analízalo, eu trato de falar con eles, trato de falar ca persona que dalgunha maneira está creando o conflito i que sempre ela vai a ver que non é ela, que son outros, logicamente, porque si fora ela, xa ela se autocorregiría, pero claro, eso supoño, en parte, tamén é función... Se eu son pedagoga e son psicóloga, que duda cabe que teño uns conocimientos que ao mellor outra xente non ten, ou teño uns conocimientos de dereito que ao mellor outra xente non ten. Entendes? Entonces, entendo que non sei se por ser muller, pola deformación profesional, xa digo deformación, non formación, eu o que che digo é que estou moi satisfeita co seu [meu]<sup>450</sup> traballo, non teño conflitos...» (IM4-E1, l. 595-606).

Para Lucía tampouco hai ningunha característica que axude por ser muller, todo depende da personalidade, como indicou Gonzalo: «Yo creo que no, yo insisto, es la personalidad que tengas. Un hombre puede ser exactamente igual de dulce que una mujer, de dialogante, por

<sup>449</sup> Pareceume entender estas dúas palabras.

<sup>450</sup> Corchetes aclaratorios propios

ser mujeres no somos más... no tenemos esa..., o sea, no es una característica sólo de las mujeres porque también hay mujeres tremendamente autoritarias y: y distantes, no lo sé» (IM3-E1, l. 424-427).

Sara tamén opina que é o carácter da persoa o que pode axudar a desenvolver o traballo, non se é varón ou muller e por suposto, a non manifestación do liderado, pois xa se indicou noutras partes do traballo que para ela tiña unha connotación negativa: «Yo creo que ahí no hay ninguna característica especial, es cada persona como es que le puede ayudar o le puede ser una desventaja y sobre todo, la no utilización del liderazgo, que es lo que decíamos antes» (IM2-E1, l. 239-241). Tamén para Adela, o liderado tiña un matiz pexorativo, vémolos na seguinte afirmación na que indica que non hai que chegar aos límites do liderado cando se desenvolve esta profesión: «Yo creo que es saber, saber adaptarse a las situaciones, e: pero: también no llegar a los extremos ni de liderazgo ni de sumisión digamos, saber ocupar el puesto y saber reaccionar en cada momento como debe de reaccionarse» (IM2-E1, l. 225-228).

Adela sinalara que dado que tradicionalmente as mulleres foron ensinadas a levar a casa e o traballo, eran óptimas candidatas para desempeñar cargos elevados, como o da dirección e tamén a inspección. Ela ve que posúen máis empatía e teñen dotes organizativas superiores: «Evidentemente los hombres y las mujeres no somos ni uno por encima de otro ni otro por debajo, somos en categoría iguales, pero distintos en [...] nuestros valores [...] y en nuestras características, entonces yo creo que las mujeres precisamente por durante mucho tiempo haber llevado una dualidad de organizar la casa y organizar el trabajo, somos más organizadas y más empáticas y más empáticas, entonces funcionan muy bien las directoras, ((matiza)) normalmente» (IM1-E1, l. 142-147).

#### 7.2.1.10. Intereses relacionados co traballo (coeducación, violencia de xénero...)

Para Sara, un dos aspectos que lle encantan do seu traballo é a posibilidade de axudar ás persoas. Repárese en como non sinala a realización das tarefas burocráticas, que é un dos cometidos encomendados a este colectivo: «Hay varias cosas, me gustan casi todas, de verdad es que me ENCANTA el trabajo de inspectora, pero: hay una especial que es el recibir, el recibir a los padres con sus problemas y si puedo, solucionárselos» (IM2-E1, l. 231-234).

Non desenvolve aspectos que teñan que ver coa conciliación, coa igualdade de xénero; a propósito dos cales, indica que son competencia dos centros: «Yo en ese terreno no estoy, ahí



están los profesores, más directamente ligado a eso, yo como ese tema no estoy tan cercano, no lo llevo» (IM2-E1, l. 236-238). Tamén Lucía di que iso da igualdade é competencia dos centros; aínda que se se dan problemas nese senso, hai que resolvelos: «Hombre, sí, si hay algún problema en ese sentido hay que solucionarlo, claro, pero eso se hace más dentro de los centros, no es la inspección la que se ocupa de organizar actividades de ese tipo, es en el centro donde se trabajan todos esos temas» (IM3-E1, l. 418-420).

Para Beatriz, os seus intereses van por dúas liñas. A ela gústanlle todos aqueles aspectos que teñan que ver coa innovación educativa que permita que o sistema poida seguir evoluíndo e permitindo a este colectivo, tamén avanzar profesionalmente; por outra banda, o seu labor asesor e de axuda a alumnado con necesidades educativas especiais e a familias que se encontran nunha situación desfavorecida, é outro dos aspectos da súa profesión que lle resulta máis gratificante: «A min o que máis me gusta [son] [...] os temas relacionados coa innovación, coa innovación educativa porque é unha forma de que poidas medrar e poidas ir cambiando esa rutina diaria sempre cando vén algo novo, algún plan novo ou algún proxecto, pois tamén ver que é unha forma de progresar nós tamén profesionalmente, penso que che dá vida pois o participar en normativas da consellería que nos piden colaboración, en proxectos novos de nova implantación e todo eso, pois quizá é o que máis che engancha porque..., despois outro tema que tamén me gusta é [...] resolver problemas sobre todo co alumnado que ten máis dificultades de aprendizaxe ou que poda haber que escolarizar nun centro de educación especial ou cousas así dese campo que son para min o alumnado máis sensible, non? E as familias que teñen máis dificultades» (IM5-E1, l. 447-468).

Como sinalaron outros compañeiros, o traballo burocrático é o que menos atractivo lles resulta porque leva tempo facelo e practicamente non se traduce en nada: «O que menos nos gusta é cubrir os informes rutinarios que a veces tes que facer, entonces bueno, eso quizá é a parte máis, máis así... Ou rutinario, informes así de trámite que son os que che levan tempo, pero non che aportan nada, non che aportan practicamente nada» (IM5-E1, l. 470-473).

Anteriormente, Francisco dixo que el non tivo que asumir ningún conflito de igualdade. A continuación, cando a pregunta formulada resulta menos ameazante, matiza que non tivo especiais conflitos deste tipo; o que evidencia que, en realidade, si os houbo. A pregunta formulada era se estaba interesado na coeducación e na violencia de xénero, ao que el responde que si lle parecen relevantes. «Si, son temas que ademais súrgenme, algunhas nalgúns... Non é que tampouco tivera especiais conflitos relacionados con ese tipo, como

che dixen anteriormente, pero si me parecen de importancia, sobre todo de coeducación e sobre todo o de:, e máximo xa, digamos o de violencia de xénero» (IV1-E1, l. 286-289).

Francisco reclama máis que meras reivindicacións, mudanzas reais na sociedade: «Eu creo que moitas das campañas que hai, non tiñan que darse tanto nas manifestacións, cuanto ir ao cambio de actitudes» (IV1-E1, l. 293-294), «é que se lle dá tal importancia ás manifestacións e non ao CAMBIO DE ACTITUD que hai que producirse» (IV1-E1, l. 296-298).

Tamén aproveita para expresar o incongruente que lle resulta, a escala da vida en parella, que se reclame a igualdade e que despois, cada membro da parella teña a súas propias pertenzas: «Nese cambio de actitude especialmente na vida en parexa e demais, o sea, é que asumir aí a igualdade é moi difícil, pero non soamente a igualdade nas tarefas, que é certo e ten que ser, haber, i a igualdade nos postos profesionais i ten que ser a igualdade non solamente neso, senón a igualdade en saber compartir, non? O sea, a min fanme gracia as parexas hoxe que parten de moita igualdade, pero á hora de compartir, cada un ten a súa conta, cada un ten o seu...» (IV1-E1, l. 299-304).

Diego non alude á burocracia como elemento estimulador no seu traballo, senón á posibilidade de axudar os centros e nomeadamente, o alumnado: «O que máis me gusta é colaborar cos rapaces para que a súa educación sexa positiva, sexa, sexa boa. Entonces eu creo que o máis satisfactorio do noso traballo é cando se nos plantexa algún problema con algún alumno, grupo de alumnos ou con algún centro e o podemos resolver, non?» (IV3-E1, l. 185-288).

### 7.2.2. Liderado da dirección escolar percibido polas inspectoras e inspectores

Este é un apartado no que non se encontrou unanimidade á hora de establecer un estilo de dirección masculino e feminino.

Sara, manténdose na liña de toda a investigación, considera que non hai diferenzas entre os centros liderados por varóns fronte a aqueles liderados por mulleres, que todo depende da personalidade do individuo: «Yo creo que hay un poco de todo dependiendo del carácter de la persona, ahí ya no es el cargo, es más bien el carácter, la personalidad de la persona» (IM2-E1, l. 165-167).

Irene non considera que os centros dirixidos por mulleres sexan máis colaboradores que os gobernados por varóns; segundo esta inspectora, isto depende da personalidade: «Penso que

non influye, penso que aí si que influyen as características de tipo de persona que é e de tipo de persona que dirija, eu creo, de características tipo persona» (IM4-E2, l. 1111-1112).

Lucía considera que o liderado é unha capacidade innata no individuo, independentemente do sexo, polo que non ve diferenzas entre o liderado exercido por unha muller fronte ao desenvolvido por un varón. No entanto, xa se indicou no marco teórico que non importa se o liderado é innato ou adquirido, o relevante é como estes factores interactúan (Hugues, Ginnet & Curphy, 2007): «No, el que tiene capacidad de líder, la tiene innata y no depende de que sea hombre o mujer» (IM3-E1, l. 327-328) «Yo creo que hay de todo, de verdad, yo me he encontrado gente de todo tipo. Umm. También hay mujeres que no quieren que nadie haga nada, que lo asumen ellas todo, pero creo que no, de verdad, no creo que dependa de..., del sexo» (IM3-E1, l. 333-336).

Francisco non ve diferenzas salientables entre varóns e mulleres á hora de liderar un centro: «((Rise)) Non [diferenzas] importantes, inda que nese aspecto, sin deixamos levar por tópicos, hai unhas peculiaridades propias de cada un, non? O sea:, ahora diferencias así relevantes, importantes, non» (IV1-E1, l. 133-135).

No entanto, establece unhas peculiaridades das que di que son opinións subxectivas. Considera, como Irene, que as directoras son máis organizadas, mellores á hora de coordinar e máis activas coas diferentes dinámicas: «Eu non cheguei a:, inda que teño moito contacto con directores e directoras, non cheguei a: conclusións claras por razón de género, por outras razóns, si. Pero por razóns estritamente de género, non cheguei e bueno, levo nesta última etapa nun sector que predominan clarisimamente nos postos de responsabilidad as mulleres. E si podo decir que teño a sensación de que son máis organizadas e posiblemente lles é máis fácil a relación co:, cos grupos. Posiblemente, tamén, si coincide que neste caso coincide que son máis dinamizadoras, máis coordinadoras das dinámicas; pero bueno, a conclusións claras neste sentido non cheguei» (IV1-E1, l. 138-145).

Á hora de relacionarse cos equipos directivos, Manuel di non ter dificultades xa estean estes constituídos por varóns ou por mulleres, non dá unhas características básicas de ambos, senón que di que hai varóns e mulleres moi agradables e outros e outras directoras que non o son tanto: «Teño directoras maravillosas e directores maravillosos i outros e outras que non o son tanto. Sabes? Máis retorcidos, non? I eso non ten que ver... PARA MIN non ten que ver co

sexo. Para nada» (IV2-E2, l. 747-749). «No, non establezo unha relación causa-efecto, en absoluto» (IV2-E2, l. 751).

Ricardo non reparou na maneira de cómo varóns e mulleres lideran os centros educativos e mesmo se adianta á posible interpretación que eu puidera facer, indicando que non observou se funcionaban mellor os centros dirixidos por varóns ou mulleres: «La verdad é que non me fixo neso, eh? Polo tanto, non podo dicir si percibo diferencias ou non, eu miro as diferencias dende o punto de vista profesional e do punto de vista educativo, si se realizan ou non se realizan correctamente, adecuadamente as actuacións que se deben realizar nos centros, entón non, non... vin nunca ningunha diferenza entre que funcione mellor ou peor un centro dirixido por un home ou unha muller» (IV4-E1, l. 167-171). Nin tampouco reparou que as directoras mulleres foran máis responsables que os directores varóns (IV4-E1, l. 174).

Tampouco Manuel percibe máis colaboración nos centros dirixidos por mulleres fronte aos xestionados por varóns. Todo depende da personalidade de cadaquén: «Pues mira, no sabería decirte, ao mellor en, en... ((tarda uns segundos en responder)), bueno, sería una tontería decir eso, no? Pero eu penso que depende da persoa, como, una vez máis, una vez máis, porque claro, me dices, estoy pensando por ejemplo en mi amigo ((nome do amigo)), es el mejor director del mundo! Y después pienso en ((nome dunha directora)) de ((nome dunha cidade)) y es la mejora directora del mundo. ¿Por qué tengo que elegir?» (IV2-E2, l. 808-813). Segundo o inspector, as características que os facían tan bos eran a eficacia, o seu bo temperamento e a positividade: «Eficacia y buen carácter. Claro. Y positividad, eso es importantísimo, eso es importantísimo en un trabajo, aínda que se estea caendo o mundo, ser un pouco positivo, é fundamental. No sirve de nada estar mosqueado todo el día, ¿sabes?» (IV2-E2, l. 817-820).

Ao que habería que acrecentar unha gran capacidade de liderado: «Liderar, eso dáse por suposto. Incluso os malos directores o teñen [o liderado]. Teño a outros, son pésimos, en el sentido de que sólo falan polo que lles manda o claustro, eso no es dirigir, de ninguna manera. No ejercen o seu labor, senón que “o claustro dime que fagamos..., vostede que di?” Realmente esos son pésimos y para su claustro son muy buenos, pero realmente no lo son» (IV2-E2, l. 822-826).

A mesma opinión de Manuel é sostida por Gonzalo: «Non distingo, non hai distinción, non hai distinción. Dos... É que non hai distinción, non a hai! A min dáme igual un home que

unha muller e toda colaboración ma dá un home como ma dá unha muller» (IV5-E2, l. 113-1115). «Exactamente o mesmo. Simplemente depende do seu, da súa forma de actuar» (IV5-E2, l. 1117). «Nada máis, non hai diferenciación» (IV5-E2, l. 1119). «Pódoche acrecentar» (IV5-E2, l. 1120). «Normalmente á muller gústalle máis que a axudes, que lles resolvas os problemas, que lle axudes a resolvelos. Noto máis agradecemento, tal vez porque ao mellor, pois...por eso da sensibilidade ou tal, si, si, si. Nótase máis, a ver, non é a palabra, pero máis protexida, se tú queres» (IV5-E2, l. 1122-1125). «Si, si, [as directoras] búscante máis. Si, si, si. Consúltanche ao mellor máis» (IV5-E2, l. 1128)

#### 7.2.2.1. Liderado das directoras

Para Adela, os centros dirixidos por mulleres están mellor organizados (IM1-E1, l. 69). A continuación, como querendo matizar esta afirmación tan rotunda, trata de explicarse de tal xeito que pasa a engadir unha aclaración importante: que elas xestionan mellor os centros de primaria debido a esa capacidade maternal que se lle atribúe á muller e que resulta propicia para esta etapa educativa inicial; ademais, as docentes deste tramo educativo son unhas óptimas coordinadoras das funcións docentes: «No, a ver. Es un tema complicado de resolver porque es un tema multifactorial. [...] A ver, se puede distinguir, hai que distinguir primero entre un centro de primaria y un centro de secundaria. En los centros de primaria e: lo hacen mejor las mujeres porque hay muchos cursos con niños pequeños en las que ellas ejercen no solamente de directoras, sino a veces casi una protección maternal» (IM1-E1, l. 72-76), «que le da mucha seguridad a los padres y además, organizan las actividades y todo el resto de actividad docente e: muy bien, muy bien» (IM1-E1, l. 78-79).

E pasa a indicar que en secundaria, non se establecen diferenciacións entre varóns e mulleres debido á tipoloxía organizativa destes centros onde non se agarda que as profesoras exerzan esa “protección maternal”: «En cambio, en un centro de secundaria que es más una organización empresarial ya sería distinto, ya sería igual, no es que lo hagan mejor los hombres, sino que en secundaria, igual» (IM1-E1, l. 79-81).

Francisco afirmou que cando el era docente había unha directora moi autoritaria, tanto é así que mesmo a alcumaron co sobrenome de “Margaret Thatcher”; a propósito deste alcume di Isabel Raubeur que non se trata de ningún mérito para o colectivo feminino que desempeña postos elevados actuar consonte os patróns estereotípicos masculinos: «Sería unha mágoa que as mulleres que teñan algún acceso ao poder repitan o esquema masculino porque, por

exemplo, unha Margaret Thatcher non é ningún exemplo para as mulleres» (Rauber, 2004, p. 87). Esta é a declaración de Francisco: «[A aquela directora] chamámoslle Margaret Thatcher para que te fagas unha idea, que era unha persona si, de carácter » (IV1-E2, l. 899-900), «cunha man férrea» (IV1-E2, l. 850). Heller sostíña que as mulleres que desenvolvían un liderado que non cadraba co horizonte de expectativas dos demais eran vistas como “damas de ferro”, controladoras e tiranas (Heller, 1982, citado por Bass, 1990, p. 711). É o que se coñece como a Teoría de congruencia de rol do prexuízo cara as líderes femininas (Eagly & Karau, 2002). Non se espera que as mulleres actúen baixo este tipo de patrón autoritario, senón que o que se agarda sería que desenvolvera un estilo coincidente co mundo feminino (proximidade, sensibilidade...).

No fondo, Francisco sabía que ela máis ben estaba interpretando unha postura autoritaria, porque reconece que era tímida, o que acontece, como explica dun xeito brillante Alicia Kaufmann, é que nestes cargos moitas mulleres séntense desbordadas emocionalmente e idean unha fachada, «unha especie de coiraza que se constrúe para ocultar o medo, a culpa, a inseguridade» (Kaufmann, 2007, p. 125). Ademais, a directora da que falaba Francisco levaba preparada a xente que ía intervir nos claustros e que, á súa vez, comunicaban ao profesorado o que ela quería que fora comunicado; dado que os discursos grandilocuentes non eran o seu forte: «Penso que no fondo era unha persona tímida, ou sea, con certa timidez que lle costaba moito a relación en público; pero que a nivel de grupo, de grupo, de equipo directivo que ela tiña, pois que bueno, se vía que exercía o seu liderazgo, non? Ora, loxicamente non era a persona que soupese..., [...] que non era o seu fuerte, perdón; non era o seu fuerte, pois poñíase a botar [...] un discurso a nivel de falar de..., de transmitir mensaxes e demais ante o gran colectivo, aí era onde ela sempre buscaba uns apoios pa que intervensen dalgunha forma transmitindo o que ela quería que se transmitira, non?» (IV1-E2, l. 898-908).

Para el este era un estilo de liderado caracterizado por ser desenvolto con autoridade; pero aquela directora non afrontaba directamente os problemas, senón que os trataba na retagarda co seu equipo directivo, desempeñando máis ben unha dirección indirecta, porque as decisións xa ían tomadas previamente á realización dos claustros e estas eran inamovibles; de xeito que o inspector equiparaba esta actuación a unha peza teatral: «Era máis unha actuación, diríamos un pouco... a ver se o dou explicado ben... un pouco como de izquierda, non? O sea, un pouco... Non ir aos problemas nunca, senón tratar de solucionarlos un pouco na trastienda» (IV1-E2, l. 851-853). «Eso nun centro ten a parte boa i parte mala, porque eu

sempre tuven excelente relación con ela [con esa directora], antes e despois, non?» (IV1-E2, l. 855-856). «[Esa directora] os problemas sempre procura[ba] soluciónalos sempre dunha forma indirecta ou afrontalos dunha forma indirecta por un camiño diríamos máis alternativo, non tan de fronte, non tan... como unha postura aberta» (IV1-E2, l. 860-862). A ambigüidade e a falta de claridade é outra das características que Francisco percibiu naquela directora: «O inconveniente [era] que moitas actuacións sempre había que interpretalas, *non se dicía* o que pensaba a persona nin como se enfrontaba e cuando se afrontaba, xa se sabía ou xa se podía ver que xa tiñan, xa habían sido intervenido outras, outros factores; en cambio, o líder que directamente afronta as cousas, pois plantéaaas nun claustro» (IV1-E2, l. 865-869).

No entanto, o inspector considera que dadas as grandes dimensións do centro, o xeito en que esa directora exerceu a dirección pareceulle o axeitado, pois nun claustro de máis de quince profesores, é realmente complicado que se decida algo. Por iso, a continuación, fai unha clara defensa do *modus operandi* daquela directora: «Era un centro mui grande, foron tres ou catro anos nun claustro de ochenta, noventa profesores, que aí vives de todo, tampouco podes [ir] sempre [...] cunhas posturas mui abertas porque senón pódente... Eu, o sea, as dúas formas [os dous tipos de dirección que coñeceu cando era docente] pa min eran boas e sobre todo, adecuadas ao tipo de centro que había, porque nun centro de oitenta, noventa profesores con cerca de oitocentos alumnos, non podes tampouco afrontar as tarefas directivas e organizativas como as podes afrontar... O sea, ti vas a un claustro e sabes que alí xa vai un grupo cunha postura premeditada e que che vai a defender esa postura ((peta na mesa para facer máis fincapé)) a capa e espada. E que che vai a botala digas ti o que digas, entonces claro, claro! Ela ejerceuna, ela exercíaa, ela levaba tamén contrastado o outro, levaba incluso preparadas as personas que iban entervenir, etc., etc. Eu partín de que no claustro non se decía nada, eu sempre partín de que no claustro as decisións iban tomadas ANTES. E que entonces no claustro o único que había era informar. Pasar a maior parte do tempo discutindo porque esa discusión NON aclaraba nunca nada. Unha discusión cando pasa das dez, quince personas nunca aclara nada e entonces, o claustro duraba media hora e non porque se impuxera [...] Na reunión de jefes de seminario pois eras quince, dez e entonces aí si se pode discutir e se discutes aí os temas, se van discutidos, as posturas xa están tomadas, un xa as ten tomadas. Alí no, os claustros estes masivos, é como o Parlamento, é unha representación teatral» (IV1-E2, l. 870-892).

En xeral, Francisco observou que as mulleres na dirección tenden a ser máis coordinadoras, o seu traballo é de carácter colaborador e parece ser que presentan máis aptitudes organizativas que os seus contrapartes masculinos: «Parece que amosan máis cualidades organizativas, de coordinación e de relación grupal, as mulleres que os homes» (IV1-E1, l. 197-198). Polo tanto, nesta apreciación coincide con Sarrió, Ramos & Candela en sinalar que o estilo de liderado feminino é cooperativo (Sarrió, Ramos & Candela, 2005).

Segundo Beatriz, o liderado é máis participativo e dialogante nas directoras: «A min péreceme que no caso das direccións creo que son máis participativas, máis dialogantes, algunha vez si o pensei, porque creo que se percibe así. Con carácter xeral hai máis participación, etc., nos centros educativos cando están lideradas, cando as direccións están desenvolvidas por mulleres» (IM5-E1, l. 376-379).

Polo tanto, nesta primeira entrevista, establece dous estilos diferenciados entre varóns e mulleres: «É que penso que ao mellor o liderado das mulleres é diferente ao dos homes, polo menos e:, así, en gran grupo, penso que as mulleres tenden a ter un liderado máis democrático, así con carácter xeral, falo así en grandes números. Despois danse, como dixen, danse casuísticas moi diferentes» (IM5-E1, 496-499). Isto foi o que Beatriz respondeu na primeira entrevista. Xa na segunda, segundo fomos avanzando, a inspectora muda o seu discurso. Di que observa dous estilos diferentes de liderado nas directoras e os mesmos estilos nos varóns. Son dous xeitos de actuar que se manifestan independentemente do sexo da persoa: «Estou pensando en dúas mulleres directoras de institutos, unha moi autoritaria, e outra moi democrática e de homes, tamén, ao revés. Un moi autoritario e outro moi democrático e tal, o sea, eu eso non o percibo, na realidade, na práctica; pero bueno, pode ser significativo, porque polas nosas mans pasan moitos directores, entóns velos, eu véxoo así, eh! Que non ten por que ser unha muller moito máis democrática e un home moito máis autoritario, eh!» (IM5-E2, l. 1297-1302).

E cando se lle refuta á inspectora o seu argumento, opoñéndoo ao sinalado na bibliografía de que as mulleres establecen máis redes de colaboración, son mais cooperativas, etc., incrivelmente, a inspectora manifesta que non percibiu isto que previamente ela mesma, na primeira entrevista, afirmara: «Pois eu, de verdade que non o vexo,...» (IM5-E2, l. 1295). «Vexo estilos diferentes en mulleres directoras, eh! Estou pensando por exemplo nalgunhas das directoras que teño neste momento nos centros que levo e son estilos diferentes. Hainos máis autoritarios e hainos máis democráticos. Estou pensando nos dous extremos e son



mulleres en ambos casos. [...] E vexo estilos de homes moi democráticos tamén e algúns tamén moi autoritarios. Eu, p'a miña forma de entender, non hai diferenza nos estilos por ser home ou por ser muller, senón vai na persoa que quere levar a cabo uns proxectos de dirección e que os leva de forma diferente. En función da súa personalidade, [...] da súa forma de ser, etc.» (IM5-E2, l. 1284-1291).

Manuel considera que os varóns poden desempeñar un liderado diferente ao das directoras, pero na forma, non no fondo. Elas son igual de boas [ca eles á hora de gobernar un centro], o que acontece é que eles, en virtude da súa aparencia, a súa voz, poden gozar de determinadas facilidades que elas non posúen. Ademais, para determinadas familias, existen prexuízos no tocante á presenza de mulleres á fronte da dirección escolar: «Epidermicamente, si, [os directores levan a cabo un liderado diferente ao das directoras] ao millor pode ser a voz, a altura, ou o aspecto físico i tal. Pero no fondo, o liderado é outra cousa, penso eu i as mulleres son mui eficaces levándoo, si, si. Sen dúbida, vamos. Ao mellor, sabes para quen podería ser diferente? Para a xente de extracción cultural baixa i con prexuízos cando chegan pais a falar cun director queren ver un director. Si é unha directora, agora menos; pero en tempos i no ámbito rural, a miraban doutra maneira, tamén por colectivos relixiosos; por exemplo, a xente que procede do Islam como relixión, non? Ten menos respecto ás profesoras, menos respecto ás directoras, eso es constatable, si» (IV2-E1, l. 288-295).

#### 7.2.2.2. Liderado dos directores

Adela considera que hai un estilo de liderado específico nos varóns: «Sí:, pero lo que dije antes, entre primaria y secundaria son muy diferentes y: sobre todo en los centros muy grandes la, las relaciones personales son menos importantes y es más una función de gestión, entonces ahí pues a veces... hay más hombres: en secundaria» (IM1-E1, l. 116-118).

O liderado do director que tivo Francisco cando era docente era completamente diferente ao da directora sinalado anteriormente: «Era un auténtico líder, ((rise)) penso que innato» (IV2-E2, l. 849-850). «Era [un liderado] aberto completamente; aberto no sentido de ir cos problemas sempre de cara» (IV2-E2, l. 857-858).

Beatriz sinalou na primeira entrevista que o liderado dos varóns, por regra xeral non resulta tan democrático nin con talante dialogante como o das directivas; mesmo indica que nalgún caso pode chegar a ser máis dominante: «Pode que o [liderado] dos homes sexa máis, máis autoritario» (IM5-E1, l. 499). «Non tanto consensuar, dialogar, como bueno, pois un pouco

máis autoritario» (IM5-E1, l. 501-502). Entón, quixen saber se eles ían con man de ferro, ao que a inspectora responde que en casos puntuais, si: «Man de ferro..., ao mellor non, pero bueno, con carácter xeral pois ao mellor si, non todos, pero nalgún caso, si. Nalgún caso concreto, si» (IM5-E1, l. 504-505).

Diego dá unha resposta ambigua cando se lle pregunta se os directores varóns exercen un liderado diferente ao das directoras. A simple vista parece indicar que si; pero en realidade non quere admitilo, senón ser politicamente correcto: «Exercen un liderado diferente, claro. Pero máis en función das súas características que de ser home ou muller» (IV3-E1, l. 221-222).

Máis adiante na entrevista, nega que haxa diferenzas entre un centro dirixido por unha muller fronte a outro dirixido por un varón, a única distinción que pode haber estriba no nivel de experiencia que teñan uns e outros; pero independentemente do sexo: «Pois a verdade é que ningunha, ningunha [diferenza]» (IV3-E1, l. 150). «En xeral, é que todos os cargos directivos que temos son responsables, non? Entonces non vexo realmente a diferenza, nin nas horas de dedicación, que eu creo que dedican son moitísimas horas todo o mundo, homes e mulleres, nin no esforzo nin na capacidade, o único que pode haber algunha diferenza é na experiencia que poden ter, pode ser que teña directores que levan, que teñen moitos anos de experiencia, i igual as mulleres pois esa incorporación aos cargos directivos foi un pouco máis tardía, non? Pero nada máis» (IV3-E1, l. 152-158).

Para Manuel, os directores pusilánimes case todos son varóns. Ademais, el considéraos malos directores porque fan todo o que lles manda o claustro, o cal, para o inspector, iso non significa ser bo director (IV2-E2, l. 829-832). Elas, en cambio, posúe máis forza e son máis decididas. Dentro da categoría de directores pésimos, sinala o inspector que hai máis varóns: «Máis homes ((rise, coma quen chega a unha conclusión na que finalmente ten que coincidir coa entrevistadora en que hai dous estilos de liderado))» (IV2-E2, l. 823-826). «Pusilánime, ¿categoría pusilánime? Homes. Atenta a eso, porque é verdade. As mulleres teñen máis forza [de carácter], cando teñen que mandar, mandan. Aínda que sexa máis suave o xeito de facelo, entendes?» (IV2-E2, l. 831-833). «Máis determinación, máis... capacidade de decidir, menos medo ao que dirán. Podo seguir. Cando des cun director pusilánime, suele ser varón, normalmente. Si, si» (IV2-E2, l. 837-838).

### 7.2.3. Percepción de diferenzas entre un centro dirixido por unha muller fronte a un dirixido por un varón

Sara considera que non hai diferenzas entre un centro dirixido por unha muller fronte a outro xestionado por un varón, todo depende da persoa: «Pues no, no, depende de la mujer y depende del hombre; pero en líneas generales, ninguna» (IM2-E1, l. 121-122). «En líneas generales yo creo que mmm.... los..., puede darse los dos casos, en lo mismo el hombre que la mujer, más responsable uno que el otro, pero hay de todo, pero la mujer es responsable y el hombre es responsable» (IM2-E1, l. 125-127).

Lucía tampouco percibe diferenzas na dirección dos centros por razón de sexo (IM3-E1, l. 255). «Yo creo que hay de todo, mira, hay directores muy responsables, directoras muy responsables, directores muy poco responsables y directoras muy poco responsables, no creo que vaya ligado al sexo, para nada, he conocido grandes profesionales de todos los sexos, para mí no es un condicionante» (IM3-E1, l. 257-260).

En cambio, Irene si ve diferenzas entre un centro dirixido por un varón fronte a outro dirixido por unha muller. Considera as directoras máis enteradas de toda a casuística do centro e máis organizadas polas razóns ás que xa se aludiu noutras ocasións, porque as mulleres están máis pendentes de todo: «Vamos a ver, e: vouche contar unha anécdota e seguramente me vas entender con esta anécdota o que quero decir, cheguei a un cole i estaban todas as mesas rotas polos pasillos amontonadas, o esqueleto roto noutro sitio, despois había unha chea de sillas rotas sin o reposabrazos ta... e dixen eu ,“aquí nunca houbo unha muller de directora, verdade?” e dixo o director, “No:”, “Xa se nota, que non vos parezca mal”. Pero nótase, nótase, na organización, no coñecemento dos temas, ao millor tamén somos máis acaparadoras, no sentido de que o queremos controlar todo, volvo ao de antes, pero non controlar no sentido de control estricto, senón saber como está en cada momento cada tema i esto máis nas mulleres, polo que decíamos antes» (IM4-E1, l. 291-299).

A inspectora explica esta actitude das directoras facendo referencia ao gran nivel de autoesixencia que teñen as mulleres para evidenciar a súa capacidade. Como diría Alicia Kaufmann, «teñen que traballar o dobre que os homes. Teñen que demostrar para ser recoñecidas» (Kaufmann, 2007, p. 130). Así expresa a inspectora esta idea: «Porque pola nosa forma de ser, pola nosa educación i quizás, quizás porque aínda temos que demostrar que somos capaces de facer o dos homes, o mesmo que fan eles i que sempre temos enriba de nós

a lupa, quizás por eso, pero vamos que si se nota, a nivel de organización, de... Eu chego facendo un seguimento de calquer programa i a directora me vai a ter todo i me vai a dar explicaciós de todo i ao millor si é un home, “¡Ay!, espera que llamo a Fulanita que Fulanita es quien lo lleva, espera; o llamo a Citanito” eso si o percibo, eso si o percibo, por eso sempre que podo, poño mulleres, por eso» (IM4-E1, l. 299-306).

Este rigoroso control que Irene percibe no estilo directivo feminino parece máis característico do estilo de dirección masculino enunciado por Sarrió, Ramos & Candela que do feminino que, segundo estes autores, se caracteriza por un control reducido e menos rigoroso (Sarrió, Ramos & Candela, 2005, p. 208). Das palabras de Irene tampouco podemos inferir que o feminino sexa un estilo directivo de traballo en equipo (Sarrió, Ramos & Candela, 2005), porque da declaración, «A directora me vai a ter todo i me vai a dar explicaciós de todo i ao millor si é un home, “¡Ay!, espera que llamo a Fulanita que Fulanita es quien lo lleva, espera; o llamo a Citanito”», parece inferirse que elas tenden a ser máis acaparadoras, no sentido de estar ao tanto de todo e de non delegar tanto. Liñas máis tarde, explica esta expresión indicando que as mulleres adoitan telo todo na cabeza e os varóns, non (IM4-E1, l. 315-318).

O estilo rigoroso que sinala Irene que teñen as directoras tampouco se corresponde cos estereotipos vinculados á muller sinalados por Sánchez & Iglesias, entre os cales, se encontraba a falta de control (Sánchez & Iglesias, 2008, p. 132).

Irene afonda nesta idea e di que viviu situacións nas que as mulleres exercían un liderado diferente ao dos varóns: «Supoño que si, por eso que che dicía de que as mulleres, somos más controladoras no bo sentido da palabra, e: somos más de consenso, más aberta[s] no sentido de transmitir todo o que tú queres que o resto da xente faga dunha forma aberta e clara. Eu véxoo así e considero que si que é así» (IM4-E1, l. 508-511). Para ela, as mulleres son máis responsables e cumpridoras: «Por suposto, por suposto! Eso non o dudo, máis responsables, e: máis traballadoras, máis acaparadoras, máis controladoras; pero controladoras no bo sentido, de saber donde está todo, cumprir prazos, todo si, por suposto, non’o dudo, non’o dudo» (IM4-E1, l. 64-66).

Para Beatriz si hai unha serie de elementos definatorios daqueles centros que están dirixidos por mulleres. Ela percíbeos como máis transixentes e abertos: «Con carácter xeral non tería por que ser diferente, pero a veces percíbese quizá certo grado máis de tolerancia, de comunicación, non sei se é casualidade, nos centros que son dirixidos por mulleres» (IM5-E1,

l. 241-243). Nesta liña coincide con Beatriz o inspector Manuel, pois sinala que cando nun claustro as directoras non teñen éxito, pregúntanse que é o que fixeron mal; mentres un varón interpretaría este “fracaso” como un agravio persoal: «Hai xente que une unha discrepancia a una agresión, lo cual es absurdo. Ou o claustro non aproba esto, “¿i por que non? Si soy la de Dios?”? Probablemente eso nunha muller sea distinto, a muller pensaría en que é o que plantei mal nesta reunión, a nivel de intelixencia emocional creo que nos levan bastante. Si, si» (IV2-E1, l. 201-205). Tamén fai referencia á intelixencia emocional que teñen as mulleres para mandar sen que se perciba que están dando ordes: «As mulleres teñen unha certa capacidade especial para a conciliación, para mandar sin que a persoa mandada se sinta ofendida» (IV2-E1, l. 192-193).

Para Gonzalo non hai diferenzas entre un centro dirixido por unha muller e outro gobernado por un varón. Malia que anteriormente sinalara dun xeito subrepticio que si había dous estilos en función do sexo. Na súa declaración sae a relucir que é consciente de que as mulleres nos cargos de dirección e inspección tiveron que demostrarlles aos demais a súa competencia profesional: «Como che dicía antes, creo que non [hai diferenzas]. Agora, se llo preguntas a unha muller ao mellor diríache que tivo algo que demostrar antes de, vale? E eu como varón vexo que non, porque eu respectaría e respectei sempre a unha muller directora ou unha muller, pero nunca me fixei niso, pero non soamente na inspección, despois e tal. Entón é posible que elas nalgún caso poidan ter nun principio que demostrar aos demais, quero dicir, non a si mesma, aos demais que son válidas para ese posto que ocupan» (IV5-E1, l. 400-405).

Na historia de vida na que vimos como contemplaban os inspectores e inspectoras o persoal de dirección no momento en que eran docentes, Sara corrobora a posición que mantivo en todas as entrevistas que lle fixen. Ela sinala que tanto as directoras como os directores exercían un bo goberno nos seus centros; pero que non podería establecer diferenciacións de xénero, dado que naquel momento da súa vida, non reparou nestas cuestións: «Yo creo que no [que non hai diferenzas entre o xeito de dirixir masculino e feminino]. La mujer cuando coge una dirección la lleva también de una forma... ¡No quiero decir que sólo el hombre la lleve bien! Ni muchísimo menos, lo de ser una mujer que la lleve tan bien como el hombre, ¡no notaba nada! ¡Yo no he notado nada! Tampoco a lo mejor te fijabas en cosas que hoy te fijarías» (IM2-E2, l. 735-738).

O estilo de dirección daquelas persoas que desenvolvían a dirección, ela considera que non era autoritario. E sobre todo admiraba a aqueles directores que dinamizaban a todo o claustro

e non creaban escisións no mesmo. Fundamentalmente, fixébase en como se relacionaban co resto da comunidade educativa: «Me fijaba mucho yo creo que en la forma del trato del director a los profesores; pero no solamente para aprender; sino a veces para no hacerlo. O sea, que te fijabas y decías, “Yo esto lo haría”, “yo esto no lo haría”, “yo no haría esto una vez que he visto el resultado que da”, etc. Sí, todo eso te va sirviendo en la vida, mucho. ¿A en cuánto para este puesto? Bueno, yo para este puesto no recuerdo que haya tenido en la mente algún centro, no lo recuerdo» (IM2-E2, l. 748-753). «La relación con las personas [dos directores], es lo que te venía diciendo antes un poco. Sí, a mí me asombraba el director que era capaz de, de convertir lo negativo en positivo para darle ánimo a todo el profesorado a seguir trabajando y que no se fijaba en pequeñeces y pequeños cismas entre los profesores. Sí, pero ya te decía que eso lo valoré SIEMPRE ((dá unha palmada na mesa)) y me sirvió de, creo que me sirvió, también hay cosas que están en el carácter, no sólo que vengan de fuera, sino que ya las llevas dentro; pero yo creo que todo lo de fuera, ayuda» (IM2-E2, l. 756-763).

Esta declaración, triangulada coa que deu na primeira entrevista, permite confirmar que a inspectora estaba contestando a verdade.

Ricardo si percibe diferenzas entre o liderado dos varóns fronte ao das mulleres: «A forma de liderar grupos humanos penso que son diferentes por parte dos homes e das mulleres» (IV4-E1, l. 238-239). E aínda que na primeira entrevista non quixo afondar nesta cuestión dicindo que non reparara nisto: «No, no voy a entrar en una disquisición de ese tipo, simplemente me parece que sí y ya está» (IV4-E1, l. 241-242), na historia de vida, si que pasa a explicalo e sabe dar unhas características definatorias de ambos estilos. As mulleres na dirección son máis faladoras e dispérsanse máis, mentres que o varón adoita ir ao concreto; non obstante, parece inferirse das palabras deste inspector que elas acostuman a ser máis rápidas e capaces de facer varias tarefas á vez. O varón, a pesar da súa concreción, é máis lento en desenvolver os seus cometidos. Emporiso, o inspector quere deixar claro que ningún estilo é mellor que o outro, tan só se ten fixado se os obxectivos se cumpren e as funcións estipuladas se realizan: «((Tarda un tempo en responder)) [...]. E: creo que la forma de dirigir, la forma de realizar las cosas y de hacer de las mujeres es diferente de la de los hombres y la de los hombres diferente de la de las mujeres, cada uno hace las cosas a su manera y está claro que existe una diferenciación entre la forma de hacer de la mujer y la forma de hacer de los hombres; pero dicho eso, NO CREO que una sea mejor que la otra, sino que al final si se alcanzan los objetivos, las dos son buenas» (IV4-E2, l. 571-577). «¿Eh? Entonces no me fijé nunca en si

era una mujer o un hombre quien tenía que realizarlo. La cuestión [é] esta, ¿lo va realizando?, ¿se alcanzan los objetivos?, ¿está bien?, ¿no lo va realizando?, ¿no se alcanzan los objetivos?, ¿está mal? Entonces bueno, pues esa era la diferenciación, o sea que, se va consiguiendo, se hace... Ahora, ¿la forma de ser de la mujer y la del hombre? Pues es muy diferente, las mujeres son más parlanchinas, más habladoras, se meten más quizá en temas que no son fundamentales en los casos concretos, sino que derivan un poco más hacia cosas de alrededor, se distraen más, se dispersan más; pero bueno, es forma de ser, pero ahí ya no me meto. En cambio el hombre suele ser más concreto, más... Centrarse más en el tema, pero a lo mejor es más lento en hacer las cosas. A lo mejor la mujer diversifica mucho más y llega antes a los resultados y el hombre se concentra más y llega más tarde, no tiene nada que ver» (IV4-E2, l. 579-590).

Sobre o aspecto de diversificar ao que alude Ricardo en relación ás mulleres, indicou María Mass, Secretaria Académica da Universidade Arxentina da Empresa, que elas adoitaban atender simultaneamente varias fronteas; aínda que nun grao menor de intensidade. En cambio, o varón centraba a súa atención nun único eixo de observación; pero facíao con maior magnitude (Carantoña, 2009). Pero tamén é unha cuestión que ten que ver con que as mulleres acostuman a ser capaces de dirixir a súa atención a varias cuestións, razón pola cal, xurdiu o concepto, “muller multitarefa” (Carantoña, 2009).

### **7.3. Tercera declaración temática: A elección do cargo de inspección na vida profesional.**

Como Beatriz, Irene chegou á inspección por que ao final a vida te leva por unha determinada senda. «Pois non estaría mal...» (IM4-E2, l. 1065) era a consideración que tiña Irene e engadiu que as cousas chegaron sen propoñelas. Tampouco era para Beatriz unha aspiración procedente de tempos inveterados, non tiña claro o de querer desenvolver esta profesión; pero o ánimo por parte doutros inspectores, unido ao feito de que xa dominaba moitos temas de lexislación, animouna a presentarse ás oposicións. Vemos como nestas dúas inspectoras, a chegada á inspección se produce por unha sorte de serendipia.

Sara indicou que sente verdadeira vocación por esta profesión, á que chegou nun primeiro momento en comisión de servizos, permanecendo no cargo<sup>451</sup> de oito a dez anos. Pero dende pequena, cando ela vía chegar á inspectora, anhelaba ser como aquela muller algún día.

Lucía sinalou, converxendo co resto dos inspectores varóns, que a súa entrada na inspección estivo motivada polo feito de que ela vía esta profesión como unha inquedaanza persoal e por afán de superación. Non era unha vocación que, como a de Sara, emanara da infancia. Aínda que cando o inspector acudía ao centro, ela sentíase atraída polo seu traballo.

Pola súa parte, eles coinciden en ver a inspección como o último elo profesional ao que aspirar. Un aspecto que sinalan os inspectores é que a inspección supoñía para eles un paso máis no progreso da súa carreira e tamén mostran menos reparo en recoñecerse como líderes. Coincídese con Nan Restine no que respecta á presenza de varóns e mulleres en postos de decisión, pois ela indicaba que a preponderancia dos varóns nos mesmos vese como un desexo de dirixirse ao logro, mentres que no caso das mulleres, a súa presenza na Administración é a consecuencia de circunstancias non planeadas e da serendipia (Restine, 1993, p. 21).

Francisco chegou á inspección porque lle propuxeron esta función, do mesmo xeito que lle ofreceron ser Subdirector Xeral e tamén un cargo na Inspección Central, polo tanto, non houbo ningún acontecemento que determinara a súa entrada, aínda que si a percibía como unha profesión cunha función socialmente importante.

Manuel di que accedeu á inspección porque lle gustaba progresar neste traballo e o mundo administrativo lle resultaba atractivo; ademais, quería compensar a nova situación que se achegaba, xa que a muller estaba a piques de perder o traballo. Con todo, a conciliación da vida familiar e laboral resultáballe complicada para estudar estas oposicións. Como Francisco e Manuel, Diego recoñeceu que chegou á inspección porque lle gustaba a idea de progresar dentro do ámbito da docencia, pois do mesmo xeito que sinalou Lucía, «gustábame facer cousas dentro do que ten que ver coa docencia [...] E sempre gustoume un pouco cambiar, pois si levaba un tempo facendo unha cousa, pois intentar facer outra» (IV3-E2, l. 1255-1259).

Tamén Gonzalo indica que decidiu ser inspector porque era o rango que lle faltaba por acadar dentro da carreira docente. Ricardo arriscou o seu posto de Subdirector na Consellería por ser

---

<sup>451</sup> En comisión de servizos.



inspector interino, xa que a el a inspección sempre lle resultou atractiva. Dá a mesma explicación que Gonzalo. Eles chegaran á cota máis alta, a catedráticos e a inspección era o rango que lles faltaba por acadar.

Pero o risco anterior tamén o asumiu Sara, xa que deixara o cargo de Delegada Provincial para ir ás oposicións de inspección.

#### **7.4. Cuarta declaración temática: A influencia da conciliación vista e vivida pola inspección.**

##### 7.4.1. Visión das medidas de conciliación da Administración Pública

Neste apartado trátase de saber que consideración lles merecen aos nosos informantes as medidas de conciliación; así como pescudar se supoñen algún tipo de dificultade ou problema nos centros educativos.

Todos os inspectores e inspectoras teñen coñecemento das medidas de conciliación da Administración Pública e aínda que recoñecen os seus beneficios, algúns coinciden na idea de que en ocasións se orixinan unha serie de disfuncións nos centros polo xeito en que estes interpretan as normas, non polas medidas de conciliación *per se*. A continuación, ofrécese unha síntese das consecuencias destes desaxustes orixinados polas medidas de conciliación nos centros educativos:

- Non é o mesmo que estea o/a titular da materia impartida que un substituto.
- O centro educativo pode quedar sen profesorado de apoio a alumnado.
- Haberá malestar entre o profesorado debido a agravios comparativos; aínda que non traballen máis horas das establecidas.
- Un substituto, supostamente, tería menor implicación no centro que un profesor fixo.
- As normas de conciliación ás veces dificultan o traballo e détéctanse disfuncións.
- O alumnado non estará tan ben atendido.
- De vez en cando, os centros interprétanas e provocan dificultades.
- En ocasións, xéranse discusións sobre como aplicar as normas de conciliación.

-As medidas de conciliación o que fan é favorecer a unhas persoas en relación con outras.

-Ocasionalmente, beneficianse das medidas persoas que non teñen dereito a elas e que as conseguen por medio de argucias.

-Ás veces prexudican os dereitos doutros traballadores.

Estas foron as consecuencias das que faláron os inspectores e inspectoras entrevistados. De seguido veremos a opinión que estas medidas xeran neles e nelas:

Segundo Adela, xorden problemas de organización porque pode haber unha persoa que teña dereito a elixir en primeiro lugar; pero outra por criterios de conciliación, vai ter preferencia: «A veces la organización es difícil porque [...] hay diferentes sensibilidades y sobre todo hay a veces encuentros desafortunados de dos tipos de derechos» (IM1-E1, l. 17-18). «Entre dos personas que tengan, una por ejemplo derecho a elegir en primer lugar y otra por conciliación, por hijos pequeños, que tenga que elegir antes y a lo mejor la otra persona, pues tiene otro problema distinto [de] dependencia o de salud, que muchas veces se da el caso y claro, hay que delimitar» (IM1-E1, l. 21-24).

Sara destaca as bondades das medidas de conciliación. Para ela son necesarias e constitúen un adianto: «A min parécenme moi importantes, en liñas xerais sempre oímos falar delas e a veces veñen o profesorado a pedir algunhas delas tamén, paréceme totalmente necesario e é un adianto, por suposto, para solucionar o problema nas familias. Que son importantísimas, que son necesarias, todo eso por supuesto» (IM2-E1, l. 10-14). Para ela, estas medidas non supoñen dificultades nos centros educativos. Unicamente orixinan un gasto social superior; pero que en calquera caso serve para mellorar o benestar das familias: «Non [orixinan dificultades], o tipo de dificultade, indudablemente, os gastos da...; pero estamos falando de unha mellora da familia ou un gasto social, penso que o gasto social está tamén para mellorar as familias» (IM2-E1, l. 19-21).

Ademais, a Administración ten que inverter máis diñeiro para que a praza da persoa que se acolle a medidas de conciliación estea atendida por outra persoa: «Vamos a ver, la dificultad es que indudablemente hay que substituír a la persona que pide el permiso y si no se substituye, pues quedaría vacío, o sea, que es necesario cubrirla. ¿Problema? El problema es de la Administración que tiene que contar con un profesor más, es una cosa de tipo económico» (IM2-E1, l. 22-25).

Para Lucía, as medidas de conciliación están bastante ben. Aínda que recoñece que serían precisas outras melloras porque é difícil conciliar a vida familiar coa laboral. Non obstante, máis normas de conciliación suporían un custo moi alto para a Administración. Tamén considera que unha persoa, a título particular, tería que mirar como conciliar estes dous aspectos da súa vida: «Bueno, pues a mí no me parecen mal, me parecen bien, siempre se podrían mejorar; pero bueno, es complicado siempre compatibilizar un trabajo con la conciliación de la vida familiar y laboral, y claro, el Estado tampoco puede asumir... Hay que buscarse un poquito la manera de conciliarlo, ¿no? Tú personalmente. A mí me parece que están bien porque mucho más supondría un esfuerzo a la Administración, que a lo mejor no está para asumir» (IM3-E1, l. 11-16).

Un dos aspectos a mellorar das medidas de conciliación, segundo Lucía, é a flexibilización da xornada, que en traballos como o da inspección si sería viable: «Quizás la flexibilización de la jornada en los casos que sea posible flexibilizarla más; por ejemplo, en la docencia es muy difícil, porque el horario de los centros es el que es, tú no puedes dar la clase por la tarde, *porque* no están los niños, entonces es complicado, [...] pero: en trabajos como éste, que es más administrativo y demás, pues sí que habría posibilidad a lo mejor de una mayor flexibilización de jornada» (IM3-E1, l. 19-24).

Lucía ten a convicción de que as medidas de conciliación non supoñen problemas nos centros educativos. Só que non é o mesmo ter no centro o titular que un substituto: «No, porque las comisiones de servicio [...] no suponen ningún problema, el derecho a la lactancia siempre se manda un sustituto y bueno [...] Paternidad y esto, también un sustituto. No suponen, hombre, no es lo mismo tener al titular que tener al sustituto; pero bueno, eso pasa con esas medidas y con una enfermedad, o sea que no, yo creo que no suponen ningún problema» (IM3-E1, l. 33-37).

Na mesma liña, Irene sinala os aspectos positivos das medidas de conciliación e como a Consellería de Educación é unha fiel sentinela que está atenta ao cumprimento das mesmas: «Hombre, a min me parece que todo o que seña facilitar a convivencia da vida familiar, pois me parece estupendo, o sea, non serei eu quen, quen diga que non, evidentemente. Non só a conciliación, senón as medidas de violencia de xénero i demais, estou totalmente de acordo; entonces, desde ese punto de vista, eu creo que a Administración i concretamente, a Consellería de Educación é exemplar, porque con relación a esa lei, a lei 4 non sei canto, se nos pide que nos diseños curriculares apareza, que nos proyectos de educación apareza, nunha

serie de documentos dos centros que desde o meu punto de vista, [...], me parece que a educación en relación á normativa é exemplar» (IM4-E1, l. 7-15).

Non obstante, Irene sinala que as disposicións de conciliación si supoñen dificultades nos centros educativos. O profesorado que vai cubrir as horas polas que outro docente pide redución horaria, vai ter toda a súa cota horaria completa coma antes; pero esas son horas que se lle quitan de apoio a nenos, de gardas, etc.: «Pois evidentemente, evidentemente... [as medidas de conciliación supoñen dificultades]» (IM4-E1, l. 18). «Porque si unha persona pide unha redución horaria i si non se nombra outra persona, quere dicir que sempre vai haber un grupo de xente, que non é que estea traballando máis horas das que debe, as horas son as mesmas de atención directa ao alumnado; pero ao mellor nos quedamos sin tanto profesorado para apoio a nenos, para substitución ou demais, no? Desde ese punto de vista, o sea, [...] si esa falta de horario se cubrise con outra persona, no; pero non sempre se cubre i non se cubre non porque a Administración non queira, senón porque si se oferta unha plaza cunha media jornada, sempre é menos atractiva que unha plaza ca jornada completa, o sea, ten a súa razón de ser» (IM4-E1, l. 20-27). «Non? Non por outro motivo, desde ese punto de vista entendo que como todo, que pouco a pouco nos iremos adaptando, son situacións novas que nos levan a romper o que tiñamos, a desequilibrar o que tiñamos e a equilibrarnos cunha nova posición. Quizás a generación vosa, pois xa o teña máis, máis claro e ao mellor a outra xente xa lle costa un pouquiño máis entendela, realmente tes que ter as cousas moi claras para, para todo esto» (IM4-E1, l. 29-34).

A xulgar polas declaracións de Irene, ao final semella que o que sae prexudicado é o alumnado. Ademais, o profesorado vai estar contrariado no seu traballo: «Estará a disgusto. Vamos a ver, si un profesor ten que traballar vinte e cinco horas e traballa vinte e non se nombra, [...] non porque non oferten esa vacante, senón porque *á xente* non lle interesaría comprarte por cinco horas. Hai xente que nunca vai a traballar máis das vinte e cinco horas porque non é posible, porque [máis de] vinte e cinco horas non soen estar os *nenos* () pero sempre hai un agravio comparativo» (IM4-E2, l. 1335-1340). «Si nun centro con dez profesores traballan duascenas cincuenta horas, [...] e se hai unha [persoa] que ten unha redución de xornada, pois en vez de traballar duascenas cincuenta horas, vai traballar duascenas vinte, pois o resto terano que repartir entre os que están. Nunca van a traballar máis de vinte e cinco, porque vinte e cinco son as horas que están os nenos alí!» (IM4-E2, l. 1342-1346).

É un agravio comparativo que xera o propio profesorado que antes estaba de garda e agora vai ter que facer unha substitución. Pero en ningún caso dará máis horas de clase: «Se en lugar de estar con guardias ou atendendo a outras cousas, pois teñen que dar máis horas de clase ou en lugar de estar dúas personas de guardia, agora terá que estar unha. Neste sentido é un agravio comparativo, pero porque eles o fan; pero nunca van a traballar máis horas das que lles corresponden. Non sabes? E [...] sempre tes que repartir as horas entre os que están! Non che queda outra» (IM4-E2, l. 1346-1353).

Beatriz di que ten pouco coñecemento sobre as medidas de conciliación; pero que tampouco abundan todas as medidas que hai; declarando que aínda que se sexa muller e se traballe na Administración, esta terá que realizar unha dobre xornada, igualmente: «Bueno, pouco [coñecemento], pero ás veces non chegan todas as medidas que hai» (IM5-E2, l. 4). «Porque penso que a muller, despois de facer o traballo fóra, ten que facer á parte o da casa, entón estás máis sobrecargada. Quero decir, hai moi poucas diferencias entre que sexas muller e que sexas home na Administración, co cual, pois cando acabas o traballo de fóra, sempre che queda algún na casa» (IM5-E1, l. 6-9).

As medidas deberían ser máis amplas para facilitar en maior medida a vida da muller traballadora e así, esta tivera máis tempo para outras cousas: «Home, cantas máis mellor, eu o que vexo é que ao mellor teñen que ser máis amplas e discriminar positivamente á muller para que tiveras máis tempo para facer outras cousas; aínda que bueno, o teu traballo tes que desenvolvese sexas muller sexas home, entón non che queda outro remedio, penso que hai poucas medidas a favor da muller, ao mellor habería que pensar un pouco máis neso, si queremos a igualdade, entón temos que ser iguais en todo» (IM5-E1, l. 11-16). Non cabe dúbida que se se consolidase unha nova “educación familiar e do fogar” na que todos os membros estiveran implicados e implicadas nas angueiras domésticas, a muller disporía de máis tempo para medrar profesionalmente (Sáez, 1998).

Ás veces, xustificando problemas de conciliación, determinadas profesoras renegan dos cargos directivos nun centro educativo: «Home, pode darse algún caso, non moitos, de que por ter nenos pequenos ou ter persoas dependentes. É algo que as mulleres, que se dedican á ensinanza, pois que a veces poñen como desculpa para non exercer cargo directivo. Pero tamén hai homes que tal, quizá un pouquiño máis as mulleres, nese sentido ou por ter nenos pequenos ou por ter persoas dependentes [...] quizás teñan un pouco máis ocupado o tempo e

non teñan, prefieren dalgunha maneira non comprometerse e ter un pouquiño máis de liberdade, é posible que si» (IM5-E1, l. 26-32).

Para Francisco, as medidas de conciliación son importantes e repercuten nun mellor rendemento do traballador ou traballadora. Pero percibiu unha “involución”, xa que quitaron a do “dereito a consortes” que el consideraba que era mellor que as normas actuais: «Pois parécenme importantes, necesarias porque partindo de que é fundamental [...] que o traballador, o funcionario sempre se sinta a gusto na súa situación familiar, sinón o seu rendemento [...] vai baixar. Incluso considero que modificaron outras medidas anteriores que nalgún aspecto eran mellores. Como por exemplo, o dereito a consorte que tiñan certos funcionarios para unirse en destino de localidade coa outra persoa, eso practicamente está suprimido ou substituído polas medidas de conciliación; pero que en principio, nalgún aspecto non... é peor» (IV1-E1, l. 4-11).

Para este inspector, as medidas de conciliación, en teoría, non supoñen dificultades nos centros, só que como dicía Lucía, non é o mesmo ter o profesor ou profesora titular, que un substituto: «No que eu coñezo na miña experiencia, pois no [non supoñen problemas as medidas de conciliación], porque en definitiva, o único que: añaden nos centros, [...], pois efectivamente, o funcionario definitivo é substituído por un funcionario provisional e a veces, eso pode crear [...] certa variación nas circunstancias, pero teoricamente non tiña por que supoñer ningún problema, porque é un funcionario substituído por outro» (IV1-E1, l. 13-18).

Na práctica, este inspector sabe tamén como afectan as medidas de conciliación; aínda que non o declarara explicitamente. A explicación de Francisco é que o substituto tería menos implicación co centro, debido á súa estada provisional no mesmo; aínda que por outra banda, tamén é máis permeable aos cambios, non hai prexuízos de momento contra el ou ela e ademais, ao levar pouco tempo desempeñando este labor, non adquiriu ou non consolidou determinadas deformacións da profesión. En cambio, este aspecto das deformacións profesionais si serían un hándicap nun ou nunha docente veterano/a: «Porque o provisional nunca se sente cunha implicación no centro como o definitivo, o definitivo ao ser definitivo, xa sente o centro del e que vai estar aí para o bo e para o malo; en cambio, o provisional por desgracia sempre, salvo aqueles que están moi concienciados, [os menos concienciados dirían]<sup>452</sup>, “bueno, estou aquí de paso, xa sei que estou agora...” e nunca se implica, desde o sentido positivo, nunca se implica tanto. Desde o sentido negativo, ao mellor que o definitivo

---

<sup>452</sup> Corchetes aclaratorios propios.

ta aí e é unha persona que xa ten unha serie de vicios ou de deformacións, pois hai que sufrilo i o provisional é unha persona nova que aparece, en principio, non hai prexucios fronte a el. Hai as dúas cousas, pero eu ao que me refería un pouco é que efectivamente, en xeral, un profesor cando chega a un centro e sabe que é o seu centro definitivo, pois trata de asumilo como tal. En cambio, a trayectoria máis [in]<sup>453</sup> constante dos provisionales, pois sobre todo dos que non son bos, pois bueno, “hoxe estou aquí, paso esto canto antes e vivir o mellor posible e mañán estou noutro lado”, non?» (IV1-E2, l. 1564-1575).

Manuel é un dos inspectores que sinala que sabe moito de conciliación (IV2-E1, l. 3). A consideración que lle merecen estas medidas é boa, xa que antes, por exemplo, non existía a comisión de servizos para aqueles casos nos que unha nai se tivera que achegar profesionalmente á localidade na que vive para atender a súa crianza: «En algúns casos creo que funcionan [as medidas de conciliación], por exemplo, a cuestión de que os cónyuges podan achegarse ao fogar familiar, me parece ben, sobre todo con nenos en idade escolar, parécenme mui ben os permisos de lactancia tamén, que son unha hora de redución, tal, nese sentido, eu penso que foi una achega importante que antes non existía, porque eu recordo que vamos, non existían as comisións de servizo por esa razón. Por exemplo, as nais ao mellor pois con catro meses de incorporación tras o parto, tiñan que ir pois *co bebé no colo* ((pareceume entender isto)) a traballar, eso se se pode evitar, paréceme ben, claro» (IV2-E1, l. 8-15). «Que se pode progresar máis? Probablemente. Pero bueno, iso non o teño moi pensado a verdade» (IV2-E1, l. 16-17).

Este inspector ten moi claro que as medidas de conciliación si supoñen dificultade nos centros educativos, destacando os inconvenientes que carrega para o alumnado a ausencia do docente definitivo: «Dificultade? Home, poden supoñela naturalmente, porque [...] toda acción ten unha intencionalidade e ten as súas eivas, naturalmente; por exemplo, pois unha persoa ten destino definitivo nun centro que non vai cubrir xamais i que entóns implicará que cada ano teña un profesor provisional, eso non é bo para os rapaces, desde logo que non. Ou casos máis graves, no departamento de Orientación como vostede sabe, pois é vital nun centro i hai veces que non se pode cubrir porque esa persoa está de conciliación de vida familiar i ten alí o destino definitivo i non se pode nomear outra persoa para ese destino definitivo, porque está ocupado; polo tanto, pois claro que ten dificultades, si, a veces entorpece o traballo, pero bueno, ao mellor é por un ben maior, eso é unha cuestión de difícil valoración porque aí

---

<sup>453</sup> Corchetes para corrixir a idea que quería expresar Francisco.

sufren pois os rapaces, non están tan ben atendidos no centro de orixe, en fin [...]; pero bueno, afortunadamente, a min non me toca legislar sobre iso, polo tanto, eu simplemente... Si que se detectan disfunciones, desde luego que si» (IV1-E1, l. 20-32).

E tamén sinala as dificultades que el tivo que pasar cando era director explicándolles aos substitutos de Orientación a localización do papelame, dos rexistros, como é o alumnado, cales son as [súas] necesidades educativas, etc., cada vez que viña unha nova/novo profesional do ámbito da Orientación: [Esa vacante]<sup>454</sup> «Queda ocupada, pero por un provisional i os departamentos de Orientación, por exemplo, i en calquera materia en realidade, a continuidade do profesor ou a permanencia no posto de traballo é importante, pois porque asegura un xeito de facer as cousas, coñecer os rapaces. [...] Digo eso porque un departamento de Orientación é especialmente sensible. Eu recordo que sufrín esa situación moitos anos como director i cada ano viña un orientador ou orientadora novo i non sabes o que é volver a explicarlle onde están os arquivos, como son os rapaces, que problemas, necesidades educativas temos, cada caso, non? Claro, se ti tes una persona na plantilla, eso non ocorre, non? Vai soa, non? Por eso digo, hai desaxustes no traballo. Desde logo que xenera, por ese tipo de cuestións, basicamente» (IV2-E1, l. 34-43).

E aínda que recoñece que é un dereito da persoa que se atén a estas medidas, sinala que nos centros, a persoa que ocupa a xefatura de estudos, tamén ten dificultades, poñamos por caso, para sacar unha hora do horario da profesora debido a lactación materna: «Para o xefe de estudos tampouco é fácil sacar una hora de lactancia do horario persoal, á veces es complicado, a veces o queren na metade da mañán, depende si están nun centro urbano, pois claro, eso dá certas... Implica certos desaxustes, non? Pero quero decirche que, que bueno, por outra parte é un dereito, non?» (IV2-E1, l. 43-47).

Consideración de Diego sobre as medidas de conciliación: «Pois me parecen unha discriminación positiva necesaria, claro» (IV3-E1, l. 5). Para Diego, as medidas de conciliación non supoñen dificultades nos centros: «E:, non, si están claramente definidas, non? Entendo que non, porque cando se toma unha medida e: o servizo ten que quedar sempre atendido, eh?» (IV3-E1, l. 19-20).

Tampouco coñece ningunha situación na que unha muller ou home tivese problemas coas medidas de conciliación: «Non, e: non coñezo ningunha situación. Ás veces hai conflitos

---

<sup>454</sup> Corchetes aclaratorios propios.



sobre algunha cuestión como a que comentabas [da conciliación]; pero o servizo hai que prestalo, claro; entón pode haber algún tipo de discusión sobre como se ten que levar a cabo esa medida de conciliación; pero nada máis, unha vez que se aclara, eu creo que non..., non coñezo ningún conflito» (IV3-E1, l. 24-27)

Tampouco sabe da existencia de situacións problemáticas para a igualdade: «((Pensa uns segundos)) [...] Non, porque entendo que xa, que a norma a día de hoxe contempla, pues bastantes casos, no? Igual non todos; pero a maioría dos casos, para que non exista problemática» (IV3-E1, l. 30-32).

A consideración de Ricardo sobre as medidas de conciliación é que lle parecen correctas (IV4-E1, l. 6) e en teoría, como indicou Francisco, non supoñen dificultades nos centros. Estas medidas en si constitúen un aspecto positivo na vida dunha persoa traballadora, só que ás veces os centros interprétan e producen dificultades: «Dificultade non, dificultade non debería supoñer ningunha» (IV4-E1, l. 9). «Máis ben unha axuda. Dificultade ningunha, só que ás veces os centros interpretan moitas veces as normas e bueno, e producen dificultades; pero en principio, non tería que producilas, non supoñen ningunha dificultade; ao contrario, supoñen beneficios» (IV4-E1, l. 11-13).

Sobre se as disposicións de conciliación favorecen que as mulleres accedan máis facilmente á dirección, dá unha resposta esquiva: «Bueno, eu penso que o proceso á dirección está aberto nos centros educativos tanto a homes como a mulleres independentemente do seu sexo, xa desde hai tempo» (IV4-E1, l. 15-16).

Meses despois, cando lle preguntei por que dixera que ás veces os centros interpretan as normas e producen dificultades, deu unha resposta moi nítida. Aclarou que unha persoa con maior antigüidade nun centro se podía ver prexudicada fronte a outra que se acolleu a unha medida de conciliación<sup>455</sup> e que polo tanto, pasa a ter preferencia sobre aquela: «Las medidas de conciliación no tienen por qué suponer dificultades, e: no sé a qué me refería con que los centros interpretan las normas, lo que quiero decir posiblemente, es que no todo el mundo está

---

<sup>455</sup> Unha consideración semellante á que realiza Ricardo sobre as medidas de conciliación estase orixinando nos EE.UU. e en Reino Unido. Barbara Bagilhole realiza unha crítica sobre como se ve desfavorecido o persoal laboral que non ten fillos ao seu cargo: «A actual natureza do marco das políticas adecuadas ás familias, está sendo cuestionado nos EE.UU., onde os empregados solteiros e que non teñen fillos séntense discriminados porque non poden beneficiarse das vantaxes para as familias e tamén se está producindo un incremento deste punto de vista en Reino Unido» (Burkett, 2000, citado por Bagilhole, 2006, p. 328).

de acuerdo con las medidas de conciliación. Las medidas de conciliación lo que hacen en definitiva es favorecer a unas personas en relación con otras, si lo que está establecido generalmente desde el inicio de los tiempos, de años anteriores, es que uno tiene prioridad para algo por ser más antiguo y está esperando que pasen los años para convertirse en más antiguo y tener prioridades para algo y de repente, le vienen con una cosa nueva que dice, “¡Eh! Pero esta persona que tiene un hijo pequeño, va a pasar por delante de ti”. Esta persona se siente molesta! Porque dice, “¡Caramba, yo que llevo cuarenta años esperando aquí para ser el mayor del centro y obtener no sé que beneficios por ser el mayor u obtener un destino determinado por ser el mayor, veo de repente que lo que yo esperaba convertirme en el número uno o prioritario, o el número 33, es igual, de 5000, ¡que más da! Me veo nuevamente relegado porque una persona se ha aprovechado de una medida de conciliación”» (IV4-E2, l. 794-808).

E acaba aludindo a este malestar que se xera na xente ao verse desfavorecida con respecto a estas medidas: «Que eso es legítimo. Las medidas de conciliación me parece bien, pero es legítimo que haya gente que se encuentre perjudicada con las medidas de conciliación» (IV4-E2, l. 810-811).

Tamén fai referencia aos enredos que se crean nos centros para que xente que non ten en realidade dereito a elas, poida acollerse a estas medidas: «Y dentro de eso, como siempre, hay trampas. Las medidas de conciliación se ponen con carácter general con una buena intención y a veces son utilizadas por gente en donde no tiene realmente las condiciones de las medidas de conciliación; sin embargo, mediante la trampa lo obtiene, lo obtiene y tal. Entonces con eso, lo que quise decir es que a veces los centros hacen y deshacen y bueno y entonces, causa dificultades» (IV4-E2, l. 812-816).

Gonzalo tamén indica que ten algún coñecemento das medidas de conciliación: «Algún si, non moito, mais algún si, claro ...» (IV5-E2, l. 3). A el parécelle ben que existan, xa que hai casos moi graves; pero considera que non deberían supoñer ningún menoscabo noutro traballador se unha persoa se atén ás medidas de conciliación: «Pois mérecenme a seguinte consideración: Primeiro, que existan, que xa é un paso adiante con respecto a anos supoño que anteriores que creo que non existían, uh? Que son ao mellor mellorábeis? Pode ser, pode ser, mais [...] na posíbel mellora que poida existir, nunca se debe prexudicar ou nunca se debería prexudicar os dereitos que outras persoas teñen, non é? Estaba pensando en concreto nalgunha das medidas de conciliación da vida familiar que ben, que dan ao mellor

determinadas prazas vacantes e tal e que ao mellor outras persoas tiñan máis dereito [...] por outros vieiros a telas, non é? Con isto non quero dicir que eu estea en contra, non? Ao contrario, porque hai casos verdadeiramente sangrantes e que a conciliación debe existir, uh?» (IV5-E1, l. 5-14).

E enfronta as vantaxes das medidas de conciliación da Administración Pública coa suposta carencia delas que existe na empresa privada: «Mais olla o que che digo, non sei se este [é] o momento para cho comentar, mais isto sucede na empresa pública, porque as miñas informacions é que na maioría das empresas privadas non hai esta conciliación, non o sei, descoñezoo, mais orellando, parece que non existe, non sei se nalgunhas grandes empresas que teñan varias sucursais e tal, lévante e mándante onde sexa, bancos por exemplo a grandes almacéns, enviante dunha cidade para outra e teñas, non teñas fillos, etc. Iso nalgún caso estase vendo e comprobando e sobre todo, no momento de crise como é na actualidade» (IV5-E1, l. 14-20).

En cambio, coa declaración que fai a continuación non se parece entrever que as medidas de conciliación poidan orixinar prexuízos sobre outros traballadores: «Dificultades de relación, non, non ten por que, non ten por que, desde o punto de vista profesional, porque si unha persoa vai destinada a un centro educativo por unha medida de conciliación da vida familiar, eso é dentro da vida familiar, agora, o horario hai que cumprilo, sexa familiar, sexa non familiar, sexa do que sexa, eles teñen que cumprir o horario no centro en que están, eh? Logo hai pois hai todo o tema de posíbeis faltas que deben de estar debidamente xustificadas, para eso está a normativa presente. Mais aí no aspecto profesional non debería de haber ningunha, ningunha diferenza con respecto a outro profesional, ao contrario, se houberse algunha diferenza debería de ser positiva, [...] por que? Porque terían que estar máis contentos e máis tranquilos de estar máis preto da súa familia» (IV5-E1, l. 24-33).

#### 7.4.2. Coñecemento de situacións problemáticas para a igualdade

Neste epígrafe o obxectivo era saber se as persoas entrevistadas souberon de circunstancias contrarias á igualdade e como estas se manifestaron.

Os inspectores e inspectoras entrevistados sinalaron que non tiñan coñecemento de situacións problemáticas para a igualdade, polo que así é difícil que actúen contra elas. O desconcertante é que fan este tipo de afirmacións tan contundentes e despois, emiten elucubracións sobre

casos hipotéticos que se poden dar, como cando Sara sinalou que un xefe ao mellor dubida se nomear a unha muller Subdirectora Xeral se esta acaba de ter xemelgos (IM2-E1, l. 63-66).

Irene relaciona a cuestión das situacións problemáticas para a igualdade coas medidas de conciliación da Administración Pública Galega, indicando que a Administración non pon atrancos á hora de outorgar estas medidas de conciliación: «Non, non [tivo coñecemento]. A Administración [propón a] redución horaria por este tema, cuidado de fillos, de atención a personas maiores, nunca pon ningún problema, excedencia, nunca ten ningún problema, vamos, que eu conozca» (IM4-E1, l. 38-40). «Case podería dicir que..., i ao mellor son mui dura, que as limitacións:: as poñemos nós, as mulleres. Porque en canto queres facer unha proposta para equipos directivos, somos nós as que nos limitamos porque sempre queremos asumir, bueno, porque queirámolo ou non; aínda que seña xente nova, sempre vai a poñer por diante a súa familia i os seus fillos ou non sempre, pero si en un gran número de casos, co cual, bueno, pois a veces hai..., temos problema para eso» (IM4-E1, l. 42-47).

Manuel tampouco ten coñecemento de circunstancias contrarias á igualdade: «A verdade é que especificamente de xénero non recordo ninguna, a verdade é que non, non podería dar..., bueno, tiven unha vez, por desgracia como director, un caso de abusos sexuais dun rapaz a unha rapaza, non sei si eso se pode considerar no que estamos falando i al final, interveu menores i a Fiscalía i todo iso, pero fóra diso, non recordo casos específicos, a verdade» (IV2-E1, l. 314-318).

Gonzalo si coñece casos; pero como se solucionaron apelando á lexislación, parece como que non existiron: «A ver, coñezo situacións de profesionais que eu levei, mais que se resolveron pola vía normativamente existente, entón...» (IV5-E1, l. 39-40).

Pola súa parte, Sara indica que non lembra situacións desta índole; aínda que seguramente as coñeza porque relaciona a pregunta coa cuestión de non compartir por igual as tarefas domésticas e familiares: «Posiblemente si, pero non o recordo agora claramente» (IM2-E1, l. 26-27). «Hombre, problemática, yo creo que siempre en principio se pueden contar con más medios o menos medios, pero probablemente cambia un poquito el rumbo de vida, es necesario ajustar los trabajos y ser ayudado por todos, es decir, una familia no la forma solamente la mujer» (IM2-E1, l. 28-31).

#### 7.4.3. Estratexias de conciliación dos inspectores e inspectoras

Nesta parte mostrarase o xeito en que conxugaban a vida familiar e laboral as inspectoras e inspectores; especialmente na época en que os seus fillos eran menores.

Cando tivo os seus fillos, Lucía recorreu a persoal contratado na súa casa, xa que naquel entón non había medidas de conciliación: «Yo:, es que cuando yo tuve a los niños y tal, no había toda[s] ((ríe)) estas medidas, siempre tuve que organizarme yo» (IM3-E1, l. 26-27). «Recurriendo a personal contratado en mi casa, siempre» (IM3-E1, l. 29).

Na época en que Beatriz foi nai, recibiu a axuda dos pais e dos sogros e cando xa o fillo estaba en idade de escolarizarse, levábo a escola con ela: «Nos meus tempos, pois se intentaba [...] a través dos meus pais, dos meus sogros e como tiven a sorte de ser mestra, pois desde que o meu fillo tiña tres anos, [...] xa o levei comigo ao colexio, entón intentei compaxinar. Cando tiña o problema era cando[...] non tiña a ninguén na casa que me axudara () e non tiña a unha persoa máis na casa, bueno, pois algúns días que o neno estaba enfermo, [...] si que tiña problemas para a ver con quen o deixaba e tal. Pero bueno, intentei conxugar coma tódalas nais, coma tódolos pais, nese sentido» (IM5-E1, l. 66-72). Isto si lle ocasionaba algún problema de conciliación que ela conseguía superar grazas aos recursos que buscaba nese momento, así foi como ela continuou medrando profesionalmente: «Algún problema si, sobre todo cando o meu fillo era pequeno e cando tes enfermidades de familiares, dos pais, dos sogros e tal, pero nese caso si que é difícil, pero tes que buscar recursos nese momento [...] para solucionar, despois bueno, intentei solventalos na medida que puđen, penso que non me impediron progresar profesionalmente, aínda que si, bueno, tes que buscar estratexias para tratar de solucionar os problemas cando aparecen» (IM5-E1, l. 202-207).

Ao igual que sinalou Lucía, que estudou as oposicións a inspección tendo os tres fillos moi pequenos, tamén Irene e Beatriz seguiron desenvolvendo a súa faceta profesional unha vez que eran nais, polo que a maternidade non lles impediu render e conseguírono a base de esforzo e quitar tempo a outras cousas: «Intentei que non [influíra a maternidade], de feito cando o meu fillo era relativamente pequeno pois... fixen a carreira de Pedagogía, despois fixen o doutoramento e tal, bueno, fun sacando tempo doutras cousas. Pero bueno, funo facendo» (IM5-E1, l. 74-77).

Francisco botou man no seu momento ao “dereito de consorte”: «Si, apliquei a do consorte ((rise)) no seu momento» (IV1-E1, l. 19-20). O permiso de paternidade Francisco non o

solicitou, non era da época en que tivo fillos: «De paternidade xa:, non, non cheguei, o sea, non apliquei máis que os días que tínamos daquela, eu como pai creo que dez días. Si aplicou a miña muller as medidas de maternidade a que tiña dereito no seu día, que eran bastante distintas das de hoxe» (IV1-E1, l. 21-24). «Era un mes, creo» (IV1-E1, l. 25).

Irene, que tivo tres fillos, tivo un permiso de maternidade no caso dos dous últimos; xa que o primeiro naceu cando era estudante: «No primeiro caso era estudante, con o cual, non tiña permiso ningún i nos outros, con relación ao traballo, si; pero con relación aos estudos, non pedín permiso porque sinón a ver o que facía!» (IM4-E1, l. 95-98). «Con el primer hijo, no tenía licencia porque era estudiante de primero de Magisterio, a los once días fui a hacer un examen, a los once días de dar a luz y de los otros dos, tuve los permisos que me daba la normativa que en aquel momento no eran los cuatro meses, eran unos tres; pero a nivel de trabajo. A nivel de estudios siempre seguí, incluso compatibilizándolo con la Escuela de Idiomas en el caso de la tercera, o sea que..., que mis hijos, dos, no son de funcionarios, como quién dice, porque además nacieron en Navidad, muy próximos a Navidad, con lo cual, perdí los días de Navidad, o sea que nada. Los que me daba la legislación, que en aquel momento, eran tres meses» (IM4-E1, l. 101-109).

Manuel non ten problemas de conciliación entre a vida profesional e a persoal na actualidade: «Non, hoxe en día non por desgracia, diría yo, porque a miña muller ten un ERE, entón só traballa algunhas horas pola mañán, polo tanto, está solucionado» (IV2-E1, l. 143-144).

Diego non empregou as medidas de conciliación, xa que non existían naquel momento: «Por desgracia, [...] non as pudimos emplear, porque non existían en aquel momento, non? [...] Non recuerdo que poidéramos dispoñer de ningunha medida, no seu momento porque os meus fillos xa teñen dezanove e dezasete anos e as medidas de conciliación máis importantes e máis efectivas, eu creo que empezaron un pouquiño despois de que os meus fillos pasaran esas idades» (IV3-E1, 12-16).

Ricardo non empregou en ningún momento as medidas de conciliación (IV4-E1, l. 18). E tampouco coñece ningún varón ou muller que tivera que empregalas, o cal parece pouco verosímil (IV4-E1, l. 21). E sinalou que tanto el como a súa dona non tiveron atrancos para atender a súa profesión e as tarefas as domésticas: «Nunca, nunca. I a miña muller, tampouco» (IV4-E1, l. 121).

En momentos de máis intensidade laboral e cando os fillos eran pequenos, Gonzalo e a súa esposa recorreron á axuda dos avós que, segundo enunciou o inspector, eran a súa “válvula de escape” (IV5-E1, l. 266-268). Actualmente sinala non ter problemas de conciliación entre a vida profesional e a familiar: «No meu caso, non, no meu caso non existe» (IV5-E1, l. 232).

No que atinxe a estes inspectores e inspectoras, non se confirma o sinalado por García de León (2001b) de que neles dáse a unicidade vital (dan prioridade ao traballo), mentres que nelas, exprésase a dualidade vital (atenden á familia e ao traballo); senón que Manuel e Gonzalo, foron dous dos inspectores varóns nos que se viu unha implicación no ámbito privado-familiar.

#### 7.4.4. Maternidade/paternidade

Neste apartado barállanse varias cuestións. Unha delas é a consideración de se a maternidade ou paternidade supón un retraso na etapa de maior produtividade profesional potencial dunha persoa. Tamén se quixo coñecer que tipo de permisos solicitaron as inspectoras e os seus homólogos masculinos. E por último, era preciso saber se a maternidade ou a paternidade constituía un obstáculo de cara a promoción profesional dunha persoa.

Adela considera que a maternidade non atranca a promoción profesional das mulleres; aínda que si é unha dificultade engadida que logra solucionarse se se recibe unha axuda equitativa da parella, se hai corresponsabilidade: «Vamos a ver, es una dificultad añadida, tienes que esforzarte más para llegar al mismo puesto, pero puedes llegar teniendo ayuda de tu pareja en la misma proporción. En mi caso, la dificultad estaba en tener que atender a tres cosas a la vez, la familia, el trabajo y la parte experimental de mi tesis» (IM3-E1, l. 37-40).

Para ela, a maternidade non supuxo un retraso na etapa de maior produtividade profesional potencial: «Es que depende de la organización familiar, en mi caso, eso, no» (IM3-E1, l. 31).

Sobre a cuestión de se a maternidade supón un retraso na etapa de maior produtividade profesional potencial, contesta Sara que si pode ocasionar un certo parón: «Sigo diciendo que aunque no conozco ningún caso, sí que puede influir y además, la mujer cede todo por el hijo, claro» (IM2-E1, l. 52-53). E isto acontece sobre todo se a parella non se solidariza coa muller no desempeño das tarefas do fogar e do coidado dos fillos: «É o momento do nacemento e que pode ocasionar algún problema? Si, penso que se todos somos solidarios non crea tantos problemas, empezando polo home tamén, que é o que ten que facer o que non pode facer a

muller» (IM2-E1, l. 33-36). «AQUÍ ESTAMOS FALANDO DUN TRABALLO QUE É DE DOUS, NON É “AYUDAR A”, NON É “AXUDAR A”, É FACER O QUE LLE CORRESPONDE» (IM2-E1, l. 41-42).

Na súa experiencia particular sinala que si puido coincidir o nacemento dos seus fillos coa etapa de maior produtividade profesional; pero que en todo caso, para ela non supuxo ningunha desaceleración na súa carreira: «Pues a lo mejor era el momento de mayor productividad, pero no me ocasionó [...] ningún trastorno, mi vida continuó exactamente igual» (IM2-E1, l. 44-46). Do mesmo xeito, tampouco supuxo retraso de cara á súa promoción profesional porque sempre se viu amparada pola súa parella: «Ningún, ningún retraso, contei sempre co apoio do meu marido de..., para todo» (IM2-E1, l. 50-51).

Sara non coñeceu ningún caso en que a maternidade impedira a unha muller progresar profesionalmente; pero considera que ten que haber e moitos; sobre todo deben darse casos de xefes que non queren ascender as súas subalternas por causa da maternidade: «Non é que coñeza ningún caso neste momento, pero estou convencida de que hai moitos, sobre todo de promocionar, que non promocionan porque os propios xefes non queren nese caso que promocionen ou que ela mesma vexa [...] como queda atendido o seu problema, e non o acepte. Eso é... moi triste» (IM2-E1, l. 56-60). «Vamos a ver, si unha persoa, un xefe ten pensado nombrar a unha persoa Directora Xeral e resulta que lle di que dou a luz dous gemelos ou a un neno solo, el empieza posiblemente, posiblemente, eu non coñezo ningún caso, a pensar si lle convén ou non lle convén» (IM2-E1, l. 63-66).

Lucía admite que si pode supoñer un retraso na etapa de maior produtividade profesional potencial. Ela reclama unha maior implicación dos organismos estatais para que isto non repercuta negativamente na carreira profesional dunha muller e engade que España nese sentido, si está un pouco atrasada: «Hombre, está claro que sí, porque no estás, te coges una baja maternal ((rise)), pero el Estado tiene que, o sea, es un deber de la sociedad si queremos que se siga manteniendo que haya nacimientos, la sociedad tendrá que asumir una responsabilidad, lo que no veo bien es en la privada, yo creo que el Estado debería hacerse cargo de:, un empresario no es culpable de que su empleada tenga un niño; entonces, ahí sí que deberían subvencionarle también para que no haya dificultad para la contratación» (IM3-E1, l. 55-60). «Porque está claro que el empresario no es el que tiene que fomentar la natalidad, la tiene que fomentar el Estado, entodes (sic) tiene que ser el Estado el que se haga cargo incluso del sueldo, la Seguridad Social y todo lo que sea para que [a] un empresario no



le eche para atrás contratar a una persona en edad fértil, ¿no? Que pasa a veces, ¿no? O por lo que se dice, yo creo que ahí nos falta un poquito de adelanto, de avance» (IM3-E1, l. 62-66).

Matiza que nos varóns isto non ocorre, porque a maior carga sempre recae na muller: «No, estamos muy poco evolucionados en eso, vamos, mi experiencia personal es que no, el grueso del peso lo llevamos siempre [...] las mujeres, aunque sé que hay hombres que se implican mucho, pero ellos en su trabajo no les afecta, no, no, vamos en general, ¿no? Yo creo que no» (IM3-E1, l. 69-72).

No seu caso persoal, malia que sinala que non viviu un parón profesional, porque ela despois das tres baixas maternais retomou o seu traballo, si que se sentía desconectada da súa profesión durante o período das anteditas baixas: «Hombre, yo estuve tres años seguidos cogiendo bajas maternales ((rise)), o sea, imagínate, cuatro meses de cada una y hombre, no fue un retraso porque bueno, después al final salí adelante igual, sí que me desconectaba mucho del [...] tema profesional» (IM3-E1, l. 78-81). «Pero no me impidió, no me impidió mi proyección, mi desarrollo profesional, lo que pasa es que durante ese tiempo está claro que me dedicaba a eso y no a trabajar; pero no, luego me incorporaba y ya me ponía al día» (IM3-E1, l. 83-85). Como ela logrou superalo, considera que todas as mulleres poden conseguilo.

A continuación sae o tema da elección persoal nas mulleres que en realidade agocha unha sorte de falacia. Coa xustificación da elección voluntaria, estase negando que exista discriminación, polo que o sistema de xénero continúa consolidándose, caracterizándose pola separación do emprego e do coidado (Martínez & Yago, 2009). Por iso, a cuestión da decisión persoal é un tanto enganosa. Segundo Padilla Carmona, actúan factores discriminatorios que están tan ocultos, que non se perciben: «Naturalízase a discriminación, en tanto que esta parece normal, froito de eleccións e traxectorias persoais e óbviase desta forma os condicionamentos socioculturais» (Padilla Carmona, 2008a, p. 81).

Para Lucía, a muller é a que elixe entre a familia e o seu progreso profesional: «Es una elección personal. Uno elige tener hijos, afortunadamente, lo puedes elegir, ¿no? Y: lo asumes, después te implicas profesionalmente hasta donde te quieres implicar, yo no me siento frustrada por no progresar, creo que he llegado a todo lo que quería llegar en mi profesión y no me produce ninguna frustración, he ocupado puestos y lo he llevado igual, a mí no me ha impedido, desde luego no me ha impedido y tengo tres [fillos] y muy seguidos» (IM3-E1, l. 211-216). «Yo claro, no sé en la empresa privada, nunca he estado en la empresa

privada, me imagino que sí, que en la empresa privada... Pero bueno, todos conocemos personas que están en la empresa privada y hay directivos que son mujeres, que hay menos, es verdad, pero me imagino que será porque no quieren también, yo no considero que tengan menos capacidad» (IM3-E1, 218-222). De novo recae o peso na elección da muller á hora de rexeitar un ascenso, cando tamén o que pode acontecer é que non lle quede outro remedio que refutalo; todo depende das axudas coas que conte, dos apoios, de como está organizada a súa vida familiar. Isto lémbra-nos a “falacia da excepción” (Santos Guerra, 2009) que indicaba que non todas as mulleres podían chegar á meta, xa que as condicións de partida non son as mesmas para todas.

Lucía recoñeceu que preparou as oposicións de inspección cos tres nenos moi pequenos, por iso sinala que a maternidade non é un problema: «En ningún caso, es más, yo la oposición de inspectora la preparé con los tres niños muy pequeños» (IM3-E1, l. 139-140). «Fui capaz de preparar hasta una oposición difícil. Lo pude hacer» (IM3-E1, l. 142).

Para Irene, que indica que o límite o marca cada un/unha, todo depende da elección persoal. Ela foi capaz de compaxinar tres carreiras con tres fillos: «Vamos a ver, entendo que a nivel teórico, non [considera que a maternidade/paternidade supón un retraso na etapa de maior produtividade profesional potencial]<sup>456</sup>» (IM4-E1, l. 69). «A nivel práctico, pois o que acabo de decir, eu teño tres fillos e teño tres carreiras e tuven o primeiro facendo primeiro de Magisterio. Eu son das que penso que o límite o pon cada un i cada un pon o límite onde o quere poñer» (IM4-E1, l. 69-72). «O que tú estés dispuesta a dar, a sacrificar do teu tempo libre, de tu sueño, de tus amigos, todo está ahí» (IM4-E1, l. 75-76). O prezo para conseguir medrar profesionalmente compatibilizándoo coa maternidade acaba de citalo: quitar horas do sono, do tempo de lecer...

Ademais, Irene non se ve a si mesma como unha *superwoman*. Ela considera que o que fixo, o pode facer calquera. Esta dedicación xa está tan naturalizada que non a percibe como discriminatoria para si nin para o resto das mulleres: «Eu penso que o meu caso o pode facer moita xente, o que fixen eu [...] que eu non son ningunha *superwoman*, entonces» (IM4-E1, l. 84-85) «O límite o poñemos as personas, outra cousa é a responsabilidad que tú asumas en relación coa educación dos teus fillos e o atender a túa familia, pero ambas cousas son compatibles, todo consiste [...] en repartir i en organizar» (IM4-E1, l. 87-89). «Siempre hai

---

<sup>456</sup> Corchetes aclaratorios propios.

que prescindir de algo, podes prescindir de salir [...] de cañas ou ir de cines ou..., pero bueno, que o podes facer, tantos homes como mulleres» (IM4-E1, l. 91-92).

Polo tanto, como sinalou Irene, Beatriz e agora, Lucía, se unha muller ou varón desexa desempeñar un cargo de responsabilidade, a maternidade ou paternidade non é un impedimento: «Yo considero que no, siempre y cuando uno tenga las ganas de hacerlo y se implique, exige más esfuerzo lógicamente que para una persona que no tiene esa responsabilidad, pero si tú lo quieres hacer, lo puedes hacer» (IM3-E1, l. 115-117).

Ser unha *superwoman* ou muller multitarefa (Castaño, 2009) pódese conseguir; pero a xulgar polos relatos das inspectoras, hai que facer sacrificios: renunciar ao ocio, ao sono, ás amizades, etc. Tamén hai uns custos físicos importantes: o cansazo.

Para o caso das varóns; como para o das mulleres, Irene mantén que a paternidade non é obstáculo na etapa de maior rendemento profesional, depende no límite que marque o varón: «Eu penso que tampouco, pero tampouco creo que na muller, eu penso que o límite o pon a persona i ejemplos temos» (IM4-E1, l. 79-80).

Para Beatriz, a maternidade si supón unha certa freada no momento en que a muller ten, en teoría, máis requirimentos profesionais; pero matiza que iso acontece na empresa privada, non na pública. No ámbito privado, as mulleres postergan a experiencia de seren nais por medo a perder o seu emprego: «Penso que si [supón unha pausa]. É que pode, a inversa dáse, é que cada vez as mulleres son nais a idades máis tardías e penso que ao mellor é polo progreso profesional e mais por buscar un posto de traballo un pouco estable, porque non pasa esto no emprego público; pero no empleo privado, polo menos polo que podo oír que tal, que se unha persoa, se unha muller está embarazada pois ao mellor é un dos motivos polo que indirectamente poden deixar de contratala, entón, pois a muller intenta buscarse un posto de traballo máis ou menos estable antes de decidir ter fillos, polo tanto, retrasa a idade...» (IM5-E1, l. 50-56).

No caso dos varóns, coincide con Lucía en que este parón non se dá: «A paternidade? Eu [...] entendo que non. [...] Pode darse o caso, por razóns económicas, de que pois unha parella nova ponse [...] a mercar un piso e tal, entón que retrase a idade de ter fillos ou fillas por iso, pero máis que nada por problemas económicos. Penso que neste sentido que lle afecta menos aos homes» (IM5-E1, l. 61-64).

A maternidade non é obstáculo para acadar postos de responsabilidade, pero hai máis dificultades. Así expresa Gonzalo todos os pormenores que se poden orixinar na vida da muller que queira chegar a postos de decisión e mostra unha actitude solidaria con estas contrariedades que, fronte aos varóns, unicamente teñen que sufrir elas: «Nnn, um ((pensa durante uns segundos, denotando que hai complexidade na resposta)), non é obstáculo, vouche contestar así, non é obstáculo, se o quere facer, está decidida, chega como un home. Agora ben, ten máis dificultades» (IV5-E2, l. 1581-1583). «Si, si, si ((contesta con rotundidade)). O embarazo, estar grávida. E mais despois, a lactancia ou non lactancia, pero os primeiros pasos, de, de tal, eu acho que a muller que a frea un pouquiño, a ver, eu creo que inflúe un pouquiño, eh! Eu creo que inflúe un pouquiño, eso que agora a conciliación e ao home xa lle dan..., queren igualar máis e tal, é a miña forma de velo, non hai obstáculo e tal, chega onde chega, pero, pero como así o home temos libre todo o camiño, coa atención do fogar e mais do fillo, como che dixen eu na outra entrevista, cambiaba os cueiros, mudábaos, facía de todo como a miña muller ou máis; pero aínda así, tiña o camiño máis levado, e a muller pois, o mesmo, pero con algunha dificultade máis, non moi grande, pero eu que sei» (IV5-E2, l. 1585-1593).

A continuación, enumera os problemas cos que supostamente unha muller tería que lidar e que constitúen unha certa freada na súa promoción profesional: «Revisións médicas, unha cita, imaxínate unha gravidez con problemas, porque hai moitas, unha porcentaxe con problemas, que se o feto está mal, que se lle dá tal, que si hemorraxias, que si esto, que si o outro, problemas, que si mal sabores, bueno, que senta mal, teste que adaptar a iso, logo xa o acto físico do parto, o ante e posparto, tes que ir a uns exercicios estes de ((o inspector sopra)), estes de soprar, que non sei como se denominan, pero son estes de parto e tal, todo iso, que non é decisivo<sup>457</sup> nin decisivo<sup>458</sup> para iso, para o que dicías ou preguntabas<sup>459</sup>. No entanto, ten unha certa freada, non? Frea algo, non? E despois a preocupación que conleva iso, entón, a muller chega aos postos de responsabilidade, mais con estes pequenos detalles» (IV5-E2, l. 1593-1602).

A vida semella ser un tanto caprichosa porque cando os fillos xa están criados, despois á muller xa non lle apetece chegar a cargos de decisión: «((Gonzalo pensa durante uns

---

<sup>457</sup> Decisorio (RAE): que ten virtude para decidir.

<sup>458</sup> Decisivo (RAE): que ten consecuencias importantes.

<sup>459</sup> O que lle preguntei era se para que unha muller poida acadar un posto de responsabilidade, a maternidade entendida en sentido amplo, non só a maternidade dos primeiros anos de coidado e crianza do descendente, é un obstáculo para chegar a ocupar postos de responsabilidade.

segundos)) Ao mellor despois xa non ten ganas» (IV5-E2, l. 1604). É como se o anhelos de desempeñar estes cargos xurdira na etapa de maior produtividade profesional potencial, que coincide precisamente coa época de crianza dos fillos. Ademais, a isto hai que sumar que despois comezan os labores de coidado dos pais, que xa van maiores. Alicia Kaufmann exemplifica con mestría estas circunstancias na vida das mulleres e que non se manifestan tan comunmente na dos varóns:

A muller atópase arrastrada e solicitada dende diversos ámbitos. Se tivo fillos e se pasou a época dos coidados, a demanda de dispoñibilidade sempre está presente. Terminada esta fase toca coidar dos pais anciáns. As demandas sociais respecto ao grao de implicación da muller son sempre moi elevadas se as comparamos coas dos varóns (Kaufmann, 2007, p. 133).

A Ricardo as responsabilidades familiares non lle dificultaron desenvolver a faceta profesional nin viceversa: «No, nunca. Nin o traballo impediume nunca realizar as miñas responsabilidades familiares» (IV4-E2, l. 528-529).

Diego sostíña que grazas ás medidas de discriminación positiva, as mulleres poden chegar a calquera posto de responsabilidade que desexen; pola contra, se se carecese delas, si que terían máis dificultade durante o período de crianza dos fillos (IV3-E1, l. 36-41). No seu caso, a paternidade non supuxo un problema para atender a vertente profesional, é máis, constituíu unha vantaxe, xa que lle permitiu ter unha perspectiva máis ampla á hora de dedicarse á ensinanza: «Non, ao revés, non? Eu creo que en certo modo traballar, bueno, ter fillos, fai que vexamos as cousas desde outros puntos de vista tamén; que igual se non os tivéramos non os podíamos ver, non? E eso sempre é positivo para o traballo, sobre todo cando traballamos [...] na docencia, non? Con rapaces e rapazas, non? Entonces, eu creo que é positivo» (IV3-E1, l. 48-52).

En cambio, para Francisco, non supón ningún retraso a maternidade nin a paternidade na etapa de maior produtividade profesional, senón que esta filosofía parécelle anacrónica nos nosos tempos: «Eu considero que non, a ver, posiblemente non se superou socialmente que eso non afecta para nada a produtividade a nivel social, porque todavía a sociedade non asimilou unha serie de cousas; pero teoricamente non tiña por que supoñer nada, tiña a sociedade que organizarse de tal forma que non solamente fose un inconveniente, un retraso, unha deficiencia, diríamos na produción, produtividade económica profesional, sinón o contrario, que e: estivese de tal maneira compatibilizado, porque hoxe posiblemente para moitas sociedades é máis importante, o futuro está [...] na procreación, dende o meu punto de

vista» (IV1-E1, l. 40-47). E como no caso de Diego, para el a paternidade non supuxo ningún parón profesional: «No meu caso, non. Tamén considero que fomos privilegiados, que nese caso os funcionarios somos privilegiados, así o considero» (IV1-E1, l. 48-49). E tampouco coñece situacións nas que a paternidade implicara un retraso profesional: «Po:s ahora mismo non recuerdo ningún caso que eso supuxese» (IV1-E1, l. 50-51).

As inspectoras perciben as dificultades que para as mulleres profesionais orixina o desempeño da maternidade; pero sinalan que elas non as viviron. En cambio, eles non perciben as dificultades e tampouco parece que as atravesaran. Gonzalo e Manuel son os inspectores que mellor coñecen as incidencias que se dan no mundo feminino e así o evidenciaron. Manuel opina que realmente si se orixina unha parada na carreira profesional das mulleres: «Bueno, non me gustaría velo así de ninguna maneira, temos que loitar para que non sexa así, é un dereito i [...] un proceso de vida maravilloso, que non debería, debemos ser quen de que non interferira no traballo profesional, outra cousa é que sea consciente de que eso ocorre, naturalmente que si. Es un problema para el *cursus honorum* de una muller, desde logo que si, sen dúbida ningunha» (IV2-E1, l. 57-61).

A el a paternidade non lle supuxo un retraso na etapa de maior produtividade profesional potencial: «Bueno, non, non, depende do grao de compromiso; en xeral, os homes tendemos a escapar máis dese tipo de tarefas, eso é una realidade, despois hai casos persoais, non? No meu caso como a miña muller traballa mañán e tarde, pois as actividades, a atención aos rapaces polas tardes siempre corren de min, a meu cargo, podía non ser así, pero interfiere ou non no meu traballo? Home, vas máis despacio porque non podes escribir todas as tardes, como comprendes, non? I polo tanto, eso é unha realidade, se fas un traballo, non podes facer outro ao mesmo tempo, polo tanto, eso é así, outra cousa é que compense, eu penso que compensa, eso é a resposta, vamos» (IV2-E1, l. 64-71). É o único dos varóns ao que a paternidade lle repercutiu na súa vida profesional, dada a implicación coa que a levaba a cabo: «Home, en retrasos de entregas originales [de libros], si. Naturalmente, porque tiña que traballar o fin de semana, non polas tardes» (IV2-E1, l. 73-74).

En cambio, esta repercusión da paternidade non se deu no caso do seu traballo principal, o da inspección: «Bueno, da carreira principal, non. Bueno, tiña dificultades ao millor para estudar a oposición, si queres, naturalmente, pero saíume ben, non teño queixa, podía ser, podía ser, eh? Podía ser que te quite tempo porque a verdade, o traballo dos rapaces quita tempo, claro

que si. Polo tanto, o tema da igualdade é mui bo, porque se supone que entre dous se leva moito mellor, é unha realidade, non?» (IV2-E1, l. 78-82).

En canto a permisos de paternidade, el gozou de catro días: «Non, desfrutei os habituais. Os catro días, non sei que días son, de parto i nada máis» (IV2-E1, l. 84).

Se miramos a maternidade dende outra perspectiva, Manuel cita casos positivos sobre como as mulleres directoras conseguiron conxugar estes dous aspectos: «En canto a crecemento profesional? ((Bosquexa un sorriso)) Cantos casos queres? Normalmente de mulleres, si claro que si. Tamén coñezo casos fantásticos, á sueca, eu coñezo directoras amigas mías que no verán estaban de baixa por maternidade; pero eran directoras i gustáballes ter da súa man o instituto, entón, pois estaba alí o carriño do rapaz porque facían lactancia aínda por riba, hai xente mui voluntariosa, non? Pero é un feito que si, como a maior parte da carga sigue a recaer sobre a muller, eso impide a promoción profesional? Sen dúbida, es un hándicap, por eso sabes mui ben, mellor ca eu, que moitas mulleres, a maioría, tendo nivel de estudos, retrasan moitísimo a idade en que se quedan embarazadas, precisamente para medrar o máis posible no ámbito profesional i a verdade é que é un hándicap. Non digo nada..., na empresa pública aínda eso se respeta, digamos e: esteticamente, aínda que habería que ver os cargos masculinos e femeninos que hai na Administración, etc. non? Na empresa privada eso é un feito demoledor, claro, si, si» (IV2-E1, l. 87-99).

#### 7.4.4.1. Reparto do coidado dos fillos

Neste epígrafe tratábase de coñecer como se distribuía o coidado dos descendentes entre os dous membros da parella.

Cando a esposa de Manuel traballaba nunha xornada de mañá e tarde, el era o que levaba os nenos a actividades extraescolares: «No meu caso, como a miña muller traballa mañán e tarde, pois as actividades, a atención aos rapaces polas tardes sempre corren [...] a meu cargo» (IV2-E1, l. 66-67). «Un día a natación, outro día a tenis, outro día a inglés, en fin, xa sabes como é, non? Entodes (sic) quita tempo, quita, claro que quita, agora, bueno, hai que facelo con ánimo sereno, non? ((Rise))» (IV2-E1, l. 74-76).

#### 7.4.5. Familia e carreira profesional

Con este rótulo quérese expoñer se existe a consideración de que unha muller ou varón lle dará relevancia á súa familia fronte á súa carreira profesional e como repercute na vida persoal a profesión de inspector/a de educación.

O cargo da inspección esixe pola parte dunha persoa máis esforzo e dedicación, parte que ao mellor non resulta atractiva: «Muchísimo más esfuerzo. Hombre! Yo llego a mi casa y no descanso» (IM3-E1, l. 102). «Claro, no es sólo el trabajo que tengo aquí. Es el trabajo de aquí y el que tengo en casa, que es casi igual» (IM3-E1, l. 104-105).

Lucía reconece que desenvolve unha dobre xornada porque á parte da responsabilidade no seu traballo, tamén está a súa dedicación no fogar e atención aos fillos. Ela é a que ten que levar a casa e a que tiña que facelo cando estaba casada tamén; do que se deduce que o marido non compartía as tarefas familiares: «Y es llevar una casa, que lo tengo ahora que estoy separada y lo tenía cuando no lo estaba, o sea, no me ha cambiado nada la vida en ese sentido, yo tenía una jornada laboral muchísimo más amplia; pero eso no me ha impedido asumir cargos de responsabilidad porque me gusta, me exige mucho más esfuerzo, pero lo hice, aquí estoy» (IM3-E1, l. 107-111). «La inmensa parte de las mujeres tenemos doble jornada. Eso no quiere decir que nos dificulte, nosotros damos todo, las que somos responsables, yo me considero responsable, entonces intento hacer mi trabajo bien aquí y hacer bien mi trabajo en casa, pero yo tengo dos trabajos, no tengo uno sólo» (IM3-E1, l. 201-204). Tamén é clave que para soportar todas as dificultades a unha persoa lle guste desenvolver cargos de responsabilidade como a Lucía.

A dobre xornada tamén é un elemento sinalado por Sara que pode contribuír a que a muller teñan problemas para desenvolver o seu traballo: «Problemas si es de tipo de trabajo, sí, por supuesto, gente que, mujeres que han tenido que hacerse cargo de todo y el problema es que simplemente están haciendo un doble trabajo» (IM2-E1, l. 91-93).

Tamén Irene é moi consciente da dobre xornada que desenvolven as mulleres e iso que elas son funcionarias; mentres que os varóns sinalaron que esta categoría profesional reportaba moitas vantaxes neste sentido: «Nós aínda temos unha xornada de traballo maior cá dos homes, nós temos unha jornada normal i despois chegamos á casa i temos que asumir outra xornada de traballo, tes que facer todo, ir á compra, facer cenas, desayunos, comidas do día seguinte, preparar bolsas para guardería, preparar os potitos para guardería e: i que máis?



Preparar traballo teu que tes que atender, tender lavadoras, comprar zapatos, pensar que hai que comprar, que aínda é máis traballo pensar que despois facelo, a min dáme máis traballo pensar que despois facelo» (IM4-E1, l. 199-206).

Neste apartado Adela incorre nunha contradición. Ela sinala que a muller non debe priorizar a súa familia máis que a súa carreira profesional e en, xeral, afirma que lle parece que isto é o que acontece na vida real. En cambio, a medida que avanza a entrevista, admite que son as propias mulleres as que se autodiscriminan non presentándose a un cargo de dirección ou renunciado a actividades formativas, precisamente porque temen que a súa vida familiar non quede ben atendida: «A veces discriminación por las propias mujeres que ante circunstancias familiares deciden por ejemplo, no presentarse a una dirección o no presentarse a un puesto o no marcharse al extranjero a un curso de idiomas por, por problemas, por necesidades familiares y: y que un hombre no las tiene, sobre todo si tiene hijos pequeños» (IM1-E1, l. 188-191). Contrástese agora o dito por esta mesma inspectora ao comezo da entrevista cando se lle formula a cuestión de se considera que unha muller tende a priorizar máis que un home a familia fronte á carreira profesional: «No debería y yo creo que no» (IM1-E1, l. 43).

Sara di que si, que para a muller, a familia vai por diante: «Eu penso que si, a familia está por diante, habería que buscar unha solución total; pero claro, os casos non se coñecen moitas veces» (IM2-E1, l. 72-73). E considera que a maioría das mulleres lle dan prioridade á familia e non á vertente profesional: «Ummm. Creo que la mayoría» (IM2-E1, l. 74).

Lucía considera que, en xeral, o varón non dá prioridade á súa vida familiar en comparación coa profesional e non coñece casos de varóns que lle dean preferencia á familia (IM3-E1, l. 166). En cambio, ela o día que non pode ver os seus fillos ten un sentimento de culpabilidade e considera que esta reacción a maioría dos varóns non a terían: «En general, no. Yo creo que [...] le dan más importancia a su trabajo quizá que nosotras, en general. E: te cuento un detalle muy significativo, yo un día no veo a mis hijos y tengo sentimiento de culpa: “y no los vi, pobres, no sé qué”. A un hombre no le suele pasar eso, no le suele pasar, no digo que a algunos que [no] les pase, pero no tienen ese sentimiento que tenemos nosotros, no sé por qué, si es genético, aprendido o educacional, no lo sé, pero sí que pasa, eso nos pasa. Hablo en general, eh!» (IM3-E1, l. 147-153).

Fronte á consideración de que os varóns non lle dan prioridade á vida familiar, para as mulleres, o seu obxectivo é a familia: «En general, sí, hombre, quizá, quizá cada vez hay

mucha gente que opta por no tener hijos o pero bueno, en general, sí, las mujeres si nos preguntan, nuestro objetivo principal es la familia» (IM3-E1, l. 157-159). «Yo: priorizo a mi familia, es lo más importante» (IM3-E1, l. 163). Isto é similar ao contado por Gonzalo na súa historia de vida. Elas teñen os fillos na cabeza todo o día; mentres que os varóns téñenos catro veces ao día. Como tradicionalmente a nai era a que se ocupaba enteiramente dos fillos, as mulleres profesionais, como neste caso Lucía, séntense mal por ter que deixalos, aínda que só sexa un día. Díez Gutiérrez *et aliae* chámanlle a isto o “síndrome da mala nai”<sup>460</sup> (Díez Gutiérrez *et aliae*, 2006, p. 56). A mesma idea é exposta por Miguel Lorente: «Hoxe aínda moitas mulleres son cuestionadas como “malas nais” se dedican moito tempo ao seu traballo e teñen que permanecer distanciadas dos seus fillos» (Lorente, 2014, p. 181).

É o sentimento de autoculpa nas mulleres por non estar atendendo as funcións que, supostamente, como nais lles corresponderían. Este tipo de crenza dáse nas mulleres que desempeñan un traballo asalariado que lles outorga *status* e independencia; pero séntense mal por non estárense ocupando enteiramente da familia. Pola contra, se na xornada de traballo, atende aspectos familiares, entón non é considerada unha boa traballadora. Trátase dunha dobre opresión, en termos de Marcela Lagarde (2011).

Así mesmo, Lucía engade que as mulleres que non queren adquirir responsabilidades familiares, fano por decisión persoal, xa que isto é perfectamente compatible: «Lo que sí es verdad es que hay mujeres que no quieren adquirir determinados compromisos porque prefieren dedicarse a sus hijos y no quieren comprometerse más profesionalmente, pero incompatible no es, yo creo que es una cuestión de elección personal. Por ejemplo, a la hora de, te presentas a la dirección, “pues no, tengo los niños pequeños, no quiero más lío, tengo mis niños, yo doy mis clases y me voy”, pero lo hacen porque ellas lo eligen, en la mayoría, en la mayor parte de los casos, bueno eso o tener un mayor dependiente, la gente lo elige o lo siente así, o siente que debe hacerlo así, la que quiere lo hace, yo lo he hecho, y nadie me lo ha impedido; hombre, tienes que multiplicarte por cinco a veces ((rise)), es más difícil que para una persona que no tiene hijos, pero no es imposible, hay que querer hacerlo» (IM3-E1, l. 90-100). Todos os inspectores indican que non é incompatible comprometerse profesionalmente e desempeñar a maternidade; pero aquí Lucía tamén deixa claro que unha

---

<sup>460</sup> «Segundo a construción social de roles, a familia debe ser o centro de interese das mulleres, polo que ocuparse “doutros” espazos, implica dar as costas á parte da súa identidade» (Díez Gutiérrez *et aliae*, 2006, p. 57).

persoa que non ten fillos o ten máis doado. O prezo que tivo que pagar foi converterse nunha *superwoman* que tiña que multiplicarse por cinco para dar atendido todo.

Para Beatriz, tanto a familia como a carreira profesional son importantes, non son excluíntes; polo tanto, ambas poden conxugarse e para iso é moi importante contar co amparo da familia: «Eu creo que hai que conxugar as dúas cousas porque lle queres igual á familia, pero si a familia está unida e a familia tamén se quere, pois tamén lle gusta que ti progreses profesionalmente. Entón, pois eso son unhas metas de vida que te plantexas e que a familia... Home, hai momentos mellores e peores na familia, enfermidades e tal que tes que dedicarlle máis tempo á familia, pero tamén é verdade que hai outros momentos que non che esixe tanto e que podes dedicarlle máis á tú carreira profesional» (IM5-E1, l. 106-111).

Fronte ás outras inspectoras que tiveron que pasar traballos para compaxinar os estudos das oposicións a Inspección coa súa profesión e coidado da familia, Francisco viuse liberado de toda carga para estudalas; pero non estivo exento das dificultades derivadas desta dura tarefa de estudo; xa que dixo que estivo a piques de acabar mal.

Irene sinalou que sempre antepuxo a súa familia á carreira profesional, por iso, cando despois dun acto, os demais quedaban para tomar algo, ela prefería volver para a súa casa, onde a agardaban o marido e os fillos (IM4-E2, l. 1204-1211). Isto coincide co indicado por Ana María Llopis Rivas de que ás mulleres non lles interesa a socialización e a política laboral de tecer redes para acceder a proxectos potenciais (Llopis Rivas, 2007).

Polo xeral, Beatriz considera que un varón sempre vai darlle preferencia á súa faceta laboral, razón pola cal, hai máis varóns en postos de responsabilidade: «Depende do home, a maioría polo que eu tal..., paréceme que vela máis pola súa vertiente profesional, quizá. Pero bueno, como en todo na vida, pois hai..., pero posiblemente sexa o home o que quere progresar máis na súa vida profesional e relegar, non sei se é a palabra “relegar” o ámbito familiar e a muller, pois pode que sexa á inversa; aínda que se poden dar aspectos, o sea, en determinadas situacións pode ser ao revés, pero penso que o home tira un pouco máis por progresar, de feito, hai moitas estadísticas, a maior parte delas din que nos traballos de máis responsabilidade, a maior parte deles son homes. Non hai unha porcentaxe equilibrada entre homes e mulleres, e quizá pode ser unha das causas que a muller bueno, está máis implicada a nivel familiar, máis tal bueno, quizá por tradición e todo esto e poida que os homes loiten máis por progresar na vida profesional» (IM5-E1, l. 114-124).

Manuel tamén considera que unha muller dará preferencia a súa familia sempre antes que a súa carreira profesional: «Eso habría que falar de porcentaxes, seguramente. En xeral eu penso que si, pero é a miña impresión, non o teño cuantificado, non sei. Dáme a impresión polo meu entorno que, aínda que hai mulleres que valoran moitísimo a súa tarefa profesional, penso que hai moitas que dan un paso atrás, paréceme que si» (IV2-E1, l. 103-106).

E aquí maniféstase o halo da domesticidade de Williams (2000): «Exacto, exacto. Ou que se conforma con un salario menor, con un traballo menor, por horas, por exemplo, bueno, pois si están máis seguras de cuidar os rapaces, eso, eso» (IV2-E1, l. 108-109).

En cambio, un varón non poría isto na balanza: «Ja!, mui difícil, desde logo no meu caso non o faría en ningún caso i penso que a maioría non o faríamos, seguramente» (IV2-E1, l. 112-113). O modelo de actuación masculino no ámbito profesional non é compartido polo das mulleres, a prioridade dos varóns non é conxugar a vida familiar e a laboral.

#### 7.4.6. Responsabilidades domésticas

Este encabezamento fai referencia á cuestión de se as responsabilidades domésticas poden supoñer unha dificultade para que os varóns ou mulleres desempeñen o seu traballo e se coñecen casos deste tipo.

Adela si coñece o caso dalgunha persoa á que as dificultades domésticas lle dificultasen o desempeño do traballo; pero ela sinala que era debido a que non había corresponsabilidade no fogar e a muller tende a solidarizarse coa carreira do marido: «Sí ((móstrase moi dubitativa e mesmo temerosa a responder)), pero porque no tenían... porque no había un reparto equitativo de tareas en, en el hogar y porque o porque se: y por acuerdo o no acuerdo, se potenciaba más la carrera profesional de uno de los..., no de la mujer, sino del hombre» (IM3-E1, l. 49-52).

As responsabilidades domésticas non é que lle dificulten á muller desempeñar o seu traballo, o que acontece é que contribúen a que ela se sinta máis cansa: «¿El trabajo fuera? No lo dificultan, lo que te decía antes, lo que pasa es que estás muchísimo más cansada. Porque el reparto... ((ri)) Normalmente el hombre te dice, “¿te ayudo?” Y no debería ser esa la pregunta, no es “te ayudo”, es que debe colaborar, hombre, en función de los horarios de cada uno, lógicamente, si uno trabaja de mañana y otro trabaja de sol a sol» (IM3-E2, l. 169-173). «No lo dificulta, lo que te estaba comentando, ¿no? Las mujeres normalmente asumimos más

responsabilidades en la casa () yo conozco muy pocos hombres que lleven la casa y la mujer no haga nada, asuma el papel, “yo me descanso”, quizá estamos más avanzados y se tiene más en cuenta el horario de cada uno y si uno tiene un horario superior, pues el otro se implica más, ¿no? Pero hay esa conciencia de que el hombre dice, “¿Te ayudo?, ¿Qué te hago?”, esa es la pregunta, ¿no? Y no es así, “¿cómo a ver qué te hago?” Yo tengo que hacer lo mismo, ¿no? Pero hay esa conciencia en la mayor parte de la gente, luego claro, hay excepciones, pero dificultad, dificultad, pues sí, porque estás más cansado. Yo ojalá pudiera llegar a casa y sentarme a leer que me encanta o tuviera todo el tiempo libre para mí, pero no es posible y al final, eso tiene [...] un coste físico de cansancio y demás, pero yo mi trabajo lo hago con toda la seriedad del mundo» (IM3-E2, l. 178-188). Lucía non ten moito tempo libre, isto unido ao cansazo, ten un custo físico importante para ela.

O mesmo é sinalado por Sara, as mulleres non precisan “axuda”; senón que se corresponsabilicen das diferentes tarefas: «Bueno, [as mulleres] más que nada necesitan ayuda, que cada uno haga lo suyo, no ayuda; me he equivocado y la familia no está formada sólo por la mujer, sino también por el hombre; por lo tanto, cada uno que haga lo suyo y repito, porque a veces se dice “ayuda” y no [é] “ayuda”, que cada uno haga lo suyo». (IM2-E1, l. 85-88).

En cambio, no caso dos varóns nin se propoñen isto das tarefas domésticas: «Pues en general no, porque no las asumen. Yo por lo que oigo así por mis compañeros y tal a lo largo de toda mi carrera profesional, yo no veía a los hombres agobiados porque al salir del trabajo tuvieran que ir hacer la compra como tenía yo ni la comida del día siguiente ni pensar en la cena de los niños ni todas estas cosas» (IM3-E2, l. 190-193).

As mulleres non teñen dificultades por causa das responsabilidades domésticas para afrontar o seu traballo principal, xa que son capaces de facer todo: «No, yo creo que no, porque nos multiplicamos, al final nos acabamos multiplicando, yo no conozco gente que no haga su trabajo por hacer las tareas domésticas, la gente viene aquí, cumple y llega a su casa y cumple con responsabilidad» (IM3-E1, l. 197-199).

«Bueno, impide non é a palabra, sería dificulta, pero bueno, se ti estás traballando loxicamente, tes que planificarte moito máis o traballo da casa porque vas ter menos tempo [...] para facelo; por eso nalgunhas ocasións pois tes que recurrir a algunha persoa que che colabore na, unha persoa externa que veña por horas e despois repartir coas persoas que viven

na casa repartir un pouco as funcións. Se ben é verdade que a maior parte delas recaen sobre a muller, entón dificultar... O sea, non impide, pero si que a casa é unha carga a maiores para a muller, creo que xa o dixen tamén ao principio, entón, é unha carga a maiores. Que che impide progresar? Penso que non, pero o que si por exemplo, se che aparece algunha oportunidade ou unha oferta de traballo así tal, ao mellor o plantexas máis que un home [...] á hora de dicir si ou non porque bueno, sabes que tes aquela responsabilidade na casa e non podes dalgunha maneira, abandonar» (IM5-E1, l. 156-166). «Pode dificultar, pero bueno, non impedir, se ti queres tal, sería cousa de plantexarse e reorganizarse» (IM5-E1, l. 168-169). É interesante o sinalado pola inspectora de que os varóns pénsano menos á hora de aceptar e/ou presentarse a un cargo.

As responsabilidades domésticas serían inferiores no caso dos varóns: «Penso que menos dificultade, pois o rol que asumen; aínda que xa dixen, isto está... penso que cambiando de cara á igualdade neste sentido, pero hai uns anos na miña xeración, pos [...] os homes axudaban, pero non había ese reparto de roles [...] dentro do fogar, non había ese reparto de roles para dicir, “ti fas esto, ti fas esto”, aínda que cada vez se tende..., pero me parece que aínda non estamos ao cincuenta por cen. Máis ben a carga das mulleres é bastante máis significativa, co cual, eso lle permite aos homes ter máis tempo para dedicar ao ámbito laboral que as mulleres, pois no sentido contrario, ter[ían] menos tempo tamén para o ámbito laboral» (IM5-E1, l. 171-178). O varón “vampiriza” o tempo da muller e así el logra dispor de máis tempo para el para facer outras cousas.

Sobre se as responsabilidades domésticas poden dificultar o traballo das mulleres, Irene sinala que o varón considera aínda que só ten que axudar; mentres que fai falla unha implicación total por parte dos dous membros da parella. Na práctica, si poden supoñer as responsabilidades domésticas algún tipo de eiva para que elas desempeñen o seu traballo. Mentres que os varóns nunca poñen o traballo e a familia na balanza: «Si son asumidas por elas, si, si son asumidas por elas na súa totalidade, si a parella aínda sigue pensando que ten que axudar, en lugar de compartir: “E que che fago”, “no, tú a min no me fas, esto é dos dous”, entoces o que pasa é que bueno, as mulleres queremos homes que non hai i os homes queren mulleres que xa non quedan, la historia de *El desencuentro*, de Fernando Schwarz, non sei se leíches a novela, bueno, pois máis ou menos, esto é un desencuentro; entoces claro, volvemos á mesma, en teoría pódoches dicir que no, pero é que na práctica ao millor i estou falando pois de xente joven coma ti, eh? Que eu digo, pero será posible? E despois somos

nosotros os que nos queixamos de que non avanzamos? Si somos nós as que nos poñemos..., eu as pico por aí, si somos nós as que nos poñemos as trabas i ao millor aínda valoran máis, o sea, o aspecto familiar que o personal-profesional, mentras que un home eu penso que nunca pon eso na balanza. I xa non digamos ao millor dos compromisos que conlevan [...] ese posto de traballo i de responsabilidade, si tes que salir a cenar, si tes que salir a determinados actos, aí xa bueno, es el acabose, aí xa entran outros aspectos» (IM4-E1, l. 179-192).

No seu caso particular, Beatriz é a que coordina as angueiras do fogar; pero sinala que tamén o seu marido sabe que facer en cada momento; polo que se pode concluír que hai unha maior implicación por parte da inspectora nas faenas domésticas: «Intentamos desde un principio, bueno, pois repartir un pouco o traballo; aínda que no meu caso, bueno pois e: intento dalgunha maneira coordinar as cousas da casa, pero tamén a miña parella pois tamén colabora e bueno, sabe perfectamente o que ten que facer cada cada día, entonces bueno, pois nese sentido penso que non me prexudica» (IM5-E1, l. 180-184).

Manuel sabe que as responsabilidades domésticas poden repercutir no sentido de dificultar o traballo dos varóns: «Pois si, eu teño a experiencia persoal sobre eso, porque recordo que hubo un tempo que fun xefe de estudos de adultos, traballaba polas tardes, entón decidimos prescindir de axuda en casa, de axuda doméstica, porque como dicía á miña muller, “eu traballo todo o día” e dicía bueno, “nada, fago as camas i a comida en dous tal i escribo un pouco polas mañáns” e non puiden facer nada, non podía facer máis que ir á compra facer a casa e facer a comida, punto. Non había máis. Polo tanto, son consciente que dificulta e moito porque non podía escribir, eu pensaba que podía e non puiden» (IV2-E1, l. 124-130).

No caso das mulleres, tamén está de acordo en que inflúen as tarefas domésticas: «Naturalmente que si» (IV2-E1, l. 116). «Si, si, penso que hoxe en día, *en tanto* non se diga o contrario, o organigrama da casa [...], do fogar o leva a muller, claramente, sen dúbida. Á parte, a expresión es mui traicioneira “no, é que axudo moito na casa”, “axudo”, claro, non hai que dicir máis ((rise))» (IV2-E1, l. 118-121).

Gonzalo considera que as tarefas domésticas poden ter a súa “mínima” repercusión de cara a dificultar o traballo das mulleres: «En principio diríache que non, agora, que pode haber unha influencia se as tarefas domésticas deduzo da pregunta que mas cargas sobre a muller, eu deduzo que algo ten que influír, porque non é o mesmo erguerse da cama, almorzar e saír para o traballo fresca como unha leituga que ao mellor ter que facer aínda labores domésticos que

levas un ritmo de cansanzo umm, bueno! Mínimo. Mais que che pode despois evitar un mínimo rendemento dentro do traballo, se me preguntas iso, non? Agora son pequenos matices que ao mellor son imperceptibles, simplemente é empregar a lóxica» (IV5-E1, l. 165-172). No caso dos varóns, aqueles que se ocupen das responsabilidades domésticas, sostén Gonzalo que atravesarían as mesmas dificultades: «No mesmo sentido que o da muller, no mesmo sentido, eh? De feito, en moitas casas que poden e tú sabes e sabémolo todos, que naquelas casas que poden, onde sobre todo traballan os dous, sempre, ás veces, inclusive sen ter nenos, tratan de ter unha persoa externa que os axude, non? Entón por algo será, porque non é simplemente o aspecto físico, tamén é o aspecto estresante, psíquico que teñen esa preocupación de: “Aí, temos que chegar, temos que facer...” Algo mínimo pode influír, mínimo, eh! Tampouco...» (IV5-E1, l. 176-181).

A título particular, para Gonzalo as responsabilidades domésticas non constituíron un obstáculo para que puidera atender o seu traballo principal: «De ningunha maneira e olla que as levo, eh! E estou comprometido cos labores domésticos se non digo máis, digo tanto como a miña parella» (IV5-E1, l. 187-188).

Para Irene, as responsabilidades domésticas tampouco foron un atranco para que ela puidera desempeñar a súa profesión. Irene e o seu marido traballaron en equipo para afrontar todos os quefaceres do día a día. E isto víase favorecido pola súa organización da vida familiar, erguéndose de madrugada para estudar ou aproveitando para facelo durante o tempo que o marido sacaba os fillos a pasear. Ademais, deixaba preparada do día anterior a roupa dos fillos. Ela ten moi claro que se chegou onde chegou, é porque se puxo esta meta e loitou por conseguila. Aínda que recibía a colaboración do marido, das palabras de Irene dedúcese que é a coordinadora da súa casa, ocupando o mesmo rol no fogar que anteriormente expresara Beatriz: «No meu caso non!! Pero volvo á mesma, porque eu parto da idea de que en función de como te organices tú [...] a nivel personal i tú coa túa parella i o que esteñas disposto a dar, a ganar ou a perder; logicamente, si eu teño tres nenos, teño que dispoñer dun período de tempo de estudio donde eles non esteñan polo medio, pois ao mellor levántome ás cinco da mañá ou ás seis da mañá para despois os sábados e domingos poder estar con eles e cando se levanten ás oito da mañá, eu estar disposta para levantalos, facer o desayuno i tal i a miña parella, igual; o sea, mentres un viste, o outro... Claro, é que todo depende, se eu pretendo levantarme igual ás oito e media ou ás oito, cando fago o meu traballo? O sea, todo depende do que ti, eu vólvoche a insistir, o tope, o límite o pon cada un, en función das súas



circunstancias, volvemos ao mesmo. Eu a pesar de ter a miña idade neste sentido eu tuven moita sorte porque o meu marido sempre, sempre estuvo aí i sigue i sigue i sigue i sigue i sigue, o sea, en ese sentido, eu nunca [...] tuven ningún problema. Claro, pero eu tamén antes de ir para a cama deixaba a roupa toda colocada [...] ao lado de cada mesilla: zapatos, calcetines, calzoncillos, bragas i despertaba con un zumo na man, o sea que depende. A cada un [dos fillos, dicíalle], “Venga!” e xa lle levaba o zumo, é un equipo, é un equipo» (IM4-E1, l. 208-223). O caso de Irene e do marido require unha alusión especial, xa que o deles é un compartir por igual as responsabilidades domésticas e familiares, levaríanos a concluír que se trata, en termos de Diane Alméras (2000, p. 96), dunha organización equitativa da vida familiar.

Francisco sostén que no momento en que el tivo maior dedicación laboral, a súa muller si tivo que asumir máis responsabilidades domésticas, o cal, considera que puido dificultar o traballo remunerado da esposa: «En algún momento puidera que si, actualmente creo que non. En algún momento da trayectoria da vida en parexa, por eu asumir determinadas funcións profesionais ou excesiva dedicación, puido afectar á outra parte, non? E agora levamos unha etapa bastante longa en que non. O sea, quere dicir, a ver se matizo máis, cando pola miña parte houbo un exceso de dedicación á actividade profesional, eso repercutiu, non polo feito de que eu fose home e ela fose muller; senón porque eu me dediquei en excesivo [...] ás tarefas profesionais e eso automaticamente repercutiu en determinadas tarefas de fogar, de preocupación polos fillos e incluso na vida doméstica, pois cando se dedica moito a unha cousa, dedícase menos a outra» (IV1-E1, l. 76-84). Francisco pensa que o feito de que el se dedicara máis ao ámbito profesional e a esposa, ao doméstico, non vai en función de ser home ou muller; cando o que está ocorrendo é que se reproducen os roles tradicionais asignados ao varón e á muller; aínda que el non é consciente disto. Así mesmo, ela solidarízase coa carreira do seu esposo e permite que sexa máis potenciada cá dela. Ademais, Francisco para tratar de xustificar este feito, engade que nos casos que el coñece, dada a xeración á que pertence, as mulleres sempre tenderon a dedicarlle máis tempo á esfera doméstica: «Nos casos que eu coñezo da miña xeneración non se asumiu plenamente o responsabilizarse [...] das tarefas domésticas por igual o home i a muller, entoces pois bueno, posiblemente a:, a xeneración miña é unha xeneración de tránsito, un porcentaje importante, eu quero incluírme» (IV1-E1, l. 89-94).

#### 7.4.7. Responsabilidades familiares

A mesma cuestión abordada no apartado anterior será tratada no presente epígrafe; só que aquí se pretende descubrir se as responsabilidades familiares son óbice ao desenvolvemento do traballo asalariado, tanto en varóns como en mulleres.

Sara sinala que as responsabilidades familiares non constitúen escollos para que unha muller poida desempeñar o seu traballo: «Siempre puede haber algo que entorpezca, pero en líneas generales, creo que no» (IM2-E1, l. 106).

E cando lle pregunto se coñece algunha situación responde algo moi importante, que as mulleres que están na inspección, xa non están en idade de conciliación; polo tanto, isto non dificultaría o seu traballo, o que si podería supoñer unha certa alteración se esta quixera medrar máis profesionalmente: «Posiblemente cuando me preguntas esto así, sí que puede haber casos a mi alrededor ya de unas personas, no ya de la edad de la conciliación, pero... Yo más que desempeñar su trabajo, lo que pueden dificultar es el ascenso, pero dificultar el trabajo no, porque la mujer lo va hacer de todas formas» (IM2-E1, l. 107-110).

Repárese na seguinte declaración como Lucía se pode considerar unha muller multitarefa, feito que se evidencia nas accións de moi diversa índole que realiza simultaneamente: «Es que yo lo uno todo, porque yo cuando hablo de mi trabajo, mi trabajo no es sólo ir a la compra, hacer la comida, hacer la cena, organizar la casa, y tengo una persona que me hace las cosas y tal, yo hablo de ocuparme de mis hijos, de ocuparme de su educación, de si están bien o mal, de si están tristes o contentos, de si tienen problemas, de si necesitan... De la educación afectiva también y yo lo meto todo en el mismo saco, es más importante la educación afectiva lógicamente y la educación o bueno, yo cuando les estoy haciendo la cena, también me estoy ocupando de ellos y cuando los llevo a una actividad extraescolar, también me estoy ocupando de ellos y para mí es todo dentro de..., lo meto dentro de mi otro trabajo, no lo distingo, ¿no?» (IM3-E1, l. 228-236). É dicir, ela considera que dentro da segunda xornada está a atención aos seus fillos.

Lucía tamén coñece casos extremos de persoas que tiveron problemas para desempeñar o seu traballo debido as responsabilidades familiares: «Hay gente que tiene situaciones personales muy complicadas, pues imagínate, alguien a su cargo, una persona con alzhéimer o un niño disminuido o algo así, claro; pero vamos, así directamente... Hombre, hay gente que ha dejado de trabajar para ocuparse de... Sí conozco un caso de una persona que dejó de trabajar

para ocuparse de su hijo que tenía cáncer, pero también fue una elección personal» (IM3-E1, l. 239-243). «Pero en esos casos, sí, una hospitalización prolongada, ¿qué haces? Pero bueno, son casos extremos» (IM3-E1, l. 245-246).

Manuel considera que se o varón é minimamente responsable á hora de atender a súa familia, si pode ter dificultades para desenvolver o traballo asalariado. Engade que para coidar dos fillos, o tempo haino que quitar do traballo: «Supoño que si, que se [o varón] es medianamente responsable, algunha dificultade, unha dificultade agradable, pero si que supoñen, claro. Si tes fillos tes que ocuparte deles, polo tanto, eso o tes que subtraer do traballo, seriamente, eu non podía facer o que estás facendo ti agora, una tese, eu non podería, pola miña situación [quita]<sup>461</sup> bastante tempo, con traballo e con fillos, es mui difícil, si» (IV2-E1, l. 158-162).

Admite tamén, que as dificultades dunha muller serían superiores ás de calquera varón: «Sin dúbida. Na sociedade actual, sin dúbida, claro que si» (IV2-E1, l. 164). El di que as mulleres teñen todo na cabeza; el, no entanto, non controla tantos aspectos da vida dos fillos como a súa dona. Este inspector é un dos mellores exemplos de implicación na vida familiar; pero aínda non podemos falar dunha implicación equiparable á da súa muller; polo que non é unha situación de igualdade real, porque hai cousas que el non é capaz de ver, como se mostrará a continuación. Isto enlaza co que sinalan Torns, Borràs & Carrasquer (2004). Consistiría en que o varón exhiba de xeito intencionado a súa falta de habilidade para desenvolver as angueiras domésticas, pois estes autores consideran que son ocupacións caracteristicamente femininas que os varóns saben que acabarán facendo as súas mulleres (Torns, Borràs & Carrasquer, 2004). Este “descoñecemento” a partir do cal se quere xustificar a falta de pericia para desenvolver estas tarefas, tamén podería ser catalogado como un “micromachismo encuberto”, (Bonino, 1999, p. 12). Así explica Manuel esta cuestión: «Porque a muller ao final é a que pensa o que se compra, normalmente a que vai a comprar, que se come mañán, que visten os nenos, mañá ten gimnasia, ten que ir con chándal, entonces hasta onde eu coñezo, son as mulleres as que pensan todo eso» (IV2-E1, l. 164-167). «Eu non sei cando ten gimnasia o meu hijo pequeño nin sei se ten que levar chándal, a súa nai, si. Dirás que es una tontería pero haino que pensar, leva o seu tempo. E como eso é acumulativo, supoño que ao final pasa su renta, non?» (IV2-E1, l. 171-173). Este suposto descoñecemento doméstico do varón, non se sabe se é debido a que ao varón lle convén que se ocupe disto a súa muller. Ao

---

<sup>461</sup> Corchetes aclaratorios propios.

final elas son as coordinadoras, as organizadoras de toda a dinámica familiar, o que repercute nun desgaste emocional delas, como ben sinalou este inspector e como xa enunciarian Díez Gutiérrez *et aliae* (2006).

A propósito disto, convén expoñer a afirmación de Sara na que dicía que aos varóns lles convén deixar todo á súa muller para non realizar os quefaceres da casa e delas indica que teñen un liderado forte, no sentido de que son as que coordinan todo na casa, as que planifican, as que organizan, as que dispoñen, as que xestionan e organizan o fogar e a familia, etc: «Pues indudablemente tienen un liderazgo fuerte [as mulleres], pero en algunos casos te preguntas, “¿por qué consiente el varón ese liderazgo?” Y realmente, si te paras a pensar en por qué, es que realmente ese liderazgo tiene mucho que ver con las faenas de la casa y entonces, es muy fácil consentirle todo y tal, no conozco casos y en mi caso no se da y no lo conozco; pero sí que me da la impresión de que en esas cosas a veces sueles decir, “en esas cosas, yo dejo todo a mi mujer”, ¡caramba! Es... Le conviene dejar todo a su mujer» (IM2-E2, l. 975-981). As mulleres son as posuidoras do “poder doméstico” outorgado gratuitamente polos varóns; cando en realidade, como sinala Luis Bonino, trátase dun pseudopoder para que ela permaneza no ámbito privado do fogar (Bonino, 1999). Sobre a ignorancia doméstica dos varóns colíxese, como expuxeron Torns, Borràs & Carrasquer que eles non saben e, en principio, non queren aprender (Torns, Borràs & Carrasquer, 2004, p. 125). Precisamente, esta idea de non querer aprender tamén é recollida por Sara: «Entre las amistades que tenemos [...] hay el que no quiere parecer [líder] porque ahora ya no se lleva, claro, el que dirige, tal; pero es curioso cuando a veces te dicen, “es que yo quisiera ayudarle, pero no sé”. Eso es muy cómodo, eso también lo diría yo, ¿entiendes? Pues si no sabes, aprende» (IM2-E2, l. 988-991).

As responsabilidades familiares para Francisco si poden supoñer algunha dificultade para que unha muller ou varón desenvolva o seu traballo: «Fundamentalmente as responsabilidades familiares, sobre todo a da dedicación aos fillos i ás persoas maiores, especialmente a das persoas maiores todavía condicionan máis ou tanto como as dos fillos () estou falando dos pais [...] Non sei si falar de generación ou falar [...] de un determinado colectivo no que nos incluímos, que non asumimos que os nosos maiores, os nosos progenitores foran atendidos nun centro profesional, sinón que respectando os desexos deles, asumimos atendelos e cuidalos na casa i eso si que [...] supón totalmente ou polo menos a experiencia que eu teño é de renuncia a:, a cualquier tipo de promoción profesional ou incluso non solamente de

promoción, sinón hasta de unha actualización plena profesional» (IV1-E1, l. 108-117). «A nivel de formación, a nivel de reciclaxe, a nivel de todo eso, crea certas limitacións no exercicio profesional. E nese mesmo capítulo se pode meter a atención aos fillos, sobre todo nas etapas en que sin ser dependentes requieren, lle exigen dedicación, no? Estoume a referir á infancia e adolescencia, fundamentalmente» (IV1-E1, l. 119-122).

#### 7.4.8. Repercusión dos problemas de conciliación sobre a promoción das mulleres

Con esta cabeceira tratábase de descubrir se as inspectoras e inspectores tiñan a percepción de que os problemas de conciliación poden influír de cara a ir progresando no eido profesional.

Adela coñece casos en que a conciliación pode supoñer un problema: «Sí. [...] Es siempre lo mismo, la organización familiar o sacrificar también a veces cosas de, de ocio o de:, de tiempo libre incluso, simplemente, pero en principio, no dificulta» (IM1-E1, l. 57-59).

No tocante ás dificultades derivadas dos problemas de conciliación que suporían as responsabilidades familiares para acadar un posto de responsabilidade como o da inspección, Adela contesta que estes atrancos se dan se a vida familiar non está ben organizada; pero non foi o seu caso; xa que o seu marido e ela tiñan persoal para atender os seus fillos durante doce horas ao día, así, ela ía traballar tan tranquila como a súa parella: «Cuando la vida familiar no la tienes [...] bien organizada. Cuando mis hijos eran pequeños, yo tenía una persona desde las ocho de la mañana hasta las ocho de la noche o desde las siete de la mañana a las siete de la tarde; entoces (sic) yo me iba a trabajar con la misma tranquilidad que se iba mi marido» (IM1-E1, l. 101-104). Vemos como con Adela cumpre un dos logros que Joan Williams quería para as mulleres: que elas foran capaces de delegar o coidado dos fillos, do mesmo xeito en que o fan os varóns como os traballadores ideais que simbolicamente representan (Williams, 2000, p. 48). Isto, que a simple vista podería parecer doado é, en realidade, difícil de conseguir; xa que por tradición, a muller é a que sempre se ocupou do ámbito familiar e sobre ela recae esa lousa e sentimento de culpabilidade por non ser a nai perfecta, a esposa perfecta ou a ama de casa perfecta. A solución que propón a este respecto Alicia Kaufmann é facer o que unha desexa e non preocuparse do que pensarán os demais: «Só se se logra deixar de pensar nos demais e se cre ter dereitos para gozar a propia vida, poderanse tolerar os sentimentos de culpa» (Kaufmann, 2007, p. 133). A principal dificultade para un posto como o da inspección é non ter a vida familiar ben organizada.

Sara considera que os problemas de conciliación entre a vida familiar e laboral non se deben dar, porque a conciliación xa de por si está pensada para axudar a muller. Aquí hai que sinalar como no común da poboación se considera que estas medidas están dirixidas unicamente á muller, cando en realidade, son para os dous membros da parella: «Yo creo que la conciliación está pensada para que no pase eso, es decir, la conciliación para que la mujer pueda conciliar es lo que estamos diciendo ya, o sea, que entendemos que está bien pensado para que ayude, no destruya» (IM2-E1, l. 96-98). A este respecto, Torns, Borràs & Carrasquer expoñen que unha das razóns polas que as nosas actuais políticas de conciliación non funcionan é porque semellan estar destinadas só ás mulleres e, polo tanto, non entrarían no abano de competencias do varón (Torn, Borràs & Carrasquer, 2004).

Ela non coñece casos en que as mulleres deixaran de progresar profesionalmente: «Aunque no conozco casos, estoy por decir que me parece que sí, que debe haberlos» (IM2-E1, l. 101-102). E sinala que estes problemas de conciliación si poden supoñer algún retraso no ascenso profesional das mulleres: «Cos problemas de conciliación? Si, pode haber algún retraso, si» (IM2-E1, l. 70).

A cuestión de por que había tan poucas xefas territoriais en materia educativa é tratada nas vindeiras liñas:

Para Francisco, o feito de que haxa tan poucas xefas territoriais non se debe a problemas de conciliación, senón que considera que iso é unha cuestión política: «Eu penso que eso é un tema político, eso é un tema fundamentalmente político, digo eu» (IV1-E2, l. 1412-1413). «Eu non me atrevería a eso [a afirmar que se debe a un problema de conciliación]. Ás veces eso pode ser, pero eu non me atrevo tampouco a contradicilo, que a veces a muller tiña máis problemas de conciliación có home e tense que facer cargo, pero uff... non o sei. O sea, si, eu creo que no fondo ao mellor eso pode ter unha certa... en xeral, nos casos que eu conozco, polo menos, non sei. Eu atribuyo que sería siempre problemas de tipo político, no sentido de que nos partidos milita quen milita, teñen o número de xente que teñen e ejérceno como eso» (IV1-E2, l. 1415-1420). O mesmo opina Beatriz: «Bueno, a xefatura territorial é unha decisión política e un cargo de libre designación» (IM5-E2, l. 1646).

E tampouco se accede polo sistema de oposicións a este cargo: «Non [se accede por oposición], á xefatura territorial, non. Son cargos de libre designación, quere dicir que a Consellería, pois libremente nomea a persoa que considera, anteriormente a este, en

Educación tivemos unha muller xefa territorial. E aquí en Presidencia, a xefa territorial de Presidencia tamén é unha muller, polo que eu coñezo, pero bueno, maioritariamente son homes» (IM5-E2, l. 1650-1654). «Pero é unha decisión de carácter político que aí...» (IM5-E2, l. 1656).

É moi interesante a xustificación que dá Gonzalo sobre a presenza ou non de mulleres en canto xefas territoriais e di que iso dependerá da visibilidade que un partido político lle queira dar ás mulleres: «Xa, pero iso, a percepción [de que hai poucas xefas territoriais] efectivamente é así, mais iso xa depende [...] do partido ou da forza política que lle toque gobernar, porque eses son cargos políticos» (IV5-E2, l. 1345-1346). «Os xefes territoriais son cargos políticos e están postos aí a dedo polo seu partido; entón, se o partido lle quere dar ás mulleres máis preponderancia, pois que lla dea ou menos ou ..., iso xa é unha cuestión que se nos escapa a nós na inspección» (IV5-E2, l. 1348-1350).

Seguindo co asunto da promoción profesional, para chegar á Inspección Educativa, os problemas de conciliación preséntase máis ben como un subterfuxio por parte das persoas ás que realmente non lles interesa este cargo: «Home, hai xente que [lles dis], “Bueno, a ver, prepara as oposicións [de inspección] e tal”. E di, “No, non as preparo porque teño que dedicarlle á familia, teño que dedicarlle a meus pais ou aos meus fillos que son pequenos...” Si, hai xente que..., pero o que eu penso é que ás veces é si será realmente eso ou será a disculpa» (IM5-E2, l. 1702-1705).

Outro dos motivos pode ser o orgullo da persoa, que non se quere arriscar a suspender os exames que conducen ao cargo: «Porque..., a ver, cando un se presenta a unhas oposicións de inspección ou outra cousa, sabes que podes aprobar; pero tamén pode[s] fracasar. E entón, hai xente que tamén por amor propio, “Bueno, pois eu non quero pasar por ese trago”. É dicir, que poida suspender e entón, xa non me presento. E que poñan como excusa ao mellor ese traballo que teñen que facer na familia ou coa familia e tal e que o poñan como excusa para non... querer acceder, ou ..., claro, como disculpa. Tamén pode pasar, eu creo que nalgún caso pode pasar tamén» (IM5-E2, l. 1707-1713).

Polo tanto, se unha persoa se organiza, pode conseguilo; outra cousa é que prefira o confort fronte ao traballo que require: «Claro. Si ti te organizas, podes facelo. Pero moitas veces detrás deso está, primeiro a comodidade, que se ti non queres conseguir, ter que facer un esforzo, un esforzo adicional importante. E ao mellor pois non estás disposto a facelo e

despois outra cousa, como disculpa. Poden ser as tarefas no fogar, pode ser a conciliación da vida laboral, pola familia, polos fillos, polos maiores, etc.» (IM5-E2, l. 1716-1720). «E que non estás disposto tampouco a sacrificarte pois ese tempo para conseguir ese obxectivo, que é un esforzo adicional» (IM5-E2, l. 1721-1722).

As mulleres valoran moito a súa situación vital antes de dar o “xaque mate” na partida e asumir un cargo de decisión, como diría Sánchez Apellániz (1999). Así, Lucía explica que ela non podería deixar os seus fillos por ocupar un posto elevado; pero que en realidade, nin a maternidade nin a paternidade impedirían a promoción profesional de varóns nin de mulleres: «Yo creo que no, hombre, claro, es una pregunta muy genérica, depende de tu situación y depende de que promoción suponga. Si a mí me dicen que tengo que ir a Madrid, pues yo no tengo... ¿Qué hago con mis hijos? No me los voy a llevar, no lo podría hacer. Pero dentro del ámbito en el que me muevo yo, he tenido un puesto y lo he desempeñado siempre sin ningún problema, por supuesto, más apurada que si [...] no hubiera tenido hijos pero: hombre, hay determinados trabajos, pero también hay hombres que renuncian, “yo no me voy fuera, yo no...” Pues imagínate, a Europa, de parlamentario, pues no quiero ir a Europa, no quiero dejar a mi familia, no me la puedo llevar, o sea, eso depende del planteamiento de vida que tengas, hay que querer, si uno quiere, está dispuesto y tiene apoyo en casa para dejar la familia y dejarla en buenas condiciones, no es un impedimento, si no tienes forma... Claro, yo no se lo voy a dejar a mis padres, no me apetece, no aceptaría un cargo de ese tipo porque yo quiero vivir con mis hijos, pero es una elección personal» (IM3-E1, l. 121-133).

Para Beatriz, a maternidade tampouco é impedimento para acadar un cargo de responsabilidade coma este: «A maternidade non ten por que ser un obstáculo se ti... Home, si é un neno pequeno, loxicamente que o tes que levar á guardería ou o tes que levar tal, tes que programarte, se ti non o podes facer, tencho que facer outra persoa, pero... A ver, eu creo que o da maternidade, os estudos que hai recientes que descendiu en España precisamente por eso, porque a... Para permitir a incorporación da muller ao mercado laboral, entón pois...; pero tamén dito eso, terás que compaxinar, se ti estás traballando, terás que buscar por unha persoa que che leve o rapaz á guardería, que cho atenda na casa, etc. para que ti podas progresar profesionalmente porque tamén as hai neste sentido. É cousa de organizarse, pero se ti dis, “No, no, o neno non vai á guardería porque o quero cuidar eu non sei que, porque prefiero dedicarlle...” Eso é unha opción que ti tomaches, pode ser o home ou pode ser a muller, normalmente é a muller, pero tamén pode ser o home. Sei dalgún caso que o home



pediu, pediu a excedencia por paternidade; pero... o normal é que a pida a muller. Pero eso é unha opción que ti tomas, non sei se por comodidade ou por convicción realmente. Pero se te organizas non tería por que ser... Home, o problema nos primeiros anos, si, porque tes que dedicarlle. Ao neno ou nena tes que dedicarlle máis tempo; pero chegado despois, podes organizarte» (IM5-E2, l. 1726-1742).

Para Beatriz, os problemas de conciliación poden impedir que as mulleres ascendan, sobre todo cando son elas as que levan o peso da casa, o que lles quita tempo do ámbito laboral: «Poden, porque ao ter máis carga no ámbito familiar a muller, [...] reduce tempo para o ámbito laboral, entón pois pode ter problemas para conciliar. Trataríase de buscar o encaixe de forma que as dúas posibilidades se puideran dar na muller, que puidera facer o traballo que tivera na casa; pero tamén progresar profesionalmente. Pero bueno, se te organizas penso que, que; a min desde logo non me supuxeron ningún obstáculo» (IM5-E1, l. 187-193).

A falta de organización preséntase de novo como un impedimento para calquera persoa que desexe progresar: «Si non planificas ben o tempo, si. Pero como calquera cousa, a veces non tes fillos; pero tampouco te preocupas de progresar, eu creo que eso vai na persoa, se te organizas ben, porque ves xente, ves familias que ao mellor teñen tres ou catro fillos e que foron capaces de progresar moito máis e ves unha muller que ao mellor non ten fillos e que sen embargo, non progresou. Entón, eu creo que depende das inquedanzas persoais de cada muller ou de cada home, non? Si tes fillos, loxicamente tes que dedicarlles unha parte do teu tempo e quédache menos tempo para outras cousas, pero non ten por que ser un impedimento se te organizas ben» (IM5-E1, l. 80-87). «Eu penso que [...] se te organizas ben, pois que tes tempo un pouco para todo» (IM5-E1, l. 89-90). «En función de como ti queiras planificar a xornada» (IM5-E1, l. 91).

Beatriz tamén é consciente de que ás veces poñen a maternidade como “desculpa” e nesta altura sae a relucir de novo a cuestión da decisión persoal xa tratada anteriormente: «Non coñezo así ningunha persoa en concreto que deixara de progresar, si hai xente que o busca como desculpa, bueno, como teño fillos pequenos, pois non vou a traballar. Pero bueno, eso é unha decisión moi persoal, [...] que unha persoa toma no momento. Home, os fillos ocupan tempo, vólvoche a decir, si te organizas, eu creo que [...] eres capaz. Si te plantexas un obxectivo i loitas por el, [...] eres capaz. Outra cousa é que poñas a desculpa de que tes un fillo, unha filla ou dous ou tres e que digas, “Bueno, pois como teño un fillo, xa teño que dedicarme a esto”, pero penso que é unha decisión persoal» (IM5-E1, l. 96-103).

Francisco tamén considera que os problemas de conciliación poden influír na promoción laboral dunha muller: «Si» (IV1-E1, l. 97). «Ahora n’o daría concretado especialmente porque todos os casos que eu conozo están moi vinculados co aspecto de funcionariado e precisamente sigo insistindo porque a nivel de funcionarios e incluso de funcionarios docentes, aí é donde menos creo que afecta porque hai sempre [...] moitas posibilidades de conciliación» (IV1-E1, l. 99-102). E o inspector tamén indica que el tivo problemas de conciliación: «Existiu nalgún momento da miña vida, pero neste momento, non» (IV1-E1, l. 104).

Manuel sostén que os problemas de conciliación entre a vida familiar e laboral poden impedir que as mulleres fagan carreira profesional: «Si, hoxe en día, si; sen dúbida, porque a maior carga..., a carga da vida familiar é complexa, é moi agradable, pero pesada e longa en tempos. E desde logo, si que inflúe» (IV2-E1, l. 135-136). «Si, casos concretos non coñezo na Administración, porque as directoras que coñezo pois son tan voluntariosas que siguen dirixindo i tienen tres i cuatro fillos; pero supoño que ten que existir, dáme a impresión de que si» (IV2-E1, l. 149-151). En cambio, casos de varóns dilixentes como estas directoras, non coñece: «Ningún, non coñezo ningún caso. Máis ben ao contrario, que non se preocupan mucho» (IV2-E1, l. 154).

En cambio, os varóns outórganlle prioridade á súa vida profesional. Estes problemas de conciliación non se manifestan tanto no caso dos varóns, é como se dalgún xeito, escamotearan este tipo de cuestións: «E: menos, francamente menos, penso eu, penso que cando [os varóns] non pode[n], non están e xa está. É moi crudo, pero eu penso así, en xeral: “Manolita, hoy no voy a comer”, es así, ((rise))» (IV2-E1, l. 138-140). Segundo Díez Gutiérrez *et aliae*, os varóns sempre atopan pretextos para colocar en primeiro lugar a súa profesión, o que repercute nun maior desgaste emocional para a muller, que é a que realmente ten que discorrer como pode conxugar estas dúas esferas vitais, a laboral e a familiar (Díez Gutiérrez *et aliae*, 2006). De aí xorde a sensación delas de «non chegar a todo» (Díez Gutiérrez *et aliae*, 2006, p. 99).

Gonzalo tamén sostén que os problemas de conciliación entre a vida familiar e laboral poden impedir que as mulleres avancen profesionalmente: «Si, pode ocorrer que si, pode ocorrer que si, eh! Que [as mulleres] renuncien un pouco á carreira profesional en beneficio da súa familia, sobre todo cando son nenos xoves, cando son crianzas novas, cando hai a responsabilidade de sacalos adiante, de reconducilos nos estudos ou conducilos nos estudos,

unha vez que eses homes, homiños, adolescentes, nenos se fan homes, é a muller cando retoma todo o que se lle bote, eso é moi frecuente, eh! É dicir, unha muller que ao mellor aos vinte e cinco, trinta anos<sup>462</sup> ten os seus fillos colocados e ela aínda está no fragor da vida e que pode render moito e tal, é cando se ten... A escala laboral, é cando se implica máis, é a miña opinión, verdade?» (IV5-E1, l. 192-199). «Mais era o que che dicía antes, a nivel xeral das miñas crenzas, de experiencias, porque despois casos particulares poden darse que tiran coa miña teoría abaixo, non é? Ou coa miña afirmación máis que a miña teoría» (IV5-E1, l. 201-203).

Á muller, polo xeral, sempre se lle solicitan altas demandas de tempo na esfera privada. A continuación reflíctese a espiral na que se ve confinada e aínda que a cita é longa, estímase oportuna a súa inclusión sen reducir ningún fragmento. Gonzalo expón que despois da freada que supón a crianza dos fillos pequenos, as mulleres reincorpóranse con forza á esfera profesional unha vez que estes están criados e pasan á adolescencia. Pero curiosamente, neste momento tamén é cando elas teñen que dar conta dos seus maiores (proxenitores, sogros...) e cando estes falecen, estas mulleres xa teñen unha idade avanzada, que adoita coincidir coa etapa de coidado ou atención aos netos. Polo tanto, a muller nunca desconecta e como este inspector explicou, “atópase atrapada entre dúas xeracións”; ao que habería que engadir, apresada nun bucle caótico e paradoxal. Como diría María Antonia García de León, trátase da repercusión que ten o “efecto temporal” na vida das mulleres, que as conduce cara situacións discriminatorias se as comparamos coa vida dos varóns, o que evidencia «ata que punto se combina o factor tempo e o factor discriminatorio» (García de León, 2001a, p. 61). Á luz do anterior, inclúense as afirmacións de Gonzalo: «[As mulleres retoman o seu *cursus honorum*] Cando os [fillos] teñen xa digamos, cando lle voan do niño e cando xa están colocados e tal e: porque eso, abandonan esa responsabilidade que tiñan de conducilos polo bon camiño e quedan un pouco liberadas nese sentido, non? Aínda que de ser pai ninguén abdica, normalmente de ser pai e nai, mais cando un xa é autónomo, libérase a outra persoa, mais por outra parte [...] e enlace que esas nais e eses pais, cando lles voan os nenos do niño, trinta, vinte e cinco anos, enfréntanse ou comezan a se enfrentaren con outro problema, o dos avós, o dos seus pais ou nais» (IV5-E1, l. 206-213). «E xa estás atrapado entre dúas xeracións, non é?» (IV5-E1, l. 215). «Moito, moito, moito, máis de que ti ao mellor e sen coñecer de ti nada máis do que tú poidas imaxinar, entón esa vía tanto de liberdade individual, tanto para progredir no traballo, como para mesmo os praceres da vida como viaxar ou, ou, eu que sei,

---

<sup>462</sup> Refírese á idade dos fillos.

outros campos. O tempo redúcese, acóutase moitísimo na vida desas persoas e cando despois lle morren [...] os pais e as nais, os avós, bah! Xa ao mellor xa é cando empezan a ser vellos e entón, é a vida así mesmo, cando non veñen os netos deles, que tamén complican, cando a parella é xoven e os seus fillos comezan a traer crianzas ao mundo, pois algunhas veces en moitos casos de rebote, ou sin ser rebote, por pracer ou por obrigaición, pois teñen que facer de segundos criadores deses fillos, co cal, tamén te atan porque ese imaxínate, unha parella xoven con dous nenos ou tres ou os que sexan, que todos os días teñen que deixarlos aos avós para que eles poderen traballar, eses avós, aínda que o fagan gustosamente, están impedidos para eles se desenvolveren tanto nos aspectos lúdicos, como se ti queres nalgún aspecto, non en todos, na súa profesión, ao mellor, eh!» (IV5-E1, l. 217-230).

En cambio, para Gonzalo, no caso dos varóns, aínda que teñan problemas de conciliación, isto non constituirá un óbice á súa promoción profesional: «En xeral dígoche que non. Polo como está establecido aínda hoxe en día na sociedade, porque ao mellor o varón, entendo eu, entre aspas, non se deixaba, ao mellor el non é, ao mellor a súa realización non era esa, ao mellor a súa realización é no campo profesional, eh! Non? Xa digo, imos evoluíndo pouco a pouco, eh! Eu entendo que a sociedade ten que evoluir a unha igualdade total, non? Mais eu detecto iso aínda, uh!» (IV5-E1, l. 238-242).

Coas declaracións anteriores quedou demostrado o peso que a maternidade ten na vida das mulleres e isto é así porque a identidade feminina constrúuse baixo ese rol de nai, coidadora dos descendentes e compañeira do varón que lle asignou a cultura patriarcal (Lorente, 2014). En cambio, a identidade dos varóns non está sustentada na paternidade:

A identidade do home non está construída sobre a paternidade, senón sobre o sexo; aínda que a primeira sexa un elemento importante para o seu recoñecemento, pero ao partir da base de que a descendencia queda en mans das mulleres, aos varóns só se lles esixe “poñer os medios” para logralo e controlar despois a situación (Lorente, 2014, pp. 180-181).

#### 7.4.9. Compatibilizando a Inspección co traballo familiar

##### 7.4.9.1. Grao de flexibilidade no traballo

O tipo de flexibilidade que existe na profesión inspectora será o tema a tratar a continuación. A consideración de que os funcionarios non teñen problemas de conciliación está bastante arraigada entre os varóns inspectores; mentres que no caso das mulleres; aínda sabendo das bondades que existen por ter un cargo público, desenvolven igualmente unha dobre xornada

no eido privado. Sobre esta cuestión, Torns, Borràs & Carrasquer sinalaron que a maioría das mulleres que viven unha dobre xornada, non conseguen conciliar, senón que teñen máis traballo, menos tempo de lecer e reclaman máis tempo para si mesmas (Torns, Borràs & Carrasquer). Isto reflíctese cando se lle pregunta a Francisco se os problemas de conciliación poden impedir que as mulleres progresen: «A nivel de funcionarios e incluso de funcionarios docentes, aí é donde menos creo que afecta, porque hai sempre [...] moitas posibilidades de conciliación» (IV1-E1, l. 101-102).

#### 7.4.10. Conflito familiar orixinado polo cargo de responsabilidade

De seguido abordarase a cuestión de se se orixinan conflitos entre os dous membros da parella debido ao desenvolvemento desta profesión.

Afortunadamente, os inspectores e a maioría das inspectoras recibiron o apoio das súas parellas para desenvolver a súa faceta profesional, como se verá posteriormente con máis vagar. Por iso, non é de estrañar que a maioría deles non tivera que afrontar ningún conflito familiar orixinado pola profesión que desenvolven. Adela, Sara, Lucía e Beatriz foron as inspectoras que sen dar máis pormenores, sinalaron que non viviron ningún conflito. Sobre a importancia da comprensión da parella, fala Irene: «No meu caso, non, no meu caso, non. Pero insisto, non solamente depende de ti, senón da persona ca que tú estás compartindo a vida, que é mui importante a persona que esteña compartindo contigo a vida contigo á hora de entender os teus intereses, á hora de entender a túa necesidade de promoción, é mui importante, no meu caso, NO, eh? No meu caso, no» (IM4-E1, l. 281-285).

Francisco e Manuel si tiveron conflitos familiares vinculados á maior dedicación destes na vertente profesional; pero repárese en que os inconvenientes non se dan polo seu traballo na inspección. Francisco apunta á época en que tivo cargos de responsabilidade na Consellería: «Neste momento, non; [...] en momentos de dedicación profesional forte, si., os conflitos normales ((rise)) que pode[n] surgir nunha parexa de que cando estás mui tensionado por unha dedicación profesional, pois che impide ou che [...] crea dificultades na propia convivencia» (IV1-E1, l. 125-128).

Para Juan José Vera, a existencia dunha falta de equilibrio entre as horas que se traballan e as que se dedican á familia pode orixinar serias consecuencias no fogar, especialmente se o cónxuxe non colabora en igualdade de condicións (Vera, 2009, p. 94).

Para Manuel, estes problemas tampouco xorden debido á función inspectora que desempeña; senón pola faceta de escritor, xa que aproveita as fins de semana para avanzar na escritura dos seus libros. Por iso, a súa familia demanda máis atención por parte del: «Hombre, realmente, si; pero non por este traballo, senón polo traballo secundario que é escribir, non? Aí teño problemas para conciliar a vida familiar coa laboral, a veces tiven algunha reprimenda nese sentido de que “nunca estás con nós” ou “é fin de semana i estás encerrado”. Bueno, esto. Claro, eso é mui difícil, se queres facer un libro, un libro ten seiscentas páxinas, hai que facelas nalgún momento. Entón, eso si que dificulta» (IV2-E1, l. 176-180). «Si, si, hai conflito e algunha discusión, tamén» (IV2-E1, l. 182).

No caso de Diego non se orixinaron conflitos porque, ao seren ambos funcionarios, o seu horario de traballo é reducido, o que facilita a conciliación da vida profesional e familiar: «Non, a miña muller é profesora e eu creo que somos uns grandes afortunados os docentes na conciliación da vida familiar e laboral porque o horario que temos é moi reducido e as vacacións son amplias e o horario, nós non traballamos cuarenta horas á semana» (IV3-E1, l. 141-144).

Ricardo tampouco tivo ningunha disputa coa súa esposa; aínda que reconece que casos deste tipo debe habelos; especialmente nos empregos que requiren a presenza da persoa durante doce horas ao día: «No meu caso concreto, non. Hai casos concretos onde posiblemente a persoa que traballa fóra de casa ou os dous traballan fóra de casa [e] teñen un horario extenso en donde chegan mui tarde ás casas e donde non comen na casa moitas veces i eso efectivamente, si pode provocar conflitos de atención a la familia» (IV4-E1, l. 153-156). «Porque evidentemente, hai quen marcha ás oito da casa, que come fóra e que chega ás oito, oito e media ou nove da noite á casa, pois practicamente non ve os fillos, practicamente non ve a muller, non teñen espazos de encontro para falar e discutir os temas cotidianos, non poden atender os rapaces para a súa educación e todo eso pode provocar problemas, evidentemente, si. No meu caso, non» (IV4-E1, l. 158-162).

Gonzalo explica tamén que non viviu situacións conflictivas porque el e a súa muller teñen estipulado que o traballo é un elemento moi importante nas súas vidas e ambos respectan mutuamente as súas profesións: «Ningún [conflito]! O meu carácter é moi pacífico, moi dialogante e por culpa do traballo non vai haber ningún risco nunca coa miña compañeira» (IV5-E1, l. 254-255). «Nunca , nada, no, no, que va, que va! No, no» (IV5-E1, l. 257). «Nada, nada, nada nin aínda que me dedique máis ou faga horas extras, na miña casa os traballos está

establecido que sexan prioritarios, practicamente, é a forma de vivir e é a forma de se realizar tamén un dalgún xeito, non? Profesionalmente e tal. Entón nunca interferiron para nada, eu respectei moito o traballo dela e ela respecta sempre o meu traballo e se hai algunha cuestión, que por calquera razón teño que ir traballar e tal, pois se se pode, un fai a tarefa do outro e nese aspecto, non hai ningún problema» (IV5-E1, l. 259-264). Trátase dun caso de organización familiar equitativa (Alméras, 2000), pois cando un non pode desenvolver unha determinada tarefa, ocúpase desta o outro membro da parella. Segundo este tipo de organización da vida familiar, en ocasións un dos cónxuxes ten que atender en maior grao determinadas cuestións do labor reprodutivo, en función de quen teña máis demanda no ámbito do traballo remunerado (Alméras, 2000, p. 96).

Ademais, os conflitos familiares non xurdían porque tamén recibiron a axuda dos avós cando os fillos eran pequenos, supostamente, en momentos laborais máis intensos: «Felizmente acho que nunca houbo esa problemática, non, porque cando os nosos fillos eran pequenos tamén recorrimos aos avós, era o que che dicía antes, estaban moi felices ou polo menos así se vían, mais sempre tiñamos esa válvula de escape, ese aí» (IV5-E1, l. 266-268).

#### 7.4.11. O apoio (ou non) da parella

Cal é o tipo de presenza que as parellas dos nosos entrevistados e entrevistadas teñen nas súas vidas e como repercute na chegada destes á Inspección Educativa será o tema a tratar a continuación.

Irene fala dos pactos existentes entre unha parella sobre a cuestión de permitir que esta medre profesionalmente, xa que se a túa parella non está conforme con esta posición, isto constituirá unha dificultade engadida: «O límite está primeiro no que te poñas tú como persona i a persona ca que decidiches compartir a vida, esteña disposto a aceptar, é dicir, os límites entre os dous, logicamente se eu en lugar de ter a parella que teño, [teño outra que está] pois está tódolos días “blablabla”, pois pódete acabar aburrindo. Si eu cando chegaba ás dez e pico da noite da facultad, pois teño que chegar á casa, me teño que duchar, teño que facer cenas e todo, logicamente, pois ao mellor t’o cuestionas, pero si tú chegas á facultad que iba un día á semana i ese día chegabas e tiñas máis ou menos a vida normal, pois bueno, podíalo facer, entendes?» (IM4-E1, l. 227-234). Xa se comentou na historia de vida de Irene, a gran importancia que o marido tivo na vida profesional desta.

Beatriz considera que na actualidade estaríamos ante un varón distinto, máis igualitario, un varón que ao solidarizarse coa súa esposa e asumir a parte que lle corresponde nas tarefas de coidado e domésticas, permite que a súa dona goce de máis tempo libre para dedicalo, se ela prouguer, á súa propia promoción profesional. Pero a xulgar polas súas declaracións anteriores, isto máis ben sería un “marido ideal”: «Eu penso que si, que a sociedade cambiou [...] De feito, pois ver hai uns anos un home na cociña ou colgando unha lavadora de roupa ou cousas así, pois era, non era frecuente e sin embargo, hoxe en día, pois os homes penso que dedican cada vez máis tempo na casa e que hai unha división maior do traballo que non había antes. Ao mellor dicían, “A ver, axúdoche un pouco e tal”. No, pois agora din, “Ti fas esto e ti fas esto”, agora vexo que ese concepto cambiou dentro do fogar e que os homes que se implican máis e que hai máis, como dixer, unha división de traballos, responsabilidade maior e eso tamén pode ser motivo que lle sirva á muller para medrar máis profesionalmente porque vai ter máis tempo para esa faceta dela profesional» (IM5-E1, l. 126-134).

## **7.5. Quinta declaración temática: Outros procesos de igualdade.**

### 7.5.1. Visión da evolución da igualdade no traballo e no ámbito social

Os inspectores converxen na idea de que se están dando pasos de aproximación cara unha maior igualdade entre varóns e mulleres no plano social nos aspectos que concirnen ao coidado dos fillos, dos maiores, á corresponsabilidade nas tarefas domésticas, etc.; se isto é así, na nosa sociedade estaría entrando en crise o concepto de *male breadwinner* enunciado por Veronica Tichenor (2005).

Se analizamos caso por caso, a inspectora Beatriz admite que dada a tradición histórica da sociedade española, é a muller a que se vía relegada antano a realizar as tarefas de coidado. Infelizmente, hoxe por hoxe, a situación segue sendo practicamente a mesma: «Coñezo casos nese sentido [de que un varón dera prioridade á súa familia antes que á súa carreira profesional] e de feito, pois renunciaron á súa vida profesional; pero eso, tanto homes como mulleres, máis mulleres neste caso porque bueno, por tradición, pois a muller era a persoa que tiña que quedar na casa con carácter xeral e si que coñezo xente que fixo unha carreira e decidiu non opositar e non poñerse a traballar precisamente porque se dedicou a cuidar da familia, cuidar dos fillos e das persoas..., dos maiores e tal» (IM5-E1, l. 139-144).



Como ela sinala, existe algún caso residual no que é o varón o que renuncia á súa carreira profesional por coidar dos descendentes, é o que María Antonia García de León denomina, «o home *light*» (García de León, 1994, p. 46). Esta expresión foi tomada dunha obra do psiquiatra Luis Rojas Marcos e con ela, a autora refírese a aqueles varóns parados cuxa muller é a que sae a traballar, mentres eles realizan os labores da casa e de coidado da familia (*Ibidem*); renunciando polo tanto ao peso simbólico que ten un soldo e ao *status* que este confire no seo da parella (Torns, Borràs & Carrasquer, 2004). A inspectora Beatriz expresa así a súa vivencia persoal sobre a progresiva, pero lenta, mudanza dos códigos culturais patriarcais: «Tamén hai algún home, pero son casos moi estraños. Por exemplo, hai algún home, coñézoo; pero moi poucos, que despois de ter algún fillo e tal, pois que foron eles os que quedaron na casa e que a muller é a que sae a traballar. No edificio donde vivo pois concretamente dáse un caso deses; pero con carácter xeral, son moitas máis, é moita máis a porcentaxe de mulleres que queda na casa e renuncian á vida profesional, que de homes. O caso dos homes son casos mui aillados, os das mulleres é máis frecuente» (IM5-E1, l. 144-150). O caso destes “varóns light” poderíase equiparar ao da masculinidade equitativa de Della Puppa & Mide (2015).

Para Diego, os presupostos teóricos que teñen que ver coa igualdade están ben; outra cousa é o que acontece na práctica, onde percibe que nalgunhas empresas e na Administración, certas condutas son contrarias á igualdade: «Home, eu a vexo ben [a evolución da igualdade], non? E [...] sobre o papel pois entendo que existen medidas para facilitar a conciliación da vida laboral i familiar, sobre todo ás mulleres. Entendo que sobre o papel está ben, non? Despois está o que realmente pasa, non? Que xa che dixen que bueno, que vexo todavía ámbitos nas empresas e na Administración que hai unha falta de respecto hacia determinadas... Bueno, hacia a igualdade ou hacia distintas situacións, non? Pero eso bueno, imaxino que claro, as conductas personales da xente, pois é difícil de cambiar así de golpe, non?» (IV3-E2, l. 1473-1479).

Continuando a liña iniciada polos anteriores inspectores, Francisco tamén percibe mudanzas positivas en profesións sociais medias como na que el se atopa; mentres que a evolución non se deu nos extractos máis baixos; onde os empregos vinculados a tarefas de coidado de persoas dependentes e aqueles que teñen que ver co servizo doméstico están desenvolvidos eminentemente por mulleres. El considera que no ámbito do funcionariado a igualdade si está plenamente acadada, dado que tanto varóns como mulleres contan con autorizacións e

diversas medidas para conciliar vida familiar e profesional: «Creo que está evolucionando positivamente hacia unha maior igualdade. Creo que si, estou totalmente convencido, polo menos [...] nos ámbitos en que nos movemos nosoutros de educación, de certos niveles profesionales medios se está evolucionando mui, mui positivamente, penso que non é tanto, nos niveles máis baixos. Nos niveles máis baixos, non. O servicio doméstico está todavía a base de mulleres, [en] certos postos existe unha diferenciación mui marcada de sexos e tal, pero, en extractos medios de niveles profesionales, penso que indistintamente. E máxime, no funcionario. No funcionario, por que? Porque non ten a connotación que pode ter para a empresa a muller. Eu vexo, é unha observación miña e si que dentro de..., a nivel funcionariado home e muller é igual porque ten os permisos, porque ten as posibilidades moitas de conciliación de vida familiar, etc., etc.; claro, a nivel empresa, xa é outra historia, porque a empresa xa é outro mundo que eu non o coñezo, solamente o que se escoita» (IV1-E2, l. 1427-1438).

No ámbito social, Beatriz non dubida que se avanzou considerablemente con respecto a décadas pasadas; pero aínda falta moito por conseguir. Sobre todo, habería que erradicar entre as mulleres, ese pensamento de que non son capaces de chegar a postos de decisión: «Eu creo que mellorar, mellorouse no caso da igualdade, pero bueno, eu creo que aínda nos queda bastante por conseguir. E sobre todo pola conciencia que ten a xente. Eu creo que temos que sacar de dentro, “Eu son muller e non podo acceder e tal”. Eu creo que, que está tamén en nós. Está tamén nas mulleres. É dicir, “Temos que loitar” coma se fôsemos, bueno, sin ter diferencias si somos homes, si somos mulleres, senón que temos que loitar por aquilo, por aquilo que nos interesa» (IM5-E2, l. 1662-1667).

Gonzalo amósase moi convencido desta evolución e fala dos cambios que viu na vida da muller a escala familiar, social, profesional e persoal: «Pois notouse, eh! Eu son dunha xeración que se notou clarisimamente a evolución e alégrome moitísimo. Verás, a min, ti pídeme a miña opinión persoal» (IV5-E2, l. 1406-1407). Lembra como a escala intrafamiliar a muller adoitaba ter un papel secundario, mentres que o varón era o “gañador do pan”. Por desgraza, sabe que aínda se contemplan casos destes na sociedade: «Pois alégrome moitísimo porque a muller estaba moi desconsiderada a, a practicamente todos os niveis, non? E dentro da familia, o home era o macho, o conseguidor, o que traía o diñeiro, entón a muller era a sufridora, non? Dentro das casas. Uff! Que se rompa esa imaxe...! Aínda existe e existirá toda a vida, porque haberá casos, pero en xeral, iso xa, esa liberación, da muller, nesta sociedade

moderna occidental, a nivel xeral, repito. Pois... deuse e percibiuse, e percébase e tal» (IV5-E2, l. 1409-1414).

No que respecta ao eido da empresa privada, el fala polo que ten entendido que acontece, que as mulleres cobran menos que os varóns e; aínda que se mostra un pouco escéptico de que realmente suceda isto; prefire non opinar do que non coñece, postura que tamén adoptou Francisco. No ámbito social, está convencido de que toda muller que o desexe, pode chegar onde se propoña, o que entronca co “mito da excepción” de Miguel Ángel Santos Guerra (2009): “Se unha puido, todas poden”. O que acontece é que as condicións de partida son diferentes para unhas e outras. Algo similar ocorre para as estudantes, das que di que poden estudar a carreira que queiran; pero non considera a importancia que teñen a socialización, os medios de comunicación e as institucións educativas, entre outros factores, á hora de ir guiándoa cara unha determinada rama disciplinaria e ir desbotando outra. Como sinala Encina Calvo Iglesias a propósito da escaseza de alumnas matriculadas en ciencias e enxeñerías, «perviven na nosa sociedade estereotipos que desaniman as mulleres a seguir estudos científicos e por outro [lado], as súas oportunidades profesionais e académicas no campo científico continúan a ser inferiores ás dos homes» (Calvo Iglesias, 2014, p. 15). «A nivel social, pois tamén, está metida en todos os sitios que se queira meter, hoxe unha muller se se quere meter, métese en todos os sitios. A nivel de profesional, de estudante, estuda o que quere, como o home, hoxe... enxeñeiras de telecomunicación, médicos e médicas. Está... igualdade total! Din por aí as asociacións máis sensibles con isto que nas empresas que cobran menos as mulleres, fronte aos homes, non o sei, eu aí si que nunca o puider comprobar, e... buff! Non o sei, estráñame que un empresario contrate unha muller e un home, e mesmo traballo, mesmo salario, eu así o entendo, pero bueno, xa non me meto que descoñezo o tema» (IV5-E2, l. 1414-1422).

No ámbito do colectivo funcional a Gonzalo non lle cabe dúbida de que a igualdade está máis que conseguida; pero volvemos ao mesmo, a esas condutas subrepticias dos demais cara as mulleres que fai que estas teñan que demostrar a súa profesionalidade: «Agora, a nivel de funcionariado, de emprego público, igualdade total, pero é que é total a igualdade! Agora, que se unha muller non quere e delega, pois máis cómoda, delega e tal, ou o home, por tanto, a evolución, a evolución da, da situación dos dereitos da muller, eu viños, a miña xeración viunos, claramente percibiu, percibiu todo iso, non?» (IV5-E2, l. 1422-1426).

E menciona tamén a liberación sexual que viviu a muller ao desprenderse dos medos, etc. Pero hai que ter en conta que esta liberación das mulleres se interpretou como un embate á célula familiar (Domato Búa *et aliae*, 1997): «E non soamente era iso, non? Senón a liberación persoal, non? Que tiña medos, temores e iso, non? Unha sociedade machista no aspecto sexual, tamén, liberouse moitísimo, bueno, é todo moi... E hai unha igualdade real, non? Eu véxoa, véxoa, ou quéroa ver eu nos meus círculos, claro está!» (IV5-E2, l. 1426-1429).

Na seguinte declaración, percíbese de novo o “mito da excepción” (Santos Guerra, 2009). Se unha muller vive sometida, é porque ela o decidiu, segundo Gonzalo. «Eu non vexo a ningunha muller e: sometida en ningún punto, en ningún tema, laboral, de estudos, familiar ou social, se sucede iso é porque o seu carácter ou ela así o decidiu ou así o quere, pero non porque non teña a oportunidade de selo, é certo que hai ribetes<sup>463</sup> machistas na sociedade, hainos, ás veces, uf, en min mesmo, mesmo, que ás veces “é que eso é machismo”. “Como que é machismo se eu non penso nada diso!”, pois pode selo, claro, pero non o dis ou non o fas, non o dis con ánimo de nada, simplemente porque bue, o consideras normal e tal» (IV5-E2, l. 1429-1435). O inspector mesmo reconece que ten, en certas ocasións, actitudes machistas. Pero como sinala o profesor Jurjo Torres Santomé, «o primeiro que temos que aprender o profesorado é que todos somos racistas, sexistas, homófobos, porque a nosa sociedade é así» (López Hernández, 2011, p. 33). O que hai que facer, segundo sostén Jurjo Torres, é decatarnos de que estamos tendo este tipo de actitudes, «autoanalizarnos e neutralizalo» (*Ibidem*).

A única obxección de Gonzalo apunta cara a práctica de empregar unha linguaxe non sexista; para el sería mellor optarmos por un “todas” inclusivo que nos levaría a aforrar tempo e esforzo: «Hai unha cousa que si ((peta na mesa)), o único que eu critico, que non me parece, tist, pero por razóns prácticas, non por nada, porque eu estou disposto a cederlle, se queren o..., na linguaxe, cando é “compañeiro, compañeira”, non sei que, a “todos, todas”, sinceramente, permíteme, eh! Se esa é a liberación, se esa é a igualdade..., porque ti gastas papel, gastas tempo que sumado, o tempo e papel de todo o mundo que poderíamos facer iso e tal, entón que nos permitan, “queredes poñer “todas”?” Poñemos “todas” a min non me importa, pero que poñamos unha cousa soa, non? Si, porque iso é, bueno, pois se se senten mal as mulleres, poñámosllo, pero jolín, eu non sei como o verán as mulleres, como o veredes

---

<sup>463</sup> Ribetes (castelán): indicios.

as mulleres, pero a min non me fai gracia ningunha porque me dá traballo e tempo, non é outra cousa. Non hai outro problema» (IV5-E2, l. 1436-1445).

Lucía si viu a evolución da igualdade, a pesar da súa propia experiencia persoal. Considera que o varón se implica agora moito máis no coidado dos fillos e fillas e pese á incorporación da muller ao traballo asalariado, esta aínda continúa desenvolvendo unha dobre xornada: «¡Hombre! Pues que yo creo que ahora hay muchos hombres que ahora se implican..., se implican muchísimo en todo, ¿no? Con la, con los hijos, con... Ya no es eso de, “¿te ayudo?” “No, no, es que yo también tengo mis responsabilidades”. Y entonces bueno, yo sí que veo que evoluciona, antes los hombres llegaban a casa, se sentaban a leer el periódico y punto pelota, ¿no? También la situación de la mujer era otra, no trabajaba fuera, muchísimas madres estaban en casa y amas de casa y tal, ¡hombre! Lo que pasa que las mujeres ahora trabajamos más ((rise)) porque hacemos lo de casa y lo de fuera, ¿no? Pero... Pero yo veo que hay muchos hombres que..., que se implican lo mismo, sobre todo con los niños» (IM3-E2, l. 640-648).

Manuel sinala que como procede da época da Transición, a igualdade xa estaba instalada na nosa sociedade e xa non percibiu esa evolución. Recoñece que poden quedar vestixios na etapa educativa de primaria daquilo que se denomina o “harén pedagóxico”, pero en secundaria el di que a muller sempre estivo en postos de dirección; de feito, a primeira directora que tivo foi unha muller: «Mira, non tiven que vela [a evolución da igualdade] porque eu veño dos 70, da época da Transición, era unha época onde a xente estaba mui reivindicativa i as mulleres nos centros non eran cuestionadas. En absoluto. Tist. No había aquilo de..., ao mellor na primaria, no me estrañaría, pero na secundaria, non. Sabes? Na primaria entre mestras i el director, aquilo..., no? Eso se mantecía, pero aquí, no. En secundaria, para nada, en absoluto. Xa che digo, a miña primeira directora foi unha muller» (IV2-E2, l. 847-852). «I a segunda, tamén. E: un director, terceiro e despois fun eu, o sea que...» (IV2-E2, l. 854).

Todos os inspectores anteriormente sinalados coinciden no progreso social que se produciu en cuestión de igualdade entre a muller e o varón; non obstante, non son suficientemente conscientes dos vestixios de desigualdade que aínda permanecen na nosa contorna social.

### 7.5.2. Predominio dos varóns nos altos cargos

Xustifica Ricardo a non existencia en épocas pasadas da presenza feminina en postos de decisión alegando que carecían da preparación suficiente, posto que o seu destino na vida era ser esposa e nai de familia. Isto entra en contradición co que sinalou en canto ao número de mulleres que facían a carreira con el. Sostiña que de vinte e catro alumnos, vinte eran mulleres. Así argumenta Ricardo a preponderancia masculina nos cargos elevados: «Yo creo que era porque no tenía la preparación adecuada. No tenía la preparación adecuada porque efectivamente se dedicaba mucho más a las labores domésticas. Se dedicaba a las labores domésticas porque la sociedad estaba montada de aquella manera y dejaba a la mujer más en casa por ocuparse de la casa y de la familia y mandaba más al hombre a realizar estudios y a trabajar fuera de casa; entonces, la mujer era la que se ocupaba de la familia y de la casa, no podía ocupar puestos de responsabilidad fuera de la casa, aunque en la casa sí ocupaba el puesto de máxima responsabilidad; pero fuera de la casa, no y era el hombre el que tenía que trabajar fuera de casa, siendo universitario y el que podía por lo tanto, ocupar puestos de responsabilidad en su trabajo y empieza a salir de casa y empieza a ser también, a realizar estudios y a moverse más en sociedad y empieza la posibilidad de ocupar puestos y de hecho, está ocupando y con éxito, por cierto» (IV4-E2, l. 708-719).

Na entrevista da historia de vida de Gonzalo, afondando na cuestión pola que determinados equipos directivos constituídos por varóns querían unha muller nas súas filas ás que lles encomendaban a vicedirección, sinala unha cuestión moi importante con respecto a este posto subalterno ao de director: o de vicedirectora. Ela é a encargada de todas aquelas dinámicas que teñen que ver coa organización de actividades complementarias e extraescolares, actos académicos, facer que a comunidade escolar se implique nas accións levadas a cabo pola institución educativa... Vese, como indicou Sánchez-Apellániz, que elas ocupan os postos de segundo nivel, indo un paso por detrás dos seus compañeiros, o que reflicte que existen unhas visións *a priori* sobre o papel que cumpren varóns e mulleres nas organizacións. A eles supostamente corresponderíanlles os cargos elevados (directivos), mentres que a primeira posición non sería inherente a elas, senón que as tarefas que se lles atribúen son as de índole secundaria (Sánchez Apellániz, 1997): «Eu entendo que..., que si eles [os directores] quieren [mulleres nos seus equipos directivos], será por, por ter... Variedade! Eu penso que por variedade. Por cuota feminina non lles chega porque catro contra un, je! Pero outra imaxe... Ou porque consideran que ao mellor ese posto é máis adecuado para unha muller, eu que sei,

ummm, vicedirectora, por exemplo, que é moi típico nos centros de ensinanza, pois que se dedican a actividades extraescolares e a organizar todos estes actos académicos-lúdicos ou académicos, ou... etc, non? Por esa pode ser unha das..., unha das moitas razóns, non?» (IV5-E2, l. 1569-1575). Como diría María Antonia García de León, elas ocupan os postos de segundas relevantes (García de León, 2011, p. 51), como neste caso o de vicedirectoras. O mesmo parecer é compartido por Stephen Ball, quen sostén que neste tipo de cargo, hai un vínculo moi importante entre o rol e o sexo (Ball, 1989, p. 203).

Debido á existencia de estereotipos en relación ao desenvolvemento da muller en postos elevados, encoméndanselle a elas as posicións secundarias:

Problemas derivados desta valoración diferente [ás mulleres]<sup>464</sup>, son a adxudicación das mulleres a posicións de *staff* e non de liña; a negación ás mulleres de tarefas que impliquen retos por consideralas carentes dos trazos valiosos entre directivos e líderes (ambición, competitividade, agresividade...) e a exclusión das mulleres das redes de poder da organización (Alimo-Metcalfe, 1994, citado por Sánchez-Apellániz, 1997, p. 95).

Varios teóricos posicionáronse sobre o posto secundario que se lles encomenda ás mulleres. O problema sinalado por Kanter é que se elas non arriscan, non van conseguir chegar á primeira liña de dirección. E se o conseguen grazas á discriminación social positiva, pero carecendo da experiencia necesaria para desempeñalo, fracasarían; feito que favorecería a consolidación do estereotipo contra as mulleres en postos elevados:

Se as mulleres non acceden a postos retadores, dificilmente accederán a postos directivos (Kanter, 1977) e se acceden á dirección como resposta da organización ás presións sociais que reivindicán a discriminación positiva sen ter adquirido experiencia nestes postos preparatorios, o seu fracaso estará asegurado, propiciando un novo argumento que potencie a discriminación sexual (Sánchez-Apellániz, 1997, p. 96).

Segundo indica Powell, algo semellante acontece co rol de secretaria que xera nos varóns un ambiente familiar, estando supostamente, moi ligado ás capacidades femininas (Powell, 1991, citado por Sánchez-Apellániz, 1997, p. 99):

*Encapsulamento de rol*<sup>465</sup>, o risco de ser clasificada co estereotipo feminino, aínda que as súas características persoais non sexan consistentes con el. Para reforzar este estereotipo, adoitan ser asignadas a exercer determinados papeis que benefician os homes proporcionándolles un contexto familiar [no sentido dun contexto coñecido]. Por exemplo, aquelas profesionais que comezan

<sup>464</sup> Corchetes aclaratorios meus.

<sup>465</sup> Letra itálica que aparece no orixinal.

como secretarías asignándoas a un rol secundario, tanto máis, canto máis se lles asignen traballos que presuman capacidades femininas (Powell, 1991, citado por Sánchez-Apellániz, 1997, p. 99).

Eagly, Karau & Makhijani desenvolveron unha meta-análise sobre a eficacia de mulleres e varóns en postos de liderado. Unha das súas conclusións era que os varóns eran mellores que as mulleres nos primeiros graos da escala directiva das organizacións; mentres que elas se consideraban óptimas candidatas fronte a eles nas posicións intermedias de mando (Eagly, Karau & Makhijani, 1995, citados por López-Zafra, García-Retamero & Eagly, 2009).

Para Irene, as razóns polas que os varóns aínda predominan nos altos cargos dos centros educativos débese a que eles non se impoñen tantas limitacións como as mulleres, nin se infravaloran e tampouco antepoñen as súas responsabilidades familiares ás laborais, como farían elas. O segredo está na súa vontade de querer ser directores, en propoñerse desempeñar este posto e nada máis. Ademais, fai referencia a esa situación descrita orixinariamente por Tyack (1974, citado por Ball, 1989, p. 192) na que nun centro onde todas son mulleres e hai algún varón, seguramente este será o director, o denominado, “harén pedagóxico” (Tyack, 1974, citado por Ball, 1989, p. 192): «É curioso que moitos centros, moitos, ao mellor de trinta profesores que temos no claustro, ao mellor hai dous homes ou tres homes, bueno, pois seguro que un desos é o director, seguro e nalgúns casos o único home i é o director, quizás polo mesmo, porque as mulleres nos autolimitamos, somos nós as que nos limitamos, somos nós as que nos minusvaloramos, somos nós as que antepoñemos as responsabilidades da familia fronte as responsabilidades laborales» (IM4-E1, l. 421-426). Pero ela non se explica as causas deste fenómeno: «É que non sabería destacalo, quizais o de querer ser director, o desexo de selo i plantealo i nada máis» (IM4-E1, l. 428-429).

En cambio, non sabe sinalar ningunha característica compartida polas mulleres líderes, simplemente sinala que os varóns poden e as mulleres continúan pensando que non: «Si:, é que eu non vexo, non vexo que teña [unha muller directiva] ningunha característica. Para min non son..., non teñen máis valor os homes, en absoluto, nin en temas de disciplina, nin en temas de organización nin en temas... No! Sencillamente que eles non se plantexan o que as mulleres nos plantexamos ((responde cunha certa indignación))» (IM4-E1, l. 431-434). «O sea, eles poden i nosotros aínda estamos pensando que non podemos, para min aí radica todo» (IM4-E1, l. 436-437).

Tamén hai cargos para os que un varón pode ter unha paternidade complicada, aqueles que lle esixen pasar días fóra da casa, malia que este non é o caso da inspección. Aínda que di Sara



que para isto habería solucións: «Hay cargos que a lo mejor van subiendo [xerarquicamente] y que están de viaje muchos días y tal, que indudablemente eso sí que es un problema, yo creo que soluciones las hay, si se buscan. Pero hay cargos que impiden, que impiden llevar una paternidad normal» (IM2-E2, l. 1305-1307).

En cambio, son as propias mulleres as que se exclúen para acceder a estes cargos. Así expón Sara esta idea clave: «Pero la mujer ya no suele llegar a esos puestos donde quiere, [...] ella misma se va, creo, separando» (IM2-E2, l. 1309-1310). Como sinalou Joan Williams, as mulleres apártanse destes cargos e parapétanse (Williams, 2000). Agochando detrás desta actitude unha falta de confianza nas propias capacidades que se remonta ao tipo de educación que se recibiu e á socialización (Williams, 2000). E é este teito de cristal un dos motivos polos que non hai máis mulleres en postos de responsabilidade (Williams, 2000).

Por outra banda, os varóns, non teñen presentes os seus fillos á hora de progresar profesionalmente porque presupoñen que deles se ocuparán as nais. Esta é unha opinión compartida tamén por Gonzalo, como se verá máis adiante: «El hombre no se acuerda que tiene que..., ÉL hace su plan, quiere a sus hijos y a su mujer, pero hace su plan de que va a ser ministro del ejército aquí ((bate na mesa)) y tú, él está encantado, además te lo cuenta y tú sonríes contenta, él está encantado. Y cuando le dices, ¿y el niño? Suponiendo que tú tuvieras otro puesto. Es verdad, ¿me entiendes? Pero bueno, que mejoró MUCHO, MUCHO ya la situación» (IM2-E2, l. 1312-1316).

Cando pretendo saber se para o varón os fillos non serían unha prioridade, ela di que anteriormente, o marido sabía que a muller se ocuparía deles; pero que agora, a situación social mudou: «Es una prioridad, pero como ha estado llevada a cabo de una forma distinta durante tantos años, no es que vaya a abandonar lo que tiene delante, sino que se olvida que le toca a otra persona, siempre tiene la figura de la mujer como que va a suplirle. Ahora, que no quiere decir que el hombre de hoy, el hombre de hoy ya no lo haría, o sea, estaría con sus hijos» (IM2-E2, l. 1319-1323).

Vexamos agora o testemuño de Gonzalo sobre a importancia que para a muller teñen os fillos: «A muller, por regra xeral, é moito máis comprometida cos fillos. Así como o home pensa nos fillos, imaxínate, eu que sei, muller! ((Rise)) Catro, cinco veces no día, eu creo que a muller está pensando a todas as horas, esa é a diferenza. Ao meu modesto entender, máis preocupada, onde están, que van facer mañá, con que amizades anda, con este, co outro, que

tal, que si lle chega esto, que si lle teño que comprar, que si lle teño que dar, todo iso, é un maremágnun na súa mente, non? E eu como pai, falo do meu caso particular, tamén me preocupo, pero desconecto: «Ai! queres uns botíns!, vamos mañá», «Ai!, tes que andar descalzo, vamos agora». Quere dicir que non formamos tantos problemas, acho eu, non é?» (IV5-E2, l. 1608-1616). «Entón creo que iso é así, eh! Eu creo que iso é así, si. Coas excepcións innúmeras, que pode haber moitísimas excepcións, mais por regra xeral, eu... vexo que é así, eh!» (IV5-E2, l. 1618-1619).

Sobre a preponderancia dos varóns en cargos directivos, Gonzalo ten a consideración de que se vai compensando a situación: «Vaise equilibrando e nalgúns casos xa son máis as fémias, sabes? Pero máis por razóns lóxicas porque se incorpora á ensinanza moita máis xente do sexo feminino que masculino, dáme a impresión, eh! Non os contabilicei, pero dáme a impresión. E, e concretamente eu levo un centro de ensinanza, non sei, deben ser dezaseis persoas ou dezasete ou dezaioito, vinte, non o sei, todas son mulleres, todas!» (IV5-E2, l. 1213-1217). E considera Gonzalo que mesmo chegará un momento no que o proceso se inverta; isto é, que haxa máis mulleres que varóns en cargos directivos: «Van predominar porque non lles vai quedar outro remedio!» (IV5-E2, l. 1220).

Para Beatriz tamén é evidente que os varóns ocupan cargos elevados, malia que paseniñamente as mulleres están abrindo o seu camiño neste ámbito. Considera que pode ser debido ás medidas de conciliación; pero que en calquera caso, ese predominio dos varóns nas posicións de decisión non é inherente ao eido educativo; senón que se manifesta en todos os ámbitos: «Eu creo que si [que hai unha preponderancia de varóns], home, cada vez a muller vaise metendo máis en cargos de responsabilidade. Ao mellor tamén as medidas que hai agora de conciliación cada vez hai máis medidas de conciliación da vida familiar e laboral; aínda que non chegan. Pero ao mellor eso tamén axuda, pero especialmente en educación e creo que nos outros..., nas outras profesións tamén maioritariamente son os homes os que acceden a postos de responsabilidade» (IM5-E2, l. 1638-1643).

### 7.5.3. Percepcións sobre a incorporación das mulleres aos cargos directivos

Ao longo da súa dilatada traxectoria profesional, Sara indica que se encontrou con directores e directoras, mais sempre predominaron neste cargo os varóns: «Yo desde que estoy ejerciendo [...] yo he encontrado mujeres y hombres, ya te lo he dicho, a lo mejor, si empiezo a echar la cuenta, me salen más hombres que mujeres, es posible, ahora que estaba pensando por

ejemplo en ((nome dunha vila do sur de España)) era un hombre. En Madrid tuve una profesora ((nome desta profesora)) que era un encanto de directora y una maravilla y directores quizá hubo más. Sí, los otros creo que casi todos eran directores, o sea que [...] retrocediendo mucho en el tiempo, te das cuenta de que quizá eran muchos más los directores [...], aunque sí, yo me acordaba de muchas directoras, pero quizá fueron muchos más los directores» (IM2-E2, l. 1052-1061).

Así, cando se lle pregunta a razón pola que as mulleres se incorporaron tan tarde á dirección, di: «Tan tarde o, o nunca» (IM2-E2, l. 1064). Para Sara, a razón pola que tradicionalmente non houbo tantas mulleres nas direccións dos centros, era porque optaban por renunciar a desenvolver esta faceta profesional por estaren coa familia e atender as angueiras domésticas, pois elas eran as que tiñan que ocuparse de todo: «La mujer tiene que abarcar o tenía, cada vez va mejorando afortunadamente esto. Tenía que abarcar no sólo el trabajo de su colegio, que si consistía en dar la clase, pues efectivamente, luego había que hacer algo en casa y tal; pero no es lo mismo que llevar una dirección, que es mucho más; indudablemente una persona que tiene que llevar toda una dirección, que tiene que llevar su casa, que tiene hijos, dos, tres, los que sean, y que tiene que atender a todo en casa, pues dice, “no renuncio a mi puesto de trabajo; pero renuncio al puesto de directora”» (IM2-E2, l. 1066-1073). «Y le dedico más tiempo a mis hijos y a la casa» (IM2-E2, l. 1075).

Gonzalo ten a percepción de que as mulleres se incorporaron aos cargos directivos máis tardiamente (IV5-E2, l. 1198): «Ah! Falas en idade elas mesmas, pensei que falábamos en número de persoas do sexo feminino que eran cargos directivos. Ao principio case era..., eu lembro que case era a maioría sempre homes cargos directivos, logo foise incorporando a muller porque na ensinanza a muller tamén aumentou. Agora, de incorporación de noviñas ou tal? Ummm efectivamente, ummmmm xa noviñas, noviñas non lles gusta moito ou polo menos eu non vía que xa se incorporasen a cargos directivos, esperaban a ter un pouquiño de veteranía, vamos a ver.... Iso de esperaban, digo eu! É dicir que normalmente xa eran... Tiñan esa seguranza, a xente que entra nova, pero supoño que lle pasará tamén aos homes, que entran novos e xa non queren... O sea, tes que primeiro facerte coa situación, antes de querer xa un cargo directivo, digo eu!» (IV5-E2, l. 1200-1209).

Beatriz tamén considera que as mulleres se teñen incorporado á dirección máis tardiamente que o varón, precisamente por tentar congraciarse a vida profesional coa familiar. Ela percíbeo cando quere convocar a algunha muller para a dirección escolar: «[O inconveniente de non

querer ser directora é] Precisamente por conxugar a vida familiar e laboral. Claro» (IM5-E2, l. 1434).

Gonzalo non ten esta opinión: «Na realidade que eu vivín, non. Na realidade que eu vivín, non, que foi a da enseñanza fundamentalmente e a da Administración» (IV1-E2, l. 1410-1411).

Manuel converxe coa opinión do inspector anterior no referente a que as directoras non se incorporaron máis tardiamente: «[Incorporación máis tardía] Nos institutos?» (IV2-E2, l. 875). «Penso que non, penso que non. Si que sei y eso es un problema xeral que cando están en el ciclo de..., de embarazo, parto y crianza, ahí teñen dificultades para compaginar, moitas; porque a dirección implica máis horas que..., moitas máis horas que de profe, non? Tes que facer horarios en verán, tes que, tes que recibir pais polas tardes, ao mellor. ENTÓN o fan, pero vin a esta directora que te comentaba, de ((nome dun instituto)), que non me importa dicilo, que estaba facendo horarios co bebé en el capacho e tiña que darlle tomas, por exemplo. Claro, eso é unha dificultade. Si, si i entón non sei si o problema é ir máis tarde, lles chega ese momento de..., eu o defino aí, de..., no momento da crianza, tist, empeza a pesarlles a vida, profesional, claro. Pero son muy felices en otro ámbito, entendes? Pero na vida profesional pesa moito. Si.» (IV2-E2, l. 877-886). «Pesa porque quítalles tempo» (IV2-E2, l. 888). «Lles impide traballar ao mellor como quixeran, no? Van apelotonadas a veces, van con présa. Teñen que ir á guardería i pecha ás dúas i non poden esperar a un pai que quere falar con elas porque teñen que marchar e eso nos pasa tamén aos pais comprometidos. Pero claro, non é o mesmo, hai un plus aí. Non me digas, cal, pero hai. Pero penso que me entendes, non? O que quero decir, é decir, i o podo explicar dun xeito máis sinxelo aínda e:, na casa colaboramos todos, pero quen ten a casa na mente? É dicir, quen ten o que comemos mañán, si hai desto na neveira, sabes? I eso polo momento sigue estando do lado da muller, polo que eu percibo, non? Si o trasladas ao mundo do traballo, ás dúas tes que estar na guardería recollendo o rapaz. Si vén un tipo quedas mal, porque dice, “oiga, esta señora non me quere recibir”. En cambio eu, pois como xa comerei, xa teño a comida..., non? Pois marcho cando queira e quedo como un campeón» (IV2-E2, l. 890-900). As mulleres son percibidas como axendas<sup>466</sup> para o espazo doméstico, elas levan un control e unha organización de todo o funcionamento da casa.

No caso de Ricardo xa se fixo alusión á contradición na que incorre cando di que a penas había mulleres universitarias: «Home, máis que... A percepción é unha realidade, durante

---

<sup>466</sup> Así foi como as definiron Martínez & Yago (2009, p. 158).

moitos anos non había mulleres en cargos de responsabilidade. Agora pouco a pouco empeza a habelos» (IV4-E2, l. 696-697). «Eso non é unha percepción miña, senón que é a constatación dunha realidade. Non? Efectivamente, durante toda a miña xuventude e infancia apenas había mulleres en cargos de responsabilidade, apenas había mulleres universitarias, apenas había mulleres que estivesen traballando. Esto evidentemente era así, en cambio agora, con máis frecuencia, encontramos mulleres en postos de traballo, en postos directivos, en postos de gran responsabilidade, sí» (IV4-E2, l. 699-704).

Para Diego, a razón pola que as mulleres se incorporaron serodidamente aos cargos de responsabilidade foron debidas á inexistencia de discriminación positiva naquela altura: «Bueno, porque non existen esas medidas de discriminación positiva que puidera axudar as mulleres a conciliar a vida familiar e laboral e bueno, que agora si existen, claro» (IV3-E1, l. 170-171).

#### 7.5.4. Discriminación para acceder ao posto de Inspección

Na inspección, Beatriz nunca se sentiu discriminada por ser muller nin tampouco ten coñecemento de casos nos que isto acontecera: «No, eu non percibo [...] que fose... [discriminada na inspección]<sup>467</sup> hombre! Podes ter máis amizades ou menos amizades, hai xente que pola súa forma de ser ten máis amizades, outra que ten menos amizades. No, polo feito de ser muller, non existe diferenza» (IM5-E1, l. 447-449). No caso do varón, tampouco percibiu que este fora discriminado no acceso nin no desempeño (IM5-E1, l. 452).

Francisco non viu na inspección discriminación para acceder nin en varóns nin en mulleres (IV1-E1, l. 327). Está moi convencido de que no ámbito educativo non hai diferenzas por razón de sexo para o desempeño das diferentes profesións. No caso das mulleres non viu que se sentisen discriminadas no ámbito educativo, noutras profesións, si: «No campo da educación, non; noutros campos, si, efectivamente; noutros campos profesionais polo feito de ser muller, xa non se permitiu acceder a outros..., a determinados postos e: hoxe en día, sin embargo noutras profesións posiblemente teñan elas máis facilidade para acceder que os homes, pero non é o general, non é o xeral, todavía non é o xeral» (IV1-E1, l. 315-319). «Na función inspectora, non» (IV1-E1, l. 327).

Na mesma liña de que non hai discriminación para acceder á inspección sitúase Gonzalo: «Non! É a miña opinión, eh!» (IV5-E1, l. 624). O mesmo opina Irene: «Eu no que é no tema

<sup>467</sup> Corchetes aclaratorios propios.

da inspección, no; no que é no tema da inspección, no. Salvo que bueno, accedemos menos á jefatura, aquí na inspección ((nome da provincia)) nada más tres mujeres como inspectoras jefe; pero bueno, estamos na porcentaxe, non? Siempre nalgunha das provincias siempre hai algunha muller. Pero entendo que ao mellor eso non é por razón de sexo, quizás o que decía antes, á hora de facer as relacións públicas, ao mellor non facemos tantas porque valoramos outros aspectos: o aspecto familiar, o aspecto personal i ao millor un home eso... non lle dá importancia polo tema dos fillos, polo tema das familias queirámolo ou non, está aí » (IM4-E1, l. 618-625). En cambio, un varón non ten polo xeral tanto reparo en “socializar”; aínda que Irene recoñece as vantaxes que supón a socialización á hora de ir establecendo redes e contactos. Non obstante, ela non “socializou” e aínda así, foi nomeada inspectora-xefa de servizo. E a razón pola que non socializou foi porque na súa mente tiña o marido e os fillos que a agardaban na casa: «Claro, o que che dicía eu, que ao mellor cando che falaba eu das cenas i demás, ao mellor un compañeiro non ten tanto problema, “bueno, pois me vou a tomar un viño”, que ao mellor tú te pos esa limitación, “bueno, pois non me vou a tomar o viño pois porque teño que ir a facer a compra porque teño os regalos de Papá Noel sin comprar, porque ...”, entendes? I as relacións públicas son tan importantes ((non entendín)) e incluso che podería decir que más que a túa formación profesional; pero bueno, a pesar deso, algunhas personas porque eu non son das que fago relacións públicas, chegamos a donde chegamos porque a veces, de vez en cuando, i agora me vou a botar un piropo, “el buen paño, en el arca se vende”! Entendes? A min se mo propuxeron non foi nin porque eu pedira nin porque eu tivera contactos nin nada, simplemente porque alguén viu como eu traballaba. Nada más! I como se ve? Bueno, pois vendo os informes i é mui grato que alguien te chame da Consellería i che diga, “bueno, pois te felicito por este informe”, é mui agradable, entendes? Sobre un tema ao respecto; pero pasaba. Alguen viu esto, é unha boa persona, pode ser unha boa candidata; pero non porque eu me fora, é más!, estaba nalgún acto i a xente se iba a tomar un viño i eu me iba! Por que? Porque eu sei que tiña outras ocupacións familiares! Para min, ao lado do meu marido están os meus fillos, entón eu, si o meu marido está solo na casa esperando, non vou a ir a tomar un viño co resto da xente porque non me parece... Non porque seña muller, seguramente o meu marido o faría por min tamén!» (IM4-E2, l. 1190-1208). «Que duda cabe que se tes máis contactos ao mellor che é máis fácil, bueno, esto vén no periódico, non estou descubriendo nada, ¿non, Noelia? Velo tódolos días na prensa!» (IM4-E2, l. 1210-1212). «Pero non é o meu caso! Non é o meu caso!» (l. 1214).

Unha muller, ao rematar a súa xornada laboral, está pensando en compatibilizar a vida familiar coa laboral, ir para a casa e estar coa súa familia:

Cando unha muller acaba a súa xornada laboral tende a pensar, non en tomar algo cos compañeiros e compañeiras, senón en estar coa familia que quedou no fogar e en coidalos, compartir tempo con ela e en compatibilizar o vital co profesional. O modelo masculino tradicional adoce destas prioridades (Díez Gutiérrez *et aliae*, 2006, p. 99).

Tampouco Lucía constatou ningunha discriminación para chegar a este cargo, simplemente di que hai que facer unha oposición e aprobala: «No, hay una oposición, te presentas, la apruebas o no, según tus conocimientos» (IM3-E1, l. 449-450).

Estas opinións tamén son compartidas por Manuel, na inspección non hai discriminación para acceder nin no caso dos varóns nin no das mulleres. En cambio, nunha empresa privada que coñece, comenta que as secretarias son elixidas en función da súa aparencia física: «Hombre, naturalmente, yo conozco una empresa cercana a mí que escolle a xente que se dedica a acceder á secretaría ou á administración polo guapas que sean, es difícil decirlo, pero es así» (IV2-E1, l. 402-404) «Si, [nunha empresa] privada. Hombre, en la Administración sería un delito»(IV2-E1, l. 406).

Ricardo opina que non hai discriminación para acceder á inspección (IV4-E1, l. 274, 276, 278). Sara tampouco viu discriminación neste ámbito: «Yo aquí no, en la inspección no conozco ningún caso» (IM2-E1, l. 244). Pola súa parte, Diego non viu discriminación para acceder a este cargo (IV3-E1, l. 316) nin tampouco nunca se sentiu discriminado.

#### 7.5.5. Discriminación para desempeñar o posto de Inspección

Diego non é que non vexa discriminación para desempeñar este cargo (l. 316), senón que considera que nunca houbo tantas mulleres no sistema educativo como agora: «Desde a inspección, a verdade, eu creo que o sistema educativo desde, desde hai veinticinco anos para aquí, eu creo que mudou moitísimo nese ámbito da..., bueno, en todos os ámbitos da coeducación, da, dos dereitos das mulleres, dos... Eu creo que incluso nesa época inicial do meu traballo, eu creo que a presenza de mulleres na docencia non era tan alto como ahora» (IV3-E1, l. 327-332).

Francisco non se sentiu discriminado para exercer este cargo (IV1-E1, l. 313), tampouco viu na inspección discriminación para desempeñar a función profesional nin en varóns nin en mulleres. (IV1-E1, l. 327).

Para Gonzalo non hai discriminación para exercer este cargo (IV5-E1, l. 624).

Irene tampouco coñeceu varóns que se sentiran discriminados para desempeñar este traballo: «Para nada, para nada, para nada» (IV1-E1, l. 628). E sentencia rotundamente que nunca se viu discriminada nin para acceder nin para desempeñar este cargo e o que é máis, ela foi das poucas que chegou a alcanzar a xefatura de servizo: «NUNCA, NUNCA, NUNCA, NUNCA, NUNCA, ademais, teño unha autoestima mui alta, como podes ver e entonces bueno, pois cunha autoestima así tan alta, non hai nada, entendes? Máxime cuando hai moi poucas mulleres que chegaran a jefes, e eu cheguei, a única de catro» (IM4-E1, l. 609-612). Esa alta autoestima e a sensación da propia valía son dúas das características sinaladas por Linda Austin (2001) das mulleres que chegan a ter éxito.

Para desempeñar esta profesión, Lucía tampouco viu que ningún varón nin muller fora discriminado. «No, no, porque está organizada, es imposible. La organización de la inspección no permite la discriminación ((pausa, e matiza)) por sexos» (IM3-E1, l. 452-453). Ela, persoalmente non se sentiu discriminada, pero si tratada de xeito diferente e sentindo que era valoraba polo seu físico, o que non sabe é que isto, en definitiva, tamén é discriminación: «No discriminada, pero tratada de distinta manera, es que estoy un poco cansada de eso, “¡ay qué mona!””, que vas a un acto y vas un poco más..., “¡Ay, no sé!””, es que parece que sólo miran tu físico, o sea, en una mujer siempre se valora el físico, en un hombre, nunca, entodes (sic) me gustaría que no se valorara el físico. A mí no me importa que la gente..., vamos a ver, yo no voy de guapa por la vida ((rise)), entiéndeme, pero no soy una persona fea tampoco, soy realista, ¿no? Tengo un aspecto agradable, pero esa no es mi mayor cualidad laboral, ¿entiendes? Me molesta que sólo se me juzgue por eso y que a un hombre nadie le valora eso, eso sí que me molesta muchísimo» (IM3-E1, l. 438-445).

O mesmo opina Manuel, na inspección non hai discriminación para varóns e mulleres á hora de desempeñar este cargo.

Ricardo tampouco constatou discriminación en ningún dos sexos para levar a cabo este cometido.



Sara nunca se sentiu discriminada para desempeñar a súa profesión: «Nada, en absoluto, en absoluto, pero en absoluto» (IM2-E1, l. 247-248).

Adela indica que nunca se sentiu discriminada, pero si en situacións difíciles, por exemplo, cando ten que abrialle un expediente a un director que posúe actitudes machistas: «No me sentí discriminada; pero sí en situaciones difíciles, por ejemplo, hacer un expediente disciplinario a un hombre muy, muy machista que..., muy difícil de, de trabajar» (IM1-E1, l. 192-194).

#### 7.5.6. Discriminación laboral positiva

O único inspector que fixo referencia a esta cuestión foi Diego e aludiu á discriminación laboral positiva nas dúas entrevistas que lle fixen. Na primeira delas, definía así o que entendía por discriminación positiva: «Pois entendo que hai un déficit de..., en certos ámbitos da... con respecto ás mulleres, non? En certos postos de traballo, en certos cargos, en certas responsabilidades, entonces se teñen que incorporar, non? A... Nas mesmas condicións que os homes» (IV3-E1, l. 7-9).

E afonda na bondade destas medidas que en caso de empate entre un varón e unha muller nas oposicións, fai que a balanza se equilibre a favor da muller: «Agora hai oposicións, esperemos que aproben mulleres. Hai medidas de discriminación positiva para eso, cando hai un empate nas oposicións docentes e é un empate entre dúas personas, entran as mulleres, entonces bueno, hai certas medidas de discriminación positiva en ese sentido, pero bueno, tampouco é unha cousa tan inmediata que poida corrixir desequilibrios, pois así inmediatamente» (IV3-E2, l. 1500-1504).

De non haber as medidas de discriminación positiva, Diego considera que as mulleres terían problemas no momento da maternidade que lles supuxeran un retraso na súa etapa de maior produtividade profesional potencial. Grazas a elas, sostén o inspector que poden acadar calquera posto que se propoñan: «Home, si non existiran esas medidas de discriminación positiva, eu creo que si, que [a maternidade] podería ter algunha problemática. Con esas medidas eu entendo que non é bueno, o que eu coñezo non solamente en este país, senón en outros países, pois entendo que a sociedade cada día é máis sensible neses ámbitos e entonces, cada vez existe menos problemática para que as mulleres puideran desenvolver calquera tipo de exercicio profesional e de posto, de cargo» (IV3-E1, l. 36-41).

## **7.6. Sexta declaración temática: A presenza de mulleres e varóns nos postos de dirección/inspección**

### 7.6.1. Trato diferente nos centros educativos dependendo do sexo do inspector

Para Adela, é importante que coñezan como traballa unha muller na inspección para que a respecten. E coa declaración dela volve a presentarse de novo a demostración ante os demais das propias capacidades profesionais. Sobre o feito de que a tratan de xeito distinto por ser muller, responde: «Depende, depende» (IM1-E1, l. 84). «En el puesto en el que estoy tienes que marcar el territorio, que te conozcan para que te respeten siendo mujer, cosa que a lo mejor siendo un hombre y con una presencia física mucho mejor de la que yo tengo, lo tendría más fácil» (IM1-E1, l. 86-89).

Isto recorda ao sinalado por Margaret Nelson sobre como se sentían atemorizadas as mestras de Vermont (EE.UU) ante o seu alumnado, cunha complexión física moi superior á delas: «Cando as mulleres falaban do baixas que eran e o pouco que pesaban en comparación cos rapaces máis grandes da súa clase, estabanme dicindo que se sentiran intimidadas e fisicamente vulnerables» (Nelson, 2004, p. 228).

Para mostrar máis respecto, saben que un varón o terá máis doado e, para iso, a presenza física cumpre unha función moi importante:

As mulleres, ao estar xulgadas máis pola súa aparencia física, teñen que demostralo todo o dobre que os homes, o que mina a confianza [delas] en si mesmas, enalzando a posición dos [varóns]. Algúns autores (Powell, 1991) mencionan que un efecto derivado deste factor podería ser o medo ao éxito (Sánchez-Apellániz, 1997, p. 102).

Ao principio, Lucía causaba nos centros perplexidade, porque non encaixaba no imaxinario social do que debe ser un inspector/a: «Pues mira, ahí sí que quería comentarte, yo además empecé en la inspección muy joven, tenía 33 años y bueno, tengo un aspecto así muy juvenil por mis condiciones físicas, aunque ahora estoy más arrugada, pero bueno, y al principio cuando entré, me miraban como... “Pero bueno, ¿ésta es inspectora, ésta qué sabe?” Era como una niña y me lo tuve que ganar mucho más que un hombre serio, encorbatado y tal y que parece que le hacían más caso, ¿no? Pero tuve que ganar mucho el respeto profesional, muchísimo y me sigue pasando a veces pues lo típico, “Ola guapiña y tal”, cosas que me molestan mucho, porque yo cuando voy a un centro, independientemente de que seas más o menos presumida, te lo hablo con absoluta confianza, yo soy una persona presumida, me

gusta tener una buena imagen, pero no lo hago para que me digan, “¡Uy, que mona!”, yo cuando voy a un centro soy una absoluta profesional y me gusta cuidar mi imagen como a muchas otras mujeres» (IM3-E1, l. 263-274).

Ademais, Lucía sufría micromachismos de carácter encuberto (Bonino, 1999), nos que en vez de ser contemplada como muller-suxeito profesional, era valorada como muller-obxecto, o cal lle producía moito malestar: «Y me molesta que me traten como un florero: “Ah, la inspectora más mona de no sé donde”, “Ah! Mira, no sé...” y eso me molesta, me molesta infinitamente y me pasa no sólo en los centros, sino incluso con los superiores, me ha pasado muchísimas veces, de incluso un jefe decirle a un director, “No te quejes que tienes la inspectora más guapa de...” y te quedas así como diciendo, “Bueno, vamos a ver, o sea...” ¿Y de capacidad profesional, piensa alguien en eso?, o sea..., es que eso me molesta muchísimo y lo que te digo, ya insisto, o sea, cuando empecé a ejercer la profesión, me costó mucho más trabajo» (IM3-E1, l. 274-281).

Aquí tamén habería que falar de como actúa a Teoría de Congruencia de Rol (Eagly & Karau, 2002) neste cargo, xa que Lucía, ao ser xulgada polo seu físico, sentenciou que tiña que deixar patente a súa profesionalidade, e este feito colocábaa nunha posición desvantaxosa porque os que a “avaliaban” dábanlle maior relevancia ao seu rol de xénero feminino que ao cargo que desempeñaba (Morales & Cuadrado, 2004). Por iso, como din os autores, elas teñen que demostrar ser “o dobre de boas” (Morales & Cuadrado, 2004, p. 140). Conclúese como esta inspectora está discriminada, porque un varón de cincuenta anos e con face seria, como ela cita o exemplo, non sería cuestionado.

As palabras desta inspectora son moi representativas do esforzo adicional que tivo que facer, “me lo tuve que ganar con seriedad” (IM3-E1, l: 287) e incide nesta idea de novo en liñas posteriores: «Sí que noté eso, de que te miraban como “¿Y ésta qué me viene a enseñar?, ¿pero qué viene ésta...?, o sea, ¿a qué viene esta rubia tonta?” Tenemos fama de tontas, las rubias mucho más, como muy poco respeto *a priori*, después me lo tuve que ganar con seriedad» (IM3-E1, l. 284-287).

Cando a coñeceron e viron que era unha profesional moi cualificada que resolvía os diferentes conflitos, foi cando comezaron a respectala: «Y cuando empezaron a ver que respondía, que cumplía con sus expectativas, que asesoraba bien, que era seria haciendo mi trabajo, pero al

principio siempre te etiquetan así: “Mira qué monilla y tal” y de aquí<sup>468</sup> no hay, ¿no? Porque yo me lo he trabajado mucho lo que tengo» (IM3-E1, l. 289-292).

Engade que os varóns non teñen que atravesar este tipo de situacións que, a fin de contas, supoñen unha dificultade engadida para as mulleres: «Los hombres no se los cuestionan JAMÁS, NUNCA, NUNCA JAMÁS y eso sí que lo notas muchísimo» (IM3-E1, l. 294-295).

As mulleres, ao estar xulgadas máis pola súa aparencia física, teñen que demostralo todo o dobre que os homes, o que mina a confianza [delas] en si mesmas, enalzando a posición dos [varóns]. Algúns autores (Powell, 1991) mencionan que un efecto derivado deste factor podería ser o medo ao éxito (Sánchez-Apellániz, 1997, p. 102).

Sinala María Antonia García de León que no sexo feminino, o binomio valía e beleza non resulta conxugable. Antes de recoñecer a capacidade delas, os demais consideran que os seus logros foron conseguidos pola súa aparencia física: «Nas mulleres non se pode recoñecer conxuntamente o mérito e a graza. Todo se atribúe á graza, para non ter que outorgar as condecoracións do mérito» (García de León, 2011, p. X).

E isto entronca directamente co “mito da beleza” de Alicia Kaufmann, segundo o cal, recórrese ao seu atractivo para degradar animicamente a unha muller que destaca profesionalmente, para que non chegue a altos niveis de poder. O que se pretende é desbancala destes postos que son de patrimonio masculino. Ademais, sinala Alicia Kaufmann que, segundo o mito da beleza, a fermosura é unha arma de dobre fio, porque supostamente constituiría a pista de despegue dunha muller se esta a posúe ou a súa ruína, se carece dela:

[As mulleres] están sometidas a un “Darwinismo social”, encarnado no mito da beleza. Como a muller xa se fortaleceu materialmente, haberá que debilitala psicoloxicamente para que non poida acadar elevadas cotas de poder. En relación aos homes, as máis atractivas son vistas como obxecto sexual, co cal o mito da beleza, xa sexa por tela ou carecer dela, constitúe un elemento de promoción ou discriminación, dentro da empresa (Kaufmann, 2007, p. 131).

Este mito da beleza está desactivado no caso dos varóns, posto que eles son tomados como a medida de todas as cousas. Aprécianos polos seus logros, non pola aparencia física: «A condición de home é a medida da normalidade e as mulleres son valoradas polo seu aspecto externo, mentres que os homes son admirados polos seus logros» (Kincheloe & Steinberg, 1999, p. 190).

---

<sup>468</sup> Referíndose supostamente á cabeza.

Outras veces, a relación da inspección cos directivos dos centros non está mediada pola presenza física, senón pola propia condición de ser muller nun mundo de homes, como é a inspección e actúa a teoría de Congruencia de Rol do Prexuízo de Eagly & Kareau (2002). Cando se lle formulou a Beatriz a cuestión de se recibe un trato diferente nos centros en función de ser muller, ela indica que percibe a simple vista unha certa perplexidade porque agardan que o inspector sexa un varón; pero que unha vez que a coñecen, é dicir, unha vez que ela demostrou a súa profesionalidade, trátana igual que se fora un varón; pero hai ese paso previo que os inspectores varóns non teñen que dar, por iso, elas son elites discriminadas, influíndo a Teoría de Congruencia de Rol: «Eu entendo que si falas con eles, quizá como primeira impresión, pois eles esperan que o inspector sexa un home, como norma xeral, pero así que os coñeces e tratas con eles e tal, pois eu percibo que me tratan pois igual que se fora un home. Es unha persoa que tes unha autoridade nun centro educativo e que non teño ningún problema nese sentido; pero si que podo esperar que sexa un inspector, non unha inspectora a que vai por alí, quizá por tradición, non sei» (IM5-E1, l. 247-252). O máis curioso é que isto a ela non lle parece un inconveniente, senón que o ten tan interiorizado, que o ve como normal e a normalidade non se cuestiona. Ela non contempla isto como demostración da súa profesionalidade por ser muller, pois engade: «Pero non percibo ningún problema nin dificultade polo feito de ser muller» (IM5-E1, l. 252-253). A discriminación é tan sutil que non a percibimos. Aínda que as inspectoras o neguen, si están discriminadas no exercicio das súas funcións.

Afondando nesta cuestión, cando se tratou de saber a razón pola que ela percibía ese trato diferente (aínda que non malo, como ela aclara) argumentou que era porque se agarda que os cargos de responsabilidade estean desempeñados por varóns: «Quizá porque eu tamén o achaco a que [...] aínda que no sistema educativo a maior parte dos profesores e profesoras son mulleres, nos cargos directivos hai unha porcentaxe significativa de homes superior á das mulleres, non? Eso está estadisticamente comprobado, entón quizá esperan que [...] a inspección [...] como [...] está na punta da pirámide do sistema educativo, pois tamén esperan que esa progresión de homes que hai nas direccións e que hai en cargos de responsabilidade tamén se traslade [...] á Inspección Educativa, penso que pode ser por aí. Pero eu non percibo... despois no trato, non teño ningún problema nos centros educativos» (IM5-E1, l. 256-264).

Neste caso, ese trato distinto foi debido ao feito de ser muller, non estaba motivado pola presenza física da inspectora. Pero si actuou a Teoría do Prexuízo de Congruencia de Rol (Eagly & Kareau, 2002).

As inspectoras coinciden coas directivas da investigación de Groyberg & Bell en que tiñan que demostrar a súa credibilidade e os directivos do citado estudo tamén indicaron que, entre as dificultades das mulleres, estaban o ter que traballar máis para demostrar a súa valía (Groyberg & Bell, 2013).

Irene sinalou que as mulleres senten que teñen que demostrar a súa competencia laboral porque así foron socializadas, para atender a todo no ámbito familiar e, por suposto, sen descoidar a vertente profesional: «Pola nosa forma de ser, pola nosa educación i quizás, quizás porque aínda temos que demostrar que somos capaces de facer o dos homes, o mesmo que fan eles i que sempre temos enriba de nós a lupa» (IM4-E1, l. 299-302). Neste senso, como sinalou Ana María Llopis Rivas (2007), a muller é avaliada constantemente.

Irene móvese tamén nunha ambivalencia porque aínda que recoñece que as mulleres teñen máis que demostrar, sinala que non constatou que lle deran un trato diferente, opinión tamén compartida por Sara: «No, para nada» (IM2-E1, l. 128), di Sara. Mentres que Irene se mostra tallante en canto a que non recibiu un tratamento diferente: «En absoluto, en absoluto» (IM4-E1, l. 322). E acrecenta que a trataban co respecto que se merecía, o mesmo que ela lle outorgaba aos demais. Das súas palabras colíxese que a pregunta que lle estaba facendo lle resultaba estrafalaria, cando ela noutras ocasións durante a primeira entrevista era a que fixera máis fincapé na demostración que as mulleres tiñan que facer das súas capacidades profesionais (véxase IM4-E1, l. 454-459). «Faltaría máis:. Ao mellor [trátana] con cercanía porque eu tamén adopto ese papel ao mellor tamén somos ou eu son máis cercana, pero en absoluto, non noto... » (IM4-E1, l. 324-324). «Non sei como me trataría como si fora home porque claro, sempre son unha muller, o sea, que non podo dicir que non, pero vamos, non noto. Noto o trato que teño que ter, como teño eu hacia eles, con respecto i nada máis» (IM4-E1, l. 326-328).

Mentres que no caso dos varóns, ningún percibiu que os tratan de xeito diferente polo seu sexo nin tampouco con menos respecto. Isto é o que indica Diego: «Por ser home?» (IV3-E1, l. 162). «Non [notou ser tratado con máis respecto]» (IV3-E1, l. 166). Francisco declarou que tampouco recibira un trato diferente por ser varón.

Gonzalo si fai alusión a que coñece, por boca da propia implicada, algún caso no que unha inspectora se viu obrigada a ter que demostrar os seus méritos profesionais: «Téñenme dito compañeiras miñas, algunha que accedeu á inspección pois aínda relativamente xoven que, efectivamente, para darse a respectar, tivo que marcar un pouco as diferenzas, si» (IV5-E1, l. 319-321). «É posible que elas nalgún caso poidan ter nun principio que demostrar aos demais, quero dicir, non a si mesma, aos demais que son válidas para ese posto que ocupan» (IV5-E1, l. 403-405). «Si, si, pero contesto por boca dela, non? É dicir, eu non vin, que eu non vin con respecto ao home e a min non vin nada, pero eu non vin nada, agora, eso foi o que me declararon» (IV5-E1, l. 323-324).

A escala persoal, Gonzalo sempre se sentiu ben considerado, sen falta de ter que exhibir ante os demais a súa pericia profesional: «Si, sempre [o trataron con respecto]. Ou polo menos eu sempre percibín que me trataron con respecto; aínda que o meu carácter é moi aberto e [...] ademais, como fun cociñeiro antes que frade, sei do que se trata. Entón [...] gústame chegar a un centro e se se mantén o respecto e: gústame falar, interaccionar coa xente e sin ningún tipo de problemas» (IV5-E1, 326-329). «Cando notas ou podes notar ou algo que alguén se puidese pasar, que non foi o caso, creo que nunca, nunca, entón lóxicamente empezas a tratar de “vostede” a manter as distancias e ti es o inspector e el é profesor, mais non me ocorreu, no, no» (IV5-E1, 331-333). «A xente é moi... en xeral, é educada. E tamén a figura do inspector, de momento, pois pode ser temida, querida, odiada, amada ou respectada ou venerada, mais en principio, non teño problemas. Nos meus centros, nese aspecto, non teño problemas nunca» (IV5-E1, 334-336).

Ricardo tamén indica que non percibe que lle dean un tratamento diferenciado e con sorna sostén que, como sempre foi varón, non sabe como o tratarían sendo muller. Esta resposta ilustra a superficialidade coa que é abordada a cuestión polo inspector: «Sempre fun home e sempre me trataron igual, non podo saber cal é a diferenza. Non noto que me traten diferente, de xeito diferente» (IV4-E1, l. 177-178). «Percibo si, que me tratan ben e con respecto, o mesmo que eu trato ao resto da xente» (IV4-E1, l. 180).

Manuel está convencido de que as súas compañeiras non sofren este tipo de problemática que no ámbito da Administración Pública sería practicamente impensable: «Quero pensar que non, eh? Non creo que me equivoque, eu penso que as miñas compañeiras están ben respectadas por aí adiante, si, a verdade é que si» (l. 210-211). «Non en este caso [no da inspección], ao mellor en outros casos de empresas privadas ou..., sería diferente; pero aquí

non vexo esa..., vamos, é dicir, es máis, hai mulleres máis autoritarias ca eu neste servizo ((rise)), se se pode dicir, non? Sen dúbida» (IV2-E1, l. 219-220). En cambio, veremos como Manuel muda este discurso cando se lle pregunta se hai vantaxes por ser varón e inspector, ao que dirá que si, basicamente porque a presenza física que pode ter, resulta máis respectable para aqueles colectivos contrarios á autoridade da muller ou para pais de talante vehemente ou agresivo.

Queda patente que dentro da inspección, os compañeiros varóns non son conscientes das dificultades polas que atravesan as súas compañeiras inspectoras. Barállanse dúas razóns, como eles non sufriron este tipo de reaccións dos demais, deducen que elas tampouco. Como son actos que polo xeral non se transmiten, por iso non existe concienciación no conxunto do colectivo.

#### 7.6.2. Repercusión da incorporación das mulleres á Inspección referido á organización do traballo na esfera pública

Este apartado suscitou diferentes interpretacións por parte dos inspectores e inspectoras entrevistadas. A resposta maioritaria dada pola inspección é que a organización do traballo non mudou pola incorporación das mulleres á Inspección.

Para Beatriz, a inspección muda porque é un ente vivo; se non cambiara, se non evolucionara, tería perecido: «A Inspección Educativa cambiou en xeral, pero eu creo que non é polo feito de que se incorporara a muller á Inspección Educativa, sinón porque, porque a Inspección Educativa como corpo, ten que cambiar» (IM5-E1, l. 275-278). No que si está de acordo é que este grupo profesional estreitou a súa relación coa comunidade educativa e é máis democrático: «A inspección foi evolucionando, quizá neste momento pois é un tipo de inspección moito máis democrática, moito máis próxima aos centros educativos, penso que nese sentido, si cambiou, ou polo menos, eu percíboo» (IM5-E1, l. 270-272). «Igual que todo, igual que un centro educativo ten que cambiar, a inspección tamén ten que cambiar. A muller aporta igualdade na inspección, pero non necesariamente ten que cambiar a Inspección. A inspección vai evolucionando porque a sociedade pide que a inspección evolucione, nese sentido» (IM5-E1, l. 280-283).

Para Lucía e Irene, non cambiou a organización do traballo porque na inspección, afirman, sempre houbo mulleres: «No, porque siempre hubo mujeres en la inspección, hace muchísimo tiempo, ya en la época en que eran oposiciones nacionales siempre ha habido mujeres en la



docencia, siempre ha habido mujeres y en la inspección, también. Entodes (sic) no:, ahí sí que no, no hubo ningún cambio» (IM3-E1, l. 298-301). «Eu penso que no, o sea, na inspección sempre houbo, sempre houbo mulleres» (IM4-E1, l. 332). «Eu penso que aí que non, outra cousa é despois cada un como leve o seu traballo, volvemos ao mesmo, non? Pero vamos, o que é a... Eu non noto diferenza porque sempre houbo mulleres na inspección en maior ou menor medida, menos na de ((provincia)) que para o ano que vén sólo queda unha muller salvo que entren novas, pero vamos, eu non creo que... Non percibo nada, eh!» (IM4-E1, l. 334-338).

Pasamos da consideración dunha presenza equilibrada de varóns e mulleres na inspección, á percepción de que neste colectivo, antano, había máis mulleres. Algúns inspectores, como Sara e Ricardo, mesmo chegaron a afirmar que xa no pasado había máis mulleres que persoas do sexo contrario, dato que non se pode confirmar por non ter estatísticas oficiais sobre o número de mulleres e varóns que houbo neste colectivo ao longo das diferentes décadas.

Na actualidade, Sara ten a convicción errónea de que na inspección, varóns e mulleres están equilibrados: «En la inspección, yo creo que siempre han estado incorporadas mujeres porque yo recuerdo cuando iba a la escuela e iba la inspectora y creo, creo que incluso había más mujeres que hombres en aquel momento» (IM2-E1, l. 130-132). «¿Hoy día? Pues estamos equilibrados o un poco más de hombres que de mujeres, dependiendo, pero: no creo que haya cambiado» (IM2-E1, l. 132-134).

Ademais, a organización do traballo non muda; dado que este se xestiona en Santiago: «El trabajo no está organizado aquí mismo, se organiza también a nivel de Santiago y no influye el que sean mujeres o (sic) hombres» (IM2-E1, l. 138-139). Para Díez *et aliae*, esa consideración estendida de que hai moitas mulleres en cargos de decisión é a manifestación dun prexuízo:

O feito de que actualmente haxa cada vez máis mulleres nos cargos directivos, xa crea esa idea de que hai tantas mulleres como homes. E funciona outro mecanismo relacionado cos estereotipos: a memorización, é dicir, recordamos aquilo que é congruente co noso prexuízo (Díez *et aliae*, 2006, p. 46).

Na declaración de Ricardo, á parte de sinalarse unha maior visibilidade do sector feminino na inspección, dá un dato moi relevante que ten que ver coa opacidade de xénero (Díez *et aliae*, 2006): as poucas inspectoras que hai, son máis visibles. Fundamentándose na idea de que o

sistema educativo foi couto feminino, conclúe que tamén sempre houbo máis mulleres na inspección. A pesar de que hai moitas mulleres no sistema educativo, Ricardo indica que o varón sempre estivo ligado aos postos administrativos, de control, supervisión; mentres que a función desempeñada tradicionalmente pola muller foi a docencia: «Eu penso que máis ben é a incorporación do home á inspección que a inspección estaba polo menos con máis mulleres que homes, me parece e o servizo educativo, o servizo educativo, está fundamentalmente integrado por mulleres porque así sempre () o maxisterio facíano fundamentalmente as mulleres mestras, non? Entón hai moitas mulleres no sistema educativo, tamén moitos homes, non? Pero eu penso que hai máis mulleres, na mesma medida tamén hai no grupo de inspectores, moitas inspectoras. Aínda que elas se dedican máis ao que é a docencia puramente e os homes se dedican máis aquí á Administración, á inspección e ao control, tamén hai moitas mulleres inspectoras, entón, se a pregunta é si o feito de que haxa entrado mulleres na inspección significou un cambio, desde o meu punto de vista, non» (IV4-E1, l. 184-193). Cara o final da súa declaración, parece que a través dun proceso de autorreflexión vai sendo consciente de que en realidade, os varóns dedícanse máis ás tarefas administrativas e de inspección e as mulleres, á docencia. Semella que unha vez que pensa sobre esta situación, modifícase a súa idea orixinal. Cando se ve obrigado a pensar sobre iso, é consciente de que hai menos mulleres na inspección.

Hai outro grupo de inspectores que entenderon a antedita pregunta no sentido de se había discriminación cara a muller na inspección. Este é o caso de Gonzalo, quen interpreta a cuestión nesta liña e considera que non hai uns deberes *ad hoc* para as mulleres e outros para os varóns, senón que se dá unha igualdade absoluta neste servizo educativo: «Na organización, *non, para nada*, segue sendo o mesmo, nada, non [é] que se divida un sector para un e un sector para outro. Non, non, todo aquí *igualdade total*. Exactamente total, eh! Aquí non hai privilexio nin nada, se queres ti, ás veces entran... abrímoslles a porta diante, é a única diferenza para deixalas pasar algunha vez cando imos tomar un café, pero nada máis» (IV5-E1, l. 339-343). E engade que non sabe de casos nos que un varón se sentise discriminado por razón de xénero: «Non, muller non, eu non coñecín nunca» (IV5-E1, l. 521).

Casos de mulleres tampouco coñeceu porque segundo el, na inspección e nos centros polos que el pasou, todos e todas desempeñaban as mesmas funcións. Non é consciente das dificultades engadidas que teñen as mulleres ao seren avaliadas constantemente. Agora ben, segundo el mesmo afirma, podía “haber discriminación polo carácter”. Expón o caso de tres

profesoras ás que, na época en que foi director, tivo que interceder por elas nas clases, dado que perdían os nervios co alumnado. No entanto, ao inspector non lle quedou claro se o “abuso” que infrinxían os e as estudantes cara ela(s) estaba motivado por ser muller: «[...] Vouche facer unha aclaración, no que é nos empregos públicos e sobre todo na educación, nos institutos onde eu desenvolvín a miña profesión e na inspección, [...], as funcións son as mesmas. Entón, eu non vin nunca así unha discriminación, polo menos non teño conciencia de habelo, eh! Podía haber outra discriminación polo carácter e vouche dicir máis, e perdóame que diga iso, porque sabes que ti tamén percibes por aí, pero unha clásica expresión que ao mellor tamén era pronunciada por outra compañeira, unha muller, eh!: “Aí vén esa tola”. Normalmente unha histérica, é unha frase que está moito por aí e ti sábelo, porque podémola calar e calámola, pero a realidade moitas veces impónse a iso e hai formas de ser, ás veces. Entrei, cóntoche un caso, ao mellor non é discriminación... » (IV5-E1, l. 523-532). «Pero lémbrome agora que me sucedeu con unha profesora, verdade? Que aínda está en activo, por suposto, e esta profesora, tiven, con outra tamén, con dúas eran bueno, íache dicir con tres porque agora vánseme acordando casos que tiven que ir á aula eu e elas saían chorando da aula porque non podían cos alumnos, sabes?» (IV5-E1, l. 536-539). «E iso é moi duro para unha muller sobre todo e para un home sin carácter tamén, porque non era que ela fose mal profesional nin o home mal profesional, mais era cuestión de carácter, os rapaces abusan se poden, estúdante ao principio e vante collendo e colectivamente acaban contigo. Esa profesora perdera os papeis, unha das tres ou catro, que xa son varias, en varios *anos* e varias profesoras e saíu da clase chorando e tiven que acudir eu como director a axudala fundamentalmente, sempre, non importa, eh! Pero sempre mo agradeceu porque claro! Sacáballe o peso de encima, non sabes? E logo enfrontarme eu cos rapaces e á mínima, tomaba medidas disciplinarias contra eles, é dicir, estabas ti aí, ao mellor puido aí influír alén do carácter, pois que fose ao mellor tamén muller, eh! Aí os nenos..., o neno individualmente é moi bo, moi noble, moi tal, pero cando teñen comportamento colectivo se poden abusar de ti, se te ven débil na profesión, van a por ti, eh! E como non te mostres ao principio, non sarxento que tampouco esa é a palabra, que te respecten por medio de odio e que te teman tampouco é o plan, pero si manter a distancia e dicir, “aquí eu son o profesor, cuidado, eh!” Amiguiños si, mais acabouse, claro, é difícil ese equilibrio, mui difícil; pero cando se dá a principio de curso, cando perdes os papeis no primeiro trimestre, estás condenado durante todo o curso a estar sufrindo» (IV5-E1, l. 541-557).

Esta postura de que non hai discriminación na inspección por razón de sexo tamén a comparte o inspector Manuel: «Non [cambiou a organización do traballo], bueno, aí somos moi igualitarios, eh? Nese sentido. Aquí todos facemos o mesmo e temos uns puntos de vista bastante similares» (IV2-E1, l. 219-220). «Bastante cohesión interna no traballo, non vería diferencias por sexo. Non se me ocorreu nunca a verdade, son compañeiros e compañeiras» (IV2-E1, l. 222-223).

Francisco considera máis ben que se dá unha explícita representación das mulleres, cando o que acontece é que as poucas que hai, son máis visibles: «É que incorporación, neste caso predominio, pero quero dicir que eu sempre vivín esta situación compartido homes e mulleres, non sei a que porcentaxe, nunca me parei nin tan siquera a analízalo; pero foi xa desde o inicio unha convivencia no exercicio con compañeiros e compañeiras e non, non percibín, si algo percibín é que nos postos de responsabilidade, o sea, directiva que temos, que tuven sobre min, pois aí si que teño que dicir que tuven mellor entendemento cos homes que coas mulleres» (IV1-E1, l. 158-164).

Diego sinala que si cambia a organización do traballo, pero a súa resposta é ambigua, e límitase a dicir que a presenza feminina neste colectivo é positiva: «Si, eu creo que é positiva, moi positiva, entendo que si os docentes somos maioría mulleres, pois o normal é que na inspección e tamén, o primeiro, haia mulleres nun número significativo e incluso que sexan maioría» (IV3-E1, l. 175-178).

### 7.6.3. As mulleres inspectoras, máis próximas que os varóns, do punto de vista das relacións laborais?

Cando se formulou esta pregunta aos inspectores e inspectoras, contestaron a maioría que era unha cuestión que dependía do carácter da persoa; pero que en todo caso había mulleres próximas e outras, autoritarias e varóns coas mesmas características. Así o explica Gonzalo: «Non ten por que, hai varóns que somos totalmente asequibles e tal, hai outros varóns que na inspección manteñen moito máis as distancias, non? E nas mulleres exactamente o mesmo, vexo compañeiras que teñen unha relación moi de “tú a tú” con respecto aos seus directores ou directoras e outras que, que, que se ve moi lonxe no aspecto, a ver, no aspecto de relación humana, non no aspecto profesional, non?» (IV5-E1, l. 351-355).

Agora ben, Manuel e Ricardo si perciben que as mulleres, polo xeral, tenden a ser máis próximas; por diferentes razóns. O primeiro considera que elas teñen un carácter máis

comprensivo, saben lidar mellor cos conflitos, mentres que os varóns poden interpretalos como algo eminentemente negativo e case como ataques persoais. «En xeral, si; bastante máis próxima[s] e incluso moitas veces máis comprensiva[s] no sentido de, no sentido de valorar o punto de vista contrario, a eso me refería antes. Parece ser, parece como si os homes tuvéramos un problema de autoestima no momento que te negan algo, non? I nas mulleres eso é máis difícil de detectar, pléganse ao discurso, digamos á discusión, que a discusión i a polémica non son malas i os homes poden entender que si o son, entendo eso, si» (IV2-E1, l. 241-246). Pola súa parte, Ricardo entende que o feito de ser máis próximas é debido á propia natureza feminina: «Posiblemente si, é unha cuestión máis de carácter femenino, posiblemente si, máis faladoras, polo tanto, entra[n] máis facilmente en conversación coa xente» (IV4-E1, l. 197-198).

O punto discordante pono Francisco, que indica, como xa se sinalou noutras ocasións, que el entendeuse mellor cos varóns, non percibiu as mulleres máis próximas á hora de coordinar o seu traballo, senón ao contrario (IV1-E1, l. 168-172).

Para Irene non cabe dúbida de que elas si son máis próximas en base á man esquerda que di que posúen: «Eu penso que si, eu penso que si, pero: honradamente penso que si en tódolos aspectos, desde logo polo que a min respecta, i que eu observo i traigo i me comporto eu, teño esa impresión. Máis sensibles á hora de solucionar un conflito, posiblemente as mulleres cós homes, temos ese: non sei si ese quinto sentido, esa man esquerda, eu penso que si, eu penso que si» (IM4-E1, l. 344-348).

#### 7.6.4. Dificultades das inspectoras fronte os seus homólogos varóns no desenvolvemento do seu traballo

Para Adela, as inspectoras nalgunhas cousas si teñen máis dificultades que os inspectores varóns para desempeñar o seu traballo (IM1-E1, l. 107). Ela cita o exemplo de que na sociedade hai aínda moitos vestixios machistas cara as mulleres que están en cargos elevados. Ela percíbeo á hora de tratar con directores cuxo pensamento sexista pon en cuestión a súa profesionalidade e autoridade. Mentres contesta, reparo que as súas palabras están revestidas dunha certa indignación pola mentalidade machista que di que ten determinado director: «Sí, porque todavía en la sociedad hay muchos componentes machistas y que entre una mujer a mandarles a un director que pueda tener pues ese tipo de mentalidad, pues le fastidia». (IM1-E1, l. 110-112)

Ademais, sinala que a súa presenza física é unha das características que non lle axuda tanto á hora de exercer o seu traballo (IM1-E1, l. 181), dado que un varón, por exemplo, un director, impón máis autoridade a determinado alumnado ao que resulta complicado chamar á orde. Agora ben, unha vez que a coñecen, sinala Adela que xa fai valer a súa autoridade mediante outras estratexias: [Ser un director varón é vantaxoso]<sup>469</sup> «Simplemente, simplemente en la disciplina de los alumnos e: complicados» (IM1-E1, l. 150), «imponen más, si no lo conocen, porque después cuando conocen a la persona, impones de otra manera» (IM1-E1, l. 152-153). Vemos como nesta última declaración está de novo presente esa necesidade das profesionais da inspección de demostrar a súa autoridade, as súas capacidades, a súa profesionalidade.

No entanto, Sara expón que considera que non hai dificultades nas inspectoras para executar as súas funcións fronte aos varóns, senón que hai as mesmas: «Yo creo que no. Las dificultades, las mismas» (IM2-E1, l. 159). O mesmo parecer é compartido por Lucía que di que na Administración non se dá esta circunstancia: «No, en la administración, no, pero hoy por hoy» (IM3-E1, l. 319, 323).

Irene interpreta esta pregunta de se as inspectoras teñen máis dificultades que os inspectores en sentido positivo e sinala nun certo ton xocoso, que máis que dificultades, hai vantaxes, pois como mulleres, as inspectoras teñen unha sensibilidade especial para desenvolver este cargo debido á súa esencia feminina. Á parte de man esquerda, capacidade de empatía e un sentido especial para interpretar a normativa: «No, estamos igual de capacitadas, sinón máis» (IM4-E1, l. 382). «No, no, o de máis é unha broma, pois á hora de resolver conflitos, pois ao mellor volvemos á mesma, á sensibilidade que tú teñas, á man esquerda que tú teñas, o saber darlle outra lectura á normativa que tú teñas, é fundamental, o empatizar coa xente. Home, non sei si [para] eso estamos as mulleres máis preparadas ou non, pero eu... casi, casi penso que si. Casi, casi penso que si» (IM4-E1, l. 384-388).

Tras solicitarlle unha aclaración desa lectura da normativa, Irene expón un exemplo óptimo relativo á escolarización de dous fillos nados no mesmo ano; pero que non son xemelgos; de xeito que se foran xuntos á escola, se facilitaría a conciliación da vida familiar e laboral. Trátase, como ela mesma explica, de facilitarlle a vida ao cidadán e á cidadá; que é unha das funcións que se agarda da inspección. A cita é longa, pero ilustrativa: «Na legislación dúas e dúas non son catro, senón, non se necesitarían avogados nin jueces nin fiscales, entoces bueno, facer unha interpretación un pouco máis adaptada para solucionar un conflicto, non

---

<sup>469</sup> Corchetes aclaratorios propios.

saltarte a normativa, non saltarte á torera, pero por exemplo, unha normativa de escolarización, pois hai dous nados de parto múltiple (), no caso de que se escolarice un, garantízase a escolarización do outro. Bueno, pois o caso dun neno que [o] irmao, que nace en enero i en decembro do mesmo ano nace outro, o darlle esa mesma lectura, efectivamente, non son xemelgos, non son nados dun parto múltiple, pero que se pretende con esa lectura? Que os irmaos vaian xuntos e conciliar a vida familiar, pois porque non lle vas a dar esa lectura tamén a ese caso?» (IM4-E1, l. 390-399). «Cando digo unha segunda lectura, non digo saltarnos á torera a normativa, no, sinón bueno, pois facer esa, darlle unha segunda volta, ver vías de saída para o cidadano que en definitiva é para o que estamos» (IM4-E1, l. 401-403).

A interpretación da normativa non é un tema menor na inspección; de feito, Zacarías Ramo Traver tiña varios aforismos a propósito daqueles inspectores que se limitaban a aplicar a lei sen considerar o contexto, a estes chamábaos inspectores-leguleios e sinalou que «o inspector que aplica a lei rigorosamente<sup>470</sup>, saberá moito de lexislación e pouco de humanismo» (Ramo Traver, 1999, p. 229).

Retomando a cuestión de Irene, vemos que a inspectora deixa patente como desenvolvía esta iniciativa de facilitar a conciliación da vida familiar e profesional cando era inspectora xefa de servizo: «I dentro do servizo público que somos, temos que dar o mellor servizo público, non? A eso me refiero quizás, quizás..., vamos a ver, aí non teño datos objetivos, eu estou falando por min i pola sensibilidade que eu teño, non? I no momento en que tuven a responsabilidade da jefatura, pois sempre tratei de buscar esos... Si o resto da xente non o fai, aí si que non teño datos objetivos, sabes?» (IM4-E1, l. 408-412). «Estou dando unha visión mui particular miña, mui particular miña, estou pasando todo polo tamiz de como fago eu as cousas e de como as vexo eu» (IM4-E1, l. 414-415).

Para Beatriz, as mulleres inspectoras non teñen máis dificultades, todo depende do carácter da persoa, da súa personalidade, formación e traxectoria; para ela, o xénero non repercute nesta cuestión: «No, por cuestións de xénero, no. Máis ben irá, eu penso que irá co carácter da persoa, penso que cada inspector, inspectora ten un estilo, marca un estilo de inspección; de feito, cada un, según ti eres, así te plasmas tamén no traballo; entón, non creo que teñas máis dificultades polo feito de ser home, ser muller, senón de como ti eres» (IM5-E1, l. 325-328). Pero do que ela non é consciente é que a personalidade de cadaquén se vai fraguando en

---

<sup>470</sup> Interpretando as normas xurídicas con rigorosidade e sen adaptarse á situación.

función do xénero pola socialización recibida na infancia, despois consolídase coa traxectoria vital e a bagaxe profesional... Polo tanto, estamos aquí ante unha *contradictio in terminis*<sup>471</sup>.

A maioría dos inspectores varóns, en cambio, non son conscientes deste esforzo superior que teñen que realizar as súas compañeiras; polo que eles declaran que as inspectoras non teñen dificultades engadidas fronte a un varón para desenvolver o seu traballo. A excepción atopámola con Manuel, que alude a esas tarefas de coidado das que tradicionalmente se ocuparon as mulleres; a pesar de que primeiramente, el sinalou de que nos centros elas eran consideradas igualmente dignas de respecto: «Penso que non, eh? [Non teñen dificultades para o desenvolvemento do seu traballo] A nivel de centros, penso que son respectadas» (IV2-E1, l. 271).

No próximo fragmento, Manuel alude ás maiores dificultades das compañeiras posiblemente por eses labores que tradicionalmente se lle atribuíron ás mulleres. Sinala que, malia que as mulleres que ocupan a inspección teñen unhas responsabilidades familiares menos acusadas, aínda así, recae sobre elas ese lastre das tarefas destinadas ao sexo feminino que contan con tanto arraigamento e sabe que no que se refire ao coidado da infancia e dos maiores, elas estarán máis involucradas que os seus homólogos varóns: [No traballo, no día a día se ten máis dificultades que por exemplo, un varón]<sup>472</sup>. «Ah, si, claro, como calquer muller traballadora, en eso es evidente, é dicir, sigue sendo muller, e polo tanto, hombre! Aínda que están nunha idade de xa con nenos máis ben criados, non? Nesta idade que chegamos aquí, pois un espectro entre os cuarenta e moitos e os sesenta e cinco ou setenta incluso, pois naturalmente son responsabilidades familiares máis limitadas, xa. Aínda que ten maiores, poden ter maiores ao seu cargo tamén, i en todo caso, si hai ese tipo de cargas, entre comillas, no? De ben rapaces, ben maiores, si a compañeira é muller, estará máis implicada xeralmente, si, si, sen dúbida, eso non o dubido en absoluto» (IV2-E1, l. 274-281).

É tal o convencemento dos inspectores acerca da suposta igualdade que viven as súas compañeiras, que afirman dun xeito tallante, como fai Gonzalo, que elas non teñen máis dificultades; pero a desigualdade prodúcese noutros contextos que ignoran os seus compañeiros varóns e son feitos que non adoitan transmitirse e, por iso, eles non son

---

<sup>471</sup> E debido, por unha parte, a esa imitación social temperá, os nenos presentan unhas determinadas características diferenciadas das femininas acordes á tipificación de xénero (Sánchez-Apellániz, 1997, p. 87). No entanto, os avances sociais producidos coa incorporación da muller ao traballo asalariado fai que as nenas dispoñan tamén dun novo modelo social que lles faga atractivo unha meta profesional de carácter masculino (Tangri, 1972; Alban Metcalfe, 1985; citados por Sánchez-Apellániz, 1997, p. 87).

<sup>472</sup> Corchetes aclaratorios propios para facilitar a que se está a referir o inspector.



conscientes desta problemática: «De ningunha maneira, que va, que va! Aquí igualdade, nese aspecto pódoches garantir, nunca é a palabra ao mellor garantir, pero pódoches [dicir que] na miña percepción, aquí [é] exactamente [igual] home ou muller. [...] Aquí si que se dá igualdade total» (IV5-E1, l. 367-371). E non se pon en dúbida que na realidade que coñece o inspector isto sexa así, pero hai outras realidades ignotas.

Diego, fundamentándose no dato obxectivo de que a Subdirectora Xeral da Inspección é unha muller e que tamén houbo inspectoras xefas no servizo, conclúe que as mulleres non teñen dificultades; en todo caso, as mesmas ca eles. Isto remítenos ao “mito da excepción” (Santos Guerra, 2009), segundo o cal, se unha muller é subdirectora, calquera pode selo<sup>473</sup>: «Si, eu creo que si [que as inspectoras teñen as mesmas dificultades que os inspectores], a nosa xefa é unha muller, a Subdirectora Xeral de Inspección, e despois xa tivemos varias inspectoras xefas, ((nome dunha inspectora)) foi unha e entónces, no» (IV3-E1, l. 213-215).

Como se pode comprobar, existe unha total falta de visibilidade acerca deste tipo de atrancos que sofren as inspectoras.

#### 7.6.5. Problemas para acadar postos de responsabilidade como o da Inspección

A maior parte dos problemas teñen que ver coa organización da vida familiar e laboral. Esta é a visión compartida por Adela, Sara, Manuel e Ricardo.

Adela sinala que é máis complicado para unha muller chegar a este cargo; pero que difícil non é. Todo dependerá de como teña cada muller organizada a súa vida familiar: «Es más complicado, pero dificultad, no» (IM1-E1, l. 99). «Cuando la vida familiar no la tienes, no la tienes bien organizada. Cuando mis hijos eran pequeños, yo tenía una persona desde las ocho de la mañana hasta las ocho de la noche o desde las siete de la mañana a las siete de la tarde; entoces (sic) yo me iba a trabajar con la misma tranquilidad que se iba mi marido» (IM1-E1, l. 101-104). Adela conseguiu delegar o coidado dos fillos na mesma medida en que o facía o seu marido, así ela tamén podía ser unha “traballadora ideal”, en termos de Williams (2000), o

<sup>473</sup> A seguinte anécdota exposta por Hallack (1977, citado por Santos Guerra, 2009) contradí dun xeito moi esclarecedor como as condicións de saída non son iguais para todos e todas, o que determina que uns/unhas cheguen con maiores dificultades ca outros/outras á meta, ou que nunca cheguen:

Varias persoas realizarán a mesma carreira. Todas saen do mesmo punto de partida. Todas escoitarán o mesmo disparo de saída. Todas teñen que chegar á mesma meta. Pero unha ten unha perna atada a unha árbore, outra arrastra unha pesada bóla de ferro encadeada aos nocellos... Poderán chegar do mesmo xeito á meta? A carreira é a mesma, pero as condicións de partida marcan unha insuperable diferenza (Hallack, 1977, citado por Santos Guerra, 2009, p. 151).

que significaba que podía ir reunindo méritos que lle favoreceran chegar alí onde se propuxo. En cambio, se renunciara a ter esa xornada completa decantándose por unha parcial, posiblemente non sería contemplada para ascensos, como por exemplo, o da dirección escolar.

Para Sara, o traballo doméstico quita tempo; aínda que considera que este aspecto vai mellorando paulatinamente e engade que noutros postos de maior responsabilidade si sería un problema; en cambio, na inspección, non: «Noo, el problema es siempre el mismo, el trabajo fuera del hogar que le quita un tiempo; pero afortunadamente creo que va mejorando ese camino, también con la conciliación, como bien me preguntabas tú al principio y: para un cargo de responsabilidad... Bueno, hay cargos de más responsabilidad todavía, que si que ocupan todo el día, desde primera hora de la madrugada hasta última hora de la noche, esos si que pueden crear algún problema, pero lo que es la inspección, pues ya existe, no le veo por qué va a crear» (IM2-E1, l. 147-153).

Manuel recoñece que á hora de estudar, as mulleres poden contar con maiores dificultades dentro do propio fogar: «Si me falas de chegar aquí, que hai que estudar un pouco, probablemente teñan máis dificultades na casa para estudar, seguramente si. Si falaches con algunha compañeira seguramente che dixo, “Tiña que ocuparme dos rapaces e costábame bastante estudar”, paréceme que eso es probable que pase» (IV2-E1, l. 253-256).

Ademais, coñece algún caso deste tipo, concretamente dunha muller que tiña que deixar de estudar as oposicións de inspección nun momento determinado do día para que o seu marido estivera ben atendido cando chegaba de traballar: «Si, pois si, si o coñezo, si [...] Porque tiña que estudar, porque tiña nenos, porque eran maridos de atender, etc. A eso me refiero, un exemplo que me contaron hai tempo, pero que pode valer, sin dar nomes, pero bueno, ao mellor ter que parar a unha determinada hora de estudar, porque chegaba o marido do traballo a unha determinada hora de traballar e tiña que facerlle a cena, é significativo» (IV2-E1, l. 261-266).

Manuel engade que ese alto que ela tiña que facer nos seus estudos non tiña sentido; pero era o subterfuxio desta futura inspectora para evitar un conflito familiar: «Ese parón, es un pouco absurdo realmente, pero ese parón pode evitar disputas e de feito fai, chega un momento en que tes que levantarte da silla» (IV2-E1, l. 266-267).

Sobre esta cuestión fala Joan Williams (2000). Ela atopou mulleres que abandonaron o seu traballo para evitar potenciais conflitos familiares, así os maridos dispoñían da roupa limpa, tiñan a comida feita e vían os nenos atendidos; en consecuencia, estes podían actuar como os “traballadores ideais”. Para a autora, esta é «a versión contemporánea da erosión da domesticidade» (Williams, 2000, p. 33).

Pero tamén Manuel tivo dificultades para estudar as oposicións derivadas do feito de que non tiña un espazo específico para o estudo no seu domicilio e os fillos vían a televisión no lugar no que el as preparaba: «O único custo, pois foi estudar en situación precaria que, custoume moito, a verdade. Bueno, non moito, estudar non me costou nunca. Custoume o ambiente [...] [no que estaba] pendiente do instituto, mañán e tardes, despois os nenos por alí, en fin. Non era o mellor momento para estudar, porque mesmo non tiña nin unha habitación para min para aislarme, non?» (IV2-E2, l. 863-867). «Entón, estar estudiando con Pokemon de fondo, pois... Non sabes o que é! É que dá moito dolor de cabeza, si» (IV2-E2, l. 869-870). No entanto, no caso deste inspector, a muller achanzáballe o camiño para que puidera estudar, pois saía cos nenos para que el tivera tranquilidade na súa casa: «A miña muller saía sempre con eles, i ás veces andaban por alí e non teño sitio de estudar específico, teño que traballar no salón, alí na mesa e polo tanto, é complicado. Entonces, para min o problema non era estudar, senón estudar en condicións. Non? Aí o pasei bastante mal, tiven bastante agobio, si» (IV2-E2, l. 636-639).

A parella e os fillos de Francisco foron moi solidarios con el para que preparara as oposicións a inspector: «A familia liberoume completamente, ou sea, eu durante a preparación da oposición para a inspección, os meses que me dediquei intensamente a eso, tuven completamente liberado de toda tarefa familiar» (IV1-E2, l. 1267-1269).

Para Irene, a situación é moi clara. Unha persoa, neste caso muller, que ten unha determinada traxectoria formativa, que comeza pola diplomatura, segue coa licenciatura e realiza as oposicións, é porque ten unhas determinadas inquietudes. As mulleres que entran na inspección non teñen esa mentalidade de pensar que xa non van querer progresar máis, que lles abonda con ser docentes. No entanto, as que si posúen ese pensamento, non son as que pretenden aspirar a chegar algún día á inspección. De feito, as inspectoras que xa forman parte deste grupo, non farían elucubracións deste tipo: «Eu penso que as mulleres que en algún momento se plantexan chegar á inspección é porque xa teñen eso [esa maneira de pensar] superado, eu penso, eu penso, que as que se fan ese planteamiento, penso que xa nunca se

plantean o seguir, porque é previo, o sea, tú pensa, bueno dependendo de a que corpo accedas se che supoñía facer unha diplomatura, logo unha licenciatura i logo a oposición, non? Entonces bueno, si tú fas unha diplomatura, fas a oposición i logo te planteas seguir estudiando, é que xa tes outras inquietudes para algo... ou ben para acceder á dirección do centro porque consideras que tes uns maiores coñecementos ou ben para promocionar, non? Dentro do teu... Entoces, eu penso que esa situación na xente que estamos xa nunca se chegou a plantear porque entendo que é previa, no? “Eu xa estou aquí mui a gusto, eu xa para que me vou a mover, estou xa, pois mira, mui ben, teño o meu sueldo, para que me vou a sacrificar más?” Eu penso que é xa un planteamiento previo, porque unha vez que fas a licenciatura, xa a fas para algo» (IM4-E1, l. 354-365). Irene fala con coñecemento de causa, xa que ela coñeceu compañeiras de estudos moi cualificadas que renunciaron a rematar a licenciatura. En cambio, non coñece ningún varón que fixera isto: «SI, SI, SI, hai moitas compañeiras que empezaron a estudar i o deixaron, empezaron a licenciatura a canda min i o deixaron» (IM4-E1, l. 369-370). «Non é que señan moitas, pero si, algunhas si. Era xente que, era xente mui capaz, mui capaz, estamos falando de alumnos, de alumnas boas. Homes pola contra, non coñezo ningún» (IM4-E1, l. 372-374)

Algo semellante relata a inspectora Sara, cando indica que algunhas compañeiras non fixeron outras carreiras porque os maridos preferían que no canto de estudar, se encargaran deles: «Conozco casos a lo mejor de, de mujeres que han querido hacer otra carrera y sus maridos les pedían que por favor dejaran la carrera que era mejor estar, estar súper atendido, ¿me entiendes?» (IM2-E1, l. 115-117). Como indicou Bourdieu, esta oposición do varón á formación da súa compañeira, é un xeito de manter o dominio sobre ela (Bourdieu, 1998, citado por Arenas, 2000, p. 112).

No entanto, no eido da Inspección Irene non coñeceu mulleres que tiveran un pensamento do tipo, “Non, non quero seguir promocionando ao campo profesional da inspección” (IM4-E1, l. 379).

Para Beatriz, a razón pola que non hai máis mulleres na inspección radica en que elas teñen medo a non facelo correctamente, non arriscan tanto como o varón e tamén, pola maior dedicación que require este cargo. Ao final, quen o desempeña sabe que vai investir máis tempo que sendo docente: «Pois quizá por ese..., primeiro, por medo, pola tradición, podemos ver que a muller, ben por medo, por medo a afrontar o reto [...] Entón, bueno, pois estar na inspección ou na dirección dun centro suponche pois ter que dedicarlle máis horas do

teu tempo ao día ao traballo, e: pois a pensar, a meditar un tema, etc, entonces eso pois hai xente que non. E despois bueno, por medo, claro, a ver, vou ter problemas aquí, problemas alí, problemas tal. Entonces hai xente que tampouco está disposta a afrontar estes retos, non? E penso que ao mellor poden ser algunhas das causas. E sin embargo o home, pois ao mellor é un pouco máis... arrisca un pouco máis, entón pois consegue un pouco máis, bueno chegar un pouco aos postos de máis élite» (IM5-E1, l. 296-308).

Para outros inspectores, non existen dificultades para as mulleres para chegar a este cargo. É o caso de Lucía, Francisco, Manuel, Ricardo, Gonzalo e Diego. Pero das súas declaracións intúese que se refiren a que non hai trabas por parte do sistema de acceso; porén, cando nos referimos a como a vida persoal pode repercutir nesta decisión, cambia o tipo de percepción:

A discriminación é sutil, por iso non se percibe e como Lucía chegou ao cargo de inspectora-xefa de servizo, non cre que haxa dificultades cara as mulleres neste sentido. De novo aparece o “mito da excepción” (Santos Guerra, 2009, p. 150): «Pues yo creo que no, yo creo que no. De hecho, yo fui en una plantilla cuando yo era más joven, fui yo la jefa, o sea no, no, sin ningún problema» (IM3-E1, l. 313-314).

Vemos de novo con Francisco a excesiva visibilización das poucas mulleres que están en postos de responsabilidade: «No que é o mundo educativo, eu considero que non, non hai ningunha, eu penso que aí non hai ningunha discriminación, ao contrario, [...] e creo que hoxe, xeneralizada, quizá a impresión que teño é que hai tantas mulleres ou máis en postos directivos ca homes, me estou referindo ao mundo educativo, ao mundo da educación dos centros e da inspección» (IV1-E1, l. 180-184).

Manuel sostén que as mulleres teñen as mesmas oportunidades que o varón para acadar esta profesión: «Pois [dificultades para chegar a un cargo]<sup>474</sup> coma este, probablemente, non. Porque normalmente son profesoras e acceden [...] por oposición ao servizo, quero pensar que non hai disquisición por razón de sexo, non me lo parece; polo tanto, teñen as mesmas oportunidades que nós, que os homes, non?» (IV2-E1, l. 250-253).

Ricardo coincide co inspector Manuel en que tanto mulleres como varóns están en igualdade de condicións para ser inspector ou inspectora: «Eu penso que non» (IV4-E1, l. 202). «O acceso ao posto inspector está aberto para todos e todo o mundo pode participar en igualdade

---

<sup>474</sup> Corchetes aclaratorios propios.

de condicións, polo tanto, entendo que non hai ningunha dificultade maior para una muller que para un home para entrar» (IV4-E1, l. 1).

Diego resalta o privilexio que supón ser funcionario; no entanto, a inspectora Lucía non opina o mesmo, xa que declarou que realizaba unha dobre xornada e iso que é funcionaria: «No: Eu creo que tanto os inspectores como as inspectoras, ou os profesores e as profesoras, somos uns grandes afortunados porque nós temos horarios flexibilizados, bueno, os horarios do profesorado son horarios que toda a vida permitiron a conciliación inicialmente, non? E nós tamén temos un horario flexible na inspección, pois eso creo que dá opción a si tes que entrar un pouco máis tarde, sales un pouco máis tarde. Si tes que salir antes, pois podes traballar pola tarde, entonces eso non é..., temos moita sorte neso os funcionarios» (IV3-E1, l. 190-196). Diego parece non ser moi consciente desa dobre xornada que teñen que sufrir algunhas mulleres. A continuación, inclúese a este respecto o discurso de Lucía sobre como ela desenvolvía esa dobre xornada: «Vivo multiplicada por cinco, por diez o por lo que sea, tengo la cabeza muy organizada» (IM3-E2, l. 420). «Y estás pendiente de mil cosas, o sea, y... Tengo tres hijos y todos seguiditos» (IM3-E2, l. 420). Ela, cando era xefa de servizo na inspección, compatibilizaba este traballo coa vida familiar, estirando ao máximo, como ela dicía, o tempo: «Estirando todo lo que puedas las cosas, haciendo las cosas cuando los niños ya están acostados, te llevas trabajo para casa y yo soy una persona muy rápida, resuelvo muchas cosas en poco tiempo también» (IM3-E2, l. 506-508).

Tampouco Gonzalo viu que as mulleres tiveran dificultades por problemas de conciliación ou organización da vida familiar para chegar a un cargo de Inspección Educativa, dado que na etapa durante a cal estivo de inspector, tivo algunha xefa de servizo que era muller; aspecto que nos remite novamente ao do mito da excepción (Santos Guerra, 2009), se unha pode, todas poden: «A ver, aquí non o vimos, aquí non o vin iso, esa problemática. Na inspección non a vimos, eso que tivemos unha xefa de servizo muller e: no período de tempo que levamos, tivemos unha xefa de servizo muller e dous xefes de servizo homes e non notei ningunha diferenciación nin percibín absolutamente nada, simplemente o que che dicía antes, cada un ten o seu carácter e nada máis. Ao mellor terías que desfrutar ou sufrir o carácter dun ou dunha» (IV5-E1, l. 359-364).

Disto conclúese que as inspectoras perciben moito máis as súas dificultades diarias que os varóns, aínda que ao mellor tamén pode ser debido á capacidade expresiva duns e doutras.

Pero indirectamente, as razóns que alude Diego sobre o rexeitamento do cargo de inspección por parte das mulleres teñen que ver coa organización da vida; malia que el non sexa consciente disto. Menos vacacións e máis tempo de dedicación supoñen unha inversión de tempo superior á de ser docente: «E:, eu creo que por problemas de conciliación, no. Eu os casos que coñezo que renunciaron a un posto na inspección, pois son máis problemas de outro tipo, de horarios de dedicación, de, de bueno, de tempo de dedicación, de tempo de vacacións, de destinos, non? Pero non creo que sexan derivados da conciliación» (IV3-E1, l. 203-206).

Do mesmo xeito, cando se segue afondando nesta cuestión a escala persoal sobre aspectos relativos á conciliación, Ricardo cambia de opinión e conflúe co pensamento de Adela en que todo dependerá de como a muller teña organizada a casa: «Si para a súa labor en casa, vaille dificultar entrar no servizo de inspección, repito, depende de como teña a casa organizada, é dicir, se hai nenos pequenos, si hai unha axuda na casa ou non a hai, si se teñen que dedicar ás tarefas domésticas, si se teñen que dedicar en exclusiva ou non, pois todo eso, si sobre a muller recae todo o traballo da casa, tanto a educación dos fillos como as tarefas domésticas, evidentemente ten dificultades para calquer posto de traballo, incluído o da inspección. Ora, se todo aquilo anteriormente dito non o ten ou o ten diminuído, porque o ten compartido, nese caso non ten ningunha dificultade maior para que acceda ao grupo da inspección» (IV4-E1, l. 204-215). En cambio, no caso dos varóns, Ricardo di que xa non se chega a esbozar esta cuestión, porque xeralmente, non é o varón o que se encarga da organización familiar: «Como habitualmente non se dá, eu penso que non se plantexa» (IV4-E1, l. 218).

#### 7.6.5.1. Motivos aducidos á Inspección por parte das mulleres para non ser directoras

Varóns e mulleres coinciden en presentar a problemática familiar como o principal argumento para evitar asumir a dirección; mentres que eles acaban aceptando este cargo, as profesoras mostran reticencias por varios motivos máis: «Cando vas e tes que pór a dedo algún director ou directora, [...] algúns, o que che alegan é a problemática familiar que teñen na casa, nuns casos nenños pequenos, noutros casos, xente dependente maior, etc., etc. Alegan iso, na maior parte das ocasións achas que é certo, que é certo a existencia desa situación» (IV5-E1, l. 1162-1166).

De seguido, Gonzalo aclara que para ser director ou directora, hai que posuír unhas determinadas calidades persoais como capacidade de organización, habilidades sociais,

carácter... e ademais, ha de gustar o labor administrativo. É por iso porque non todo o mundo vale para desempeñar esta función: «Hai que valer tamén, eh! [...] Podes valer para docente, mais ao mellor non vales para director e cando digo, “non vales” é que non vales. Non vales porque ao mellor non tes carácter, non tes espírito ou dotes organizativas, tes que ser moi organizado, tes que ter todo moi organizado. Dixen carácter, dixen dotes organizativas, e logo que ao mellor non che guste o labor administrativo tamén, o labor burocrático. Ou que non che gusten as relacións, estar falando constantemente coa xente, porque aí tes que estar falando e tes que entrevistarte coa xente e tes que estar sempre así. E uns valen e outros non valen, aí si que está claro, eh!» (IV5-E1, 1169-1177).

Unha vez aclarado isto, imos ver os motivos presentados polas mulleres para non ser directoras:

- As dificultades familiares: «Hai mulleres que llo plantexas, bueno, nós tamén un dos traballos que temos que facer é cando non hai candidatos á dirección, seleccionar unha persoa do claustro para a dirección, entón, pois si que entrevistamos a homes e mulleres, bastantes e moitas mulleres din, “No, eu non podo ser directora neste caso porque teño que cuidar os meus fillos, porque teño a miña nai ou meu pai maior e xa non podo tal, porque necesito esa parte da vida familiar”. E eso si que lle corta ás mulleres, en parte, o poder ser cargos directivos» (IM5-E2, l. 1434-1440). «Ben é verdade que as mulleres pois sempre che alegan, “Que teño a miña nai, que teño a meu pai, que teño a meu fillo, que tal, que non podo que...” Entonces bueno, pois nese caso, pois intentas respectar esa... [decisión]» (IM5-E2, l. 1460-1462).

«Non son moitos os docentes que desexen ser candidatos e dentro diso, penso que tanto homes coma mulleres, hainos para ser candidatos [mellor dito, hainos que non queren ser candidatos]<sup>475</sup>. Tamén é certo que no ensino hai unha maior proporción que eu saiba de mulleres ca de homes» (IV4-E2, l. 752-759). «Sobre todo no ensino de primaria» (IV4-E2, l. 761). «Co cual, tamén é normal que existan máis mulleres predispostas que homes, porque homes hai poucos» (IV4-E2, l. 762-763). «Ahora ben, se non hai candidato e hai que nomear un director dende a Administración obrigatoriamente, é moi difícil dar coa persoa adecuada, porque ninguén quere ser e todo o mundo pon en seguida pois motivos para decir que non pode ser por esto, por esto i por esto. Nunca sei si son realidade ou se son verdad ou se son mentira, simplemente che contan a súa historia e che din, “Eu non podo

---

<sup>475</sup> Corchetes aclaratorios propios.



ser porque non”. Entón, dentro deso, as máis reticentes para ser directoras son as mulleres, o sea, as que che poñen máis inconvenientes cando non hai candidatos, cando non queren ser nin homes nin mulleres, as que poñen máis inconvenientes son as mulleres. Os homes en definitiva terminan por decir, “Bueno”, ¿eh?» (IV4-E2, l. 764-772). «La mujer lógicamente busca diez mil circunstancias, cuidado de hijos, cuidado de las personas mayores, atención de la casa» (IV4-E2, l. 779-780).

- Medo a non desempeñar ben esta función: «“Eu non sei si o vou facer ben”, eso ao mellor dicho máis unha muller que un home, por exemplo, en dirección, nas direccións dos centros dicen, “É que eu facíao, pero a min o que se me dá ben é o da clase e o outro, non sei se o vou facer ben”; polo tanto, non quere arriscar e por outra parte, pois polas cargas familiares que aínda a muller sigue tendo que soportar máis que o home, non?» (IM5-E1, l. 297-302).
- A dedicación que require: «Estar na inspección ou na dirección dun centro supónche pois ter que dedicarlle máis horas do teu tempo ao día ao traballo, e: pois a pensar, a meditar un tema, etc, entónces eso pois hai xente que non» (IM5-E1, l. 302-304).
- A existencia dunha falta de compromiso por parte da parella: «Eu penso que temos medo, non? I ao mellor a parella por moito que digamos, non está equilibrada no sentido de “si se me pon o neno mal e eu estou no colegio, que pasa?” “Bueno, pois tendrán o seu papá!” Pois ao mellor o papá non o plantea, o que che dicía das comidas, ao mellor un home sale e chega ás tantas de mañán e é capaz, e unha muller non é capaz de facelo, non?» (IM4-E2, l. 898-902).
- Ter que realizar unha dobre xornada: «Bueno, hay de todo, las hay que con gusto, con ganas y le encanta! Entonces esa ya está clarísimo. Hay otras que sí, que luchan entre lo que tienen que hacer, lo que no tienen que hacer y si tienen que hacer en casa tal, ¿por qué? Porque ahí entra el otro apartado, que el marido hace sólo su trabajo y la mujer hace el suyo y el de los demás, no en todos los casos, por ejemplo en el mío, no» (IM2-E2, l. 932-936).
- Autolimitación persoal da propia candidata: «Eu penso que somos nós as que nos poñemos as limitacións, non? Porque é o que me dicen! “No, es que yo tengo niños”, “bueno, i a ti que che pasa?” Porque unha ten nenos, a outra ten a nai mal, outro ten... , non? Cando [...] estou facendo as propostas de dirección. Ás veces xa me río e digo, “a ti que che pasa?, que problema tes tú?” Xa empezo preguntando os problemas porque SON ELAS, SON ELAS AS QUE NON QUEREN!» (IM4-E2, l. 904-909). «Ao mellor as mulleres por educación e tal nos poñemos máis limitación, máis limitacións cós homes. Ao mellor para

os homes é máis normal e para nós, para xente da miña xeración, da túa non! Para a túa, non; pero para a miña, si!» (IM4-E2, l. 870-872).

- A consideración social de ser vistas como “rubideiras”: «No, hay mujeres que sí, que les gusta también [a dirección]. Es que hay algunos que dicen “es trepar”, no, es hacer lo que te gusta sin meterle la zancadilla a nadie. Tú vas a hacer lo que te gusta y sí que hay mujeres, pues este año todavía nombré, nombré a dos, me parece. No se presentó ningún varón; pero muy bien, muy bien, lo llevan a cabo, normalmente, muy bien» (IM2-E2, l. 925-929).

#### 7.6.5.2. Motivos presentados á Inspección por parte dos varóns para non ser directores

Os argumentos dos varóns son máis doados de desarticular e eles tamén resultan máis fáciles de convencer por parte da inspección. Outra das características é que os varóns se mostran con máis determinación para asumir este cargo: «Os homes aí son máis decididos porque os homes aínda que teñan nenos pequenos ou teñan xente ao cargo, son máis decididos nese sentido que as mulleres» (IM5-E2, l. 1463-1464). Pero entre as razóns para rexeitar este cargo no centro, figuran as seguintes:

- Eles tamén alegan motivos familiares que, segundo Ricardo, son facilmente desarmables: «Ao mellor díceche un no; pero un no; pero si. E ti sabes que é un no; pero si. Pero eu como así son mui cabrita, non lles fago caso i sigo ca ronda, non? ((rise))» (IM4-E2, l. 912-913). «O único director que propuxen este ano, si, en un principio me alegou un motivo familiar; pero unha semana despois xa se me ofreceu, xa me dixo “no, no tal ...”» (IM4-E2, l. 916-917).  
«El varón a veces me pone eso [a problemática familiar], pero es más desmontable» (IV4-E2, l. 782).
- Un dos membros da parella xa é director/a: «El diche porque teño fillos pequenos ou tamén diche, “Porque a miña muller xa é cargo directivo noutro centro e non podemos tal”. Eso pasoume..., digo porque me pasou o ano pasado, dice, “No, a miña muller é directora en tal sitio, entonces, a ver quen cuida dos fillos? Teño que cuidar eu”. E: pero outros ao mellor dincho e tal e sin embargo, dislle, “Bueno, pois non che queda máis remedio e vas a ter que ser”. Entón se lle entras así, normalmente aceptan» (IM5-E2, l. 1469-1474).
- O argumento dado por eles é que xa no pasado foron directores, agora queren dedicarse a outros asuntos, como a política, por exemplo: «No, no, eles suelen alegar “eu xa fun,

estiven moitos anos, quero descansar, quero dedicarme a outras cousas, pois por exemplo, á política i a dirección pois me vai a lastrar...” Entendes? “E vai... Teño outras aspiracións na vida...”, entendes? Mentres que as mulleres, “no, porque teño nenos, no porque a miña nai é maior e non teño quen ma atenda”, sempre cousas dese tipo. Claro, tamén hai que saber é eso real ou é que “prefiero unha vida máis cómoda”. Porque profesionalmente é máis cómodo, profesionalmente é máis cómodo, non?» (IM4-E2, l. 918-924).

#### 7.6.6. Vantaxes e inconvenientes de ser muller e inspectora

Para Adela, non hai dúbida de que as mulleres posúen determinadas “prerrogativas”; pero a súa declaración non fai referencia a ningunha vantaxe intrínseca á condición feminina: «Yo creo que sí, sino, no estaría aquí. A mí me gusta mi trabajo, me gusta organizar, también, me gusta mandar y también supervisar, que es una manera:, es una manera también a la hora de:, a la hora de trabajar que a mí me parece muy interesante» (IM1-E1, l. 156-158)

A única vantaxe que lle ve Sara a ser muller e inspectora e varón e inspector é o gusto polo cargo, sen máis: «Yo unicamente el gusto de ser inspectora o el gusto de ser médico o el gusto de ser arquitecto» (IM2-E1, l. 202-203). Entre os inconvenientes, o feito de ter unha dobre xornada, a do traballo asalariado e a do traballo na célula doméstica: «El inconveniente del trabajo doméstico o no, pero ningún otro, yo no le veo ningún otro» (IM2-E1, l. 219-220). No entanto, si percibe vantaxes no caso dos varóns que tradicionalmente se viñeron ocupando máis da esfera pública que da vida privada: «No, yo creo que ahí es una ventaja simplemente generalizada lo que decíamos al principio, es que el hombre se dedique sólo a su trabajo, privado, a su trabajo que ha estudiado la carrera que ha estudiado, que se dedique solamente al puesto que tiene y no en casa y la mujer sería peor que tuviera que hacer lo de la inspección y lo de casa, o sea, que ese es el único problema que le veo, ningún otro, pero ese problema que le veo, se lo veo a todas las demás carreras, es decir, que una persona, un hombre se limite a su trabajo fuera de casa y que la mujer tenga que hacer el de casa y el de dentro, pero eso en cualquier carrera, no la de inspectora solamente» (IM2-E1, l. 208-215).

Para Lucía, o feito de ser inspectora non supón que teña vantaxes sobre os seus compañeiros; senón que todos están en pé de igualdade. Agora ben, tamén é certo que ela para ser valorada profesionalmente e considerada unha máis entre os colegas, tivo que demostrar moito máis a súa profesionalidade. No seguinte fragmento vemos como di que os compañeiros, así que a coñecen a tratan igual; pero pola contra, eles non sinalaron que se deixan guiar pola primeira

impresión, pola aparencia. Infírese que non a consideraban do mesmo xeito ca un varón máis, senón que ao mellor se deixaban levar pola impresión que lles transmitía superficialmente ata o momento en que ela demostrou a súa valía: «Es que no creo que haya ninguna cosa como mujer, de verdad que no, yo me considero igual que mis compañeros y los compañeros CUANDO ME CONOCEN, también me consideran igual, al principio, siempre lo que te decía antes, “Ay qué mona, no sé qué, no sé cuánto, qué simpática y agradable” y te ven así como... y te ven, pero con el tiempo, cuando ya he demostrado, que sí que es verdad que tienes que demostrar más, ¿no? Pero una vez que lo has demostrado, te respetan exactamente igual que si fueses uno de ellos, que si fueses un hombre, vamos» (IM3-E1, l. 361-367). Os principais obstáculos cos que se encontrou Lucía viñan determinados pola súa xuventude no momento de acceso á inspección e por ser muller; aínda que considera que un home que entrara a esa idade temperará, posiblemente atoparía os mesmos inconvenientes ca ela: «Yo ya te digo, a mí no me ayudó nada la juventud y el ser mujer, iban asociados, ¿no? Pero probablemente algún hombre con juventud hubiese pasado por lo mismo, lo que pasa es que no es habitual que alguien entre tan joven en la inspección, normalmente entran con cincuenta, cincuenta y tantos, yo entré a los treinta y tres, tendría que ver un hombre con esa edad a ver si siente lo mismo que yo, pero no he tenido ocasión, es que no..., no hay» (IM3-E1, l. 375-380).

Sobre a cuestión de se hai vantaxes por ser varón e inspector, alude ao problema que existe na sociedade por tratar con maior respecto a un varón: «Lo que no debería ser es que la gente te viese con menos respeto por ser mujer. Yo contra eso me rebelo, ventaja no debería tener, ahora claro, si la sociedad a un hombre lo respeta más, algo falla» (IM3-E1, l. 369-371).

Irene considera que non hai vantaxes nin inconvenientes por ser muller e inspectora (IM4-E1, l. 514 e 516), que todo depende do que unha se propoña facer na vida, se ben é certo que feitos biolóxicos como o da gravidez, que só se dan na muller, si que poden resultar máis difíciles á hora de desenvolver o seu traballo: «Todo está no que tú queiras facer. É que eu parto da máxima de que o techo o pon cada un. Logicamente cada un cas súas circunstancias, logicamente, porque non é o mesmo no tema de salud que tanto lle afecta a un home como a unha muller, salvo nos embarazos que é exclusivo noso» (IM4-E1, l. 518-521). A súa opinión recorda á “falacia da excepción” da que falaba Miguel Ángel Santos Guerra (2009, p. 150), na que se unha muller puido conseguilo, todas poden e isto percíbese na expresión, “o teito pono cada un” (IM4-E1, l. 520).

Beatriz considera que a este respecto, non hai vantaxes nin inconvenientes neste colectivo por ser inspectora, unhas e outros teñen os mesmos deberes e os mesmos dereitos. Se ben é certo que cada centro ten as súas particularidades e ao cabo de determinado estadio temporal, tanto unha muller como un varón teñen que ter defendido o seu traballo: «No, non teñen por que ter vantaxes, os deberes e os dereitos son os mesmos para uns e para outros e non hai diferenza. Non se percibe aquí, eh? A diferenza entre home e muller» (IM5-E1, 1.439-441). «É que non lle vexo tampouco, tes que cumprir o teu traballo sexas home, sexas muller, cada un vaino levando co seu estilo, pero ao fin de curso ou fin de mes, todos temos que dar conta dos nosos traballos porque son similares coas especificidades de cada centro, pero son todos similares. No, non creo que...» (IM5-E1, 1. 394-397).

Tampouco ve ningunha característica que, polo feito de ser muller, axude ao desenvolvemento do seu traballo. Simplemente hai que ser un/unha profesional responsable que non actúe baixo a improvisación, senón que leve os seus temas preparados con anterioridade: «E: penso que tampouco [hai ningunha característica que por ser muller axude ao desenvolvemento do traballo], é que cada un a ver, ti para desempeñar o teu traballo tes que ter un estilo propio, entón ese estilo é o que vas a levar, como vas afrontar e despois a preparación previa dos temas, sobre todo cando son temas complicados que tes que resolver e aínda que sexa unha entrevista, cun pai, cun profesor, con tal... Ese tema, si queres resolvelo ben, tes que levalo moi preparado, moi estruturado, o que é unha entrevista estruturada, todo o traballo planificado, penso que aí estaría [a] clave [d]o traballo ben feito» (IM5-E1, 1. 476-482). «Eu intento ser así unha persoa equilibrada, dar tranquilidade cando os temas son complicados» (IM5-E1, 1. 485-486).

Para Diego, a única vantaxe das inspectoras é que a maioría das profesoras son mulleres, do que se deduce que a vantaxe radica na confianza que unha muller tería para tratar con outra que desempeña a inspección: «A única que se me ocorre pode ser esa, que a maioría do funcionariado docente son profesoras» (IV3-E1, 1. 258-259). Francisco considera que en cargos como o da inspección ou calquera outro da Administración, a muller non ten máis facilidade para desenvolver o seu traballo, agora ben, en educación infantil, el recoñece que as mulleres si poden ter unha sensibilidade especial para atender os nenos, moito máis da que podería ter el. Como contrapartida, a figura dun varón tamén é en certos casos moi necesaria, sobre todo en problemas de disciplina: «Eu creo que nestes cargos profesionais do

profesorado, da inspección, da Administración considero que non [a muller<sup>476</sup> non ten unha vantaxe superior á do varón para desenvolver estes traballos]. Hombre, uff! Eu creo que o neno en infantil si me apuras moito, aí si que pode ter máis... Eu creo que o infantil está mui ligado á maternidade i a maternidade é maternidade. Por moito que digamos os homes non podemos ter unha sensibilidade nin ter unha... Ora, que se pode facer exactamente igual, si queres, o sea, eu si tivese que dicir, hai algunha cousa que sexa máis proclive á muller? Pois ao mellor a educación infantil pola proximidade coa maternidade, posiblemente unha muller, seguro, seguro, ten máis sensibilidade, máis capacidade, lle é máis fácil adaptarse a un neno de tres anos á miña muller que a min, eso seguro! Sin ningún lugar a dudas; pero quitado de aí, pois eu non sabería definir outra cousa, non? Logo, despois incluso tamén ante un neno, ante un joven, ante un adolescente pois ao mellor a intervención nun determinado momento dunha muller por ser muller, pois é mui importante porque vai ter el reaccións distintas. Pero tamén noutro momento a intervención dun home tamén é mui necesaria porque polo feito dun home, algunhas cousas tamén se sentan moito máis, aí deben compaginarse as dúas cousas, pero non cho podo dicir» (IV1-E2, l. 1527-1542).

#### 7.6.7. Vantaxes e inconvenientes de ser e home e inspector

O inspector Francisco sinala que non percibiu diferenzas importantes por ser varón e inspector fronte a ser muller e inspectora: «Eu non lle vexo..., aquí, nesta profesión, eu polo menos non experimentei nin vivín ningunha diferenza, importante, vamos» (IV1-E1, l. 249-250). Esta imprecisión na súa declaración pode ter un dobre sentido, xa que se podería interpretar que si se producen algunhas distincións.

Pola súa parte, Manuel afondou máis nesta cuestión, sinalando en primeira instancia que había igualdade no servizo de inspección fundamentándose en que houbo tantas xefas de servizo como xefes: «Si fas unha listaxe de xefes deste servizo, hai tantos homes coma mulleres, a un cincuenta por cento, polo tanto, non creo que sexa unha vantaxe ser home en este servizo, no me lo creo, realmente no me lo parece» (IV2-E1, l. 347-349).

Mentres a entrevista avanza, aclárolle que o que quería saber era se nos centros, por ser inspector, observara que o trataban con máis respecto que se fora muller. A el non llo pareceu; pero de seguido estableceu unha matización para aqueles pais provenientes de culturas sexistas como a musulmá que perciben a un varón cunha autoridade que non lles outorgan á

---

<sup>476</sup> Corchetes aclaratorios propios.

muller: «Non, creo, eh. Nos centros seguramente iso non ocorre, eh! Seguramente, excepto para determinados pais polo problema cultural ou nalgunhas relixións, para decírtelo de una forma un tanto radical, no siente respecto pola autoridade feminina i polo tanto, non a respectan» (IV2-E1, l. 365-368). Do mesmo xeito, sinalou que os inspectores varóns si tiñan vantaxe sobre as mulleres en determinados momentos vitais en que elas teñen que coidar de persoas dependentes ou fillos. É o único dos inspectores que fai alusión a este aspecto máis persoal: «Bueno, a única vantaxe que pode haber que falamos sempre é cando estás en período de atención a persoas dependentes ou nenos, tes menos tempo para traballar se eres muller. Eu o teño clarísimo» (IV2-E1, l. 360-362). Se se dera o caso de que presenciara algunha falta de respecto cara unha compañeira, el sinala que actuaría sen vacilar; pero ata o momento, iso non se deu: «Non. Nese sentido, Dios me libre! Vamos, salgo por la puerta!» (IV2-E1, l. 370).

Tampouco Diego considera que haxa vantaxes por ser varón e inspector, e mesmo establece un símil co exército no que, ao seu ver, as mulleres posúen máis dificultades para chegar a cargos elevados: «Se me preguntas así no exército, que son a maioría homes, se as mulleres teñen algunha desvantaxa, pois pode parecer que si para exercer cargos, etc., non? Pero bueno, pero aquí, non. A maioría das docentes son mulleres e non creo que teñamos os homes bueno, nin ventaxas nin desvantaxas porque ademais o exército xa é, digamos, xa é algo distinto» (IV3-E1, l. 262-266).

A resposta de Ricardo é máis tallante e confesa que non hai ningunha vantaxe, que os dous sexos cobran o mesmo soldo e traballan as mesmas horas: «Non hai vantaxes, é dicir, son dous profesionais que realizan a mesma función, que perciben o mesmo sueldo e que traballan as mesmas horas. Non hai vantaxe ningunha, que teñan una experiencia, dependerá da experiencia que teña un e outro, pero eso depende da idade que teñan e non hai ningunha vantaxe máis ca esa i os coñecementos» (IV4-E1, l. 247-250).

Gonzalo tamén é da mesma opinión que Ricardo, Francisco e Diego: As mulleres non teñen ningunha vantaxe na inspección sobre os varóns, nin viceversa: «Non teñen ningunha e como a teñan, vamos! Que é iso! Tampouco eu a quero ter! É a miña opinión, ao mellor algún compañeiro díxoche que si» (IV4-E1, l. 608-610).

O único que ve vantaxes por ser varón é Manuel e o seu argumentario ten moito sentido, dado que como varón, sabe que goza de maior consideración ante aqueles colectivos que non

respetan a autoridade da muller: «Bueno, pois con eses colectivos que consideran que non respetan a autoridade da muller pode axudarme» (IV2-E1, l. 423-424). «Se vén un imán de ((nome da vila)), por exemplo, a protestar porque no hay clase de islamismo, pois se o recibo eu, me trata de outra maneira, seguramente» (IV2-E1, l. 426-427). E, aínda que el non constatou por si mesmo este feito, si chegou a coñecelo de man dun compañeiro (IV2-E1, l. 429). «Tamén podería dicir que polo mesmo, pais de tipo, de corte violento, a min axúdame ser home, sen dúbida ningunha» (IV2-E1, l. 431-432). Cando Manuel era director vía como as súas compañeiras do equipo directivo eran tratadas peor; mentres que se el acudía, automaticamente, a persoa interlocutora mudaba o seu comportamento: «Si, cando era director o notaba. É dicir, ao mellor estaba a vicedirectora i a estaban comendo literalmente no despacho, que no era fácil de comer, por outra parte y afortunadamente; pero bueno, se ponían valentones, no?» (IV2-E1, l. 434-436). «I si entraba eu por alí, pois cambiaban un pouco el discurso, non? I a min eso me molestaba moitísimo, realmente» (IV2-E1, l. 434-436). En cambio, non atopa ningún inconveniente por ser varón e inspector (IV2-E1, l. 441).

#### 7.6.8 O triunfo no eido da Inspección, require de comportamentos ligados ao masculino?

A inspección considera por unanimidade que para desempeñar con éxito este cargo non fai falla desenvolver actitudes masculinas. Esta pregunta xurdiu a propósito dos resultados vistos no Traballo Fin de Mestrado do ano 2012 no que as directoras doutras xeracións mostraban un comportamento autoritario.

Para Adela, elas non teñen que apropiarse de comportamentos masculinos nin autoritarios para exercer esta función inspectora, senón que teñen que ser elas mesmas (IM1-E1, l. 164): «No, yo llevo muchos años en la enseñanza y años en cargo directivo y he sido igual de mandona, por decirlo de alguna manera, antes que ahora» (IM1-E1, l. 166-167).

Lucía destaca a importancia de que cada persoa manteña a súa propia esencia e que a autoridade non é un espazo reservado ao varón: «No, no, no. Cada uno debe ser como es» (IM3-E1, l. 383), «¿es que la autoridad está en el hombre? No, para nada» (IM3-E1, l. 385).

Nesta mesma liña contestou Irene, salientando o feito de que as mulleres teñen a mesma valía que os varóns, que para exercer esta profesión non ten sentido interpretar un papel e que o *quid* do éxito é que cada persoa sexa ela mesma: «No, eu penso que no. Eu penso que as mulleres teñen que ser mulleres porque, en definitiva, son personas igual que os homes i unha



persona non ten que deixar de ser ela mesma e: por ser inspectora ou por ser maestro ou por ser enfermera ou por ser médico, cada persona é como é i eu penso que aí tamén radica a clave do éxito, non? En mostrarte como eres, non tes por que fingir o que non eres, tú eres así i eres así i nada máis, non tes por que estar interpretando un papel, estás desempeñando un traballo, unha función, non estás desempeñando un papel a nivel de teatro, facendo un rol» (IM4-E1, l. 527-533).

Para Beatriz, para darse a respectar sendo inspectora non fai falla mostrar comportamentos autoritarios. O respecto pódese conseguir igual dende posicións democráticas, sempre que estas estean ben argumentadas. Posturas como as sinaladas por Irene do tipo, “porque eu o vallo”, ao final, o que demostran é que non vales tanto como ti cres. En resumo, Beatriz corrobora que dende posicións democráticas e participativas, as cousas se logran doutra maneira; mentres que de xeito autoritario, os centros tamén o van facer, pero xa existiría máis tensión coa Inspección Educativa e non se daría unha relación fluída. Aquí reflíctese o papel dinamizador dos centros que ten que ter a inspección e como o óptimo sería que se desempeñase un liderado democrático: «A autoridade eu penso que a ver, segundo o estilo de autoridade que nós queiramos implantar, pero se é un estilo..., hai autoridades que vamos a ver, pódénche facer caso igual levando un estilo democrático, o que pasa é que sempre tes que argumentar. Por suposto, os centros teñen que facer o que se lle manda, pero hai moitas formas de, de mandar, entóns si é un mandato máis democrático no que ti lle explicas realmente o que se quere, como se quere i xustificas as cousas, bueno, pois sempre che farán caso doutra maneira. Si nós o plantexamos como autoridade “yo soy el que mando, yo soy el que ordeno y tú lo haces”, loxicamente sexas home sexas muller, pois a xente vaicho facer, pero vai estar... non vai estar a gusto, entóns trátase de que o centro colabore, de implicar os centros educativos, pero implicalos, pero que eles estean tamén contentos e que se sintan tamén partícipes dese traballo, un liderado que dicíamos, pero xa democrático» (IM5-E1, l. 405-416).

Francisco reflicte unha filosofía coincidente coa de Irene no sentido de que cada persoa, para destacar nunha determinada área, ten que ser ela mesma. Despois, varóns e mulleres teñen as súas especificidades que lles achanzarán máis o camiño ou que llelo dificultarán; pero que non teñen que adquirir outras identidades para ter éxito nesta profesión: «No ((rise)) eu creo que non, ou sea, aquí no campo da inspección, bueno, non sei si nese campo ou ningún, o sea, quero dicir que creo que o home i a muller vai triunfar se realmente actúa de acordo, bueno,

primeiro a uns criterios personales, pero sobre todo no aspecto de género, cada un coa súa propia idiosincrasia, querer parecerse ao home, querer parecerse á muller, a min, me refiero no seu, na súa idiosincrasia de género. [...] Eu creo que nos exercicios profesionais e no noso concretamente, pois, a muller como tal muller, vai ter unhas cualidades propias para afrontar e: determinadas situacións que o home non ten e viceversa, pero eso no noso exercicio profesional, repito, eu non percibín nin ventaxas nin inconvenientes, son formas distintas e que en determinados colectivos, en determinados centros poden repercutir millor ou peor, pero como en todos os traballos da sociedade, non? E concretamente en este exercicio profesional, así como en outros poden ir máis de acordo con certas cualidades innatas que considero eu ou sociais adquiridas pola muller ou polo home, pois en este concretamente, non o vexo» (IV1-E1, l. 256-269).

Mantendo a expresividade da que dá mostra por momentos, Manuel manifesta que as mulleres poden ser naturais para exercer este cargo e que non teñen necesidade de apropiarse de comportamentos masculinos: «¡No! ¿Por qué? Pueden ser muy mujeres, naturalmente que sí». (IV2-E1, l. 373). «Sí, sí, sólo faltaba ((rise))» (IV2-E1, l. 375).

A afirmación de Gonzalo vai na liña de Ramo Traver e indica que no futuro, a inspección será máis territorio feminino que masculino: «No, que va, que va! [As mulleres non teñen que ter un comportamento máis ligado ao masculino] O único que teñen é que presentarse ás oposicións, preparalas ben e a dentro. E de feito, de feito, xa verás como han de..., esto dentro de pouco a inspección vai ser máis de mulleres que de homes. Eu prevexo iso eh! Si, si, si. Estoy seguro, vamos» (IV5-E1, l. 426-429).

#### 7.6.9. Consideración acerca de se debería de haber máis mulleres na Inspección

A inspección considera por unanimidade que para desempeñar con éxito este cargo non fai falla desenvolver actitudes masculinas. Esta pregunta xurdiu a propósito dos resultados vistos no Traballo Fin de Mestrado do ano 2012 no que as directoras doutras xeracións mostraban un comportamento autoritario.

Para Adela, elas non teñen que apropiarse de comportamentos masculinos nin autoritarios para exercitar esta función inspectora, senón que teñen que ser elas mesmas (IM1-E1, l. 164): «No, yo llevo muchos años en la enseñanza y años en cargo directivo y he sido igual de mandona, por decirlo de alguna manera, antes que ahora» (IM1-E1, l. 166-167).

Lucía destaca a importancia de que cada persoa manteña a súa propia esencia e que a autoridade non é un espazo reservado ao varón: «No, no, no. Cada uno debe ser como es» (IM3-E1, l. 383), «¿es que la autoridad está en el hombre? No, para nada» (IM3-E1, l. 385).

Nesta mesma liña contestou Irene, salientando o feito de que as mulleres teñen a mesma valía que os varóns, que para exercer esta profesión non ten sentido interpretar un papel e que o *quid* do éxito é que cada persoa sexa ela mesma: «No, eu penso que no. Eu penso que as mulleres teñen que ser mulleres porque, en definitiva, son personas igual que os homes i unha persoa non ten que deixar de ser ela mesma e: por ser inspectora ou por ser maestro ou por ser enfermera ou por ser médico, cada persoa é como é i eu penso que aí tamén radica a clave do éxito, non? En mostrarte como eres, non tes por que fingir o que non eres, tú eres así i eres así i nada más, non tes por que estar interpretando un papel, estás desempeñando un traballo, unha función, non estás desempeñando un papel a nivel de teatro, facendo un rol» (IM4-E1, l. 527-533).

Para Beatriz, para darse a respectar sendo inspectora non fai falla mostrar comportamentos autoritarios. O respecto pódese conseguir igual dende posicións democráticas, sempre que estas estean ben argumentadas. Posturas como as sinaladas por Irene do tipo, “porque eu o vallo”, ao final, o que demostran é que non vales tanto como ti cres. En resumo, Beatriz corrobora de que dende posicións democráticas e participativas, as cousas se logran doutra maneira; mentres que de xeito autoritario, os centros tamén o van facer, pero xa existiría máis tensión coa Inspección Educativa e non se daría unha relación fluída. Aquí reflíctese o papel dinamizador dos centros que ten que ter a inspección e como o óptimo sería que se desempeñase un liderado democrático: «A autoridade eu penso que a ver, segundo o estilo de autoridade que nós queiramos implantar, pero se é un estilo..., hai autoridades que vamos a ver, pódénche facer caso igual levando un estilo democrático, o que pasa é que sempre tes que argumentar. Por suposto, os centros teñen que facer o que se lle manda, pero hai moitas formas de, de mandar, entón si é un mandato máis democrático no que ti lle explicas realmente o que se quere, como se quere i xustificas as cousas, bueno, pois sempre che farán caso doutra maneira. Si nós o plantexamos como autoridade “yo soy el que mando, yo soy el que ordeno y tú lo haces”, loxicamente sexas home sexas muller, pois a xente vaicho facer, pero vai estar... non vai estar a gusto, entón trátase de que o centro colabore, de implicar os centros educativos, pero implícalos pero que eles estean tamén contentos e que se sintan

tamén partícipes dese traballo, un liderado que dicíamos, pero xa democrático» (IM5-E1, l. 405-416).

Francisco reflicte unha filosofía coincidente coa de Irene no sentido de que cada persoa, para destacar nunha determinada área ten que ser ela mesma. Despois, varóns e mulleres teñen as súas especificidades que lles achazarán máis o camiño ou que llelo dificultarán; pero que non teñen que adquirir outras identidades para ter éxito nesta profesión: «No ((rise)) eu creo que non, ou sea, aquí no campo da inspección, bueno, non sei si nese campo ou ningún, o sea, quero dicir que creo que o home i a muller vai triunfar se realmente actúa de acordo, bueno, primeiro a uns criterios personales, pero sobre todo no aspecto de género, cada un coa súa propia idiosincrasia, querer parecerse ao home, querer parecerse á muller, a min, me refiero no seu, na súa idiosincrasia de género. [...] Eu creo que nos exercicios profesionales e no noso concretamente, pois, a muller como tal muller vai ter unhas cualidades propias para afrontar e: determinadas situacións que o home non ten e viceversa, pero eso no noso exercicio profesional, repito, eu non percibín nin ventaxas nin inconvenientes, son formas distintas e que en determinados colectivos, en determinados centros poden repercutir millor ou peor, pero como en todos os traballos da sociedade, non? E concretamente en este exercicio profesional, así como en outros poden ir máis de acordo con certas cualidades innatas que considero eu ou sociais adquiridas pola muller ou polo home, pois en este concretamente, non o vexo» (IV1-E1, l. 256-269).

Mantendo a expresividade da que dá mostra por momentos, Manuel manifesta que as mulleres poden ser naturais para exercer este cargo: «¡No! ¿Por qué? Pueden ser muy mujeres, naturalmente que sí». (IV2-E1, l. 373). «Sí, sí, sólo faltaba ((rise))» (IV2-E1, l. 375).

A afirmación de Gonzalo vai na liña de Ramo Traver e indica que no futuro, a inspección será máis territorio feminino que masculino: «No, que va, que va! [As mulleres non teñen que ter un comportamento máis ligado ao masculino] O único que teñen é que presentarse ás oposicións, preparalas ben e a dentro. E de feito, de feito, xa verás como han de..., esto dentro de pouco a inspección vai ser máis de mulleres que de homes. Eu prevexo iso eh! Si, si, si. Estou seguro, vamos» (IV5-E1, l. 426-429).

### **7.7. Sétima declaración temática: A visión das directoras sobre a Inspección**

A continuación resolverase a sétima declaración temática, a propósito da cal, no marco teórico propuxéronse tres preguntas para resolver, como era o trato dispensado polos inspectores/as

ás directoras, o potencial acceso das directoras á inspección e se a Administración é imparcial canto á elección de directoras ou directores.

Os datos que de seguido presentaremos das directoras tamén servirán para triangular a información outorgada polos inspectores e inspectoras. Sería unha triangulación metodolóxica (Denzin, 1984), na que conflúen os testemuños dados pola inspección co das directoras. Esta información foi obtida das entrevistas realizadas ás directoras no marco do Traballo Fin de Mestrado e constitúen os mini casos dentro do esquema deste Estudo Multicaso Instrumental.

#### 7.7.1. Trato dispensado polos inspectores ás directoras

A continuación, atenderase á resolución da primeira pregunta sobre o trato outorgado pola inspección. As directoras entrevistadas sinalaron sobre os inspectores que as axudaban do seguinte xeito:

- ***Os inspectores van ao centro a instancias da dirección e falan cos docentes.***

No día a día da dirección, xorden imprevistos que de por si unha directora ou director non ten a capacidade de dirimir, senón que é precisa a intervención dunha instancia superior á que na maioría das ocasións se lle outorga maior crédito, estamos a falar da inspección. Hai ocasións, en que os inspectores aparecen polo centro para aclarar algunha cuestión concernente, por exemplo, aos permisos do profesorado que adoitan xerar controversia: «Si a veces algunha persoa por calquera motivo non se entera, eu nunca tiven o problema de que o inspector viñera aquí e llo explicara, entre outras cousas» (DM2-E1, l. 202-204).

É moi importante o retrato que Gloria dá do seu inspector, presentándoo como “un apoio, un amigo, un asesor”; visión que está moi lonxe desa figura antano tan temida nos centros educativos: «Se tes calquer problema cun compañeiro, pois el vén aquí, fala cun compañeiro, trata de ver as cousas diferente porque pode ser un apoio [...] O inspector vén como amigo, pero tamén vén como asesor, entonces, nalgúns casos, eh! Non en todos os casos, o inspector sempre, se ti es unha persoa comprensiva e tal, tamén che fai ver as cousas, ao mellor ti tamén te estás equivocando, evidentemente» (DM5-E1, l. 339-344)

- ***Escóitanas.***

Para Vitoria, o inspector é unha figura que a orienta e lle outorga calma no proceloso mundo da dirección. Cando se lle preguntou de que maneira un inspector podía axudar a unha

directora, ela sinalou que lle abundaba con que a escoitara, algo que outros inspectores como Gonzalo, Francisco e Manuel consideraron moi importante e no que Francisco xa tiña reparado cando tamén era director. A tranquilidade que pode outorgar unha figura como a inspectora é de gran importancia, xa que previamente a maioría dos inspectores foron directores e pódennos aconsellar con coñecemento de causa: «A min simplemente con escoitarme. De feito, para min, é a miña xalea real» (DM1-E1, l. 224).

▪ ***Mostran capacidade de diálogo e negociación:***

De seguido atopárase un exemplo da capacidade de diálogo e de negociación da inspección, como indicaron Ricardo, Manuel e Gonzalo que tiñan. A cita é longa, pero estímase oportuna a súa inclusión. Aurora indica que cando ela foi elixida directora, o inspector solicitoulle *ipso facto* tres nomes que serían os correspondentes ás persoas que formarían equipo con ela (o vicedirector, o xefe de estudos e o secretario). Ela pediulle un tempo para pensalo e o inspector, deulle vinte e catro horas : «A primeira vez cando me nomearon a dedo, o inspector cando me veu nomear traía un documento no que eu lle tiña que poñer alí tres nomes i eu díxenlle que de ningunha maneira. Eu mesma nese intre me estaba sentindo fatal por estar nomeada e non lle quería facer pasar o mesmo a ningún compañeiro, entón chegamos ao acordo [de]<sup>477</sup> que me daba vinte e catro horas para poder poñer aí eses tres nomes i eu reuníme con tres persoas coas que eu tiña máis *feeling* no centro porque ademais, eu levaba no centro un ano e algo cando me fixeron esa enquisa, pero que o primeiro ano estiven de baixa practicamente todo o ano i non coñecía tampouco a tanta xente; entón reunín a estes tres compañeiros cando marchou o inspector, chameinos por teléfono porque xa remataran o seu horario aquí, reunímonos ese día pola tarde i nin sequera tiven máis que dicirlles, “Pasoume isto, veu o inspector, nomeoume a min i agora que fago?” Entón os tres dixeron, “Eu a vicedirección, eu a xefatura i eu a secretaría”» (DM3-E1, l. 285-296).

Aínda que a xulgar pola declaración de Estefanía, cando se trata de elixir director, non hai tanta capacidade de diálogo co inspector. Coa excepción de problemas de forza maior, a persoa designada para ocupar este cargo non ten moita máis opción: «Se te escolle un inspector o único que podes dicir é que tes unha enfermidade moi grave ou un problema gordísimo, eu non tiña nada deso, ou que te vas por concurso, pero el xa veu aquí cando o concurso de traslados xa estaba resolto e eu non ía a ningún sitio» (DM4-E4, l. 122-125). «Se non hai ninguén que presente proxecto, é cando vén un inspector e te nomea. El te nomea

---

<sup>477</sup> Corchetes aclaratorios propios para facilitar a comprensión do fragmento.

obrigado ou obrigada e entón a obrigatoriedade é por dous anos, se ao rematar os dous anos ninguén presentou proxecto, poden ocorrer dúas situacións, ou que obrigue a persoa primeira a continuar ou que obrigue, entre comillas, a outra persoa do claustro a facelo». (DM4-E4, l. 190-197).

A palabra “obrigada” no que concirne ao resultado do exercicio da inspección, sae a relucir nalgunhas ocasións no discurso de Estefanía: «Designoume o inspector, nadie presentou candidatura» (DM5-E1, l. 48) «No, [foi designación] foi forzosa dalgunha maneira» (DM5-E1, l. 49).

▪ ***Os inspectores danlles o seu apoio ás directoras.***

Ao inicio da súa andadura directiva, Vitoria sentiuse moi amparada e axudada polo seu inspector ante os problemas cos que se atopou, indicando que non sabía nada e que o anterior equipo directivo non a axudara, senón xente de fóra, entre ela, o inspector: «Non sabía absolutamente nada, ninguén me ensinou. Tiven que aprendelo eu soa. E tamén grazas á colaboración de xente de fóra, nunca do propio centro. Algún compañeiro do centro, pero logo xente de fóra refírome a outro director doutro instituto e ao meu marido, que tamén é profesor e así, e tamén o inspector axudoume, eh, coidado! E sigue axudándome moito, moito» (DM1-E1, l. 96-100). O mesmo lle aconteceu a Aurora que se viu axudada polo inspector cando accedeu á dirección. «Si, do inspector, si [recibiu axuda]. Eu todas as dúbidas transmitíallas a el i el me ía asesorando máis ou menos o que tiña que facer» (DM3-E1, l. 106-107).

▪ ***Parabenízanos.***

Vitoria cando ten problemas, a figura á que recorre é ao inspector (l. 222). E é un orgullo e satisfacción para ela o ver que el considera que o traballo que fai é bo. Xa se sinalou anteriormente neste traballo que para os inspectores, as relacións interprofesionais eran importantes e nelas poñían moito coidado. Como indicou Lucía, é importante resaltar os aspectos positivos das persoas que traballan connosco. Así é como valora o inspector o traballo de Vitoria: «De diez. Dáme os parabéns moitas veces, non vén nada por aquí e sempre está apoiándome en todo o que eu lle pido» (DM1-E1, l. 633-634). Do mesmo xeito, Aurora di que os tres inspectores que pasaron polo seu centro valoraron ben o seu traballo: «Eu aí si que teño que recoñecer... Mira, por aquí pasaron tres inspectores, o primeiro, o que me nomeou a min a dedo a primeira vez, que só estivo tres meses con nós. Logo outro

inspector que estivo cinco anos e os dous últimos anos, un terceiro e a verdade é que teño que recoñecer que todo eran parabéns por parte deles. De feito, cando a min se me chamou para o tribunal da oposición, chamoume o primeiro dos inspectores que me nomeara e eu xa estaba co segundo e eu antes de aceptar, falei co meu inspector, porque claro, eu ía deixar o centro desatendido, digamos, o mes de verán porque eu me ía. Primeiro quixen falar con el para dicirlle, “Mira, a min se me ofertou isto, eu quero saber o que opinas porque non quero que penses que ala, agora como me veu iso, eu deixo o centro de lado, as miñas compañeiras van traballar o dobre e falei coas miñas compañeiras e falei co inspector”. O inspector díxome que nada, que en absoluto, que me nomeara outro inspector, pero que se fose traballo del, el tamén me nomearía e cando deixou este inspector de traballar para este centro porque cando levan cinco anos cun centro teñen que cambiar por lei e nos presentou o novo inspector, pois a verdade que a presentación que tivo do equipo e meu en particular, eu creo que non podo pedir máis. A verdade é que non, non. E este mesmo inspector que está agora, cando se abriu o proceso á dirección, el pedíume que presentase proxecto e no, el sabe cal é a situación, eu díxenllo, el pedíume, pero no, no. [...] [presentounos moi ben] Porque el díxalle ao outro inspector, bueno, que este era o equipo directivo deste centro, que nunca tivo ningunha queixa de nós, que entregamos sempre toda a documentación en prazo. Se eles non teñen chamadas dun centro é porque o centro funciona, isto foi o que el lle dixo e deste centro realmente el non tivera ningún tipo de chamadas, nin queixas dos profesores, entón, que para eles era unha situación moi cómoda coller un centro así, é como se nós temos un grupo de alumnos que son todos de matrícula. Dar clase nese grupo..., cal é o problema?» (DM1-E1, l. 971-995).

Oliva considera que os tres inspectores que pasaron polo seu centro mentres ela foi directora, valoraron ben o seu traballo; pero tamén lle sinalaron aqueles aspectos que non estaba a facer correctamente. Á parte, interesábanse polo transcurso dos acontecementos no seu centro e mesmo chegan a entrevistarse con profesores para coñecer as súas percepcións. Cando se lle pregunta a esta directora como considera que é valorado o seu traballo por un inspector, contesta: «Ben, eles dicen que ben. Os tres inspectores que pasaron por aquí están contentos, eso dicen. Bueno me tienen dicho que hay cosas que no hice bien, pues a lo mejor te vienen y “Mira, ((nome da directora)), pues esto no está bien, habrá que corregirlo”. Otras veces, “pues lo hiciste muy bien” y luego a lo mejor te llama y dice “¿qué, no llamas?” “Pues no, no lo necesito”, “Pues voy por ahí a ver lo que hay”. Y luego vienen y me dicen, “pues lo tienes muy bien organizado”, pues yo que sé, te dicen esas cosas... Ven a la gente, a veces se entrevistan



con ellos o les hablan, [e dinlle á directora]<sup>478</sup> “veo que tienes a la gente contenta”, pues esas cosas» (DM2-E1, l. 756-764).

Estefanía tamén é consciente de que o inspector está conforme coa dirección que ela exercía, fundamentalmente porque segundo esta directora, non lle causaba moitos problemas a el. «Polo que eu sei, ata o de agora, creo que o inspector valora bastante positivamente o meu labor. Pero tamén non me engañó, sei que é porque non lle dou demasiado a tabarra» (DM4-E4, l. 1217-1219). Malia que el non llo ten declarado explicitamente, si hai unha serie de elementos que indican a conformidade do seu superior, como por exemplo, a ausencia de chamadas por parte deste e o non pasar polo centro: «No, os inspectores non che fan... nunca che din esas cousas [que están contentos co labor dunha directora ou director], eh! No, o grao de satisfacción se mide en que non se queixe de ti nin che chame a atención nin che recorde que hai cousas que non estás facendo» (DM4-E4, l. 1220-1222).

Outra inspectora, en cambio, sinala que o inspector reconece explicitamente o ben que están desempeñando as súas funcións directivas: «Mui ben [valora o inspector o traballo da dirección], eh! Fáinolo chegar, unha das cousas que máis destaca é..., é dicir, “Vin equipos funcionar ben, pero tan unido coma este...aínda non, hasta ahora”, quero dicir, sempre se pode millorar, claro, porque é o que che dicía, o simple feito, [de empregar a denominación]<sup>479</sup> o “equipo directivo”. Eso para min indica, non a “directora, a directora”... Incluso algunhas cousas que estamos reformando, a veces por lei ten que establecer a dirección, pero senón deixamos o equipo directivo, sabes?» (DM5-E1, l. 906-911). «O traballo valórao moi positivamente, el está encantado» (DM6-E1, l. 335).

É moi importante que haxa unha figura como a do inspector ou inspectora que ampare o labor da dirección, xa que, ás veces, como sinalou Rebeca, é un traballo desagradecido e que a persoa que está na inspección manteña con este cargo directivo relacións positivas e fluídas, suaviza a dificultade que supón estar na dirección, segundo comentaron os propios inspectores e inspectoras.

▪ ***Ensináns e acláranlles as cousas.***

Cando se lle preguntou a Oliva se sería preciso un curso de formación preparatorio unha vez elixida e antes de exercer a función de directora, axiña sae a relucir o feito de que ela

<sup>478</sup> Corchetes aclaratorios propios para facilitar a comprensión do fragmento.

<sup>479</sup> Corchetes propios.

aprendeu todo da man do inspector: «Pode ser, eu non o fixen nunca porque dentro de orientación traballamos moitísimo a lexislación e o que é a organización educativa e bueno, coa axuda do inspector fun aprendendo todo e a verdade é que non o fixen [o curso de formación]» (DM2-E1, l. 286-288).

Malia que unha vez na inspección, a persoa perde o vínculo coa docencia formal, *de facto*, en certo xeito, continúa mantendo esa función de mentor e guía daquelas persoas que buscan no inspector ou inspectora unha figura que os ensine e os oriente.

▪ ***Asesoran e orientan as directoras.***

O inspector, como eles mesmos sinalaron, ten unha función moi importante que é a de asesorar á dirección e como proba da importancia deste labor, inclúese esta cita de Oliva: «Ás veces para convencer de levar un determinado programa a cabo, acudo ao inspector para saber se lle parece conveniente ou ten posibilidade» (DM2-E1, l. 204-206)

O mesmo sinala Aurora que fai, acode ao seu inspector cando ten problemas que lle afectan como directora, buscando neles a axuda ou asesoramento: «Si, eu sempre, cando temos algunha dúbida eu sempre chamo á inspección. Vamos a ver, cando son problemas así de organización ou de funcionamento diario do centro, non. Pero cando por exemplo, o tema que che comentaba antes dese departamento, claro, eu chamaba a inspección, “aquí hai este problema, eu avisei o departamento para que curse isto á inspección, entón que saibades que hai isto previamente, que non vos enteredes cando leades o escrito”. Aviseinos con antelación para que logo eles resolveran. Entón, eu antes non tiña outro problema, só iso e cando foi o caso da profesora, tamén os advertín previamente de que “Mirade, chegou isto dos papás, entón aquí hai que actuar”» (DM2-E1, l. 391-399). Esta declaración serve tamén como elemento de triangulación con respecto ao sinalado por Gonzalo, que declarou na entrevista de historia de vida, que percibía as directoras como máis preocupadas por obter a conivencia do seu superior inmediato. Decía Gonzalo que á muller directora gústalle sentirse protexida, que lle axuden a resolver os problemas e tamén se mostra máis agradecida (IV5-E2, l. 1122-1125). E esta actitude das directoras débese á necesidade da muller por procurar a aprobación dos demais, «precisan que todo resulte harmonioso, ante todo “queren que todo o mundo as queira”» (Kaufmann, 2007, p. 131).

Gloria resalta a boa relación que teñen no seu equipo directivo co inspector, ao que recorren tanto para as cousas positivas, como negativas: «Se hai calquer cousa que non poidamos

resolver aquí entre o equipo, pois buscamos asesoramento; de feito, sempre que pasa calquera incidencia ou tal, sempre temos unha relación mui fluída con inspección, tanto o malo como o bo, temos un inspector fantástico, entónces ao mellor eso, como persona mui ben e bueno, como inspectora, tamén e entónces, calquera problema que temos, ou calquera incidencia que pase no centro, antes de que chegue a tal, pois é comunicada á inspección» (DM5-E1, l. 330-336). Gloria engade un comentario que reflicte que os inspectores son humanos, que non saben absolutamente todo e que cando lles xorden algunhas dúbidas, eles tamén teñen que consultar e buscar a información: «Asesorache, sabe máis ca ti, evidentemente, se non sabe naquel momento busca información» (DM5-E1, l. 338-3439). Isto precisamente foi o que indicou tamén Gonzalo e Irene que facían, se non sabía no momento, consultábano previamente antes de dar a resposta final.

Rebeca cando ten problemas que lle afectan como directora, solicítalle axuda á inspección; pero tamén á universidade e a outros directores doutros centros educativos: «Recurso fundamentalmente a directores doutros centros e mesmo á Universidade. Tamén ao inspector que nos axuda moito». (DM6-E1, l. 109-110).

▪ ***Resólvenlles ás directoras as dúbidas normativo-lexislativas.***

A lexislación é unha materia que preocupa ás directoras, polo que optan polo inspector para resolver cuestións que lles xeran incertezas, xa que a normativa hai veces que non é de todo clara e hai que aplicar o sentido común. Isto é o que manifestan Oliva e Estefanía, respectivamente: «Imaxínate que hai unha cuestión a nivel laboral que son os permisos que traen conflito. Que se este se debe xustificar, que este no e tal... interpretas a norma dunha maneira que ás veces non tes claro. Vas ao inspector e o inspector é ao final o que máis sabe desto porque entre eles se reúnen, son os que máis saben a filosofía desa norma, entónces eles axudan» (DM2-E1, l. 198-202). «Nos horarios, as dúbidas que tiña llas preguntaba e mas clarificaba, á hora de organizar e poñer horas, toda esa normativa-lexislativa, eu non tiña claro se interpretaba ben, pois mo clarificaba» (DM2-E1, l. 291-293).

«Para xa temas de lexislación, descolgo o teléfono e chamo ao inspector, eu non teño problema ningún en pedir axuda. E ao final resolvo as cuestións da mellor maneira que sei e podo, eu intento facer as cousas da mellor maneira posible, pero me podo equivocar e me teño equivocado, pero bueno, é mellor pedir perdón que permiso, primeiro fas, as intentas facelas da mellor maneira posible e se te equivocas, pides perdón e procuras facelo mellor á

seguinte». (DM4-E4, l. 293-299) «Se é un problema administrativo, pois eso, de período de admisión, etc. acudo preferentemente ao noso administrativo, unha persoa que leva moitos anos, entón... Ti xa sabes que a experiencia é un grao. Si ela ou eu non o podemos resolver, chamamos á Consellería e chamamos ao inspector» (DM4-E4, l. 343-346).

O feito de que a solicitude de axuda non sexa vista polas directoras como un inconveniente, demóstranos que non lles preocupa dar a imaxe de expertas coñecedoras de todas as solucións posibles, totalmente autosuficientes. Como afirma Díez Gutiérrez *et aliae* (2006), o feito de solicitar segundas opinións permítelles discriminar entre diferentes opcións para despois, elixir a que a elas máis lles compense. A fin de contas, dirixir é tomar decisións e grazas a este traballo colaborador entre a inspección e a dirección, é como se manifesta un liderado distribuído. Visto dende un enfoque patriarcal, isto suporía inseguridade e falta de capacidade para exercer o liderado. Desde unha perspectiva pedagóxica, ráchase coa idea de “quen é xefe, sabe” e implica que unha realidade tan complexa como a educativa require un *liderado compartido* e un *apoio comunitario* (Díez Gutiérrez *et aliae*, 2006, p. 159).

▪ ***Os inspectores interveñen na resolución de conflitos. “Inspectores apagafogos”.***

É sabido que o desempeño do cargo de dirección non está exento de problemas, pero as directoras non dubidan en pedir axuda, sobre todo en conflitos de gran calado a quen recorren basicamente é ao inspector. Ademais, a figura do inspector é esencial para resolver calquera conflito que se orixine nos centros, a popular expresión “apagar fogos” á que se refería o inspector Gonzalo, encaixa na situación da que dá conta Aurora neste fragmento, no que se expón un problema que se orixinou nun departamento do seu centro que estaba a piques de cometer unha ilegalidade: «Pedinlle a ese departamento que fixeran esas alegacións por escrito e as tramitasen á Inspección Educativa e o inspector do centro lles contestase se eu estaba actuando mal ou non. Esta resposta existiu por escrito. Nós agora temos outro inspector dende hai dous anos i o inspector alegaba i temos aí arquivado iso con rexistro de entrada. Alegaba a que parágrafo da lexislación e a que lei e en cales me amparaba eu para asumir iso e tomar todas esas decisións i non lles deu a razón; aínda así, eu lin esa resposta publicamente nun claustro i a eles [ao profesorado implicado] non lles serviu porque din que aos inspectores non se lles pode facer caso, que hai que actuar á marxe e como eu me nego a actuar á marxe do meu superior, pois hai un clima que a min non me compensa, non me compensa» (DM3-E1, l. 150-159). «Como por sorte, non puideron demostrar nada, é máis, lles chegou un escrito

da inspección de que nós [refírese á dirección]<sup>480</sup> tiñamos razón e de que a lei nos amparaba, pois tiveron que recuar» (DM3-E1, l. 162-164). «Ao final de todo, despois de que non lles valía a resposta da inspección, ao final de todo, de todo, de tanto pelexar parece ser que en *petit comité* dixeron que bueno, xa entendían que era ilegal, pero que elas tiñan horas i que o querían asumir igual» (DM3-E1, l. 207-210).

▪ ***Interveñen na elección da candidata á dirección.***

Hai que aclarar que cinco das directoras non accederon á dirección, polo menos nun primeiro momento, de xeito voluntario; senón por requirimento oficial da Inspección Educativa. Mediante a realización de enquisas por parte do inspector polo menos ao cincuenta por cento do profesorado do claustro<sup>481</sup>; a través de entrevistas e reunións co profesorado definitivo no centro<sup>482</sup> ou ben, despois da reunión do inspector cos representantes da ANPA e cos alumnos do Consello Escolar<sup>483</sup> elixíase a candidata idónea para desempeñar este cargo, a pesares das excusas aducidas por elas para evitar asumir o posto. Isto vén a contradicir o exposto por Lorente, quen afirma que cando se trata de vacantes designadas “pola vía dixital”<sup>484</sup> aumenta a diferenza de directoras e directores elixidos en función do xénero, optando maioritariamente polos segundos (Lorente Lorente, 2012)<sup>485</sup>. Isto é o que sinala Oliva: «A primeira vez [que foi directora] propúxome un do equipo directivo, faláronme co inspector e me nombráronme porque faltaban dous anos para rematar o mandato da persoa que estaba nese momento na dirección e que dimitiu e entón os dous anos cubrínos eu e despois presentei o proxecto para estar catro anos máis e este é o terceiro ano que estou despois de presentar o proxecto» (DM2-E1, l. 40-44).

É curioso como Oliva considera que a Administración ante a disxuntiva de elixir un varón ou muller, escollerá un varón, pois esta percepción contrasta coa súa vivencia particular, xa que o inspector permitiu que fora ela a directora. Ademais, esta directora considera que máis que discriminación explícita no acceso de mulleres ao cargo de directora, a hai implícita: «Si, máis que explícita, implícita. Eu penso que..., penso, non sei se estou acertada, pero que en

<sup>480</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>481</sup> Este foi o caso de Aurora (DM3-E1).

<sup>482</sup> Isto aconteceu a Gloria (DM5-E1).

<sup>483</sup> Segundo a experiencia vivida por Estefanía (DM4-E1)

<sup>484</sup> Emprego o termo que me ensinou Estefanía (DM4-E1) e que se refire coloquialmente a ser cooptada ou máis comunmente coñecido, “designada a dedo”. Sinala Díez *et aliae* (2006) que cando non existe unha elección democrática, dáse a cooptación. E «cando hai cooptación, o que se elixe é ao igual. Entón hai unha tendencia a que os homes elixan homes para dirixir» (Díez Gutiérrez *et aliae*, 2006, p. 98).

<sup>485</sup> Este parágrafo forma parte do meu Traballo Fin de Mestrado.

caso de que existiran dous candidatos para a dirección, desde a Administración sempre primaría que fora un director e non unha directora, pero bueno, é totalmente subxectivo, tampouco teño datos así como para...» (DM2-E1, l. 511-514).

Aurora sinala que foi elixida para ser directora por parte da Administración, o que contradí o sentenciado por Lorente Lorente (2012) e Díez *et aliae* (2006) de que os varóns elixen aos seus iguais. Neste estudo infírese que elixen a persoa máis cualificada e que teña dispoñibilidade para asumir este cargo. De ningunha maneira, os inspectores e inspectoras actúan influenciados por prexuízos de xénero: «Durante os tres primeiros anos fun elixida pola Administración e cando rematou ese período, presentei proxecto e saín elixida. O primeiro ano resulta que remataba o equipo anterior e ninguén presentaba proxecto, así que veu o inspector e fíxo enquisas polo menos ao cincuenta por cento do profesorado do claustro e decidiu el. Puxen mil impedimentos porque eu non tiña nin idea de todo isto e eu non quería, pero non había maneira, tiña que ser e tiña que ser, pero bueno. E cando rematou ese período de tres anos [...] seguramente ían seguir nomeando da mesma maneira, porque mo fíxo saber o inspector, dixeron que non dúas veces e entón foi cando presentei proxecto» (DM3-E1, l. 32-39).

No caso de Aurora, non se sostén o sinalado por Oliva de que na Administración primarían a un varón para ser director fronte a unha muller, xa que o inspector animouna para ser directora: «Mira, eu sinceramente foi iso, como a primeira vez me nomearon a dedo i a segunda o inspector dixo que el estaba encantado e non tiña ningún problema, que el ía facer todo o posible por continuar. [...] Así que eu non tiña pensado realmente nun principio presentar proxecto se non fora por esa conversa que eu tivera coa Inspección Educativa, ao dicirme que se non había ningunha outra proposta ou se a había, que el ía seguir loitando porque eu seguise aquí, falei cos meus compañeiros e sobre todo con ese compañeiro que era o vicedirector naquel momento ((sinala a fotografía deste compañeiro)) díxome que de ningunha maneira, que había que facer proxecto, que eu tiña que continuar aquí, que tiña que continuar, entón convenceume el para continuar sinceramente. A conversa coa inspección e este compañeiro, sobre todo este compañeiro i presentei por iso porque bueno, xa levaba tres anos, o peor xa estaba feito i entón eu vía que ía continuar aquí da mesma maneira [...], entón elaboramos o proxecto i se presentou i había outra candidatura nada máis i bueno, saíu o noso i adiante, pero bueno, en condicións normais non creo que presentase» (DM3-E1, l. 658-684).

Vemos tamén como se cumpre o sinalado polos inspectores de que buscan a persoa máis idónea nun centro, investigando previamente. Aurora preguntoulle ao seu inspector se vira nela capacidades que non vira no resto dos compañeiros: «Eu pregunteille iso directamente o día que veu e me nomeou. Díxenlle, “Mira, eu creo que non son unha persoa cualificada nin teño as aptitudes necesarias para desempeñar un cargo, eu non teño nin idea de todo isto” i entón el empezou a soltarme unha retahíla de todas as cousas que sabía do meu currículo todo o que eu fixera noutros centros, o que fixera no Equipo de Normalización e cando traballei dando os cursiños e me dixo que el xa se asesorara previamente e que o tiña moi claro, entón eu intentei alegar porque teño unha serie de enfermidades que me limitan moitas veces e comenteille cal era a miña situación i que eu non quería asumir un cargo que despois eu non sabía se podía desempeñar» (DM3-E1, l. 699-707).

Estefanía tamén foi proposta pola Administración para ser directora e tampouco interviñeron nesgos de xénero, senón que foi elixida polas súas aptitudes: «Como lle chamamos vulgarmente, “pola vía dixital”, a dedo, si, fun proposta pola Administración» (DM4-E1, l. 34-35). «Houbo outros finalistas, éramos catro persoas na última escolla do inspector e daquela última bonita escolla final saín eu. Éramos as persoas que reuníamos as seguintes características: maior antigüidade no centro, desempeño anterior dun cargo directivo e desempeño anterior de algún outro tipo de cargo como xefatura de departamento e no meu caso particular, eu estaba alí a maiores porque me propuxeran o inspector e os representantes de alumnos e de pais no Consello Escolar. Eu estaba alí a maiores deso por esa circunstancia e mais porque o inspector tivo unhas reunións previas cos representantes da ANPA e cos alumnos do Consello Escolar» (DM4-E1, l. 40-47).

Neste caso, o inspector outorgoulle a Estefanía máis tempo que a Aurora para formar equipo: «Si. Eu fun escollida a dedo e déronme o cargo a día 15 de xuño cando acababan as clases a semana despois e o curso [remataba]<sup>486</sup> en quince ou dez días, entón, claro, a min o inspector deume unha semana para formar o equipo directivo, senón viña el e os escollía el. Entonces, claro, prefería escollelos eu e que non mos impuxeran e xa che digo, cunha das persoas, eu tiña outra persoa que [é] este compañeiro co que xa che digo que eu tiña unha relación de amizade previa, pero que aínda me faltaban dous cargos e practicamente a unha das persoas non lle din máis opción, díxenlle que non había maneira de que se puidera negar i o último

---

<sup>486</sup> Corchetes aclaratorios propios.

cargo custou a Deus axude encontralo! E ao final bueno, foi un favor persoal i por un ano, é dicir, custou traballo, a xente non quería» (DM4-E4, l. 201-210).

A inspección tamén elixiu a Gloria pola súa traxectoria profesional: «Claro, eles cando veñen aquí entrevistan... El entrevistouse, normalmente con xente que é de carácter definitivo no centro, non sabes? Pregúntalle e eu supoño que as mesmas preguntas lles faría aos demais, “Ti a quen designarías como director ou directora deste centro?” Cada un vai dicindo, como me preguntou a min... Tamén llo preguntou aos demais, entonces el despois fixo unha reunión con todos os definitivos do centro, explicou aí tal e cada un expuxo o que quixo e como nadie quería ser, dixo: “Pois ahora salides todos menos tres: pois tal, tal, tal” e bueno, eu como son unha persona así mui directa, cando dicía... Bueno, éramos dúas compañeiras e o compañeiro dicía, “Bueno, se ti non queres ser e tal...” e dígolle eu, “Bueno, eu xa sei que me vai tocar porque primeiro, ti non queres ser baixo ningún concepto” E eso... os inspectores, se unha persona non quere ser baixo ningún concepto, siempre que haxa alguén que... A outra persona ten digamos, xustificación sobrada, ademais exercera outro cargo directivo. O tema que ten, a problemática que ten é que o inspector lla vai admitir e a miña problemática, é dicir, era que xa outra vez lle dixera, porque xa da outra vez salira no bombo, cando fun secretaria salira no bombo de dirección outra vez e tiña os nenos moi pequenos e bueno, siguen sendo pequenos agora, pero bueno, esa xa non é... Digamos, non contaba tanto coma... Entonces eu xa sei que me vai tocar a min, quero dicir, nese sentido son tal... E a verdá que cando mo dixo a min caiume un poco... De feito, contaba que me iba caer, pero bueno, sempre tes aquela esperanza de dicir, “hasta o final, hasta o final”. Naquel momento, a verdá, é cando te encontras sola é moi... é moi fastidiado, pero de feito, estou encantada» (DM5-E1, l. 50-71)

En cambio, cando si hai un candidato ou candidata clara á dirección e que presenta proxecto, o inspector, entre outras persoas, intervén facendo a súa votación, como indica Vitoria: «O inspector [...] tamén dá a súa nota» (DM1-E1, l. 63).

▪ ***A Inspección é un apoio.***

Oliva considera que a Administración ampara a dirección exercida por mulleres, resposta que dá cando se lle pregunta se o feito de que unha muller estea á fronte da dirección, modifica a cultura escolar do centro; en cambio, previamente sinalara que lle parecía que dende a Administración preferirían escoller un varón antes que unha muller para a dirección: «Os



rapaces ao final acaban vendo a directora como unha persoa con autoridade, con capacidade de decisión e ademais, respaldada pola Administración nas actuacións que realiza, entón con respecto ó que é a influencia das mulleres [na cultura escolar do centro]<sup>487</sup>, pois si» (DM2-E1, l. 555-559).

Unha nova contradición maniféstase con esta directora cando se lle pregunta se existe discriminación cara as mulleres para desempeñar postos directivos: «Desde a Administración non cho podo decir, a verdade, porque non teño experiencia nese campo» (DM2-E1, l. 524-525). Contrasta tamén que di que recorre á Administración cando non lle queda máis remedio, cando noutra ocasión sinalara que consultaba co inspector: «A Administración, á que recorro, pois cando non me queda máis remedio» (DM2-E1, l. 391).

Como se aprecia, o inspector é unha figura que coopera, axuda, asesora e guía e non hai referencia ao seu papel de fiscalizador. Así se mostraron precisamente os inspectores e inspectoras entrevistados, máis preocupados por axudar que por penalizar polo incumprimento da normativa. A crenza no rol fiscalizador da inspección pode ser unha das razóns polas que non haxa máis mulleres que se presenten a este cargo.

Ata agora falamos de como o inspector axudaba as directoras; pero Estefanía tamén dá información sobre como é o proceso cando son os inspectores os que toman a iniciativa de contactar coas directoras, xa que son a súa ligazón directa co centro: «O inspector vai preguntar polo director ou pola directora, non vai preguntar por ninguén máis» (DM4-E4, l. 1231-1232). «Outra cousa é que un cargo directivo poida puntualmente chamar o inspector por unha cousa puntual, non é necesario que o chame eu! O outro día o chamou o xefe de estudos por unha dúbida con unha xustificación de faltas i o chamou el directamente sin decirme nada a min. M' o dixo despois, “Mira, chamei o inspector...”, “Ah! Moi ben!” i el lle contestou, non lle dixo, “No, a ti non che respondo que non es o director”. Quero dicir, pero logo, si é el o que vai tomar a iniciativa, non vai chamar o xefe de estudos. Vaime chamar a min» (DM4-E4, l. 1231-1237).

De feito, nos centros educativos, a responsabilidade última tena a dirección e, polo tanto, é esta coa que en principio contacta a inspección: «Claro, os inspectores con quen contactan directamente sempre é co director, sexa igual de quen sexa a culpa, é dicir, contactan sempre directamente co director i sempre lle piden responsabilidades ao director. O director en última

---

<sup>487</sup> Corchetes aclaratorios propios.

instancia é a última instancia diante da Administración educativa, é o responsable, dá igual que o problema sexa unha avería de un... Imaxínate que cae unha tromba de auga i nos inunde o patio, como un expediente a un alumno como calquera cousa que te poidas imaxinar relacionada co centro, o inspector vai preguntar polo director ou pola directora, non vai preguntar por ninguén máis» (DM4-E4, l. 1223-1231).

Entre os aspectos negativos da inspección que foron referidos polas directoras hai que expoñer unha certa falta de implicación por parte dela nos problemas dun centro. Afirmo Aurora que o inspector non quere arriscar, aspecto que deixou sorprendida a esta directora: «Tamén é certo que no momento en que haxa algún conflito porque aquí tivemos o caso dunha profesora que non estaba actuando correctamente cos alumnos, de feito, tivo unha denuncia e no momento en que tivemos que cursar isto a instancias superiores, pois os inspectores intentan non... A ver, apóiante verbalmente, pero despois por escrito tampouco se queren pillar os dedos, entón. Aí ao principio tamén me sorprendeu, non? Porque eu se teño que render contas a un superior, tamén ten que colaborar con nós e aí si que notei esa problemática, pero bueno» (DM3-E1, l. 106-113).

Oliva sinala que entre os aspectos que menos lle compensaron na súa etapa como directora, está o de que as necesidades do seu centro moitas veces non son atendidas: «Que a Administración moitas veces non responde ás necesidades do centro e sénteste como indefensa e non tes moitos apoios porque eles todo o miran polo carto e bueno, non che fan moito caso, a verdade» (DM2-E1, l. 257-260). Tamén Rebeca sinalou «as relacións coa Administración», como unha das tarefas máis difíciles da dirección (DM6-E1, l. 169). «Problemas coa Administración, en canto a dotación de recursos» (DM6-E1, l. 104) «Os contras, a responsabilidade, o ser un cargo desagradecido por parte da Administración e dalgúns compañeiros, a mala remuneración e os malos tragos que se pasan durante o cargo e que ás veces non lle deixan durmir» (DM6-E1, l. 45-47). . Isto foi o que lle ensinou a Rebeca a experiencia de ter sido directora: «Coñecer máis á xente, coñecer como funciona de verdade a Administración. Se non estivera neste cargo, non sabería como funcionaba realmente a Administración» (DM6-E1, l. 118-119).

Tamén os inspectores nas súas historias de vida teñen recoñecido que lles resulta difícil non responder ás demandas dos centros, pero que eles tan só son intermediarios e como aclarou Francisco, “e cada vez, máis” (IV1-E2, l. 1161). Ademais, os informes da Inspección Educativa non son vinculantes para a Administración, segundo sinalou Jesús Jiménez (2014).

### 7.7.2. Potencial acceso das directoras á Inspección

Ningunha das directoras se propón explicitamente acceder á inspección, coa excepción de Vitoria, que non deixa a porta pechada: «Uii! Non sei, sería outro paso. Pero non sei, según o ...» (DM1-E1, l. 139). Aurora di que en principio non; pero que nun futuro non se sabe: «Propuxéronmo, pero eu creo que agora mesmo é todo lexislación, lexislación, lexislación, necesito un pouco de descanso, pero bueno, nunca se sabe» (DM3-E1, l. 271-272). Propúxollo un inspector: «Si. O único atranco que eu lle vexo a iso é que tería que desligarme da docencia porque collendo o cargo na dirección si podes impartir clase, pero na inspección, non. Entón iso foi o que me botou para atrás» (DM3-E1, l. 274-276). «Porque eu cando estudei esta carreira era polo contacto e o trato cos alumnos para transmitir a información que ti coñeces i traballar con eles [...] Se teño que desvincularme, a min non me..., non me agradaría» (DM3-E1, l. 279-281).

As outras inspectoras argúen motivos concernentes á súa elevada idade, como Oliva. Da súa expresión, “xa non”, parece interpretarse que si foi unha opción no seu momento: «Non, non, xa non. Ademais pola miña idade xa..., bueno, podería ser, pero non teño intención ningunha» (DM2-E1, l. 119-120). Gloria manifesta que non está entre os seus obxectivos a curto prazo: «Noo, xa mo teñen comentado compañeiras, pero a min a inspección non... » (DM5-E1, l. 214-215) «No. En principio dentro dos meus plans inmediatos, non está, non é... » (DM5-E1, l. 216-217).

Habería que afondar en futuras investigacións se se trata realmente de declaracións sinceras, porque parece deducirse que si se percibe que este cargo ten un certo atractivo para elas.

Como se pode comprobar, non se reclama o rol dun inspector líder; senón que máis ben se confunde ás veces o seu cometido co dun “superdirector”, por empregar a terminoloxía de Salgado López (2009, p. 670).

### 7.7.3. A Administración, imparcial canto á elección de directores ou directoras?

Estamos en disposición de responder á pregunta informativa, “A Administración educativa é imparcial canto á elección de directoras ou directores?” da sétima declaración temática titulada, “A visión das directoras sobre a inspección”. En función dos datos fornecidos polas directoras, conclúese que non interveñen prexuízos de carácter sexista á hora de elixir directoras. As candidatas á dirección fórono en función dos seus méritos, capacidade e

disposición. Xa Beatriz sinalara que cando ten que propoñer un/unha candidata á dirección, non se fixa se é varón ou muller: «No meu caso non é que sexa home ou sexa muller, eso non, non miro que sexa home nin que sexa muller, sinón que a min me pareza que pode responder ás necesidades dese centro» (IM5-E2, l. 1769-1771).

**CAPÍTULO 8: CONCLUSIÓNS DA TESE, PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN E  
LIMITACIÓNS DO ESTUDO**



## 8.1. Conclusións

Antes de avanzar cara as conclusións finais e resolver o Issue 1 e Issue 2, hai que dicir que se tratarán aqueles aspectos fundamentais; a pesares do risco que supón simplificar tanto un traballo tan complexo e extenso, no que se combinaron de xeito proporcionado e ecuánime os diferentes testemuños das inspectoras e inspectores, feito que, por outra parte, incrementa as dificultades para dar un argumentario sólido.

No mundo posmoderno das Ciencias Sociais, sinala Steinar Kvale que a xeneralización é cambiada pola transferencia de coñecemento dunha situación a outra (Kvale, 2011, p. 118). No que se refire á potencialidade dos estudos multicaso, esta radica en comprender cada un dos casos dentro do seu contexto:

O investigador debe falar brevemente ou longo e tendido sobre casos individuais. El ou ela debe enriquecer na medida en que sexa posible o coñecemento empírico, tanto coa acción como co contexto dos casos, xa que o lector sabe das situacións na que os asertos poden aplicarse, polo que a responsabilidade de facer xeneralizacións debe ser máis do lector que do escritor (Stake, 2006, p. 90).

Tendo en conta que os casos desta investigación están fundamente enmarcados no seu contexto e a pesar de que a teoría di que cos estudos de casos non temos a obriga de xeneralizar, Hellen Simons propón seis formas distintas de xeneralizar co estudo de casos ou a partir del (Simons, 2011, p. 227). Neste traballo ocupáremonos só da denominada “xeneralización de casos cruzados” (Simons, 2011, p. 227-228) e deixáranse para outras oportunidades o resto de procedementos para xeneralizar<sup>488</sup>.

A “xeneralización de casos cruzados” caracterízase polo cruzamento de varios casos durante o proceso de análise, xerándose temas comúns e aspectos diferentes entre eles; de xeito que se poden extraer da análise proposicións xerais dos casos estudados; no entanto, a súa razón de ser non deixa de estar ligada a eses casos particulares; polo que hai que ter presente a precaución de que «aínda que o proceso teña certo grao de abstracción, non se trata dunha xeneralización proposicional formal a unha poboación máis ampla» (Simons, 2011, p. 228).

A pesar de que a teoría exprese que coa metodoloxía de estudos de caso non existe o deber de xeneralizar, as conclusións do presente traballo si poden ser transferidas a outros contextos, porque como se indicou anteriormente, grazas ao cruzamento destes dez casos e á análise dos

---

<sup>488</sup> Para máis información, consúltese Simons (2011, pp. 227-232).

mesmos temas en distintos inspectores e inspectoras, hai cuestións que se repiten e se interconectan en varios casos e, como corolario, delas emanan proposicións xerais, das que se podería extraer unha teoría. Polo tanto, os resultados desta investigación si poden ser utilizables e aplicados noutros estudos científicos.

Nesta tese, do mesmo xeito que xa reparara no Traballo Fin de Mestrado no ano 2012, puideron constatar as bondades da investigación cualitativa e nomeadamente, do estudo multicaso para afondar nas percepcións dos entrevistados e entrevistadas e mesmo se podería engadir, do seu subconsciente, xa que a medida que as entrevistas ían avanzando, xurdían cuestións que refutaban aspectos sinalados por eles anteriormente (como no caso das contradicións nas que incorría Ricardo e nalguna ocasión, Diego e Adela) ou ditas entrevistas mesmo evidenciaban asuntos dos que a propia Inspección non era consciente, como cando Irene dixo que non desempeñaba iniciativas a prol da igualdade e logo cotexando as súas declaracións, si facía por facilitarlles a vida a aquelas familias con fillos nados no mesmo ano que, sen ser xemelgos, grazas á lectura da normativa coa sensibilidade que ela aplicaba, concluía que se lles podería dar unha escolarización conxunta, o que á súa vez facilitaría a conciliación da vida laboral e familiar.

No que respecta á afirmación feita por Villar & Triadó, tomada á súa vez de McAdams (1993, citado por Villar & Triadó, 2006, p. 86) e que consistía en que as historias de vida das mulleres estaban máis vinculadas á comuñón e nas dos varóns, o tema era a axencia (Villar & Triadó, 2006); no presente traballo de investigación hai que indicar que non se cumpre o enfoque exposto por estes autores, dado que a axencia predomina en case todas as inspectoras, menos no caso de Irene e a comuñón, no caso dos varóns, só se rexistra en Diego; pero aparece combinada xunto coa axencia. E a explicación reside en que nestas historias de vida a traxectoria profesional posúe moita relevancia, tanto para os varóns, como para as mulleres. E as inspectoras mostraron do mesmo xeito que os inspectores un gran afán de superación da súa situación de partida.

Das entrevistas ás inspectoras sae a refulxir a alta preparación académica que teñen. A maternidade para elas non supuxo un impedimento, xa que continuaron estudando e formándose, algunhas fixeron a tese de doutoramento, compatibilizando todo isto coa experiencia de ser nais. Estas inspectoras tiveron unha carreira profesional, pero non renunciaron a ter fillos. Isto non coincide coa problemática sinalada por Kaufmann, na que ela percibe que as mulleres directivas máis xoves que se entrevistaron na súa obra, atoparon



dificultades para combinar a parcela familiar e a laboral, polo que optaron por renunciar a unha delas, xeralmente, a posuír descendentes (Kaufmann, 2007). Así o expresa a autora: «As mulleres propoñen a vida laboral dun modo dicotómico: ou o un ou o outro, en ningún caso formulan a integración de ambas dimensións, o que as leva á renuncia, prioritariamente familiar» (Kaufmann, 2007, p. 124). Pero a maternidade non estivo exenta de dificultades para as inspectoras, xa que algunhas delas como Irene, Sara ou Beatriz, tiñan que idear o xeito de que os seus descendentes estiveran atendidos nos primeiros anos de vida, mentres elas daban clase. Para iso, Sara tiña unha persoa na súa casa e cando os fillos estaban en idade de escolarizarse, ían con ela á escola. A inspectora Beatriz, tamén empregou esta estratexia de levar o seu fillo con ela ao centro educativo. En cambio, Irene non tiña axuda extrafamiliar; pero organizábase para dar atendido os seus tres fillos e para iso ela di que traballaba en equipo co seu marido.

Hai que aclarar que esa relativa facilidade para conciliar estaba favorecida polo feito de que eran mulleres que contaban con recursos económicos, xa que todas elas tiñan un traballo remunerado; o que lles permitía pagar polo servizo doméstico e polo coidado dos fillos, naqueles casos en que optaron por ter asistencia no fogar.

No discurso delas hai referencias explícitas ás renunciias vitais e sacrificios que tiveron que facer: durmir menos, erguerse de madrugada para estudar, saír menos, pasar menos tempo coas amizades, estudar nas vacacións, reducir ou mesmo suprimir o tempo de lecer... Polo tanto, o seu progreso profesional foi tendo diferentes custos polo camiño. O inspector Manuel recoñecía tamén que o proceso de crianza da descendencia é gratificante, pero impide moito e constitúe un problema para o desenvolvemento da esfera laboral, xa que como el sinalou, quita moito tempo.

Cando se lles preguntou polo tempo de lecer, a maioría dos inspectores e inspectoras indicaron que non posuían moito, coa excepción de Gonzalo que tiña ben delimitado o que para el eran os momentos destinados ás actividades de esparexemento e os tempos de desenvolvemento da súa actividade profesional.

Se lles propoñen un ascenso que ás inspectoras lles implique estar lonxe dos fillos, xérase un sentimento de autoculpa por non estar con eles, como o que sentía Lucía; en cambio, como indicou Gonzalo, o varón non ten tanto na cabeza os seus fillos como os ten a muller. Polo xeral, un varón non tería este sentimento de autoculpa que se debe á consideración delas de

que “teñen esas obrigas abandonadas” (Díez Gutiérrez *et aliae*, 2006) e isto está moi vinculado coa socialización recibida na infancia, na que as nais estaban moi ocupadas coa familia. Lembremos que tan só as nais de Irene e Ricardo tiñan un traballo remunerado fóra da célula doméstica e as demais inspectoras viron como as súas nais se entregaron aos labores de coidado da familia. Así explicaba Lucía o malestar que sentía cando non vía os fillos; unha intranquilidade que considera que polo xeral, non sentiría o varón: «Yo creo que los hombres [...] le dan más importancia a su trabajo quizá que nosotras, en general. E: te cuento un detalle muy significativo, yo un día no veo a mis hijos y tengo sentimiento de culpa “y no los vi, pobres, no sé qué”, a un hombre no le suele pasar eso, no le suele pasar, no digo que a algunos que les pase, pero no tienen ese sentimiento que tenemos nosotros, no sé por qué, si es genético, aprendido o educacional, no lo sé, pero sí que pasa, eso nos pasa. Hablo en general, eh!» (IM3-E1, l. 147-153).

Como sinalaron Díez Gutiérrez *et aliae*, a aprendizaxe recibida deixa unha pegada moi potente na vida das mulleres acerca dos roles que, como tales, teñen que desempeñar:

As influencias ideolóxicas provocan unhas consecuencias psicolóxicas na muller de carácter negativo, en función do que a sociedade agarda delas como nais de familia, esposas... Que un home diminúa a atención á familia ao ter un cargo de responsabilidade, é comprensible; pero se o fai unha muller, é «acusada»<sup>489</sup> de «abandono familiar» (Díez Gutiérrez *et aliae*, 2006, p. 58).

E aquí tamén intervén o concepto da “ideoloxía da maternidade intensiva”, de Sharon Says (1996, citada por Martínez & Yago, 2009, p. 163), segundo o cal, é a nai a que ten que dar todo de si no referente ao coidado dos seus descendentes, condicionando as necesidades destes a súa vida (Sharon Says, 1996, citada por Martínez & Yago, 2009). E isto é así porque, en esencia, as nais son coidadoras e teñen que dar aos seus fillos e fillas unha atención moi grande «coa maior cantidade de recursos dispoñibles e mostrando o maior compromiso emocional do que sexa[n] capa[ces]»<sup>490</sup> (Martínez & Yago, 2009, p. 163). Por iso, hai que indicar que os labores de coidado teñen unha influencia notable á hora de que unha muller queira decidirse ou non a desempeñar un cargo destas características.

As inspectoras entrevistadas tamén se caracterizaban por ter a vida familiar ben organizada. Nelas destaca a súa capacidade organizativa, aspecto que recoñeceron en variadas ocasións e que tamén é debedora da socialización familiar. Esta capacidade organizativa ten o seu

---

<sup>489</sup> As comiñas dobres aparecen no orixinal dos autores.

<sup>490</sup> Corchetes aclaratorios propios.

máximo expoñente na inspectora Irene que traballaba no negocio familiar dende pequena e que acostumaba erguerse ás cinco ou seis da mañá os días que tiña exame para conxugalo co traballo que desempeñaba en dito negocio. Como ela sinalou nunha entrevista, se chegou onde chegou é porque ía acostumada a traballar; pola contra, se tivera que aprender todo o que sabía sendo adulta, posiblemente non chegaría a este nivel profesional, porque mentres aprendía, non podía facer outra cousa.

Adela dixo na primeira entrevista que a maternidade non supuxo para ela un retraso na etapa de maior produtividade profesional potencial; pero a medida que ía avanzando a entrevista, comentou que lle resultou complicado atender a familia, o traballo e a súa tese de doutoramento.

Todas recoñeceron, coa excepción de Beatriz, que a maternidade non era un obstáculo para medrar profesionalmente, pero como indicou Lucía, «tienes que multiplicarte por cinco a veces» (IM3-E1, l. 98-99). Beatriz sinalou na entrevista 1 (E1) que a maternidade non lle impediu progresar, precisamente porque foi sacando tempo doutras cousas; polo que conclúe que a maternidade non é un impedimento se a muller se organiza ben (IM5-E1, l. 89-90). Tamén sinalou que o de progresar ten que ver co que a persoa desexe e coas súas inxedanzas persoais (IM5-E1, l. 84-85). Esta inspectora incluso considera que o argumento da maternidade é, en realidade, unha escusa, porque tamén hai outras persoas que non teñen responsabilidades familiares e mais non progresaron. Para Francisco, a paternidade non supuxo un atranco para evolucionar profesionalmente; en cambio, o ter que coidar de seus pais e atender tamén os seus sogros, si ocasionou que tivera que renunciar a certos cargos de responsabilidade.

Para M<sup>a</sup> Antonia García de León, o argumentario de que non hai discriminación e que elas chegaron alí onde se propuxeron grazas ao seu esforzo e renuncias, non ten que resultar insólito, lémbrese que elas foron comunmente socializadas nun ambiente no que tiñan un pai que quería que as súas fillas progresaran profesionalmente e moitas delas, tamén contaban cun marido que as secundou nas súas aspiracións (García de León, 2002).

Estas inspectoras entrevistadas non teñen reparo en mostrarse como “súper mulleres” que poden con todo e por iso teñen o convencemento de que calquera outra podería chegar onde elas están e se non o fan, é porque as propias mulleres se autoexclúen. De feito, no discurso de Irene, a inspectora sinalaba continuamente que o feito de que unha muller chegara a este

cargo, depende do que ela se propuxera, de onde unha queira chegar, pois o límite, segundo Irene, marcábo cada unha. Esta inspectora non vía nada de excepcional no que ela conseguiu, xa que se autodefinía como unha muller normal. Pero en realidade, estas mulleres inspectoras, son vítimas dunha “sobreselección social”, xa que para acadar ese cargo profesional, tiveron que empregar máis recursos dos que utilizaría un varón e padeceron custos persoais superiores. Por iso se di que son “elites discriminadas” porque se sitúan nas marxes do sistema, se as comparamos con outras mulleres e cos varóns (García de León, 2002, pp. 51-52).

Para García de León, as elites femininas poden sufrir unha ambivalencia. O seu progreso profesional pode saldarse con custos vitais, como un divorcio, unha separación, etc.; pero por outra parte, poden contar cun gran apoio das súas parellas, persoas que non interiorizaron os modelos patriarcais de actuación masculinos (García de León, 2002). En todo caso, isto evidencia os atrancos que poden sufrir as elites femininas para desenvolverse profesionalmente (*Ibidem*).

Agora ben, a pesar de que Irene destaca que se unha muller non acepta levar unha dirección escolar é porque os límites profesionais os marca ela mesma, como a propia inspectora sinalou reiteradas veces, é precisamente ela a que actuou da mesma maneira cando a comezos dos anos oitenta renunciou a un posto elevado na Consellería, polo que acaba contradicándose a si mesma. Vemos como á hora de progresar cara postos de responsabilidade superior ou cargos políticos, si prefiren ter os fillos xa encamiñados na súa vida antes de aceptar estes cargos (isto dixo Irene na súa historia de vida e tamén o dixo Lucía na entrevista inicial, E1). Feitos deste tipo repercuten na presenza maioritaria de varóns ocupando estes cargos máis elevados na escala da Administración, así o declara o inspector Manuel: «Todos sabemos que mesmo nas Administracións Públicas nos altos cargos predominan os homes aínda, i por que? Bueno, porque as mulleres cuidan menos, non é que cuiden menos, que academicamente son mellores, estatisticamente, pero cuidan menos a trayectoria profesional pola dedicación especial á familia que nos homes non é tan intensa» (IV2-E1, l. 469-473).

Así manifesta Lucía como renunciaría a determinadas promocións profesionais ou cargos fóra da nosa comunidade autónoma por estar cos seus fillos; en todo caso, engade que esta é unha decisión que depende da situación persoal e da vontade de cada persoa: «Depende de tu situación y depende de qué promoción suponga. Si a mí me dicen que tengo que ir a Madrid, pues yo no tengo... ¿Qué hago con mis hijos? No me los voy a llevar, no lo podría hacer.

Pero dentro del ámbito en el que me muevo yo, he tenido un puesto y lo he desempeñado siempre sin ningún problema, por supuesto, más apurada [...] que si no hubiera tenido hijos; pero: hombre, hay determinados trabajos, pero también hay hombres que renuncian, “yo no me voy fuera, yo no...” Pues imagínate, a Europa, de parlamentario, pues no quiero ir a Europa, no quiero dejar a mi familia, no me la puedo llevar, o sea, eso depende del planteamiento de vida que tengas, hay que querer, si uno quiere, está dispuesto y tiene apoyo en casa para dejar la familia y dejarla en buenas condiciones, no es un impedimento, si no tienes forma... Claro, yo no se lo voy a dejar a mis padres, no me apetece, no aceptaría un cargo de ese tipo porque yo quiero vivir con mis hijos, pero es una elección personal» (IM3-E1, l. 121-133).

Como sinalou Irene na entrevista inicial (E1), as mulleres que chegan á Inspección non se propoñen esa problemática de que non queren ser inspectoras porque teñen fillos, pais que coidar, etc. Cando unha muller ten unha traxectoria formativa e quere entrar na Inspección, é porque posúe unhas inquietudes e non conta con esa mentalidade de pensar que xa non quere progresar máis. Tamén algo parecido dixo Sara cando sinalou que as inspectoras xa non están en idade de conciliación, é dicir, atópanse nun momento vital en que o coidado dos fillos xa non é un problema a resolver. Isto pode estar relacionado coa idade de entrada a este colectivo, que tanto no caso dos varóns, como no das mulleres, adoita ser serodia; por iso, o inspector Francisco comentou que era unha profesión moi axeitada para os docentes de mediana idade, xa que a posición que se ocupa está na retagarda, non traballan en contacto directo co foco do problema como ten que actuar un director de centro educativo; por iso, moitos dos inspectores e inspectoras entrevistados, concluían que ser inspector ou inspectora era máis levadeiro que ser director, xa que en relación ao conflito a resolver, eles traballan cun certo distanciamento.

A presenza da parella tamén é un factor importante; xa que inflúe moito a persoa coa que esa inspectora ou inspector comparte a vida e refirome especialmente, á hora de facilitarlle a chegada a un posto de responsabilidade, porque implica que a corresponsabilidade sexa un feito verificable. E ademais, como dixo Irene, debe entender as necesidades de promoción dunha muller (IM4-E1, l. 285). Neste sentido, Adela sinalou que as mulleres teñen dificultades engadidas para chegar ao mesmo posto, pero poden chegar tendo axuda da parella na mesma proporción (IM1-E1, l. 381).

Estas inspectoras contaban co apoio do seu cónxuxe no sentido de que este parecía corresponsabilizarse na realización das angueiras domésticas e familiares; aínda que na análise constatouse que, en realidade, elas eran as coordinadoras destes traballos domésticos. No caso de Sara, cando o marido chegaba á casa, o traballo xa estaba feito porque era tarde; Irene traballaba en equipo co marido; pero en realidade, ela era a que tiña toda a vida doméstica organizada na súa mente. Sen dúbida, o exemplo máis ilustrativo é o de Beatriz, que di que o seu marido colaboraba, pero ela coordinaba, o que ilustra claramente quen levaba o peso do fogar: «Intentamos desde un principio, bueno, pois repartir un pouco o traballo; aínda que no meu caso, bueno pois e: intento dalgunha maneira coordinar as cousas da casa, pero tamén a miña parella pois tamén colabora e bueno, sabe perfectamente o que ten que facer cada cada día, entonces bueno, pois nese sentido, penso que non me prexudica» (IM5-E1, l. 180-184). O único caso en que fallaba a colaboración do cónxuxe era no de Lucía e esta optou por separarse. O inspector Manuel reconece este feito de que as mulleres son as grandes organizadoras ao declarar que no seu fogar, era a súa muller a que tiña todo na mente.

O segredo para conseguir as súas metas profesionais era o saber organizarse, aspecto que sinalaron todas as inspectoras e á parte, o non marcarse altas expectativas, filosofía de Beatriz que tamén era compartida por Irene.

Se atendemos a como é contemplado o progreso profesional, é interesante o que sinalou Irene ao inicio da primeira entrevista sobre conciliación, o que evidencia unha visión estratéxica sobre o seu crecemento profesional. Ela foi mestra durante seis anos, os xustos para facer a carreira de Pedagogía e continuar progresando; digamos que Maxisterio foi unha “pista de despegue” para a realización das outras dúas carreiras que fixo: Pedagogía e Psicoloxía. Beatriz realizou a carreira de Pedagogía porque lle permitía obter praza nunha cidade e estar máis preto do fillo e do marido. A inquietude profesional de Lucía é evidente, porque como ela sinalou, despois de abrir un centro de nova creación, buscaba un novo reto e presentouse ás oposicións de Inspección Educativa. Tamén Sara era inconformista, xa que realizou múltiples oposicións, fixo varias carreiras, a tese de doutoramento, escribiu artigos e publicou dous libros.

Un trazo compartido por estas inspectoras é o seu afán por mellorar a súa situación profesional de partida e non dubidan en realizar apostas laboralmente ambiciosas: teses, varias carreiras, oposicións a Inspección, cargos na Administración como o de Delegada Provincial, asesora na Consellería, inspectora xefa de servizo... Neste caso, hai que salientar que non só

os varóns asumen riscos, tamén Sara renunciou ao cargo de Delegada Provincial para presentarse ás oposicións, co desafío que isto implicaba, xa que podía suspendelas.

Outra das características en común das inspectoras que entrevistei foi a confianza que tiñan nas súas propias capacidades, no sentido de seren conscientes de que están en igualdade de condicións co varón para desenvolver este traballo. Esta alta autoestima das inspectoras está moi relacionada co indicado por Linda Austin acerca das mulleres exitosas, posuidoras dunha «poderosa motivación impulsada pola sensación da propia valía» (Austin, 2001, p. 20). Ademais, outro aspecto coincidente destas inspectoras é que lles gusta desenvolver postos de responsabilidade, como indicou Lucía na primeira entrevista (IM3-E1, l. 110).

En relación ao sinalado por Beatriz de que ela coordinaba a vida familiar e as cousas da casa, polo xeral, os varóns entrevistados progresaron, en parte, grazas á utilización do tempo da súa esposa, xa que eles ocupáronse fundamentalmente da vida profesional e lograron medrar neste ámbito; mentres tanto, as súas cónxuxes coidan dos fillos, dos pais, etc. Non asumindo eles, por moito que manifestaran a súa implicación, a parte de corresponsabilidade real que lles corresponde. En consecuencia, as súas mulleres non tiveron tanto tempo para desenvolver esa faceta profesional. Atopámonos polo tanto ante matrimonios tradicionais, a propósito dos cales sinalaba Hochschild que canto máis alto chegue un varón directivo, máis probable é que teña un matrimonio convencional (Hochschild, 1997, citado por Williams, 2000).

Os inspectores entrevistados para esta tese chegaron a ser catedráticos, doutores, directores de centros educativos; en cambio, nas súas biografías non hai datos que indiquen que as súas esposas acadaron unha posición profesional análoga. Este dato coincide co sinalado por García de León (2002), onde a autora expuxo que as esposas das elites masculinas non acadaban as mesmas cotas profesionais que os maridos. Nalgún caso, como o de Francisco, a súa maior dedicación profesional, repercutiu na súa vida familiar, que acabou por verse resentida. Con todo, inspectores como Ricardo e Gonzalo recoñecen a axuda inestimable das súas esposas; o primeiro deles incluso confesou que o mérito de terse convertido en catedrático débello á súa dona, que preparaba xunto a el as oposicións a cátedras.

A cuestión sobre como viven e perciben o liderado é controvertida. As inspectoras Adela, Sara, Irene e Beatriz sinalan que o que máis lles gusta da súa profesión é o trato coas persoas, moito máis que o traballo burocrático, acerca do cal di Lucía que moitas veces ten sentido e outras, non. Lucía é unha das inspectoras que menos gratificación ve nos labores burocráticos

e indica que cando mellor se sente é cando axuda á xente. Ningunha salientou os labores administrativos como os máis gratificantes, a propósito dos cales di Beatriz que non achegan practicamente nada (IM5-E1, l. 472-473). Tamén Manuel sinalou na súa historia de vida que a burocracia non tiña maior interese.

Ricardo, Gonzalo e Diego parece non querer admitir que haxa dous estilos de liderado diferentes nos centros educativos, o dos varóns directores e o das directoras; aínda que inconscientemente acaban por recoñecelo. Diego dá unha resposta ambigua cando se lle pregunta se os directores varóns exercen un liderado diferente ao das directoras. A simple vista parece indicar que si; pero en realidade non quere admitilo, senón ser politicamente correcto: «Exercen un liderado diferente, claro. Pero máis en función das súas características que de ser home ou muller» (IV3-E1, l. 221-222).

Máis adiante na entrevista, Diego nega que haxa diferenzas entre un centro dirixido por unha muller fronte a outro dirixido por un varón, a única distinción que pode haber estriba no nivel de experiencia que teñan uns e outros; independentemente do sexo: «Pois a verdade é que ningunha, ningunha [diferenza]<sup>491</sup>» (IV3-E1, l. 150). «En xeral, é que todos os cargos directivos que temos son responsables, non? Entonces non vexo realmente a diferenza, nin nas horas de dedicación, que eu creo que [...] son moitísimas horas todo o mundo, homes e mulleres, nin no esforzo nin na capacidade, o único que pode haber algunha diferenza é na experiencia que poden ter, pode ser que teña directores que levan, que teñen moitos anos de experiencia, i igual as mulleres pois esa incorporación aos cargos directivos foi un pouco máis tardía, non? Pero nada máis» (IV3-E1, l. 152-158).

Ricardo sinalou que non se fixou nisto; aínda que despois diferencia dous estilos diferentes en función do sexo; o relevante é como, a partir da entrevista, vai tomando consciencia dos diferentes estilos de dirección: «No me fijé nunca en si era una mujer o un hombre quién tenía que realizarlo. La cuestión está, ¿lo va realizando?, ¿se alcanzan los objetivos?, ¿está bien?, ¿no lo va realizando?, ¿no se alcanzan los objetivos?, ¿está mal? Entonces bueno, pues esa era la diferenciación, o sea que, se va consiguiendo, se hace... Ahora, ¿la forma de ser de la mujer y la del hombre? Pues es muy diferente, las mujeres son más parlanchinas, más habladoras, se meten más quizá en temas que no son fundamentales en los casos concretos, sino que derivan un poco más hacia cosas de alrededor, se distraen más, se dispersan más, pero bueno, es forma de ser, pero ahí ya no me meto. En cambio el hombre suele ser más

---

<sup>491</sup> Corchetes aclaratorios propios



concreto, más... Centrarse más en el tema, pero a lo mejor es más lento en hacer las cosas. A lo mejor la mujer diversifica mucho más y llega antes a los resultados y el hombre se concentra más y llega más tarde, no tiene nada que ver» (IV4-E1, l. 579-590). Hai que salientar a importancia das entrevistas como ferramenta para autoncienciar os inspectores. No presente traballo de investigación é importante indicar como Ricardo modificou ao longo da súa primeira entrevista un prexuízo no que consideraba que a presenza de mulleres na Inspección era superior á dos varóns.

Na cuestión na que Gonzalo explicaba que sendo dirixido por un varón, non se vería tan apoucado para dicir e defender determinadas cuestións, é onde acaba recoñecendo dous estilos diferenciados: «[Referíndose á dirección dun varón e dunha muller] Simplemente son dúas formas de ver as cousas ou de actuar ou tal, non? E eu creo que levo mellor o ser gobernado por un home, igual lle digo as cousas doutra maneira, se for necesario e ao mellor, pois á muller tamén llo podes dicir, pero tamén hai ese componente de delicadeza, de que ao mellor que te cortas ou ao mellor non dis unha palabra máis alta que outra, por que? Porque [...] non che gusta ofender ou... Eu que sei! Non che sabería tampouco precisar moito. Simplemente que fiquen reflectido isto, non? Esta opinión» (IV5-E2, l. 871-878).

Tamén é curioso no caso do inspector Francisco como percibe positivamente o liderado das directoras, definíndoas como organizadas e coordinadas; mentres que presentou as súas superiores como máis esixentes. Atendendo a como son percibidas as inspectoras, Manuel sinalou diferenzas entre aquelas xa xubiladas e pertencentes a outras xeracións e as inspectoras actuais.

Foron bastantes as contradicións atopadas, como as indicadas anteriormente de Diego, Gonzalo e Ricardo; pero tamén en Adela e Beatriz. Esta última sinalou ao principio que ve as directoras máis democráticas e despois, na segunda entrevista, distinguiu dous estilos de liderado nas directoras (democráticas e autoritarias) e o mesmo para os varóns<sup>492</sup>.

Tamén hai que sinalar que a intervención da Inspección Educativa pode favorecer o incremento de mulleres na dirección, pois en tanto que optan por nomear a directores ou directoras, están tomando a iniciativa porque este proceso se desenvolva, polo que realizan un labor de liderado. Nesta investigación non se cumpriu o de que “os varóns pensan en varóns

---

<sup>492</sup> Ver segunda declaración temática.

para a dirección” sinalado por Díez Gutiérrez *et aliae* (2006, p. 97), senón que elixen as persoas candidatas en función dos seus méritos e dispoñibilidade para o cargo.

En canto a outras cuestións de xénero, Francisco considera que no ámbito do funcionariado si que a igualdade está plenamente acadada, dado que tanto varóns como mulleres contan con autorizacións e diversas medidas para conciliar vida familiar e profesional (IV1-E2, l. 1427-1438). A mesma opinión tena Gonzalo: «A nivel de funcionariado, de emprego público, igualdade total, pero é que é total a igualdade!» (IV5-E2, l. 1422-1423). Algo que parece que constatan todos os inspectores entrevistados é que na Administración non hai problemas para contratar a persoas en idade de ter fillos (Manuel, IV2-E1, l. 465-470).

Nalgunhas ocasións, incluso a visión da igualdade é demasiado optimista. Por exemplo, cando Gonzalo considera que se está equilibrando a posición de varóns e mulleres en cargos directivos (IV5-E2, l. 1213-1217).

Beatriz, que indicou que non se sentía na necesidade de ter que loitar pola igualdade, xa que polos sitios polos que pasou nunca percibiu desigualdade por ser muller; en realidade, si viviu algunha situación discriminatoria; pero ela non a percibe así. Isto constatouse nas súas declaracións nas que dicía que non foi unha activista a prol da igualdade porque nunca sentiu que a trataran con inferioridade por ser muller (Véxase IM5-E1, l. 349-361); cando en realidade, ao comezo da súa traxectoria profesional, ela, como muller que era, participaba en concursos de traslados diferentes aos dos varóns nos que as mulleres non tiñan as mesmas facilidades cós seus contrapartes masculinos para chegar a dar clase nas cidades. E ademais, cando era nena, si viviu situacións discriminatorias no colexio de monxas cando trataban a outras nenas de xeito diferente a ela por motivos de clase social. O que acontece é que ao lograr superar esta desigualdade, considera que non a había, o que pon de manifesto que as barreiras para as mulleres son tan sutís que non se perciben, vívense como normais e non se contemplan como ameazantes para a igualdade.

Francisco, Beatriz, Irene, e indirectamente, Diego e Ricardo expuxeron que eran partidarios da coeducación e a educación mixta e non dos colexios que segregan por sexos.

A cuestión de ter que demostrar a profesionalidade sae en múltiples ocasións nos discursos das inspectoras. Xa o sinalou Kaufmann: «As mulleres teñen que demostrar para seren recoñecidas» (Kaufmann, 2007, p. 130). Elas atravesan un “triplo filtro” (García de León, 2002, p. 270), neste estudo multicaso, o filtro inicial establécese cando as inspectoras teñen

que superar unhas oposicións iguais ás que realiza o varón; o segundo filtro ten que ver con que teñen que contar cunha parella que as apoie profesional e persoalmente, ter recibido unha socialización dirixida a acadar as súas metas profesionais ou ter sufrido custos sociais, como a separación de Lucía. En canto ao terceiro filtro, hai que indicar que como mulleres, os seus actos sempre serán analizados dun xeito máis minucioso que os dos varóns, xa que a eles non se lles cuestiona a súa profesionalidade. Como sinalou Irene, a eles presupónselles esa capacidade profesional. De acordo á “teoría de congruencia de rol do prexuízo” (Eagly & Kareau, 2002), delas agárdase que actúen consonte un patrón estereotípico feminino, de xeito que teñen que facer un esforzo superior para demostrar a súa profesionalidade, denodo que non teñen que atravesar os seus compañeiros varóns. En definitiva, para ser valoradas, teñen que manifestar a súa profesionalidade.

A expresión de Irene evidencia claramente esta realidade: «Aínda temos que demostrar que somos capaces de facer o dos homes, o mesmo que fan eles i [...] sempre temos enriba de nós a lupa» (IM4-E1, l. 300-302). Como indicou Lucía na entrevista 1 (IM3-E1, l. 362-367), ela tivo que demostrar a súa profesionalidade ante a comunidade escolar constituída polos directores preferentemente (dado o trato directo que a inspección ten coa dirección), ante os superiores, pero tamén ante os propios compañeiros. Tamén Adela e Beatriz foron xulgadas pola súa aparencia, a segunda sinalou que cando acode aos centros, os demais esperan que o inspector sexa un varón.

Gonzalo fai referencia por dúas veces a esta cuestión na entrevista inicial (E1) na que explicou como unha das súas compañeiras tivo que marcar distancias ao inicio da súa etapa profesional como inspectora, circunstancias polas que non atravesaron os inspectores varóns. Isto entronca coa “teoría de congruencia de rol do prexuízo” de Eagly & Kareau (2002), dado que no imaxinario colectivo, a muller comunmente non desenvolve profesións de certo mando como a da Inspección, por iso, como dicía Beatriz, nun principio nos centros asómbranse de que o inspector sexa unha muller. Aos varóns considéranos capacitados para asumir este cargo; mentres que unha muller ten que demostrar a súa preparación (Díez *et aliae*, 2006). Os inspectores varóns, como Francisco, consideraron que non hai vantaxes por ser varón ou muller para o desenvolvemento da Inspección Educativa. Isto débese a que eles non tiveron que demostrar a súa profesionalidade como lles aconteceu a elas.

Aínda que isto é grave, os inspectores non son conscientes das dificultades polas que atravesan as súas compañeiras inspectoras; xeralmente, porque estas situacións non son

transmitidas por elas. En virtude de como os inspectores se foron fixando sobre as cuestións de xénero e igualdade ao longo da súa traxectoria profesional (docente, inspectora...), conclúese que non repararon moito nestes aspectos, polo tanto, é urxente que na formación do futuro profesorado interveñan as cuestións de igualdade, onde as persoas e nomeadamente as mulleres, non sexan xulgadas pola súa aparencia.

Os inspectores e inspectoras pertencen a xeracións que non foron instruídas ou concienciadas sobre igualdade de xénero e tampouco foi un obxectivo a desenvolver durante a súa etapa docente. Sara indicou que por parte da Inspección Educativa non se realizaban nos centros educativos propostas relacionadas coa igualdade de xénero porque era esta unha cuestión que se daba por asumida. É posible que os inspectores e inspectoras non reparasen en que determinadas situacións poden resultar discriminatorias; tal e como se constatou neste traballo.

En consecuencia, se non se ven as situacións discriminatorias, non poden actuar contra elas. Mesmo o inspector Francisco reconece esta eiva: «A nosa xeración, nosoutros ou eu mesmo, pola nosa trayectoria de formación [...] a consciente ou inconsciente que tivemos, [...] posiblemente non saibamos captar a fondo [...] determinados aspectos de formación e de cultura que poden levar a desencadenar que señan contrarios á igualdade, non?» (IV1-E1, l. 289-293).

#### 8.1.1. Resposta ao Issue 1 e Issue 2

##### 8.1.1.1. A historia de vida dos inspectores e inspectoras. Decisión de adoptar este cargo de responsabilidade

Respondendo ao Issue 1, a historia de vida dános datos relevantes sobre a razón pola que as inspectoras chegaron a este cargo. Por unha parte, porque dada a socialización de esforzo e perseveranza que recibiron na infancia, foron mulleres acostumadas a traballar; tamén por teren visto a figura da inspectora na escola e querer parecerse a ela. Cando o inspector ía aos centros, sentían interese por esa profesión, como foi o caso de Lucía, á que lle gustaba evolucionar profesionalmente e non ter a sensación de pasar toda a vida dedicándose ao mesmo. De feito, Llopis Rivas indicou que unha das metas das mulleres é seguir aprendendo e cando isto non sucede, cansan e tratan de buscar outro emprego con novos desafíos profesionais (Llopis Rivas, 2007). Beatriz e Irene chegaron a este cargo por unha sorte de

serendipia. Fronte a Sara, que tiña esa aspiración dende pequena. Para Lucía, esta profesión era unha inquedaanza persoal e tamén tiña un claro afán de superación.

Así mesmo, é preciso indicar que na vontade de superación das inspectoras influíron determinadas mestras que confiaron na capacidade das súas alumnas-futuras inspectoras. Neste sentido, coincídese co que apuntaron as autoras Adelina Calvo, Marta García & Teresa Susinos (2008b), cando nas historias escolares de Piedad, Luisa e Sofía víase como as mestras influíron en que estas alumnas progresaran no ámbito académico ou desencadearon nelas un claro interese por unha determinada profesión.

En cambio, para os varóns, o traballo de Inspección Educativa supoñía un paso máis na súa carreira cara un maior progreso profesional. Ademais, unha das razóns para acceder a este cargo era que fuxían do desgaste que lles ocasionaba a dirección escolar, como é o caso de Francisco, Gonzalo e Ricardo. Así manifesta Francisco a pesadez que constituía para el o cargo de director ao final da súa etapa na dirección: «Son formas mui distintas [a dirección e a inspección], polo menos pa min que desgasta menos» (IV1-E2, l. 1149). E comenta como na Inspección Educativa non se dá ese enfrontamento directo co conflito: «Casi sempre, todos os conflictos os vives, “orientando a” ou “corresponsabilizándote con”. Pero nunca directa, nunca diríamos directamente» (IV1-E2, l. 1156-1158).

O feito de que elas puideran chegar a ser inspectoras, despois de ter realizado unha carreira docente, tamén se ve favorecido por comezar dende moi novas a traballar no eido docente, o que lles permitía dispoñer dunha autonomía económica para decidir progresar neste sentido, outra cuestión sería se tivesen que depender economicamente da parella ou de calquera outro membro da familia. A independencia económica que posuían permitíalles ter no seu domicilio persoal contratado para coidar dos fillos, o que lles posibilitaba desenvolver a súa profesión sen que os labores de coidado lles dificultaran o progreso laboral. É dicir, entran na Inspección Educativa nun momento da etapa vital en que a estabilidade económica xa está conseguida, o que lles facilita moito as cousas.

O sistema de concurso-oposición que existe para entrar no corpo da Inspección Educativa favorece en maior medida o varón, que é o que polo xeral desempeña cargos de nivel 26 ou superior na Administración<sup>493</sup> e que á súa vez, é un dos méritos que máis puntúa no concurso-oposición da nosa Comunidade Autónoma no ano 2016 para ser inspector ou inspectora de

---

<sup>493</sup> En Galicia, os varóns representan o 59% de cargos pertencentes ao nivel 26 e elas constitúen o 29% (CIDE & Instituto de la Mujer, 2002, p. 64).

educación, xunto ao de pertencer ao corpo de catedráticos (Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, 2016, pp. 14243-14244). Á luz da última convocatoria de concurso-oposición á Inspección, publicada no DOG, o martes, 19 de abril de 2016, conséntase un feito que contradí as afirmacións anteriormente expostas por algún inspector de que hai total igualdade tanto para varóns como para mulleres para chegar á Inspección Educativa. Entre os méritos a computar, ter desenvolvido postos na Administración Educativa de nivel 26 ou superior puntúa con 0,5 puntos e pertencer aos corpos de catedráticos, con 2 puntos; ademais, ter exercido cargos directivos e de coordinación didáctica, valorárase con ata 3 puntos (Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, 2016, p. 14243-14244). Tradicional e historicamente, os que desempeñaron estes cargos elevados na Administración foron varóns e os directores de centros educativos, así como os que pertencen á categoría de catedráticos, tamén foron varóns; polo tanto, estes contan cunhas condicións de partida favorables para chegar á Inspección Educativa se as comparamos coas das mulleres; polo que aquí xa se introduce unha asimetría nas condicións de entrada neste colectivo. En conclusión, a desigualdade non se dá tanto no desempeño da profesión inspectora como nos requirimentos para chegar a ela. Para Irene, os que máis méritos podían reunir eran os varóns; de xeito que por concurso de méritos, eles entraban na Inspección máis facilmente. Este feito xa foi documentado por Díez *et aliae* (2006) e considerábase un exemplo de discriminación indirecta que ía en menoscabo das mulleres, xa que tradicionalmente, ao ser o varón o que reunía máis credenciais, era o que desempeñaba máis postos de dirección e o que, polo tanto, chegaba á Inspección dun xeito máis doado.

As historias de vida das inspectoras son relatos de moito sacrificio, pero non renunciaron á vida familiar; polo que unha das conclusións pode ser que a chegada á Inspección ten unha compoñente de discriminación indirecta. O desenvolvemento dunha carreira profesional esixelles ás mulleres moita capacidade de sacrificio, xa que coincide cunha etapa vital na que posúen fillos ou teñen que atender a persoas maiores. As dificultades padecidas anos antes da chegada á Inspección Educativa é o que condiciona que despois dean ese paso. Tiveron que erguerse cedo, ás cinco ou seis da mañá; combinar o estudo co coidado dos fillos, multiplicarse por cinco (como sinalou Lucía), estar moi cansas, quitar tempo ao sono, ao lecer... Con todo, concordan en que se unha muller se propón chegar, acabarao conseguindo. Iso si, con máis dificultades que un varón, como apuntou Gonzalo na entrevista inicial (E1). A

afirmación de Beatriz sobre a perseveranza que hai que ter para acadar unha meta é rotunda: “Sempre que busques algo con moita forza, conséguelo” (IM5-E1, l. 212-213).

No caso dos testemuños dos varóns, non aparece a palabra “sacrificio” como no caso da inspectora Beatriz (IM5-E1, p. 11) cando se lle preguntou se no seu caso, ser muller, supuxo unha dificultade para chegar á Inspección. A excepción entre os varóns inspectores atopámola en Francisco, que tivo que renunciar a medrar profesionalmente ou a unha plena actualización profesional por atender os pais e sogros. Así o manifesta o inspector Francisco nestas palabras nas que reconece a repercusión que tivo na súa carreira profesional o ter que ocuparse de seus pais: «Repercutiume máis a filiación, ou sea, máis que a paternidade, a filiación, o [ter sido] fillo único si me repercutiu máis en algún... sobre todo nesta etapa [da Inspección Educativa] renunciéi a cousas, simplemente por cuidar os pais» (IV1-E2, l. 1083-1085), «algunha proposta que tuven e algunha oportunidade que me brindaron, non que fose ao mellor de ascenso provisional, pero polo menos de exercer cousas distintas, renunciéi a elas precisamente por eso ou por apoiar á miña muller na atención aos pais dela» (IV1-E2, l. 1083-1085). Polo tanto, vemos como a situación de coidados cando afecta a un varón, tamén o penaliza profesionalmente.

Tamén hai que destacar a influencia do pai como modelo a seguir para elas. No caso destas inspectoras si se coincide co indicado por María Antonia García de León acerca de que o pai institúese como unha referencia de valores; mentres que a nai non é referencia intelectual<sup>494</sup> (García de León, 2002). A figura do pai como referente maniféstase en Sara, Lucía e Beatriz. O caso de Irene é singular, porque o pai é un “referente ao contrario”, que posúe certas reminiscencias sexistas no seu comportamento. Tampouco se pode dicir que a nai fora para ela un modelo a seguir, senón que en Irene dáse unha “ausencia de nai” como figura na que ela se puidera reconecer (Kaufmann, 2007). Os inspectores destacan nas súas historias de vida as súas nais; mentres que Manuel salienta a figura da súa avoa. O que si que hai que indicar é que tanto os inspectores como as inspectoras son fillos de matrimonios convencionais.

Alicia Kaufmann deposita na figura paterna a importancia das aspiracións profesionais das mulleres; mentres que a nai non é a que lles transmite a ambición; pero si configura a súa identidade profesional:

---

<sup>494</sup> Ver declaración dun varón de 45 anos en *Herederas y heridas*, 2002, p. 167.

A figura do pai aparece como elemento fundamental na elección, estratexia e evolución profesional das mulleres. Eles foron socializados no rol instrumental<sup>495</sup> e nese terreo atópanse particularmente dotados para axudar as súas fillas na elección, evolución e ambición no traballo. Detectamos a importancia vital que tiveron as mensaxes familiares, sobre todo as paternas, no caso das mulleres, xa sexa promovendo ou inhibindo a súa evolución profesional [...] A figura da nai aparece como decisiva na construción social da identidade. Na maioría das entrevistas a mensaxe radica en que se teña autonomía económica, pero non necesariamente ambición (Kaufmann, 2007, p. 125).

#### 8.1.1.2. Cara o intento de conseguir unha maior igualdade nos postos de Inspección

Se respondemos ao Issue 2 no que nos preguntabamos como as experiencias da Inspección podían transformar a realidade co fin de conseguir unha maior igualdade neste posto, conclúese que de cara a acceder á Inspección Educativa, inflúe a política de acceso a este corpo profesional, a existencia dunha parella que non limite o interese das mulleres polo seu desenvolvemento profesional, que haxa unha boa organización da vida familiar e laboral, que as mulleres sintan entusiasmo á hora de progresar laboralmente, que posúan unha alta autoestima derivada comunmente dunha traxectoria vital de logro<sup>496</sup>, que asuman riscos e que crean nas propias capacidades. Por último, pero non menos importante, está a vontade de querer ser inspectora, é dicir, ter unha motivación profesional orientada á consecución desta profesión.

#### 8.1.2. Resposta ao aserto

Chegada a esta altura, estase en disposición de sinalar as razóns subxacentes polas cales ás mulleres “non lles atrae” este cargo de responsabilidade e como se continúa mantendo o sinalado por Díez Gutiérrez *et aliae* cando indicaron que en cargos como o da Inspección; aínda predominan os varóns: «Os postos executivos da Administración Educativa seguen

---

<sup>495</sup> «Talcott Parsons, que representa o conservadurismo en todas as ordes, incluída a muller, sinala que ao home correspóndelle “o rol instrumental” e á muller, “o rol expresivo” [...] En suma, mentres o home é o provedor material, a muller ocúpase da xestión emocional» (Kaufmann, 2007, p. 126).

<sup>496</sup> No estudo realizado polo CIDE & Instituto de la Mujer, as mulleres entrevistadas que ocupaban diversos postos no sistema educativo caracterizábanse por posuír unha boa autoestima derivada da súa ocupación profesional (CIDE & Instituto de la Mujer, 2005, p. 122). O mesmo acontece coas inspectoras entrevistadas para realizar esta tese, xa se sinalou que moitas delas declaraban posuír unha boa autoestima. O seu traballo constitúe para elas un acicate emocional positivo que reforza a súa autoestima, sentimento que emerxe tamén da traxectoria vital que desenvolveron e das metas que foron conseguindo. En canto ao autoconceito favorable que as inspectoras posuían de si mesmas, hai que sinalar que o desempeño do seu traballo e o ver que grazas á intervención delas se ían solucionando as cuestións que tiñan que resolver, xerábase unha interacción positiva cos centros e sobre todo, cos equipos directivos. Lémbrese que o autoconceito dunha persoa desenvólvese dependendo de como os demais reaccionan ante ela (Markus & Wurf, 1987).



baixo o dominio dos homes (Inspección, Administración Central, etc.)» (Díez Gutiérrez *et aliae*, 2006, p. 36).

Entre os hándicaps que se poden atopar para desenvolver este traballo está o de que é unha profesión que non ten unha hora fixa de remate nin de comezo, sinala Beatriz, que en ocasións ten que levar problemas do traballo para a casa, no sentido de que lle resulta complicado desconectar. Detrás da elaboración dos informes, hai moito traballo, dado que hai que preparalos a conciencia; á parte, hai que realizar en ocasións entrevistas estruturadas, por exemplo, aos pais. Ademais, este cargo non se circunscribe a estar no despacho os días de garda e ás visitas aos centros en horario laboral, senón que tamén teñen que adaptarse aos horarios das institucións educativas que teñen ensinanza para adultos para facer acto de presenza nalgún momento fóra do horario lectivo. Como se pode apreciar, esta é unha profesión que require de moita dedicación por parte da persoa que desenvolve a inspección; de xeito que se alguén ten dificultades para conciliar a escala persoal e profesional, seguramente non se presentará como un cargo moi atractivo para as mulleres, que son as que na súa maioría teñen que congraciarse estas dúas esferas vitais.

Dado o grao de esforzo que hai que facer para chegar á Inspección Educativa e posteriormente, para compatibilizar esta profesión coa vida familiar, ao mellor as mulleres non poden esforzarse máis. As oposicións a Inspección, segundo indicaron Francisco, Manuel, Lucía, Irene e Beatriz, non son nada fáciles e poida que haxa persoas que non se queren presentar a elas por orgullo persoal ante a posibilidade de suspender, este medo delas a fallar nun exame é unha «variable que está conformada pola historia de subordinación que viviu a muller ao longo dos séculos» (Díez Gutiérrez *et aliae*, 2006, p. 121). Beatriz foi a inspectora que indicou que non se queren enfrontar ás oposicións e suspendelas, como se se tratara dunha cuestión de vaidade persoal. Polo tanto, outra das razóns polas que non hai máis mulleres inspectoras pode deberse a que non queren presentarse a este cargo por amor propio (se se presentan ás oposicións e as suspenden). Non queren saír da súa zona de confort e esforzarse en preparar unhas oposicións. As “escusas”<sup>497</sup> poden ser múltiples: as tarefas domésticas, os fillos, a familia... Pero en realidade, Beatriz, que foi a que sinalou isto, non sabe se son escusas ou se é unha *convicción* propia da muller, que hai que remontar ao proceso de socialización feminina e que lle leva a preferir coidar dos fillos que ocupar un posto de responsabilidade. Ademais, como indicou esta inspectora, hai xente que non ten

---

<sup>497</sup> Así as considera a inspectora Beatriz.

fillos e non progresou e outra, que con tres fillos, si avanzou profesionalmente. Como corolario, outro factor a ter en conta nas mulleres é o “medo ao éxito”, aspecto comentado por Díez Gutiérrez *et aliae* (2006); ou *mutatis mutandis*, “medo ao fracaso”, de acordo ás declaracións de Beatriz.

A muller tamén pode non sentirse capacitada para acometer esta función inspectora, posto que non foi socializada para desempeñar cargos de responsabilidade no ámbito público; de feito, foi apartada dos postos de poder (Santos Guerra, 2000a). Irene emprega unha metáfora moi brillante cando di que os varóns, como os militares no exército, considérase que son valorosos; é dicir, que polo simple feito de ser varón, xa se ten a expectativa de que o vai facer ben. Isto está moi relacionado co que di Bourdieu sobre a cuestión da “dominación masculina” nas sociedades antigas, onde a escala social en base ao valor, se obtiña en función da forza física demostrable (Bourdieu, 1990). Así ilustra Irene esta idea: «Eso eu creo que é como no ejército, que o valor se te presupone. O home por ser home, xa o vai facer ben. E nosoutras mesmas; aínda que decimos que non [nos dá temor]<sup>498</sup>, eu penso que temos medo» (IM4-E2, l. 896-898). Pola súa parte, Elisabeth Badinter di que esa valentía dos soldados serve para xustificar a súa virilidade en sociedades altamente patriarcais e así desembarazarse do lado máis feminino (Badinter, 1993).

Aquí tamén introduce a inspectora Irene un aspecto que ata o de agora non se tivo en conta sobre o acceso á dirección escolar da muller, pero que se pode extrapolar tamén á negación de querer ser inspectora, a denominada “comodidade”, o non querer complicarse a vida e ser simplemente un/unha docente: «É moito máis cómodo cerrar a porta do colegio, pois ás cinco da tarde, que non levarte o problema á casa ou eu que sei! Ou ter que salir ás sete se tes un conflicto ou esto, non?» (IM4-E2, l. 928-929).

Cando Beatriz comezou a traballar como inspectora sentía medo ou un certo desacougo ante os novos desafíos que traía a Inspección, a saber desenvolverse neste traballo e facelo con propiedade, Hugues denomíno o “shock da realidade”<sup>499</sup>, pois carrega unha serie de síntomas como confusión, estrañeza e saturación emocional durante o período de adaptación a unha nova situación, aos que vai unido o intento de exhibir a valía para un determinado traballo (Alban Metcalfe, 1985, citado por Sánchez-Apellániz, 1997, p. 90). Estes temores quizais teñen a súa razón de ser no maior interese que poñen as mulleres na atención aos demais,

---

<sup>498</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>499</sup> Na obra de Mercedes Sánchez-Apellániz, non aparece reflectida a publicación de Hughes na que aparece este concepto.

fronte á potenciación das súas propias habilidades, sendo unha vez máis, efecto da socialización e por outra parte, dubidan do seu propio talento, xa que xeralmente, as mulleres non son contempladas para postos de elevada categoría (Sánchez-Apellániz, 1997).

Unha visión inxenua e simple de Gonzalo lévao a comentar que é doado chegar á Inspección, o único difícil é preparar as oposicións: «O único que teñen [que facer as mulleres]<sup>500</sup> é presentarse ás oposicións, preparamas ben e a dentro. E de feito, de feito, xa verás como han de..., esto dentro de pouco a Inspección vai ser máis de mulleres que de homes. Eu prevexo iso eh! Si, si, si. Estou seguro, vamos» (IV5-E1, l. 426-429)

A crenza no papel fiscalizador-sancionador<sup>501</sup> da Inspección pode ser outra das razóns polas que non hai máis mulleres que se presenten a este cargo, xa que cando se pensa nun inspector, considérase que o labor que realiza é o de fiscalización, sanción, apertura de expedientes, etc. Este rol máis autoritario, segundo manifesta a bibliografía, é unha característica asociada en maior medida ao mundo masculino<sup>502</sup> e en dito rol, unha muller non se sentiría tan cómoda traballando.

Este presunto rol fiscalizador que impera no imaxinario da comunidade educativa actúa como un veo que tapa outras posibilidades de desenvolver este traballo, na que a vía sancionadora sería a última que adoita tomar a Inspección Educativa e onde o papel orientador e de apoio é moi importante, como se viu en páxinas anteriores. Antes de sancionar prefíren resolver os conflitos empregando o diálogo. Ademais, esta profesión adoita ser rexeitada por considerar que é un traballo no que hai moita burocracia ou moita lexislación, como dixo a directora Aurora. Outra das razóns que se mostran neste traballo e polas que non hai máis mulleres inspectoras é porque non se coñecen todas as actividades que se realizan na Inspección (asesoramento, consello, resolución de problemas...) e no imaxinario social prevalece a idea de que a Inspección desenvolve fundamentalmente funcións burocráticas e fiscalizadoras, cando en realidade, a xulgar polas declaracións de inspectores como Gonzalo (na súa historia

---

<sup>500</sup> Corchetes aclaratorios propios.

<sup>501</sup> O inspector Faustino Salgado fai referencia a este rol fiscalizador-sancionador na páxina 465 da súa tese de doutoramento cando desenvolve o apartado concernente ás crenzas e opinións das comunidades educativas que condicionan as relacións coa Inspección, así indica que «a maioría dos representantes dos sectores de profesores e de pais ven os inspectores como axentes fiscalizadores-sancionadores da Administración Educativa» (Salgado, 2009, p. 465). Tamén a inspectora Beatriz menciona como ao principio ven a inspectora como unha persoa que vai fiscalizar: «O primeiro día que vas por un centro descoñecido, bueno, pois en prin..., eles venche como unha persoa que vai alí a fiscalizar, que vai a supervisar e tal» (IM5-E2, l. 1225-1227).

<sup>502</sup> Sánchez e Iglesias consideran a autoridade como un estereotipo vinculado ao varón (Sánchez & Iglesias, 2008, p. 132).

de vida) ou Irene (E1), dedúcese que a aplicación de sancións ou expedientes é o último paso, só despois de esgotar as outras vías fundamentadas no diálogo<sup>503</sup>.

Atopámonos con que hai circunstancias nas que as mulleres deciden que a carreira do compañeiro ou marido sexa a máis potenciada. Na primeira entrevista, Adela sinalou que coñecía algún caso de matrimonios nos que non había un reparto equitativo das tarefas do fogar e que por acordo ou falta de consenso entre os dous membros da parella, potenciábase máis a profesión do varón. O estereotipo<sup>504</sup> de solidarizarse coa carreira do compañeiro está tan arraigado na nosa sociedade, que as mulleres acaban por desenvolverlo de xeito automático: «No había un reparto equitativo de tareas en, en el hogar y porque o porque se: y por acuerdo o no acuerdo, se potenciaba más la carrera profesional de uno de los..., no de la mujer, sino del hombre» (IM1-E1, l. 50-52).

Coa finalidade de evitar algún conflito coa parella, a muller acaba sacrificando a vida profesional. Inspectoras como Sara e Irene puxeron exemplos de amigas que abandonaron a súa carreira ou as súas aspiracións para que o marido estivera ben atendido: «Conozco casos a lo mejor [...] de mujeres que han querido hacer otra carrera y sus maridos les pedían que por favor dejaran la carrera que era mejor estar, estar súper atendido, ¿me entiendes?» (IM2-E1, l. 115-117). Conta Irene que houbo algunha compañeira que comezou a licenciatura con ela e non a rematou: «Si, si, si, hai moitas compañeiras que empezaron a estudiar i o deixaron, empezaron a licenciatura a canda min i o deixaron» (IM4-E1, l. 370-371). «Non é que sexan moitas, pero si, algunhas si. Era xente que, era xente mui capaz, mui capaz, estamos falando de alumnos, de alumnas boas. Homes pola contra, non coñezo ningún» (IM4-E1, l. 373-375).

Os inspectores varóns consideran que ser funcionarios facilítalles moito a conciliación da vida familiar e a laboral. Así o manifestaron Francisco e Diego nas súas historias de vida. Unha visión que posiblemente evidencie unha “suave” participación na vida doméstica, porque tendo en conta os malabarismos que dicían as inspectoras que tiñan que realizar para compatilizar o laboral co familiar, non se explica como eles perciben a conciliación dun xeito tan descafeinado. Con todo, o inspector Manuel é un dos mellores exemplos de implicación na vida familiar; pero aínda non podemos falar dunha implicación equiparable á da súa

---

<sup>503</sup> Irene díxoo na E1 (IM4-E1, l. 570-572). Tamén Manuel declarou que a vía da sanción é a última en tomar na E1 (IV2-E1, l. 301-304) e indirectamente, nas liñas 383-387.

<sup>504</sup> «As persoas, particularmente as mulleres, tenden a moverse dentro dos estereotipos e os parámetros de socialización determinados para os dous sexos» (Restine, 1998, p. 17).

muller; polo que non é unha situación de igualdade real, porque hai cousas que el non é capaz de ver, el non sabe que se vai xantar ao día seguinte, nin que roupa teñen que levar os seus fillos; polo contra, sinala que a súa muller si o sabe. En cambio, as inspectoras non comparten o mesmo parecer; xa que elas sinalaron que aínda que traballaban na Administración, tiñan que desenvolver unha dobre xornada ao chegar á casa, como explicaron Beatriz e Lucía. E isto pódese erixir como unha das dificultades polas que seguramente non hai máis mulleres ocupando este cargo, porque non se queren ver tan sobrecargadas. As mulleres son percibidas como “axendas”<sup>505</sup> para o espazo doméstico, elas levan un control e unha organización de todo o funcionamento da casa.

No caso dos inspectores varóns non houbo declaracións do tipo “estiraba ao máximo o tempo”; senón que eles tiñan tempo para todo, o cal resulta incongruente porque as inspectoras non dispoñían de tanto tempo libre, polo tanto, cabe preguntarse como as respostas son tan diametralmente diferentes; de xeito que habería que afondar, en futuras investigacións, se eles tiñan tanta implicación na vida familiar como dicían.

Do mesmo modo, cando se segue afondando a escala persoal sobre aspectos relativos á conciliación, Ricardo cambia a súa opinión e conflúe co pensamento de Adela en que para chegar a calquera meta profesional, incluído o servizo de Inspección Educativa, todo dependerá de como a muller teña organizada a casa. Así o manifesta o inspector: «Si para a súa labor en casa [refírese ás mulleres], vaille dificultar entrar no servizo de Inspección, repito, depende de como teña a casa organizada: é dicir, se hai nenos pequenos, si hai unha axuda na casa ou non a hai, si se teñen que dedicar ás tarefas domésticas, si se teñen que dedicar en exclusiva ou non, pois todo eso, si sobre a muller recae todo o traballo da casa, tanto a educación dos fillos como as tarefas domésticas, evidentemente ten dificultades para calquer posto de traballo, incluído o da Inspección. Ora, se todo aquilo anteriormente dito non o ten ou o ten diminuído porque o ten compartido, nese caso non ten ningunha dificultade maior para que acceda ao grupo da Inspección (IV4-E1, l. 207-215).

En cambio, Ricardo di que os varóns xa non barallan hipóteses sobre as dificultades de conxugar a vida familiar coa laboral, porque xeralmente, non é o varón o que se encarga da organización familiar: «Como habitualmente non se dá, eu penso que non se plantexa» (IV4-E1, l. 218).

---

<sup>505</sup> Así foi como as definiron Martínez & Yago (2009, p. 158).

A repercusión do teito de cristal non é menor á hora de decantarse por un cargo desta categoría. Na quinta declaración temática, Sara expresou dun xeito maxistral como repercute o teito de cristal nas mulleres, ao sinalar que non adoitan chegar aos postos máis elevados porque elas mesmas se van separando deles: «Pero la mujer ya no suele llegar a esos puestos donde quiere, [porque] ella misma se va, creo, separando» (IM2-E2, l. 1309-1310). O teito de cristal é outro dos motivos polos cales non hai máis mulleres en postos elevados, como sinalou Williams (2000). A inspectora Beatriz rompeu o teito de cristal, xa que estableceu determinadas metas profesionais que se poderían caracterizar como de corte masculino, grazas a «unha socialización vía viril a través da figura do pai» (García de León, 2001b, p. 436).

Outras mulleres non queren adquirir patróns de conduta masculinos. Nesta investigación constatouse que boa parte das inspectoras están impregnadas dunha «cultura masculina», como dirían Díez Gutiérrez *et aliae* (2006, p. 123). E isto reflíctese cando culpan ás propias mulleres de non querer os cargos directivos ou non querer ser inspectoras e achácano á propia elección persoal destas; xa que se elas lograron chegar onde están, as demais tamén o poderían conseguir. Este foi o caso de Beatriz e poderíamos dicir que reproduce ben o “mito da excepción”<sup>506</sup>, segundo o cal, considérase que se unha muller pode acadar unha posición, todas poden; o que non contempla este concepto é que o punto de partida é diferente para unhas e para outras. Nos relatos de inspectores e inspectoras, o “mito da excepción” sae a refulxir en múltiples ocasións, porque para eles e elas, se unha muller puido chegar á Inspección ou a ser inspectora xefa de servizo, todas poden. É unha idea repetida a miúdo nas súas declaracións.

Beatriz sinalou que ao mellor, por tradición, por medo a afrontar o reto e polas cargas familiares, as mulleres non queren acceder á Inspección (IM5-E1, l. 296-297). Neste sentido, o varón arrisca máis. No caso da dirección, hai que lle dedicar máis horas do propio tempo. Para Irene, non hai máis mulleres ocupando postos de decisión polo temor e a solución que propón esta inspectora é perder o medo, expoñerse a cometer equivocacións e arriscar. «Por iso, o que temos que facer as mulleres é perdelo: «Eu creo que perdendo o medo, Noelia! Eu creo que perdendo o medo! Porque algo pasa! Porque está claro que se chegas a un centro i o 90% son mulleres, por que o director é un home?» (IM4-E2, l. 877-879).

---

<sup>506</sup> Na publicación de Miguel Ángel Santos Guerra (2009), “La sexualidad en las organizaciones escolares”, o autor fala do “mito da excepción”.

Este é un medo estreitamente ligado co ámbito privado e que xorde cando non está a balanza equilibrada entre os dous membros da parella, é dicir, cando unha das partes non desempeña as tarefas que lle corresponderían e por iso, as mulleres son moi conscientes de que teñen que responsabilizarse dos nenos, dos maiores, da casa... e en base a como hipoteticamente lles quedaría organizada a casa, pois deciden non presentarse: «Eu penso que temos medo, non? I ao mellor a parella por moito que digamos, non está equilibrada no sentido de “si se me pon o neno mal e eu estou no colegio, que pasa?” “Bueno, pois tendrán o seu papá!” Pois ao mellor o papá non o plantea, o que che dicía das comidas, ao mellor un home sale e chega ás tantas de mañán e é capaz, e unha muller non é capaz de facelo, non?» (IM4-E2, l. 900-904). Así expresa Sara o motivo polo que ela considera que non promociona profesionalmente unha muller no momento da maternidade: «Non é que coñeza ningún caso neste momento, pero estou convencida de que hai moitos, sobre todo de promocionar; que non promocionan [as mulleres] porque os propios xefes non queren nese caso que promocionen ou que ela mesma vexa que como queda atendido o seu problema, e non o acepte. Eso é... moi triste» (IM1-E1, l. 56-60). E amplía a súa explicación: «Vamos a ver, si unha persoa, un xefe ten pensado nombrar a unha persoa Directora Xeral e resulta que lle di que dou a luz dous gemelos ou a un neno solo, el empeza posiblemente, posiblemente, eu non coñezo ningún caso, a pensar si lle convén ou non lle convén». (IM1-E1, l. 63-66). Parece deducirse que un xefe reconsiderará un ascenso a unha muller ante a posibilidade de que esta se convirta en nai, posiblemente porque crea que non atenderá o seu traballo dun xeito tan exclusivo ou non disporá de tanta dispoñibilidade temporal e espacial, é dicir, non podería actuar como “unha traballadora ideal<sup>507</sup>”, en termos de Williams (2000). A explicación que se dá no tocante á non aceptación da promoción por parte da propia muller é que se non hai un reparto equilibrado na organización da vida familiar entre ela e o seu marido ou compañeiro, non estea disposta a asumir novos retos profesionais.

De feito, Irene constata este medo nas mulleres nas comisións de nomeamento de dirección: «Eu penso que somos nós as que nos poñemos as limitacións, non? Porque é o que me dicen! “No, es que yo tengo niños”, “bueno, i a ti que che pasa?” Porque unha ten nenos, a outra ten a nai mal, outro ten..., non? Cando son estou facendo as propostas de dirección. Ás veces xa me río e digo, “a ti que che pasa?, que problema tes tú?” Xa empezo preguntando os

---

<sup>507</sup> «O mercado laboral organízase sobre a idea do traballador que desempeña o seu labor a tempo completo, realiza horas extras e dedica pouco ou ningún tempo á maternidade/paternidade ou á crianza dos fillos» (Williams, 2000, p. 1).

problemas porque son elas, son elas as que non queren!» (IM4-E2, l. 906-911). A xulgar polas declaracións desta inspectora, as mulleres autolimitáanse profesionalmente, non queren a dirección escolar porque implica moito esforzo engadido sobre as tarefas de coidado que recaen sobre elas ao non estar equilibrada a vida familiar e recaer esta eminentemente nelas.

Ao mellor máis mulleres non queren acceder á Inspección porque non se queren multiplicar por cinco, porque isto tamén implica menos tempo libre para unha mesma: «Yo ojalá pudiera llegar a casa y sentarme a leer que me encanta o tuviera todo el tiempo libre para mí, pero no es posible y al final, eso tiene [...] un coste físico de cansancio y demás» (IM3-E1, l. 186-188). O curioso é que no caso de Lucía, que sinalou explicitamente que desenvolvía unha dobre xornada, ela contaba con servizo doméstico no seu domicilio; pero non debía ser este suficiente, xa que o antedito servizo doméstico non suple a educación que un ou unha lle ten que dar aos fillos: «La inmensa parte de las mujeres tenemos doble jornada. Eso no quiere decir que nos dificulte, nosotros damos todo, las que somos responsables, yo me considero responsable, entonces intento hacer mi trabajo bien aquí y hacer bien mi trabajo en casa, pero yo tengo dos trabajos, no tengo uno sólo» (IM3-E1, l. 201-204).

Entón, entre as posibles causas polas que as mulleres renegan da Inspección Educativa están: O medo, a tradición<sup>508</sup>, as cargas familiares, o tempo de dedicación e o traballo que implica esta profesión, porque segundo Beatriz, antes de falar cunha persoa, estruturan todo. Así o expresa esta inspectora: «[Un]<sup>509</sup> tema, si quieres resóvelo ben, tes que levalo moi preparado, mui estruturado, o que é unha entrevista estruturada, todo o traballo planificado » (IM5-E1, l. 479-481).

Dos mini-casos das directoras exemplificados na sétima declaración temática, outro dos motivos polos que elas non queren ser inspectoras é pola crenza na desvinculación permanente que terán con respecto á docencia e por considerar que neste momento a Inspección é todo lexislación.

## **8.2. Prospectiva de investigación**

Para ampliar o coñecemento sobre a realidade da Inspección Educativa dende unha perspectiva de xénero, sería conveniente realizar unha análise comparativa con outras

---

<sup>508</sup> Tradicionalmente, a esfera pública non era a ocupada pola muller; senón que o espazo doméstico era o lugar que tiña encomendado. A escala familiar ela adoitaba estar tamén máis implicada; mentres que o varón sempre loitou en maior medida por progresar na vida profesional.

<sup>509</sup> Corchetes aclaratorios propios.



comunidades autónomas españolas ou mesmo con outros países europeos nos que tamén exista a figura da Inspección Educativa.

### **8.3. Limitacións do estudo**

Durante a realización desta tese botáronse de menos estudos que abordaran a socialización dos varóns en postos de responsabilidade, para ter datos cos que contrastar os resultados obtidos nesta investigación. Do mesmo xeito, percibiuse a necesidade de máis estudos sobre elites femininas e masculinas na liña de *Herederas y heridas*, de M<sup>a</sup> Antonia García de León ou *Las Académicas*, de García de Cortázar e García de León.

Non ter estatísticas oficiais sobre o número de mulleres e varóns que houbo neste colectivo ao longo das diferentes décadas desde os anos 70, tamén foi un obstáculo importante, xa que impediu realizar unha análise lonxitudinal da presenza de varóns e mulleres neste colectivo; análise que permitiría contrastar os testemuños dalgúns inspectores e inspectoras que afirmaban que neste colectivo houbo antigamente máis mulleres.



## **V. BIBLIOGRAFÍA**



## 1. Bibliografía

- Abelardo Rey y Escariz, Antonio (1886). *Historia y descripción de la ciudad de La Coruña*. A Coruña: Imprenta y Estereotipia de Vicente Abad.
- Acker, Sandra & Dillabough, Jo-Anne (2007) Women 'learning to labour' in the 'male emporium': exploring gendered work in teacher education. *Gender and Education*, 19(3), 297-316. doi: [10.1080/09540250701295460](https://doi.org/10.1080/09540250701295460)
- Acker, Sandra (1993). Contradictions in Terms: Women Academics in British Universities. En Madeleine Arnot & Kathleen Weiler (Eds.), *Feminism and social justice in Education* (pp. 146-166). London: The Falmer Press.
- Acker, Sandra (1995). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*. Madrid: Narcea.
- Acosta, José María (2013). *Dirigir. Liderar, motivar, comunicar, delegar, dirigir reuniones...* Madrid: ESIC Editorial.
- Aldecoa, Josefina (2013). *Historia de una maestra* (14ª Ed.). Madrid: Punto de lectura.
- Alfeirán Rodríguez, Xosé; Brea Pedreira, Ana & Romero Masiá, Ana (2003). *Historia de España. Segundo curso de Bacharelato*. A Coruña: Baía Edicións.
- Almeida Costa, Joaquim & Sampaio e Melo, António (1996). *Dicionário da Língua Portuguesa* (7ª Edición corrixida e ampliada). O Porto: Porto Editora.
- Almendros, Herminio (1952). *La Inspección Escolar. Exposición crítica de su proceso en Cuba y sugerencias para una readaptación posible* (Tesis de grado). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Alméras, Diane (2000). Procesos de cambio en la visión masculina de las responsabilidades familiares. En José Olavarría & Rodrigo Parrini (Eds.), *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia. Primer encuentro de estudios de masculinidad*. Chile: FLACSO. Recuperado o 2 de febreiro de 2014, de: [http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/bibliog/material\\_masculinidades\\_0505.pdf](http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/bibliog/material_masculinidades_0505.pdf)

- Alonso-Arévalo, Julio (2003, diciembre). *Evaluación de bibliotecas universitarias con el Modelo EFQM*. Relatorio presentado no Encontro das Bibliotecas do Ensino, Lisboa, Portugal. Recuperado o 8 de decembro de 2013, de: <http://eprints.rclis.org/4964/>
- Alonso Sánchez, María José (2001). Mujeres y carrera académica: una revisión teórica. En María Antonia García de León & Marisa García de Cortázar (Cod.), *Las académicas: profesorado universitario y género* (pp. 63-100). Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- Álvarez Fernández, Manuel (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Álvarez, Rosario & Xove, Xosé (2002). *Gramática da Lingua Galega*. Vigo: Xerais.
- Álvarez, Víctor (Ed.): (2000). *Personajes de la historia de España* (2ª Ed.). Barcelona: Espasa Calpe.
- Andrés Rubia, Fernando (2014). De la inspección educativa, ¿qué esperamos?, *Fórum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, (12). Recuperado o 10 de setembro de 2015, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4754436>
- Arenas, Gloria (2000). Las madres en la educación. Una voz siempre presente pero, ¿reconocida? En Miguel Ángel Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp.103-118). Barcelona: Graó.
- Atkinson, Robert (1998). *The Life Story Interview*. London: SAGE.
- Austin, Linda (2001). *El techo invisible. ¿Por qué las mujeres ocupamos sólo el 10 por ciento de cargos directivos?* Barcelona: Ediciones Urano.
- Babcock, Linda; Laschever, Sara; Geldfand, Michele & Small, Deborah (2004). Las chicas buenas no piden. *Harvard Deusto Business Review*, (122), 6-8.
- Baddele, Alan (1986). *Su memoria: Cómo conocerla y dominarla* (2ª Ed.). Madrid: Debate.
- Badinter, Elisabeth (1993). *XY: La identidad masculina*. Madrid: Alianza.

- Bagilhole, Barbara (2006). Family-friendly policies and equal opportunities: a contradiction in terms? *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(3), 327-343. doi: 10.1080/03069880600769456
- Baldassari, Sandra; Molina, Pilar; Cerezo, Eva; Martínez, Eugenia (s.d.). Conciliación laboral y familiar: Encuesta a las profesoras de las áreas científico-técnicas de la Universidad de Zaragoza. Recuperado o 29 de outubro de 2012, de <http://www.unizar.es/mutem/pdfs/MEI2.PDF>
- Ball, Stephen J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós Ibérica/MEC.
- Ballarín, Pilar (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- Ballarín, Pilar (2011). Memoria de la educación de las mujeres. En Carlos Lomas (Coord.), *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria* (pp. 77-110). Barcelona: Octaedro & Ministerio de Educación.
- Ballarín, Pilar (2015, febreiro). *O estado dos estudos de xénero e feministas na Universidade española*. Conferencia presentada en I Feminario, Centro de Estudos de Xénero e Feministas, A Coruña, España.
- Barberá, Ester & Ramos, Amparo (2004). Liderazgo y discriminación de género. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 57(2), 147-160. Recuperado o 23 de setembro de 2015, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=997845>
- Barley, Nigel (1995). *El antropólogo inocente* (5ª Ed.). Barcelona: Anagrama.
- Barragán, Fernando & Bredy, Clara (1993). *Niñas, niños, maestros, maestras: una propuesta de educación sexual*. Sevilla: Díada.
- Bass, Bernard M. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership. Theory, research and managerial applications* (3ª Ed.). New York: Free Press.
- Baxter, Jacqueline-Aundrée & Hult, Agneta (september, 2013). Different systems, different identities: school inspectors in England and Sweden a comparative study. Paper presented

- at the European Conference of Educational Research (ECER), Network: 11. Educational Improvement and Quality Assurance. Istanbul, Turkey.
- Baxter, Jacqueline-Aundrée (2013). Professional inspector or inspecting professional? Teachers as inspectors in a new regulatory regime for education in England. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 467-485.
- Bennis, Warren G. (2000). *Dirigir personas es como adiestrar gatos. Sobre liderazgo*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Bennis, Warren G. (2004). Las siete edades del líder. *Harvard Business Review*, 82(1), 40-47
- Bennis, Warren G. & Nanus, Burt (2008). *Líderes. Estrategias para un liderazgo eficaz*. Barcelona: Paidós.
- Berrocal, Gloria (1993). *Mujeres afortunadas*. Madrid: Nuer.
- Bertaux, Daniel (1993). La perspectiva biográfica. Validez metodológica y potencialidades. En José Miguel Marinas & Cristina Santamarina (Eds.), *La historia oral: métodos y experiencias* (pp. 149-171). Madrid: Debate.
- Bertaux, Daniel (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Biott, Colin; Moos, Lejf & Møller, Jorunn (2001). Studying Headteachers' Professional Lives: Getting the life history. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 395-410.
- Blat, Amparo (2000). Breves comentarios sobre la vida y la obra de don Herminio Almendros Ibáñez. En Eduardo Soler Fierrez (Ed.), *Congreso Nacional de Inspección Educativa: (actas): (150 años de inspección educativa: la inspección ante el siglo XXI)* (pp. 169-179). Madrid: Anaya.
- Bluck, Susan (2003). Autobiographical memory: Exploring its functions in everyday life. *Memory*, 11(2), 113-123. Recuperado o 3 de abril de 2013, de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/741938206>



- Bocchetti, Alessandra (1996). *Lo que quiere una mujer. Historia, política, teoría. Escritos, 1981-1995*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Bolívar, Antonio (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Recuperado o 10 de xaneiro de 2013, de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/49/91>
- Bolívar, Antonio (2013a). Cambio y liderazgo educativo en tiempos de crisis. *Organización y gestión educativa*, (4), 14-17.
- Bolívar, Antonio (2013b). Liderazgo educativo. *Aula de Innovación Educativa*, 221, 12-17.
- Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús & Fernández, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bonino Méndez, Luis (1998): “Micromachismos: la violencia invisible en la pareja”. Recuperado o 19 de marzo de 2014, de: [http://laciutatinvisible.coop/wp-content/uploads/2014/05/micromachismos\\_0.pdf](http://laciutatinvisible.coop/wp-content/uploads/2014/05/micromachismos_0.pdf)
- Borderías, Cristina (1997). Subjetividad y cambio social en las historias de vida de mujeres: notas sobre el método biográfico. *Arenal. Revista de historia de mujeres*, 4(2), 177-195.
- Bosch, Esperança; Ferrer, Victòria & Gili, Margarita (1999). *Historia de la misoginia*. Barcelona: Anthropos/Universitat de les Illes Balears.
- Bourdieu, Pierre (1989). La ilusión biográfica. *Historia y fuente Oral*, 2, 727-733.
- Bourdieu, Pierre (1990). La domination masculine. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 84(1), 2-31. Recuperado o 15 de novembro de 2016, de: [http://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1990\\_num\\_84\\_1\\_2947](http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1990_num_84_1_2947)
- Bourdieu, Pierre (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación simbólica*. Anagrama: Barcelona.
- Broomhill, Ray & Sharp, Rhonda (2004). The Changing Male Breadwinner Model in Australia: a New Gender Order?, *Labour & Industry: a journal of the social and economic relations of work*, 15(2), 1-23. doi: 10.1080/10301763.2004.10669307

- Brown, J. Frank (2009). *El líder transcultural*. Madrid: LID.
- Bruggen, Johan C. Van (2010). *Inspectorates of Education in Europe; some comparative remarks about their tasks and work*. SICI. Recuperado o 21 de xullo de 2015, de: <http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Comparative-Analyses/Inspectorates-of-Education-in-Europe>
- Buqueras y Bach, Ignacio (2006). *Tiempo al tiempo. Un nuevo método de organización y utilización del tiempo*. Barcelona: Planeta.
- Burin, Mabel & Meler, Irene (2000). Género: una herramienta teórica para el estudio de la subjetividad masculina. En Mabel Burin & Irene Meler, *Varones. Género y subjetividad masculina* (pp. 21-69). Bos Aires: Paidós.
- Bush, Tony (2007). *Theories of Educational Leadership and Management* (3ª Ed). London: SAGE.
- Butt, Richard; Raymond, Danielle; McCue, G. & Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En Goodson, Ivor F. (Ed.). *Historias de vida del profesorado*(pp. 99-148). Barcelona: Octaedro-EUB.
- Cacho Viu, Vicente (1962). *La Institución Libre de Enseñanza. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*. Madrid: Rialp.
- Calvo Iglesias, Encina (2014). Mulleres e física. Desmontando tópicos. En Ana Jesús López Díaz, Anabel González Penín, Eva Aguayo Lorenzo (Eds.), *II Xornada Universitaria Galega en Xénero, Roles de xénero nun mundo globalizado* (pp. 15-23). A Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións. Recuperado o 20 de abril de 2016, de: [https://uvigo.gal/opencms/export/sites/uvigo/sites/default/uvigo/DOCUMENTOS/igualdade/Actas\\_II\\_XUGEX\\_2014\\_web.pdf](https://uvigo.gal/opencms/export/sites/uvigo/sites/default/uvigo/DOCUMENTOS/igualdade/Actas_II_XUGEX_2014_web.pdf)
- Calvo Salvador, Adelina; García Lastra, Marta & Susinos Rada, Teresa (2008a). La educación de las mujeres en la España contemporánea. Tres historias de vida escolar. En Marta García Lastra, Adelina Calvo Salvador y Teresa Susinos Rada (Eds.), *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela. Relatar la experiencia* (pp. 21-67). Madrid: Narcea.

- Calvo Salvador, Adelina; García Lastra, Marta & Susinos Rada, Teresa (2008b). Algunos dilemas en la historia de la educación de las mujeres a partir del relato de tres mujeres. En Marta García Lastra, Adelina Calvo Salvador y Teresa Susinos Rada (Eds.), *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela. Relatar la experiencia* (pp. 69-123). Madrid: Narcea.
- Camps, Victoria (1998). *El siglo de las mujeres* (2ª Edición). Madrid: Cátedra.
- Carantoña, Elena (2009). *Sin plumero ni mandil. Descubre las trampas de género en la empresa*. Madrid: ESIC.
- Carreira, Sara (2013, 27 de abril). La mujer en la Iglesia, el dilema. *La Voz de Galicia*, p. 26.
- Carron, Gabriel y De Grauwe, Anton (2003). *Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura*. París: UNESCO- International Institute for Educational Planning. Recuperado o 31 de xullo de 2015, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001119/111916s.pdf>
- Castaño, Cecilia; Martín, Juan; Vázquez, Susana & Añino, Sara (2008). *Observatorio e-igualdad (UCM). Informe definitivo*. Madrid: Ministerio de Industria, Turismo e Comercio & Universidade Complutense. Recuperado o 10 de setembro de 2011, de: [http://e-igualdad.net/sites/default/files/Informe\\_Observatorio\\_0.pdf](http://e-igualdad.net/sites/default/files/Informe_Observatorio_0.pdf)
- Castaño Collado, Cecilia; Laffarga Briones, Joaquina; Iglesias Fernández, Carlos; De Fuentes Ruiz, Pilar; Martín Fernández, Juan & Martínez Cantos, José Luís (2009). *Mujeres y poder empresarial en España*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad). Recuperado o 28 de agosto de 2015, de: <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/serieEstudios/docs/mujeresPoderEmpresarialEspana.pdf>
- Cerroni, Andrea & Simonella, Zenia (2012): Ethos and symbolic violence among women of science: An empirical study. *Social Sciences Information*, 51(2), 165-182.
- Chaverri, Pablo (2011). Guía para preparar, realizar y reportar la Entrevista de Historia de Vida a un actor comunitario clave de la Población Meta o del Centro de TCU. Recuperado o 21 de marzo de 2013, de

<http://www.ulacit.ac.cr/files/documentosULACIT/aprendizaje/Gu%C3%ADa%20de%20entrevista%20en%20profundidad.pdf>

Chinchilla, Nuria & Jiménez, Esther (2013). Responsabilidad familiar corporativa. *Harvard Deusto Business Review*, (228), 48-59.

Cid, Xosé Manuel (1984, 7 de marzo). Antonia Ortiz, testigo de excepción. Primeira muller inspectora. *Faro de Vigo*, (95), sección Educación “Lembranza e Historia”.

Cid, Xosé Manuel (1988). Na percura da Escola Pública Galega. A loita do maxisterio ourensán dos anos trinta. *Revista Galega de Educación*, (6), 53-56.

Cid, Xosé Manuel (1994). *Escola, Democracia e República. Teorías e institucións educativas en Ourense durante a IIª República*. Ourense: Concello de Ourense e Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

Cid, Xosé Manuel (2010). *Educación e Ideoloxía en Ourense na IIª República* (2ª Ed.). Santiago de Compostela: Andavira.

Cid, Xosé Manuel (2012). Autor da biobibliografía de Antonia Ortiz. Recuperada o 5 de decembro de 2014, de: <http://www.culturagalega.org/album/detalle.php?id=236>

CIDE & Instituto de la Mujer (2005). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo*. Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).

CNIE & Instituto de la Mujer (2012). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo II*. Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad).

Coller, Xavier (2000). *Estudio de casos*. Madrid: CIS.

Concordato de 1851, celebrado entre a Santidade de Pío IX e a Maxestade Católica de Dona Sabela II. Recuperado o 11 de agosto de 2015, de: <http://www.uv.es/correa/troncal/concordato1851>

Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia (2016). *Orde do 4 de abril de 2016 pola que se convocan procedementos selectivos de ingreso e acceso ao corpo de inspectores de Educación, ao corpo de profesores de ensino secundario, ao corpo de profesores técnicos de formación profesional, ao corpo de*

*mestres e procedemento de adquisición de novas especialidades polo persoal funcionario de carreira dos corpos de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional e mestres da Comunidade Autónoma de Galicia* (DOG de 19 de abril de 2016). Recuperado o 24 de maio de 2016, de: [http://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20160419/AnuncioG0164-070416-0001\\_gl.html](http://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20160419/AnuncioG0164-070416-0001_gl.html)

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia (2004). *Decreto 99/2004, do 21 de maio, polo que se regula a organización e o funcionamento da Inspección Educativa e o acceso ao corpo de inspectores de Educación na Comunidade Autónoma de Galicia* (DOG do 25 de maio de 2004). Recuperado o 30 de xullo de 2016, de: [https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protected/content\\_type/advertisement/2010/10/15/20010525\\_ie.pdf](https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protected/content_type/advertisement/2010/10/15/20010525_ie.pdf)

Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia (2015). *Orde do 11 de marzo de 2015 pola que se convocan os procedementos selectivos de ingreso e acceso ao corpo de inspectores de educación e de mestres e de adquisición de novas especialidades polo persoal funcionario de carreira do corpo de mestres da Comunidade Autónoma de Galicia*. (DOG do 18 de marzo de 2015). Recuperado o 5 de agosto de 2016, de: [http://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150318/AnuncioG0164-110315-0001\\_gl.html](http://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150318/AnuncioG0164-110315-0001_gl.html)

Coria, Clara (1993). *Los laberintos del éxito. Ilusiones, pasiones y fantasmas femeninos*. Bos Aires: Paidós.

Coromines, Joan (1957). *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

Coronel Llamas, José Manuel; Moreno Sánchez, Emilia & Padilla Carmona, M<sup>a</sup> Teresa (2002). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de Educación*, (327), 157-168.

Cortés, Pablo (2011). El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica. En Fernando Hernández; Juana María Sancho & José Ignacio Rivas (Coord.), *Historias de vida en acción. Biografías en contexto* (pp. 68-74). Recuperado o 12 de marzo de 2013, de

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educati%C3%B3n.%20Biografias%20en%20contexto.pdf>

- Cossío, Manuel Bartolomé (1915). *La enseñanza primaria en España* (2ª Ed.) Madrid: R. Rojas.
- Costa Rico, Antón (2004). *Historia da educación e da cultura en Galicia (Séculos IV-XX). Permanencia e cambios no contexto cultural e educativo europeo*. Vigo: Xerais.
- Costa Rivas, José (1959). La Inspección de Enseñanza Primaria en el extranjero. En Víctor García Hoz (Dir.), *Inspección de la Enseñanza. Bordón. Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, Tomo XI (84-85), 276-289.
- Coutu, Diane (2004). Los líderes en el diván. Una conversación con Manfred F.R. Kets de Vries. *Harvard Business Review*, (126), 18-26.
- Crespo, María Trinidad (2000). Calidad educativa, democracia e inspección en el contexto de la Comunidad Europea. En Eduardo Soler Fierrez (Ed.), *Congreso Nacional de Inspección Educativa: (actas): (150 años de inspección educativa: la inspección ante el siglo XXI)* (pp. 215-229). Madrid: Anaya.
- Cuadrado, M<sup>a</sup> Isabel (2002). *Estilos de liderazgo y género. Una perspectiva psicosocial*. (Tese de Doutoramento para a obtención do título de Doutora). Departamento de Ciencias Humanas e Sociais. Área de Psicoloxía Social, Universidade de Almería, Almería, España.
- Cuadrado, M<sup>a</sup> Isabel (2004). Valores y rasgos estereotípicos de género de mujeres líderes. *Psicothema*, 16(2), 270-275.
- Cuddy, Amy J. C.; Kohut, Matthew & Neffinger, John (2013). Connect, then lead. To exert influence, you must balance competence with warmth. *Harvard Business Review*, 91(7), 54-61.
- Cuevas, M<sup>a</sup> Mercedes; Díaz, Francisco & Hidalgo, Verónica (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1-20. Recuperado o 7 de decembro de 2013, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122COL3.pdf>

- De Puelles Benítez, Manuel (1991). *Educación e Ideología en la España Contemporánea*. Barcelona: Labor.
- Debeljuh, Patricia & Destéfano, Ángeles (2010). La mujer como líder en la empresa. En Patricia Debeljuh & Mireia Las Heras (Coord.), *Mujer y liderazgo. Construyendo desde la complementariedad* (pp. 101-126). México: LID.
- Decreto Regulamentar 15/2012, do 27 de xaneiro (2012). *Diário da República (Portugal)*, 1.<sup>a</sup> série 27 de xaneiro de 2012, 20, 502-504.
- Della Puppa, Francesco & Miele, Francesco (2015). Beyond (but not too much) the male breadwinner model: a qualitative study on child care and masculinities in contemporary Italy. *Modern Italy*, 20(2), 167-184. doi: [10.1080/13532944.2015.1025729](https://doi.org/10.1080/13532944.2015.1025729)
- Denzin, Norman (1989). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (3<sup>a</sup> Ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Denzin, Norman & Lincoln, Ivonna (Eds.): (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks (California): SAGE.
- Diario Información (2013). “El exministro de Educación dice que la calidad sin equidad crea una escuela elitista”. Recuperado o 8 de decembro de 2013, de: <http://www.diarioinformacion.com/marina-alta/2013/10/27/exministro-educacion-dice-calidad-equidad/1430518.html>
- Díaz Fernández, Paloma (2005). La dictadura de Primo de Rivera: Una oportunidad para la mujer. *Espacio, tiempo y forma. Serie V, Historia contemporánea*, (17), 175-190. Recuperado o 1 de setembro de 2015, de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:ETFSerie5-7BF14B0E-2B0E-D915-2531-D21212313295&dsID=Documento.pdf>
- Díaz Rodríguez, Vicente & Carrasco Embuena, Vicente (2011). La Inspección de Educación: ¿Parte de la solución o parte del problema?, *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (15). Recuperado o 25 de agosto de 2016, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4398807>

- Díez Gutiérrez *et aliae* (2002). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *Revista Complutense de Educación*, 13(2), 485-513.
- Díez Gutiérrez, Enrique J.; Terrón Bañuelos, Eloína & Anguita Martínez, Rocío (Coords.): (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro.
- Díez, Ángel (2011). La inspección de educación como servicio público. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (15). Recuperado o 24 de xullo de 2015, de: [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=306&Itemid=71](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=306&Itemid=71)
- Domato Búa, María José; Domínguez Touriño, Guillermina; González González, Mercedes; Rodicio Rodicio, María Isabel; Lobato, Margarita & Alvariño Alejandro, María do Carme (1997). *As mulleres na historia. Grupo María Castaña*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Domínguez Prats, Pilar & García-Nieto París, M<sup>a</sup> Carmen (1992). Franquismo: represión y letargo de la conciencia feminista, 1939-1977. En Bonnie S. Anderson & Judith P. Zinsser, *Historia de las mujeres: una historia propia* (Volume 2) (pp. 640-648). Barcelona: Crítica.
- Eagly, Alice H. & Karau, Steven J. (2002). Role Congruity Theory of Prejudice Toward Female Leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598.
- Elorrio, Informe (2009). Estudio sobre las necesidades de la ciudadanía de Elorrio en materia de conciliación y corresponsabilidad. Recuperado o 14 de abril de 2014, de: [http://www.elorrio.eus/es-ES/Areas/Servicios\\_sociales\\_igualdad/Igualdad/Documents/INFORME%20ELORRIO%20%2009.pdf](http://www.elorrio.eus/es-ES/Areas/Servicios_sociales_igualdad/Igualdad/Documents/INFORME%20ELORRIO%20%2009.pdf)
- Enquisa de Poboación Activa (EPA). Paro masculino e feminino, marzo 2015. Recuperado o 10 de xuño de 2015, de: <http://www.datosmacro.com/paro-epa/espana?sector=Tasa+de+paro+%28EPA%29&sc=EPA->
- Escudero, Juan M. (1999). De la calidad total y otras calidades. *Cuadernos de Pedagogía*, (285), 77-84.



- España, Jefatura del Estado (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto de 1970). Recuperado o 9 de xaneiro de 2016, de: <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- España, Ministerio de Administraciones Públicas (2006). *Guía de autoevaluación para la Administración Pública. Modelo EFQM de Excelencia*. Madrid: Editor.
- España. Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas (1849). *Real Decreto de 30 de marzo de 1849 sobre Escuelas Normales e inspectores de Instrucción Primaria y reglamentos para la ejecución del mismo* (Gaceta de 20 de mayo de 1849). Madrid: Imprenta La Publicidad. Recuperado o 8 de agosto de 2015, de: [https://books.google.es/books?id=G4b21V2SVisC&printsec=frontcover&hl=es&source=gs\\_ge\\_summary#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=G4b21V2SVisC&printsec=frontcover&hl=es&source=gs_ge_summary#v=onepage&q&f=false)
- España. Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas (1849). *Reglamento de 20 de mayo de 1849 para los Inspectores de Instrucción Primaria del Reino* (Gaceta de 20 de mayo de 1849). Madrid: Imprenta La Publicidad. Recuperado o 8 de agosto de 2015, de: [https://books.google.es/books?id=G4b21V2SVisC&printsec=frontcover&hl=es&source=gs\\_ge\\_summary#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=G4b21V2SVisC&printsec=frontcover&hl=es&source=gs_ge_summary#v=onepage&q&f=false) (pp. 36-46).
- España, Ministerio de Facenda e Administración Públicas (2012). *Resolución de 28 de diciembre de 2012, de la Secretaría de Estado de Administraciones Públicas, por la que se dictan instrucciones sobre jornada y horarios de trabajo del personal al servicio de la Administración General del Estado y sus organismos públicos* (BOE de 29 de diciembre de 2012). Recuperado o 14 de abril de 2015, de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-15703](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-15703)
- España. Ministerio de Fomento (1857). *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, promovida por Claudio Moyano*. Recuperado o 12 de agosto de 2015, de: [http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley\\_Moyano\\_de\\_Instruccion\\_Publica\\_1857\\_.pdf](http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley_Moyano_de_Instruccion_Publica_1857_.pdf)
- España, Ministerio de la Presidencia (2009). *Guía para la evaluación de la calidad de los Servicios Públicos*. Madrid: AEVAL.
- España, Xefatura do Estado (2006). Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación (BOE de 4 de maio de 2006). Recuperado o 30 de xullo de 2016, de: [https://www.boe.es/boe\\_gallego/dias/2006/05/15/pdfs/A00931-00978.pdf](https://www.boe.es/boe_gallego/dias/2006/05/15/pdfs/A00931-00978.pdf)

España, Xefatura do Estado (2007). Lei Orgánica 3/2007, do 22 de marzo, para a igualdade efectiva de mulleres e homes (BOE de 23 de marzo de 2007). Recuperado o 2 de setembro de 2016, de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>

España, Xefatura do Estado (2013). Lei Orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa (BOE de 10 de decembro de 2013). Recuperado o 30 de xullo de 2016, de: [https://www.boe.es/boe\\_gallego/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886-G.pdf](https://www.boe.es/boe_gallego/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886-G.pdf)

Esteban Frades, Santiago (2008). Historias de vida: el comienzo del curso escolar de un inspector de educación. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (8). Recuperado o 20 de decembro de 2013 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2768194>

Esteban Frades, Santiago (2012). Los últimos cuarenta años de historia de la inspección educativa en España. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (12). Recuperado o 18 de xuño de 2012, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3210576>

Esteban Fraces, Santiago (2014). *La inspección de educación. Historia, pensamiento, vida*. Oviedo: ADIDE Castilla y León & KRK Ediciones.

Estefanía Lera, José Luis (2000). La inspección de educación actual en el ámbito de la Comunidad Europea. En Eduardo Soler Fierrez (Ed.), *Congreso Nacional de Inspección Educativa: (actas): (150 años de inspección educativa: la inspección ante el siglo XXI)* (pp. 293-302). Madrid: Anaya.

Eurydice (18 de outubro de 2011). Sweden. *Staff Involved in Monitoring Educational Quality for Early Childhood and School Education*. Recuperado o 22 de xullo de 2015, de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/EURYDICE/index.php/Sweden:Staff\\_Involved\\_in\\_Monitoring\\_Educational\\_Quality\\_for\\_Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/EURYDICE/index.php/Sweden:Staff_Involved_in_Monitoring_Educational_Quality_for_Early_Childhood_and_School_Education)

Eurydice (11 de xuño de 2012). Francia. *Staff Involved in Monitoring Educational Quality for Early Childhood and School Education*. Recuperado o 22 de xullo de 2015, de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/EURYDICE/index.php/France:Staff\\_Involved\\_in\\_Monitoring\\_Educational\\_Quality\\_for\\_Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/EURYDICE/index.php/France:Staff_Involved_in_Monitoring_Educational_Quality_for_Early_Childhood_and_School_Education)

Eurydice (27 de novembro de 2012). Finland. *Staff Involved in Monitoring Educational Quality for Early Childhood and School Education*. Recuperado o 24 de xullo de 2015, de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/EURYDICE/index.php/Finland:Staff\\_Involved\\_in\\_Monitoring\\_Educational\\_Quality\\_for\\_Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/EURYDICE/index.php/Finland:Staff_Involved_in_Monitoring_Educational_Quality_for_Early_Childhood_and_School_Education)

Eurydice (26 de decembro de 2012). Germany. *Staff Involved in Monitoring Educational Quality for Early Childhood and School Education*. Recuperado o 24 de xullo de 2015, de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/EURYDICE/index.php/Germany:Staff\\_Involved\\_in\\_Monitoring\\_Educational\\_Quality\\_for\\_Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/EURYDICE/index.php/Germany:Staff_Involved_in_Monitoring_Educational_Quality_for_Early_Childhood_and_School_Education)

Eurydice (21 de xaneiro de 2013). Italy. *Staff Involved in Monitoring Educational Quality for Early Childhood and School Education*. Recuperado o 24 de xullo de 2015, de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/EURYDICE/index.php/Italy:Staff\\_Involved\\_in\\_Monitoring\\_Educational\\_Quality\\_for\\_Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/EURYDICE/index.php/Italy:Staff_Involved_in_Monitoring_Educational_Quality_for_Early_Childhood_and_School_Education)

Eurydice (10 de marzo de 2014). Portugal. *Staff Involved in Monitoring Educational Quality for Early Childhood and School Education*. Recuperado o 21 de xullo de 2015, de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/EURYDICE/index.php/Portugal:Staff\\_Involved\\_in\\_Monitoring\\_Educational\\_Quality\\_for\\_Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/EURYDICE/index.php/Portugal:Staff_Involved_in_Monitoring_Educational_Quality_for_Early_Childhood_and_School_Education)

Federación Aragonesa de Municipios, Comarcas y Provincias (FAMCP) (2013). *Conciliación vida personal, familiar y laboral*. Recuperado o 1 de febreiro de 2016, de: [http://www.famcp.es/Conciliacion-vida-personal-familiar-y-laboral\\_es\\_21\\_108\\_0\\_1.html](http://www.famcp.es/Conciliacion-vida-personal-familiar-y-laboral_es_21_108_0_1.html)

Feito, Rafael (2003). Sistema de enseñanza y estratificación social. En Francisco Fernández Palomares (Coord.), *Sociología de la Educación* (pp. 143-164). Madrid: Pearson Prentice Hall.

Fenoy Rico, Rafael (2014a). *Los inicios de la Inspección Técnica (1849-1900)*. ADIDE Andalucía. Recuperado o 20 de xuño de 2014, de: <http://www.adideandalucia.es/docum/Historia1%20Inspeccion.htm>

Fenoy Rico, Rafael (2014b). *La Inspección del Ministerio de Educación. Análisis del período 1900 – 1936*. ADIDE Andalucía. Recuperado o 20 de xuño de 2014, de: <http://www.adideandalucia.es/docum/Historia2%20Inspeccion.htm>

Fenoy Rico, Rafael (2014c). *La Inspección de la era de Franco (1936-1970)*. ADIDE Andalucía. Recuperado o 20 de xuño de 2014, de: <http://www.adideandalucia.es/docum/Historia3%20Inspeccion.htm>

Fenoy Rico, Rafael (2014d). *La Inspección Educativa Moderna (1970-2000)*. ADIDE Andalucía. Recuperado o 20 de xuño de 2014, de: <http://www.adideandalucia.es/docum/Historia4%20Inspeccion.htm>

Fernández, Manuel (2002). Introducción á obra, *La República*, de Platón (3ª Reimp.) Madrid: Alianza Editorial.

Fernández-Balboa, Juan Miguel & Muros Ruiz, Beatriz (2005) Reflexiones sobre pedagogía y principios: un diálogo entre dos educadores de maestros. En Álvaro Sicilia Camacho & Juan Miguel Fernández-Balboa (Coord.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 115-126). Barcelona: Inde.

Fernández Fraga, Fernando (2009). A función inspectora na Unión Europea. *Revista Galega de Educación*, (45), 16-19.

Fernández Ramos, Severiano (2002). *La actividad administrativa de inspección. El régimen jurídico general de la función inspectora*. Granada: Comares.

Firestone, William A. & Martínez, M. Cecilia (2009). Districts, Teacher Leaders and Distributed Leadership. Changing Instructional Practice. En Kenneth Leithwood, Blair Mascall & Tiiu Strauss (Eds.), *Distributed Leadership according to the evidence* (pp. 61-86). New York: Routledge.

Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (1ª Edición). Madrid: Morata.

Flick, Uwe (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª Edición). Madrid: Morata.

Flick, Uwe (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Fraser, Nancy (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.

Freire Esparís, Pilar; González González, Mercedes; Rodicio Rodicio, Isabel; Rodríguez Galdo, María Xosé (1999): Idade Contemporánea. En María Xosé Rodríguez Galdo (Coord.), *Textos para a historia das mulleres en Galicia* (pp. 409-593). Santiago de

- Compostela: Consello da Cultura Galega. Recuperado o 4 de febreiro de 2012, de: [http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG\\_1999\\_Textos-para-a-historia-das-mulleres-en-Galicia.pdf](http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG_1999_Textos-para-a-historia-das-mulleres-en-Galicia.pdf)
- Friedan, Betty (2009). *La mística de la feminidad*. Madrid: Cátedra.
- Fuller, Kay (2013). *Gender, Identity and Educational Leadership*. London: Bloomsbury Academic.
- Fundación Europea para la Gestión de Calidad (2012). *Modelo EFQM de Excelencia 2013*. Madrid: Club de Excelencia en Gestión.
- Gabriel Fernández, Narciso de (1988). Maestras, escuelas mixtas y moralidad en la Galicia del siglo XIX. *Revista de Educación*, (285), 217-229.
- Gabriel, Narciso de (1990a). La mujer como maestra. En *Mujer y Educación en España, 1868-1975. VI Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 437-448). Santiago: Universidade de Santiago.
- Gabriel, Narciso de (1990b). *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*. Sada: Edicións do Castro.
- Gabriel, Narciso de (2008). *Elisa e Marcela. Alén dos homes*. Vigo: Nigratrea.
- Gago, Francisco Manuel (2003). La dirección de los institutos. El liderazgo educativo que nunca existió. *Organización y Gestión Educativa*, (6), 14-23.
- Galván Palomo, Francisco (2008). La Alta Inspección de Educación. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (9), 1-6.
- García-Casarrubios, José María; Iglesias Santamaría, María Antonia & Secadura Navarro, Tomás (1989). *La función inspectora en educación*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- García de León, María Antonia (1994). *Élites discriminadas. (Sobre el poder de las mujeres)*. Barcelona: Anthropos.
- García de León, María Antonia (1999). Los Estudios de Género en España (Un balance). *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 167-187. Recuperado o 23 de setembro de

2015,

de:

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9999220167A/17160>

García de León, María Antonia (2001a). Perspectivas de género e investigación. En María Antonia García de León & Marisa García de Cortázar (Cod.), *Las académicas: profesorado universitario y género* (pp. 57-62). Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).

García de León, María Antonia (2001b). Trayectorias bioprofesionales (análisis a través de las entrevistas en profundidad). En María Antonia García de León & Marisa García de Cortázar (Cod.), *Las académicas: profesorado universitario y género* (pp. 427-499). Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).

García de León, María Antonia (2002). *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales femeninas*. Madrid: Cátedra, Instituto de la Mujer, Universitat de València.

García de León, María Antonia (2011). *Cabeza moderna/Corazón patriarcal (Un diagnóstico social de género)*. Madrid: Anthropos.

García de León, María Antonia & García de Cortázar, Marisa (Coord.): (2001). *Las académicas. Profesorado universitario y género*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales & Instituto de la Mujer.

García Jorba, Juan M. (2000). *Diarios de campo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Gento Palacios, Samuel (2001, marzo). La Inspección de Educación en el Marco Español y Europeo como Impulsora de la Calidad Educativa. Ponencia presentada al Congreso sobre 'Liderazgo en el Sistema Educativo Español', Córdoba, España.

Germeten, Sidsel (2013). Personal Narratives in Life History Research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(6), 612-624.

Gibbs, Graham (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Gimeno, José (Coord.): (1995). *La dirección de centros. Análisis de tareas*. Madrid: Centro de Publicaciones do Ministerio de Educación e Ciencia.

- Goetz, Judith P. & Lecompte, Margaret Diane (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goleman, Daniel (2004). What Makes a Leader?, *Harvard Business Review*, 82(1), 82-91.
- Goleman, Daniel (2005). *Inteligencia emocional* (59ª Ed.). Barcelona: Salvat.
- Gómez Marín, Juan Antonio (2008). Finlandia. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (8). Recuperado o 10 de xullo de 2015, de: [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=435&Itemid=64](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=435&Itemid=64)
- Gómez, Concepción & Casado, Elena (2003). Las mujeres en los cargos del sistema educativo. *Organización y Gestión Educativa*, (3), 41-43.
- Gómez, Gutmaro & Marco, Jorge (2011). *La obra del miedo. Violencia y sociedad en la España franquista (1936-1950)*. Barcelona: Península.
- González Martín, Francisco Javier (2007). *El fin del mito masculino. La entrada en el siglo de la mujer*. Barcelona: Erasmus.
- González Moreno, María Cristina & Camacaro Gómez, Daisy (2014). Incorporación de la perspectiva de género en las organizaciones. Una propuesta estratégica situacional. Parte I. *Salud de los trabajadores*, 22(2), 151-154. Recuperado o 21 de setembro de 2015, de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/st/v22n2/art06.pdf>
- González Pérez, Teresa (2010). Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 133-143. Recuperado o 1 de setembro de 2015, de: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1291992868.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992868.pdf)
- González Vila, Teófilo (2000). Sobre el futuro de la Inspección Educativa. Consideraciones en el umbral del siglo XXI. En Eduardo Soler Fierrez (Ed.), *Congreso Nacional de Inspección Educativa: (actas): (150 años de inspección educativa: la inspección ante el siglo XXI)* (pp. 83-114). Madrid: Anaya.



- Goodson, Ivor F. (1997). Representing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 111-117.
- Gordon, Tuula (1990). *Feminist Mothers*. London: Macmillan.
- Gottzén, Lucas (2011). Involved fatherhood? Exploring the educational work of middle-class men. *Gender and Education*, 23(5), 619-634. doi: [10.1080/09540253.2010.527829](https://doi.org/10.1080/09540253.2010.527829)
- Gradaílle Pernas, Rita (2003). *Educación e socialización da muller na Galicia rural. Unha análise sociobiográfica das súas traxectorias académicas, laborais e familiares* (Tese de doutoramento), Facultade de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.
- Graña Martínez, Venancio (2011). *Manual lexislativo do ensino non universitario galego* (4ª Ed.). A Coruña: Venancio Graña Martínez.
- Groysberg, Boris & Bell, Deborah (2013). Disfunction in the Boardroom. *Harvard Business Review*, 91(6), 88-95.
- Guillén Parra, Manuel (2005). *Ética en las organizaciones. Construyendo confianza*. Madrid: Pearson.
- Hadary, Sharon & Henderson, Laura (2013). *How woman lead. 8 Essential Strategies Successful Women Know*. New York: McGrawHill.
- Hall, David J. (2013). The strange case of the emergence of distributed leadership in schools in England. *Educational Review*, 65(4), 467-487. doi: [10.1080/00131911.2012.718257](https://doi.org/10.1080/00131911.2012.718257)
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2009). *Etnografía. Métodos de investigación* (2ª Ed.). Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, Andy & Fink, Dean (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Hartman, Sandra J. & Harris, O. Jeff (1992). The Role of Parental Influence in Leadership. *Journal of Social Psychology*, 132(2), 153-167.



- Heikka, Johanna & Hujala, Eeva (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 568-580. doi: 10.1080/1350293X.2013.845444
- Heilbrun, Carolyn G. (1988). *Writing a Woman's Life*. New York: Ballantine Books.
- Hernández, Fernando (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En Fernando Hernández; Juana María Sancho & José Ignacio Rivas (Coord.), *Historias de vida en acción. Biografías en contexto* (pp. 13-22). Recuperado o 12 de marzo de 2013, de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%C3%B3n.%20Biografias%20en%20contexto.pdf>
- Herriot, Robert E. & Firestone, William A. (1983). Multisite Qualitative Policy Research: Optimizing Description and Generalizability. *Educational Researcher*, 12(2), 14-19.
- Hersey, Paul; Blanchard, Kenneth H. & Johnson, Dewey E. (2013). *Management of Organizational Behaviour. Leading Human Resources* (10ª Edición). Boston: Pearson.
- Hertz, Rosanna & Imber, Jonathan B. (Eds.): (1995). *Studying elites using qualitative methods*. Thousand Oaks (California): SAGE Publications.
- Hollander, Edwin P. & Offerman, Lynn R. (1990). Power and Leadership in Organizations. Relationships in Transition. *American Psychologist*, 45(2), 179-189.
- Horrëum Fundazioa (2012). *Proyecto de calidad integrado. Un modelo pedagógico de calidad para centros educativos*. Bilbao: Autores. Recuperado o 22 de outubro de 2013, de [http://www.kristaueskola.eus/archivos/descargas/Proyecto\\_de\\_calidad\\_integrado\\_2012\\_02\\_29\\_09\\_55\\_07.pdf](http://www.kristaueskola.eus/archivos/descargas/Proyecto_de_calidad_integrado_2012_02_29_09_55_07.pdf)
- Hubbard, Lea & Datnow, Amanda (2000). A Gendered Look at Educational Reform. *Gender and Education*, 12(1), 115-130.
- Huberman, Michael (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En Hunter McEwan & Kieran Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-225). Bos Aires: Amorrortu.

- Hughes, Richard L.; Ginnet, Robert C. & Curphy, Gordon J. (2007). *Liderazgo. Cómo aprovechar las lecciones de la experiencia* (5ª Ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hulpia, Hester & Devos, Geert (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders. *Educational Studies*, 35(2), 153-171. doi: 10.1080/03055690802648739
- Husu, Liisa (2001). *Sexism, Support and Survival in Academia. Academic Women and Hidden Discrimination in Finland*. Helsinki: Department of Social Psychology, University of Helsinki.
- Ibarra, Herminia; Ely, Robin & Kolb, Deborah (2013). Women rising: the unseen barriers. *Harvard Business Review*, 91(9), 60-68.
- Ignatius, Adi (2013). Where are all the woman?, *Harvard Business Review*, 91(4), 12.
- Inspecção Geral da Educação e Ciência (2015). *Recursos humanos da IGEC*. Recuperado o 21 de xullo de 2015, de: [http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/00&treeID=&auxID=menu&newsID=246#content](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/00&treeID=&auxID=menu&newsID=246#content)
- Janesick, Valerie J. (1998). The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry and Meaning. En Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 35-55). Thousand Oaks (California): SAGE.
- Jiménez, Jesús (2014). Una nueva y vieja inspección. *Cuadernos de Pedagogía*, (441), 58-62.
- Kanter, Rosabeth Moss (1977). *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.
- Kaufmann, Alicia E. (1999). *Líder global: en la vida, en la empresa*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Kaufmann, Alicia E. (2007). *Mujeres directivas: transición hacia la alta dirección*. Madrid: CIS.
- Kincheloe, Joe & Steinberg, Shirley (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.

- Knowles, J. Gary (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. En Ivor F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205). Barcelona: Octaedro.
- Kruse, Sharon D. & Prettyman Spickard, Sandra (2008). Women, leadership and power revisiting the Wicked Witch of the West. *Gender and education*, 20(5), 451-464.
- Kvale, Steinar (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lagarde y de los Ríos, Marcela (2006). Aculturación feminista. En M<sup>a</sup> Dolores Alcántara Sacristán & M<sup>a</sup> Blanca Gómez García de Sola (Eds.), *De mujeres sobre mujeres y educación* (pp. 11-42). Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA).
- Lagarde y de los Ríos, Marcela (2011). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Madrid: Horas y horas.
- Lagarde y de los Ríos, Marcela (2014). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopías*. Madrid: Horas y horas.
- Landazuri Plaza, Begoña (2006). Clima laboral. En Enrique Navarro (Coord.), *Expertas en personas* (pp.67-87). Madrid: Pearson.
- Langevin, Annette (1995). Trayectorias femeninas en la enseñanza superior. En Carmela Sanz Rueda (Coord.), *Invisibilidad y presencia. Seminario Internacional "Género y trayectoria profesional del profesorado universitario"* (291-309). Madrid: Comunidad de Madrid, Dirección General de la Mujer.
- Lara, Lola (2014). Lealtad, no sumisión. *Cuadernos de Pedagogía*, (441), 14-19.
- Las Heras, Mireia; Idrovo, Sandra; Moreno, Alejandra & Bernal, M<sup>a</sup> del Carmen (2010). Mujer y liderazgo. En Patricia Debeljuh & Mireia Las Heras (Coord.), *Mujer y liderazgo. Construyendo desde la complementariedad* (pp. 25-48). México: LID.
- Laurin-Frenette, Nicole (1989). *Las teorías funcionalistas de las clases sociales. Sociología e ideología burguesas*. Madrid: Siglo XXI.

- Ledo Cabido, Bieito (Ed.): (2004a). *Diccionario Enciclopédico Galego Universal* (DEGU). Vigo: Ir Indo Edicións & La Voz de Galicia.
- Ledo Cabido, Bieito (Dir.): (2004b). *Diccionario de galego*. Vigo: Ir Indo Edicións.
- Lemus, Luis Arturo (1975). *Administración, dirección y supervisión de escuelas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lewis, Oscar (1982). *Los hijos de Sánchez*. México: Grijalbo.
- Lincoln, Yvonna; Lynham, Susan & Guba, Egon (2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. En Norman Denzin & Ivonna Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4ª Ed., pp. 97-128). Thousand Oaks (California): SAGE.
- Lindahl, Ronald (2008). Shared Leadership: Can It Work in Schools?, *The Educational Forum*, 72(4), 298-307.
- Liscia, María Herminia Beatriz Di (2007). Memorias de mujeres. Un trabajo de empoderamiento. *Política y cultura*, (28), 43-69.
- Llopis Rivas, Ana María (2007). Orquestando la imparcialidad. La mujer como agente de cambio en la alta dirección. En Carmen Martínez Ten & Pilar González Ruiz (Coords.), *Las mujeres en la dirección de las empresas* (pp. 129-166). Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- López del Castillo, Mª Teresa (1993). La inspección que he vivido. En Soler Fierrez (Coord.), *Fundamentos de Supervisión Educativa* (pp. 249-311). Madrid: La Muralla.
- López del Castillo, Mª Teresa (2000). *La inspección del bachillerato en España (1845-1984)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- López del Castillo, Mª Teresa (2003). *Defensoras de la educación de la mujer. Las primeras inspectoras escolares de Madrid (1861-1926)*. Madrid: Dirección General de Ordenación Académica.
- López del Castillo, María Teresa (2013). *Historia de la inspección de primera enseñanza*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- López Fernández, José Antonio (2000). La inspección vista por los inspectores. En Eduardo Soler Fierrez (Ed.), *Congreso Nacional de Inspección Educativa: (actas): (150 años de inspección educativa: la inspección ante el siglo XXI)* (pp. 303-310). Madrid: Anaya.
- López Hernández, Ana (2011, 15 de setembro). “Los profesores tenemos que aprender que todos somos racistas, sexistas, homófobos...” *Escuela*, Sección Entrevista, (3.914), 32-33. Recuperado o 20 de abril de 2016, de: <http://es.slideshare.net/JurjoTorres/los-profesores-tenemos-que-aprender-que-todos-somos-racistas-sexistas-homfobos-entrevista-a-jurjo-torres>
- López Yáñez, Julián; Sánchez Moreno, Marita; Murillo Estepa, Paulino; Lavié Martínez, José Manuel & Altopiedi, Marita (2003). *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid: Síntesis.
- López-Zafra, Esther; García-Retamero, Rocío & Eagly, Alice H. (2009). Congruencia de rol de género y aspiraciones de las mujeres a posiciones de liderazgo. *Revista de Psicología Social*, 24(1), 99-108.
- Lorente Acosta, Miguel (2014). *Tú haz la comida, que yo cuelgo los cuadros. Trampas y tramposos en la cultura de la desigualdad*. Barcelona: Planeta.
- Lorente Lorente, Ángel (2006). Arsenio Pacios López y los primeros inspectores de Enseñanza Media del Estado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 58(2), 201-218.
- Lorente Lorente, Ángel (2012). La influencia del género en la dirección de los centros docentes. *Organización y gestión educativa*, (20), 5-11.
- Maíllo, Adolfo (1958). Historia y problemas de la Inspección de Enseñanza Primaria. En Víctor García Hoz (Dir.), *Inspección de la Enseñanza. Bordón. Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, Tomo XI (84-85), 215-239.
- Maíllo, Adolfo (1965, abril-xuño). *La supervisión escolar*. Proyecto principal de educación, UNESCO, Boletín Trimestral N° 26.
- Mann, Patricia S. (1994). *Micro-Politics. Agency in a Postfeminist Era*. Minneapolis: Minnesota Press.

- Mañeru Méndez, Ana (2003). Ser directora. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(3), 3-7. Recuperado o 1 de decembro de 2015, de: [http://www.oge.net/ver\\_pdf.asp?idArt=7324](http://www.oge.net/ver_pdf.asp?idArt=7324)
- Marco López, Aurora (2002). *Mulleres e educación en Galiza. Vidas de mestras*. Sada: Edicións do Castro.
- Marco, Aurora (2007). *Diccionario de mulleres galegas [Das orixes a 1975]*. Vigo: Promocións Culturais Galegas.
- Marí-Klose, Marga & Nos Colom, Anna (1999). *Itinerarios vitales: educación, trabajo y fecundidad de las mujeres*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Marín Eced, Teresa (1990). *La renovación pedagógica en España 1907-1936. Los pensionados en Pedagogía por la Junta para ampliación de Estudios*. Madrid: CSIC.
- Markus, Hazel & Wurf, Elissa (1987). The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Martel de la Coba, M<sup>a</sup> del Carmen (2007). Mujeres y enseñanza: historia de una relación controvertida. En Ana Vega Navarro (Coord.), *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (pp. 149-165). Málaga: Aljibe.
- Martí Soler, Lourdes (2014). Inspección: los entresijos de esta gran desconocida. *Cuadernos de Pedagogía*, (441), 78-85.
- Martín Chaparro, M. Pilar (2009). La cuestión de la conciliación en España. En M<sup>a</sup> del Carmen Martínez Martínez (Coord.), *Género y conciliación de la vida familiar y laboral* (pp. 45-75). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Martínez, María del Carmen & Paterna, Consuelo (2009). Perspectiva de género aplicada a la conciliación. La cuestión de la conciliación en España. En M<sup>a</sup> del Carmen Martínez Martínez (Coord.), *Género y conciliación de la vida familiar y laboral* (pp. 17- 44). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Martínez, María del Carmen & Yago, Carmen (2009). El discurso de las mujeres sobre la conciliación y distribución de las tareas domésticas y de cuidado. En M<sup>a</sup> del Carmen

- Martínez Martínez (Coord.), *Género y conciliación de la vida familiar y laboral* (pp. 143-166). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Matiss, Ilze Arielle (2005). Co-creating life histories. *Journal of Baltic Studies*, 36(1), 83-97. doi: [10.1080/01629770400000261](https://doi.org/10.1080/01629770400000261)
- Mayer, John D.; Goleman, Daniel; Barrett, Colleen; Gutstein, Steven; Boyatzis, Richard; Goldberg, Elkhonon...& Heifetz, Ronald (2004). Leading by Feel. *Harvard Business Review*, 82(1), 27-37. Recuperado o 27 de novembro de 2013, de: [http://www.marketingmatters.co.za/images/site\\_content/Articles/Mentorship/Leading%20by%20feel.pdf](http://www.marketingmatters.co.za/images/site_content/Articles/Mentorship/Leading%20by%20feel.pdf)
- Mayorga Manrique, Alfredo (1999). La Inspección en el nivel de la Educación Primaria. Proceso histórico. *Revista de Educación*, (320), 11-38. Recuperado o 11 de agosto de 2015, de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre320/re3200107982.pdf?documentId=0901e72b8127096f>
- Mayorga Manrique, Alfredo (2000). Presentación del Congreso. En Eduardo Soler Fierrez (Ed.), *Congreso Nacional de Inspección Educativa: (actas): (150 años de inspección educativa: la inspección ante el siglo XXI)* (pp. 27-30). Madrid: Anaya.
- McKernan, James (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- McMillan; James H. & Schumacher, Sally (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Measor, Linda & Sikes, Patricia (2004). Una visita a las historias de vida. En Ivor F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 269-295). Barcelona: Octaedro.
- Méda, Dominique (2002). *El tiempo de las mujeres. Conciliación entre vida familiar y profesional de hombres y mujeres*. Madrid: Narcea.
- Meler, Irene (2000). Los padres. En Mabel Burin & Irene Meler (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina* (pp. 255-287). Bos Aires: Paidós.
- Méndez Lois, M<sup>a</sup> José (Coord.): (2009). *Mulleres na educación en Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Secretaría Xeral, Museo Pedagógico de Galicia.

- Merino, Rafael; Sala, Guillem & Troiano, Helena (2001). Desigualdades de clase, género y etnia en educación. En Francisco Fernández Palomares (Coord.), *Sociología de la Educación* (pp. 358-384). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Meuret, Denis (2004). La autonomía de los centros escolares y su regulación. *Revista de Educación*, (333), 11-39. Recuperado o 28 de xullo de 2015, de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre333/re33302.pdf?documentId=0901e72b8125193a>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). B3. El profesorado y otro personal en centros docentes. En MEC, *Las cifras de la educación en España. Curso 2012-2013* (Edición 2015). Recuperado o 12 de setembro de 2016, de: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2012-13/b3-pdf.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). B3. El profesorado y otro personal en centros docentes. En MEC. *Las cifras de la educación en España. Curso 2013-2014* (Edición 2016). Recuperado o 2 de maio de 2016, de: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2016/B3p.pdf>
- Molano, Alfredo (1998). Mi historia de vida con las historias de vida. En Thierry Lulle; Pilar Vargas & Lucero Zamudio (Coords.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales I* (pp. 102-111). Colombia: Anthropos.
- Molinar, Miriam del Consuelo & Velázquez, Luz María (2005). *Liderazgo en la labor docente*. México D.F.: Trillas.
- Møller, Jorunn (2009). Learning to share: a vision of leadership practice. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 12(3), 253-267.
- Monés i Pujol-Busquets, Jordi & Ontañón, Elvira (2000). Francisco Giner de los Ríos. Pedagogía y conducta moral. En Jaume Carbonell Sebarroja (Dir.), *Pedagogías del siglo XX* (pp. 59-69). Barcelona: Cisspraxis.



- Montero, Antonio (2012). *Selección y evaluación de directores de centros educativos*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Montero, Antonio (2013). La formación inicial para el ejercicio directivo. *Organización y gestión educativa*, (2), 37-39.
- Montilla, Francisca (1942). *Inspección escolar. Normas de pedagogía práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Montilla, Francisca (1958). Inspección femenina. En Víctor García Hoz (Dir.), *Inspección de la Enseñanza. Bordón. Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, Tomo XI (84-85), 271-274.
- Moos, Lejf (2013). Comparing Educational Leadership Research, Leadership and Policy in Schools. *Gender and Education*, 12(3), 282-299. doi: 10.1080/15700763.2013.834060
- Morales, J. Francisco & Cuadrado, Isabel (2004). Introducción: Teoría de Congruencia de Rol del prejuicio hacia líderes femeninos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(2), 135-146.
- Moreau, Marie-Pierre; Osgood, Jayne & Halsall, Anna (2007). Making sense of the glass ceiling in schools: an exploration of women teachers' discourses. *Gender and Education*, 19(2), 237-253. doi: [10.1080/09540250601166092](https://doi.org/10.1080/09540250601166092)
- Moreno Mínguez, Almudena (2011). La conciliación laboral y familiar en el modelo de flexibilidad en España desde una perspectiva de género. *Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (1), 89-111. Recuperado o 10 de xuño de 2011, de: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaComunitania-2011-1-1070>
- Moreno, Carlos M. (2013). Del viejo al nuevo liderazgo. *Harvard Deusto Business Review*, (225), 60-66.
- Muñoz Olivares, Carmen (2004). *Los rincones de la vida. Mujeres comprometidas: Magdalena de Santiago-Fuentes*. Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca y Universidad de Castilla-La Mancha.

- Naciones Unidas (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Recuperado o 16 de maio de 2015, de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- Naciones Unidas (2000). *The United Nations Millennium Declaration*. Recuperado o 12 de marzo de 2015, de <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.pdf>
- Naciones Unidas (2014). *Informe del Grupo de Trabajo Abierto de la Asamblea General sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado o 12 de marzo de 2015, de: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/68/970>
- Negre, Pere (1988). *La prostitución popular: relatos de vida*. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions.
- Nelson, Margaret K. (2004). La historia oral como forma de reconstrucción de las experiencias de las maestras en Vermont, 1900-1950. En Ivor F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 223-243). Barcelona: Octaedro-EUB.
- Novo Vázquez, Amparo (2010). El camino hacia el empoderamiento político de las mujeres. *Estudios feministas*, 18(3), 681-702. Recuperado o 12 de abril de 2015, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2010000300004/17682>
- Padilla Carmona, María Teresa (2008a). El acceso a la dirección escolar de las profesoras de educación infantil y primaria: barreras y oportunidades. *Bordón*, 60(3), 67-84.
- Padilla Carmona, María Teresa (2008b). Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres directoras en Andalucía. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 14, 1-27. Recuperado o 10 de setembro de 2015, de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_1.htm)
- Padilla Carmona, María Teresa (2009). Barreras en el acceso la dirección escolar: diferencias entre profesoras y directoras de centros de educación infantil y primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 20(1), 50-60.
- Paun de García, Susan (2004). *Manual práctico de investigación literaria. Cómo preparar informes, trabajos de investigación, tesis y tesinas*. Madrid: Catalia.

- Pena, Xosé Antonio (2004). *Gran Dicionario Cumio da Lingua Galega*. Vigo: Edicións do Cumio.
- Pérez Varela, Noelia (2012). *A dirección escolar en feminino. Percepción dos factores que interveñen no acceso e desempeño de postos directivos en centros de ensinanza secundaria* (Traballo Fin de Mestrado inédito). Titora: Ana Sánchez Bello. Programa de doutorado: “Innovación, Orientación e Avaliación Educativa” (bienio 2011-2012). Universidade da Coruña, A Coruña, España.
- Pérez Varela, Noelia (2014a). Violencia simbólica na dirección escolar. En Ana Jesús López Díaz, Anabel González Penín & Eva Aguayo Lorenzo (Eds.), *II Xornada Universitaria Galega en Xénero, Roles de xénero nun mundo globalizado* (pp. 243-249). A Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións. Recuperado o 2 de marzo de 2016, de: [https://uvigo.gal/opencms/export/sites/uvigo/sites/default/uvigo/DOCUMENTOS/igualdade/Actas\\_II\\_XUGEX\\_2014\\_web.pdf](https://uvigo.gal/opencms/export/sites/uvigo/sites/default/uvigo/DOCUMENTOS/igualdade/Actas_II_XUGEX_2014_web.pdf)
- Pérez Varela, Noelia (2014b). *Estudio multicaso sobre el liderazgo femenino en las organizaciones educativas de enseñanza media en Galicia*. Comunicación presentada en CIMIE 14, III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa organizado por AMIE, Segovia, España. Recuperada o 2 de xuño de 2015, de: <http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/perez-varela.pdf>
- Pérez Varela, Noelia (2014c). Influencia de la dirección en la cultura escolar del centro educativo. Una perspectiva de género. En Emilio Álvarez Arregui & Alejandro Rodríguez Martín (Coords.), (2014). *Innovando a través de proyectos. Organización, Liderazgo y Compromiso* (pp. 81-87). Oviedo: Servizo de Publicacións da Universidade de Oviedo.
- Piñeiro López, Ramón (2007). *A linguaxe e as linguas*. Vigo: Editorial Galaxia.
- Piñero Sampayo, M<sup>a</sup> Fernanda (2013). *La acción educativa de los colegios religiosos femeninos en la Ciudad de Vigo (1886-1962)* (Tese de doutoramento), Facultade de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España. Recuperado o 21 de xaneiro de 2014, de <http://hdl.handle.net/10347/9576>
- Platón (1988). *Platón: La República*. Madrid: Alianza Editorial.

- Plummer, Ken (1990). Herbert Blumer and The Life History Tradition. *Symbolic Interaction*, 13(2), 125-144.
- Plummer, Ken (2001). *Documents of life 2: an invitation to a critical humanism*. London: SAGE.
- Polkinghorne, Donald E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.
- Presidencia da Xunta de Galicia (2004). *Lei 7/2004 do 16 de xullo, galega para a igualdade de mulleres e homes* (DOG de 3 de agosto de 2004). Recuperada o 30 de xullo de 2016, de: [http://www.familiasgalegas.org/familias/Vista/Archivos/Documentacion/9\\_Lei\\_7\\_2004\\_d\\_o\\_16\\_de\\_xullo\\_galega\\_para\\_a\\_igualdade\\_de\\_mulleres\\_e\\_homes.pdf](http://www.familiasgalegas.org/familias/Vista/Archivos/Documentacion/9_Lei_7_2004_d_o_16_de_xullo_galega_para_a_igualdade_de_mulleres_e_homes.pdf)
- Protomártir Vaquero, Santos M. (2013). Las habilidades sociales para el ejercicio de la inspección. La práctica de la función inspectora. *Supervisión 21*, (30), 1-11.
- Pujadas Muñoz, Juan José (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ramo Traver, Zacarías (1999). *¿Para qué los inspectores?* Barcelona: Praxis.
- Ramón Bas, José María de (2003). Presentación. En M<sup>a</sup> Teresa López del Castillo. *Defensoras de la educación de la mujer. Las primeras inspectoras escolares de Madrid (1861-1926)* (pp. 11-12). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Rauber, Isabel (2004). *Xénero e poder. Ollada desde América Latina: Ensaio testemuño*. Vigo: Promocións Culturais Galegas.
- Ravitch, Diane (2010). *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Ravitch, Diane (2013). *Reign of error. The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. New York: Alfred A. Knopf.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22<sup>a</sup> Ed.). Madrid: Espasa Calpe.

- Restine, L. Nan (1993). *Women in Administration. Facilitors for Change*. Newbury Park (California): Corwin Press.
- Rivero Recuenco, Ángel (Dir.): (2008): *De la conciliación a la corresponsabilidad: buenas prácticas y recomendaciones*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad).
- Rockwell, Elsie (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, (pp. 15-29). Bogotá: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez Adrados, Francisco (2000). Discurso de presentación. En Eduardo Soler Fierrez (Ed.), *Congreso Nacional de Inspección Educativa: (actas): (150 años de inspección educativa: la inspección ante el siglo XXI)* (pp. 31-34). Madrid: Anaya.
- Rodríguez Arrojo, Rita (2006). Cultura organizativa. En Enrique Navarro (Coord.), *Expertas en personas* (pp. 108-109). Madrid: Pearson.
- Rodríguez de Gracia, Hilario (2007). Vicisitudes de un maestro rural (1857-1900). (150 aniversario de la Ley Moyano). *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, (17), 1-39.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil-Flores, Javier & García Miranda, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª Ed.). Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Martínez, Carmen (2011). *Género y cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Rodríguez Vivanco, Martín (1948). *Inspección escolar. Principios y técnicas para mejorar la enseñanza I*. La Habana (Cuba): Cultural, S.A.
- Rodríguez, Pau (2015, 26 de febreiro). Pekka Tukonen: "En Finlandia no tenemos inspectores educativos, confiamos en los maestros". *El Diari de L'Educació*. Recuperado o 24 de xullo de 2015, de: [http://www.eldiario.es/catalunya/Pekka-Tukonen-Finlandia-inspectores-educativos\\_0\\_360814008.html](http://www.eldiario.es/catalunya/Pekka-Tukonen-Finlandia-inspectores-educativos_0_360814008.html)
- Rojo, Aurora (1997). Los documentos personales en la investigación sociológica: historias de vida, relatos, biografías, autobiografías. Su diferenciación y pertinencia. *Revista General*

- de Información y Documentación*, 7(2), 385-395. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Complutense. Recuperado o 14 de xaneiro de 2013, de <http://revistas.ucm.es/byd/11321873/articulos/RGID9797220385A.PDF>
- Rudman, Laurie A. & Glick, Peter (1999). Feminized Management and Backlash Toward Agentic Women: The Hidden Costs to Women of a Kinder, Gentler Image of Middle Managers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(5), 1004-1010.
- Ruiz Berrio, Julio (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En Narciso de Gabriel & Antonio Viñao Frago (Eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (pp. 131-202). Barcelona: Ronsel.
- Rul i Gargallo, Jesús (1993): *La organización escolar y la inspección educativa. Una inspección educativa como factor de evaluación sistemática* (texto policopiado). Relatorio presentado nas Xornadas Estatais da Asociación de Inspectores de Educación (Confederación de España), Alicante.
- Rul i Gargallo, Jesús (2009). A función inspectora da educación escolar. *Revista Galega de Educación*, (45), 11-15.
- Sáez, Juan (Coord.): (1998). *El prisma del sexo*. Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- Salgado López, Faustino José (2009). *Funcións da Inspección: Aspectos Curriculares e de Desenvolvemento Profesional na Comunidade Autónoma de Galiza* (Tese de doutoramento), Departamento de Didáctica e Organización Escolar, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España. Recuperada o 26 de novembro de 2012, de: <http://dspace.usc.es/handle/10347/2548>
- Saltalamacchia, Homero R. (1992). Las entrevistas semiestructuradas. En Movimientos sociales, identidad y narrativas contra-hegemónicas. *Cuadernos de Investigación*. Bos Aires: Recuperado o 29 de agosto de 2015, de [https://www.academia.edu/1984380/La\\_entrevista](https://www.academia.edu/1984380/La_entrevista)
- Sánchez, Daniel (2014, 29 de novembro). “Los inspectores se postulan como garantes del derecho a una educación de calidad”. *Escuela*, Sección España. Recuperado o 10 de

setembro de 2015, de:

[http://www.ademurcia.es/drupal/sites/default/files/ADES\\_PRENSA\\_07\\_11\\_2014.pdf](http://www.ademurcia.es/drupal/sites/default/files/ADES_PRENSA_07_11_2014.pdf)

Sánchez, Emilio (1998). Liderazgo y estilos de dirección. En Andrés Rodríguez Fernández (Coord.), *Introducción a la psicología del trabajo y de las organizaciones* (pp. 153-166). Madrid: Pirámide.

Sánchez-Apellániz, Mercedes (1997). *Mujeres, Dirección y Cultura Organizacional*. Madrid: CIS & FEDEPE.

Sánchez Bello, Ana (2006). La identidad de género en el marco de la escuela intercultural. En Rosa Cobo (Ed.), *Interculturalidad, feminismo y educación* (pp. 55-76). Madrid: Catarata/Ministerio de Educación e Ciencia.

Sánchez Bello, Ana & Iglesias Galdo, Ana (2008). Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. En Rosa Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 123-149). Madrid: Catarata.

Sánchez Mantero, Rafael (1999). *Historia de España. La España de Isabel II. De la Regencia de María Cristina a la Primera República (1833-1874)*, tomo IX. Barcelona: Espasa Calpe.

Sánchez Rivas, Enrique (2011). La igualdad en la profesión docente. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (14), 1-15.

Sandín Esteban, M<sup>a</sup> Paz (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2000a). Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares. En Miguel Ángel Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 53-69). Barcelona: Biblioteca de Aula.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2000b). Dirección escolar e innovación educativa. *XXI, Revista de Educación*, (2), 61-76. Recuperado o 21 de novembro de 2015, de: <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/572/858>



Santos Guerra, Miguel Ángel (2009). La sexualidad en las organizaciones escolares. En Miguel Ángel Santos Guerra (Coord.), *El género como pasión. Homenaje a la profesora Gloria Arenas Fernández* (pp. 135-162). Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Sarasúa Ortega, Avelino (2013). Los pilares de la actuación inspectora en los centros educativos. *Educa Nova: colección de artículos técnicos de Educación*, (4), 59-70.

Sarrió, Maite; Ramos, Amparo & Candela, Carlos (2005). Género, trabajo y poder. En Ester Barberá & Isabel Martínez Benlloch (Coord.), *Psicología y Género* (pp. 193-215). Valencia: Universitat de València.

Schoemaker, Paul J.H.; Krupp, Steve & Howland, Samantha (2013). Strategic Leadership: The Essential Skills. *Harvard Business Review*, 91(1), 131-134. Recuperado o 23 de setembro de 2015, de: [http://www.harvardbusiness.org/sites/default/files/HBR\\_Strategic\\_Leadership.pdf](http://www.harvardbusiness.org/sites/default/files/HBR_Strategic_Leadership.pdf)

Sergiovanni, Thomas J. (1995). *The Principalship: a reflective practice perspective* (3ª Ed.) Boston (Massachusetts): Pearson Allyn & Bacon.

SICI. *Standing International Conference of Inspectorates* (2009a). Inspectorate Profile: Portugal. Recuperado o 24 de agosto de 2016, de: <http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/Portugal>

SICI. *Standing International Conference of Inspectorates* (2009b). Inspectorate Profile: Spain. Recuperado o 21 de xullo de 2015, de: <http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/Spain>

SICI. *Standing International Conference of Inspectorates* (2009c). Swedish Schools Inspectorate. Recuperado o 22 de xullo de 2015, de: <http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/Sweden>

SICI. *Standing International Conference of Inspectorates* (2014). *Supporting school improvement: the role of inspectorates across Europe. A report from the Standing International Conference of Inspectorates (SICI)*. Recuperado o 21 de xullo de 2015, de: <http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/5caebee9-84c1-41f0-958c-b3d29dbaa9ef>



- Siebel Newsom, Jennifer (2011). *Miss Escaparate* [Vídeo]. Recuperado o 27 de marzo de 2013, de <http://vimeo.com/61656514>
- Sierra Bravo, Restituto (2002). *Tesis doctorales y trabajos de Investigación Científica. Metodología general de su elaboración y documentación* (5ª Edición, 2ª Reimpresión). Madrid: Paraninfo.
- Silva, Patricia (2009). Apuntamentos sobre a Inspección de Educación en Catalunya. *Revista Galega de Educación*, (45), 34-38.
- Simón, M<sup>a</sup> Elena (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. En Miguel Ángel Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 53-69). Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Simons, Hellen (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sobrado, Luis (2009). Rol da inspección na atención á diversidade educativa. *Revista Galega de Educación*, (45), 40-42.
- Soldevilla, Carlos (1995). Autobiografía y mujer: la construcción autobiográfica de la identidad femenina. En Carmela Sanz Rueda (Coord.), *Invisibilidad y presencia. Seminario Internacional "Género y trayectoria profesional del profesorado universitario"* (pp. 311-327). Madrid: Comunidad de Madrid, Dirección General de la Mujer.
- Soler Castillo, Sandra (2004). *Discurso y género en historias de vida. Una investigación de relatos de hombres y mujeres en Bogotá*. Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.
- Soler Fierrez, Eduardo (1995). *La práctica de la inspección en el sistema escolar*. Madrid: Narcea.
- Stake, Robert E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, Robert E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford Press.
- Stein, Guido (2007). *La aventura del liderazgo. El reto de los resultados*. Barcelona: Gestión 2000.

- Strachan, Jane (1999). Feminist Educational Leadership. Locating the concepts in practice. *Gender and Education*, 11(3), 309-332. Recuperado o 8 de novembro de 2012, de <http://dx.doi.org/10.1080/09540259920609>
- Surovikina, Elena (2015). Aproximaciones sistémicas a la gestión educativa: un estado del arte desde la perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 121-138.
- Suspitsina, Tatiana (2000). Mothers, Bosses, and Superwomen: The Construction of Identities of Russian Woman Administrators in Higher Education. *Higher Education in Europe*, 25(2), 207-212.
- Taylor, Steven J. & Bogdan, Robert (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. En México, Secretaría de Educación y Cultura, Servicios Educativos del Estado de Chihuahua & Centro de Investigación y Docencia (2008). *Maestría en educación. Métodos cuantitativos aplicados 2. Antología* (pp. 194-216). Chihuahua (México): Autores. Recuperado o 6 de maio de 2013, de: <http://www.icsu.net/downloads/oU/METODOLOGIA%20CHIHUAHUA.pdf>
- Taylor, Steven J. & Bogdan, Robert (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teixidó Planas, Martí (1997). *Supervisión del sistema educativo*. Barcelona: Ariel Educación.
- Terigi, Flavia (2010). *Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*. Bos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-UNESCO. Recuperado o 31 de xullo de 2015, de: [http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/los\\_sistemas\\_nacionales\\_de\\_inspeccion\\_y\\_su\\_pervision\\_escolar.pdf](http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/los_sistemas_nacionales_de_inspeccion_y_su_pervision_escolar.pdf)
- Thomas, Robert J. (1995). Interviewing Important People in Big Companies. En Rosanna Hertz & Jonathan B. Imber (Eds.), *Studying elites using qualitative methods* (pp. 3-17). Thousand Oaks (California): SAGE Publications.
- Tichenor, Amber L. (2011). A phenomenological study of the experience of rivalry among women in the workplace (Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy), Harold Abel School of Social and Behavioral Sciences, Capella University, Minneapolis (Minnesota), Estados Unidos.

- Tichenor, Veronica (2005). Maintaining Men's Dominance: Negotiating Identity and Power When She Earns More. *Sex Roles*, (3/4), 191-205.
- Tichy, Noel M. & Devanna, Mary Anne (1986). *The Transformational Leader*. New York: John Wiley and Sons.
- Tichy, Noel M. & Warren, Bennis (2010). *Criterio. Cómo los auténticos líderes toman decisiones excelentes*. Barcelona: Paidós.
- Tomlinson, Harry (2004). *Educational leadership. Personal growth for profesional development*. London: SAGE.
- Torns, Teresa; Borràs, Vicent & Carrasquer, Pilar (2004). La conciliación de la vida laboral y familiar: ¿un horizonte posible?, *Sociología del Trabajo*, (50), 111-138.
- Torrance, Deirdre (2013a). The challenges of developing distributed leadership in Scottish primary schools: a catch 22. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 41(3), 330-345. doi: 10.1080/03004279.2013.791165
- Torrance, Deirdre (2013b). Distributed leadership: challenging five generally held assumptions. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 33(4), 354-372. doi: 10.1080/13632434.2013.813463
- Torres Santomé, Jurjo (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, Jurjo (2011). *Justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- UGT (2014). *Las mujeres en el mundo del trabajo y la economía*. Secretaría de Igualdad. Departamento de Mujer. Recuperado o 10 de xuño de 2015, de: <http://unaf.org/wp-content/uploads/2014/05/Mujer-en-trabajo-2014-UGT.pdf>
- Urruzola Zabalza, María José (1995). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal.
- Valcárcel, Amelia (1994). *Sexo y filosofía. Sobre «mujer» y «poder»*. Barcelona: Anthropos.

Vázquez Gómez, Gonzalo (1999). La supervisión, función de conocimiento compartido del sistema educativo. *Revista de Educación*, (320), 121-139.

Vázquez Recio, Rosa (2011). *Investigar con estudio de caso la dirección escolar. Relato de una experiencia*. Málaga: Aljibe.

Vázquez Recio, Rosa (2013). *La dirección de Centros: Gestión, ética y política*. Madrid: Morata.

Velasco, Honorio & Díaz de Rada, Ángel (2004). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela* (4ª Ed.). Madrid: Trotta.

Vera, Juan José (2009). Conflicto y conciliación entre demandas familiares y laborales. En M<sup>a</sup> del Carmen Martínez Martínez (Coord.), *Género y conciliación de la vida familiar y laboral* (pp. 77- 124). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Vianello, Mino & Caramazza, Elena (2002). *Género, espacio y poder. Para una crítica de las Ciencias Políticas*. Madrid: Cátedra.

Vicepresidencia e Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza da Xunta de Galicia (2013). *Orde do 20 de decembro de 2013, conxunta da Vicepresidencia e Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza e da Consellería de Facenda, pola que se regulan a acreditación, a xornada e o horario de traballo, a flexibilidade horaria e o teletraballo dos empregados públicos no ámbito da Administración xeral e do sector público da Comunidade Autónoma de Galicia*. (DOG de 31 de decembro de 2013). Recuperado o 31 de xaneiro de 2016, de: [http://www.xunta.es/dog/Publicados/2013/20131231/AnuncioG0244-201213-0001\\_gl.html](http://www.xunta.es/dog/Publicados/2013/20131231/AnuncioG0244-201213-0001_gl.html)

Vicepresidencia e Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza da Xunta de Galicia (2015). *Resolución do 22 de decembro de 2014, da Secretaría Xeral da Igualdade, pola que se regulan as bases para a concesión das axudas á conciliación da vida familiar e laboral como medida de fomento da corresponsabilidade para os traballadores que se acollan á redución da súa xornada de traballo, cofinanciadas polo Fondo Social Europeo (FSE), e se procede á súa convocatoria para o ano 2015*. (DOG de 15 de xaneiro de 2015). Recuperado o 30 de maio de 2015, de [http://www.xunta.es/dog/Publicados/2015/20150115/AnuncioG0244-301214-0004\\_gl.pdf](http://www.xunta.es/dog/Publicados/2015/20150115/AnuncioG0244-301214-0004_gl.pdf)

- Villar Posada, Feliciano & Triadó, Carmen (2006). *El estudio del ciclo vital a partir de historias de vida: una propuesta práctica*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Villares, Ramón (2004). *Historia de Galicia* (2ª Ed.).Vigo: Galaxia.
- Villares, Ramón (Dir.): (2005). Galicia siglo XX. [Fascículo 14, Anos da fame. Galicia en los años cuarenta], *La Voz de Galicia*, 157-168.
- Viñao Frago, Antonio (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- Viveros Fuentes, Santiago (Ed. Responsable): (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. (3ª Edición traducida da sexta en inglés, 3ª Reimpresión.). México, D.F.: El Manual Moderno.
- Wedgwood, Nikki (2005). Just one of the boys? A life history case study of a male physical education teacher. *Gender and Education*, 17(2), 189-201.
- Whitty, Monica T. (2001) The Myth of the Superwoman: Comparing Young Men's and Women's Stories of their Future Lives. *Journal of Family Studies*, 7(1), 87-100. doi: [10.5172/jfs.7.1.87](https://doi.org/10.5172/jfs.7.1.87)
- Williams, Joan (2000). *Unbending gender. Why Family and Work Conflict and What to Do About It*. Oxford: Oxford University Press.
- Xunta de Galicia (2015, 10 de novembro). “A Xunta favorece a conciliación de máis de 8.000 empregados públicos cos réximes de flexibilidade horaria e teletraballo”. Santiago: Sala de comunicación. Recuperado o 31 de xaneiro de 2016, de: <http://www.xunta.es/notas-de-prensa/-/nova/2830/xunta-favorece-conciliacion-mais-8-000-emplegados-publicos-cos-reximes-flexibilidade>
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (1988). *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago de Compostela: Universidade.
- Zaitegi, Nélica (2011). Una buena dirección para la escuela pública: competencias y transformaciones necesarias. *Organización y gestión educativa*, (2), 14-18.

Zaleznik, Abraham (1977). Managers and Leaders. Are They Different?, *Harvard Business Review*, 55(5). Recuperado o 18 de novembro de 2013, de: [http://tppserver.mit.edu/esd801/psds/11800988\\_Zaleznik\\_HBR.pdf](http://tppserver.mit.edu/esd801/psds/11800988_Zaleznik_HBR.pdf)

Zimbardo, Philip (2012). *El efecto Lucifer: el porqué de la maldad*. Barcelona.

## 2. **Arquivos históricos**

Antonia Ortiz Currais, Asuntos generales correspondencia (1939~1949), Archivo Histórico Provincial de Ourense, Fondo Inspección Provincial de Enseñanza Primaria de Ourense, caixa 24121, atado 01.

Antonia Ortiz Currais, Ordenación Escolar. Actas Consejo Inspección (1946-1956), Archivo Histórico Provincial de Ourense, Fondo Inspección Provincial de Enseñanza Primaria de Ourense, caixa 24121, atado 03.

Antonia Ortiz Currais, Rexistro Persoal de Inspección, Libro rexistro persoal (1932-1968), Archivo Histórico Provincial de Ourense, Fondo Inspección Provincial de Enseñanza Primaria de Ourense, caixa 24121, atado 11.

Expediente de la Escola Normal de A Coruña de Antonia Ortiz Currais, Archivo Histórico Universitario de Santiago de Compostela, Fondo Universitario, Sección Escuelas Universitarias, EGB Lugo, caixa/atado 2344.

Nomeamentos de mestres e mestras en Pontevedra (años 1907-1912) exercidos polo Reitorado, Archivo Histórico Universitario de Santiago de Compostela, Fondo Universitario, Sección Primeira Enseñanza, caixa 139.

Libro Rexistro de títulos de mestres interinos que expide o Excelentísimo Señor Reitor, para o desempeño de escolas vacantes, conforme o resolto por orde da Dirección xeral de instrución pública de 10 de Abril de 1877 (anos 1877-1915), Archivo Histórico Universitario de Santiago de Compostela, Fondo Universitario, Sección Enseñanza Primaria, A-371.

Rexistro de títulos administrativos que expide o Reitorado aos Mestres das escolas públicas do Distrito (anos 1897-1914), Archivo Histórico Universitario de Santiago de Compostela, Fondo Universitario, Sección Primeira Enseñanza, A-343.

Residencia de Estudiantes, Archivo de la JAE: [http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app/jaemain.html](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/jaemain.html), consultado o 6 de decembro de 2014

### 3. Lexislación de carácter histórico

*Escuela Española*, número 536 (Madrid, 2 de agosto de 1951).

*Escuela Española*, número 739 (Madrid, 6 de abril de 1955).

*Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, número 913 (Madrid, 25 de Decembro de 1908).

Romualdo de Toledo (1951, 27 de abril). Tribunales para las oposiciones a ingreso en el Magisterio Nacional (Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de luns, 30 de xullo de 1951). En *Escuela Española*, (739), pp. 484, 489.





## **VI. ANEXOS**



**Anexo I: Táboas**



<b>CÓDIGO</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>
LIXEN	Liderado dende a perspectiva de xénero	Liderado contemplado polos inspectores e inspectoras sobre múltiples puntos de vista. Concepcións sobre o liderado.	LIDIN (Liderado da inspección) LIDDIR (Liderado da dirección percibido polas inspectoras e inspectores) LIDM-PERI (Percepción dos inspectores e inspectoras do liderado dunha muller) LIDV-PERI (Percepción dos inspectores e inspectoras do liderado dun varón)
ELECIN	Elección do cargo da inspección	Inspectoras e inspectores amosan os motivos polos cales desempeñan este cargo	
COIN	Influencia da conciliación vista e vivida pola inspección	Referencias sobre aspectos concernentes á conciliación, igualdade, vida familiar e laboral	VMCAP (Visión das medidas de conciliación da Administración Pública) CSPI (Coñecemento de situacións problemáticas para a igualdade) ECIN (Estratexias de conciliación dos inspectores e inspectoras) MP (Maternidade/Paternidade) FCP (Familia e carreira profesional) RD (Responsabilidades domésticas) RF (Responsabilidades familiares) RCP (Repercusión dos problemas de conciliación sobre a promoción das mulleres)

			<p>CINTF (Compatibilizando a inspección co traballo familiar)</p> <p>CFCR (Conflicto familiar orixinado polo cargo de responsabilidade)</p> <p>RC (Recursos que usa para a conciliación)</p> <p>TL (Tempo libre)</p> <p>A-NAP (Apoio –ou non- da parella)</p>
OPI	Outros procesos de igualdade	Valoracións e referencias a outros procesos de igualdade	<p>EITAS (Visión da igualdade no traballo e no ámbito social)</p> <p>PVAC (Predominio dos varóns nos altos cargos)</p> <p>IMCD (Percepcións sobre a incorporación das mulleres aos cargos directivos)</p> <p>DAPI (Discriminación para acceder ao posto de inspección)</p> <p>DDPD (Discriminación para desempeñar o posto de inspección)</p> <p>DLP (Discriminación laboral positiva)</p>
PMVPD-I	Presenza de mulleres e varóns nos postos de dirección/inspección	Valoracións e referencias	<p>TDCE (Trato diferente nos centros educativos dependendo do sexo do inspector)</p> <p>RIMIN (Repercusión da incorporación das mulleres á inspección referido á organización do traballo na esfera pública)</p> <p>MMPV (Mulleres inspectoras máis próximas –ou non- que os varóns do punto de vista das relacións laborais)</p> <p>DIM-DIV (Dificultades das inspectoras fronte os seus homólogos varóns no desenvolvemento do seu traballo)</p> <p>PMPR-IN (Problemas nas mulleres para acadar postos de</p>

			responsabilidade como o da inspección) MNDA (Motivos para non ser directora) MNDR (Motivos para non ser director) VIMI (Vantaxes e inconvenientes de ser muller e inspectora) VIVI (Vantaxes e inconvenientes de ser varón e inspector) CLM (Comportamentos ligados ao masculino para triunfar no eido da inspección) MMI (Consideración acerca de se debería haber máis mulleres na inspección)
DIRMIN	Visión das directoras mulleres sobre a inspección	Valoracións persoais das directoras	TINDM (Trato dispensado polos inspectores ás directoras) AI (Imparcialidade da Administración canto á elección de directores ou directoras) PAI (Potencial acceso das directoras á inspección)

**Táboa 1: “Códigos, categorías e subcategorías de análise do estudo multicaso”. Fonte: Elaboración propia**

## TÓPICOS DOS QUE EXTRAER AS PREGUNTAS

TÓPICO 1: DATOS PERSOAIS
-Sexo.
-Idade.
-Estado civil.
-Convivencia con persoas dependentes.
-Número de persoas/familiares maiores de 65 anos cos que convive.
-Tipoloxía do fogar.
-Estudios realizados.
-Data de finalización dos estudos.
-Idade-itinerario.
-Disciplina que impartía.
-Categoría laboral.
-Anos de experiencia docente.
-Anos ocupando un cargo directivo.
-Anos exercendo como inspector/a.
-Desempeño doutros postos. Tempo no cargo.

**Táboa 2: “Tópico 1: Datos persoais”. Fonte: Elaboración propia.**



TÓPICO 2: CONCILIACIÓN DA VIDA LABORAL E FAMILIAR
-Percepción da dificultade para conciliar vida laboral e familiar.
-Recursos que usa para a conciliación.
-Inclinación cara o traballo ou familia.
-Tempo pasado coa familia.
-Reparto do coidado dos fillos.
-Xornada completa ou parcial no traballo.
-Grao de flexibilidade no traballo.
-Ámbito laboral afectado polo familiar.
-Traballo que leva para a casa.
-Participación en proxectos laborais.
-Realización de saídas ou estancias fóra do lugar de residencia por motivos de traballo.
-Compatibilización do labor de Inspección con outro labor profesional externo.

**Táboa 3: “Tópico 2: Conciliación da vida familiar e laboral”. Fonte: Elaboración propia.**

TÓPICO 3: IMPACTO DA CONCILIACIÓN ENTRE A VIDA PROFESIONAL E FAMILIAR PARA A IGUALDADE DE XÉNERO
-Frecuencia coa que adoita atender dende o traballo as tarefas reprodutivas.
-Dificultades domésticas por traballar.
-Sensación de cansazo ao chegar á casa tras o traballo laboral.
-Percepción do impacto de conciliación na igualdade.
-Situacións problemáticas para a igualdade.
-Implicacións que as medidas de conciliación teñen nos ingresos.
-Cargas domésticas como causantes do problema para continuar coa formación.
-Cargas domésticas como causantes do problema da falta de promoción laboral.
-Ámbito laboral afectado polo familiar.
-Ámbito familiar afectado polo laboral.
-Intención de deixar a Inspección.
-As desigualdades no eido familiar afectan á inserción, promoción e tempo de traballo.

**Táboa 4: “Tópico 3: Impacto da conciliación entre a vida profesional e familiar para a igualdade de xénero”.**  
**Fonte: Elaboración propia.**

TÓPICO 4: POLÍTICAS DE CONCILIACIÓN TRABAJO-FAMILIA <sup>510</sup>
-Solicitud de permisos de paternidade ou maternidade.
-Solicitud de permiso de lactación.
-Medidas que coñeza que faciliten a conciliación da vida familiar e laboral proporcionadas polo goberno ou pola Administración Pública.
-Uso de servizos de atención á primeira infancia, garderías laborais, escolas infantís.
-Horario flexible.
-Xornadas reducidas.
-Xornadas comprimidas.
-Teletraballo.
-Desenvolvemento de servizos para o coidado das persoas dependentes.
-Sensibilización en valores.

**Táboa 5: Tópico 4: Políticas de conciliación do traballo e familia". Fonte: Elaboración propia.**

<sup>510</sup>Hai que reparar no feito de que estas políticas perderon o seu carácter universal converténdose en políticas para a muller. <http://www.microsoft.com/business/es-es/Content/Paginas/article.aspx?cbcid=268>

TÓPICO 5: MOTIVOS POLOS QUE NON SE GOZARON DAS MEDIDAS DE CONCILIACIÓN
-Medo a perder o traballo.
-Medo a descender.
-Negativa ou resistencia por parte dos superiores.
-Condições da actividade desempeñada.
-Descoñecemento.
-Non cumprir coas condicións.
-Non axustarse ás necesidades de cadaquén.
-Valores persoais.

**Táboa 6: “Topico 5: Motivos polos que non se gozaron das medidas de conciliación”. Fonte: Elaboración propia.**

TÓPICO 6: ESTRATEXIAS DE CONCILIACIÓN
-Uso do teletraballo e a flexibilización de horarios laborais.
-Reorganización de tempos e espazos de traballo.
-Adaptacións temporais do traballo.
-Distribución do tempo de traballo.
-Medidas familiares non normalizadas (avós, parella, cuidador/a, outros).

-Medidas familiares normalizadas.
-Medidas laborais normalizadas.
-Organización doméstica.

**Táboa 7: “Tópico 6: Estratexias de conciliación”. Fonte: Elaboración propia.**

TÓPICO 7: SOLUCIÓNS AO PROBLEMA DA CONCILIACIÓN
-Revisión das políticas familiares.
-Reorientación das políticas de emprego.
-A importancia dos imaxinarios colectivos.
-Novo concepto da paternidade para a igualdade de xénero.

**Táboa 8: “Tópico 7: Solucións ao problema da conciliación”. Fonte: Elaboración propia.**

TÓPICO 8: FACTORES QUE FACILITAN A CONCILIACIÓN NAS EMPRESAS
-Tamaño da empresa.
-Competitividade no mercado laboral.
-Porcentaxe de mulleres no cadro de persoal.
-Interese en reter os seus recursos humanos.

**Táboa 9: “Tópico 8: Factores que facilitan a conciliación nas empresas”. Fonte: Elaboración propia.**

## POSIBLES PREGUNTAS

- ⊕ Quen realiza as tarefas habituais da casa?
- ⊕ Considera que a maternidade supón un retraso na etapa de maior produtividade profesional potencial?
- ⊕ Considera que unha muller é máis alcanzable do punto de vista das relacións laborais que os seus colegas varóns?
- ⊕ Considera que unha muller está menos dispoñible para viaxar que un varón?
- ⊕ Nas discusións cos seus compañeiros varóns, a quen se escoita máis?
- ⊕ Os varóns deberían diminuír a súa dispoñibilidade para o traballo?
- ⊕ Unha muller priorizará a súa familia sempre antes que a súa carreira profesional?
- ⊕ As profesionais que triunfan no campo da Inspección teñen verdadeiramente comportamentos masculinos?
- ⊕ A maternidade impide a promoción profesional das mulleres?
- ⊕ Cre que o que realmente fai valiosa a unha inspectora é a capacidade de compaxinar as tarefas da súa casa co desenvolvemento da súa carreira profesional?
- ⊕ Que vantaxes teñen as mulleres sobre os homes da súa profesión (e viceversa)?
- ⊕ Que características se relacionan co ascenso dentro da profesión?

## FUTUROS TÓPICOS:

MODELO <i>MALE BREADWINNER</i> . CONCENTRACIÓN PRIORITARIA DO VARÓN NO ROL DE PROVEDOR
A “DESCONCILIACIÓN ENCUBERTA”. A TRAMPA DA REDUCIÓN DA XORNADA
MULTITAREFA: “MULLER PARA TODO”
<i>WORK-LIFE BALANCE</i> . NOVO PARADIGMA EMPRESARIAL
ESTEREOTIPOS MASCULINOS E FEMININOS
LIDERADO

ASOCIACIÓN VEDADAS AOS VARÓNS
REDES INVISIBLES MASCULINAS
ELECCIÓN DE IGUAIS
“TEITO DE CRISTAL” OU “CHAN APEGADIZO <sup>511</sup> ”
ESTRUTURA DE “TEA DE ARAÑA”
PODER E XERARQUÍA. EMPODERAMENTO DA MULLER
COTAS DE CARGOS
PERSISTENCIA DA DIVISIÓN SEXUAL DO TRABALLO
MODIFICACIÓN DOS ROLES TRADICIONAIS DE MULLERES E HOMES
SOCIALIZACIÓN NOS ROLES ADSCRITOS DE COIDADADO
ESTABLECEMENTO DE MEDIDAS NAS ORGANIZACIÓN LABORAIS

**Táboa 10: “Futuros tópicos”. Fonte: Elaboración propia.**

<sup>511</sup>“Chan apegadizo” é a denominación que emprega Dominique Méda no seu libro *El tiempo de las mujeres. Conciliación entre vida familiar y profesional de hombres y mujeres* (Méda, 2002) para referirse á «barreira invisible que impide ás mulleres acceder aos postos máis altos e fai que a súa presenza entre os executivos dirixentes ou grandes cargos sexa irrisoria» (Méda, 2002, p. 24).





**Anexo II: Documentos**



**Documento 1: Guía de entrevista 1 (E1) a inspectoras e inspectores de educación sobre conciliación, percepción, liderado, intereses, motivación e vantaxes...**

<b>DATOS PERSOAIS</b>
<b>Idade (unha estimación, rango)</b>
<b>Fillos</b>
<b>Estado civil</b>
<b>Convivencia con persoas dependentes</b>
<b>Estudios realizados</b>
<b>Anos de experiencia docente</b>
<b>Anos ocupando un cargo directivo (especificar)</b>
<b>Anos exercendo a inspección.</b>
<b>Desempeño doutros postos. Tempo no cargo</b>

*Táboa 1: Datos persoais. Fonte: Elaboración propia adaptado de Vázquez Recio (2011, p. 74).*

## **CONCILIACIÓN**

- Vostede ten coñecemento sobre as medidas de conciliación da Administración Pública?
- Tivo que empregalas nalgún momento?
- Que consideración faría sobre elas? Que lle parecen?
- Como inspector/a considera que as medidas de conciliación supoñen algún tipo de dificultade/problema para os centros?
- Coñece algunha situación problemática para a igualdade?
- Vostede considera que a maternidade/paternidade supón un retraso na etapa de maior produtividade profesional potencial?

- No seu caso supuxo un retraso?
- Tivo que pedir algún permiso de maternidade/paternidade?
- Coñece algunha situación?
  - A maternidade impide a promoción profesional das mulleres?  
MULLERES/HOMES: Vostede coñece algunha situación na que a maternidade impida a promoción profesional das mulleres?  
E no seu caso?
  - Unha muller priorizará a súa familia sempre antes que a súa carreira profesional?  
MULLERES/HOMES: Vostede coñece algún caso no que unha muller priorice a súa familia antes que a súa carreira profesional?
  - Considera que as responsabilidades/tarefas domésticas poden dificultar o traballo das mulleres?
    - Coñece algún caso no que as tarefas domésticas supuxeran unha dificultade para que as mulleres puidesen desempeñar o seu traballo?
    - E no seu caso?
  - Os problemas de conciliación entre a vida familiar e laboral poden impedir que as mulleres promocionen?
    - Vostede coñece algún caso en que si?
    - No seu caso, existe algún problema de conciliación entre a vida familiar e a laboral?
  - Considera que as responsabilidades familiares poden supoñer algunha dificultade para que unha muller/home poida desempeñar o seu traballo?
    - Coñece algunha situación?
    - E no seu caso?
  - Considera que debido ao traballo que desenvolve pode existir algún risco de conflito familiar?

## **PERCEPCIÓNS**

---

- Por ser inspector/a, percibe diferenzas nun centro dirixido por unha muller fronte a outro dirixido por un home?
- Cando vostede se dirixe a un centro educativo, considera que por ser muller/home recibe un trato diferente?
- Coa incorporación das mulleres á inspección, cambiou algo a organización do traballo?
- Considera que unha muller é máis próxima do punto de vista das relacións laborais que un varón?

- Vostede considera que existen problemas especialmente nas mulleres para acadar postos de responsabilidade coma este?
- No seu caso supuxo unha dificultade ser muller?
- Algún caso no que si supuxo unha dificultade.
- Considera vostede que unha inspectora ten máis dificultades para desenvolver o seu traballo que un inspector varón?

## **LIDERADO**

---

- Nos centros educativos, considera que os directores varóns exercen un liderado diferente ao das directoras?
- O seu labor de liderado, como se manifesta cando acode a un centro educativo? (Propostas que intenten desenvolver no seu día a día)
- En canto líder que é, como cre que exerce o seu liderado (na súa profesión)? (Propostas que fan, como as desenvolven no seu día a día)
- Unha profesional da inspección exerce un liderado diferente ó dun home?
- Vostede viviu algunha situación na que as mulleres exerceran un liderado diferente?
- Cales considera que poden ser as vantaxes de ser muller e inspectora? E home e inspector?
- Cre vostede que as mulleres teñen algún tipo de vantaxe sobre os homes da súa profesión? (E viceversa)
- Considera que para que as mulleres triunfen no campo da inspección deberían ter un comportamento máis ligado ao masculino?
- Cales considera vostede que serían as características máis significativas que se deberían ter para acceder ao campo da inspección?
- Cre que existe algún tipo de discriminación (implícita ou explícita) por ser muller/home para acceder a postos de inspección?
- Cre que existe algún tipo de discriminación (implícita ou explícita) por ser muller/home para desempeñar postos de inspección?

## **INTERESES, MOTIVACIÓNS E VANTAXES**

---

- Ten algún interese específico relacionado co seu traballo? (Coeducación, violencia de xénero).

- Hai algunha característica que, por ser muller, axude ao desenvolvemento do seu traballo? Hai algo que lle non lle axude tanto (prexudique)? (A mesma pregunta adaptada ao caso deles)
- Coñece algunha situación na que polo feito de ser muller, esta se sentise discriminada?
- E no seu caso, sentiuse discriminada nalgún momento?

**Documento 2: Guía de entrevista da historia de vida****I. INFANCIA (0-11 anos aproximadamente) A poder ser, concretar datas máis relevantes. Coñecer os acontecementos vitais máis importantes.**

1. Data de nacemento.
2. Onde naceu (cidade, aldea). Ambiente da veciñanza.
3. Primeira lembranza da infancia. Recordos máis distantes. Como foi a súa infancia?
  - 3.1. Traballo na casa (Quen realizaba as tarefas habituais da casa, implicábanse todos os irmáns?)
  - 3.2. Que tarefas adoitaban facer?
  - 3.3. Diferenzas na educación das irmás e dos irmáns. A súa irmá/s tivo as mesmas oportunidades?
  - 3.4. Como era a vida da familia?

A vida no seo da comunidade (aldea, cidade..) Que ambiente había na comunidade? Se estaba integrado na contorna na que vivía, boas relacións coa veciñanza
4. Relación co pai e relación coa nai (filosofía de vida, ideoloxía, trato dispensado ás fillas e fillos).
5. Estudos dos pais, a que se dedicaban.
6. Como o intentaron educar?, Quen o criou?
7. Que é o máis importante que aprendeu de seus pais?
8. Relación coas irmás e cos irmáns (quen era o/a líder?, posición que ocupaba no seo de irmáns)
9. Relación con outros familiares (avós/avoas, tíos/tías ou outros).

A familia trataba os irmáns e irmás do mesmo xeito?  
Xogos. // Ocio.
10. Amizades (Como eran as amizades?, quen era o/a líder?) Relacións positivas, negativas.
11. Vivencias nos colexios (colexio relixioso -de ser o caso, era concertado/público/privado?-, público, privado, concertado...)
12. O ámbito escolar era transmisor de estereotipos?
13. Estudou na súa mesma comunidade ou noutro lugar. De ser o caso, onde?
14. Relación con mestras e mestres. Algún que o marcara para ben ou para mal.

## II. ADOLESCENCIA (12-17 anos) A poder ser, concretar datas máis relevantes

### 1. AMIZADES

- 1.1. Amigas e amigos máis próximos
- 1.2. Papel que xogaba o entrevistado
- 1.3. Quen xogaba o papel de liderado? E quen non?
- 1.4. Pandillas mixtas, non mixtas
- 1.5. Relacións entre uns e outros

### 2. PARELLA

- 2.1. Experiencias de parella. Noivos/as de xuventude. Como foi o noivado, a vida de parella, relacións positivas, negativas.
- 2.2. Naquel momento tiña parella?

### 3. FAMILIA

- 3.1. Relación co pai e relación coa nai.
- 3.2. Relación coas irmás e cos irmáns (estudaron todos?)
- 3.3. Traballo na casa ou fóra.

### 4. EXPERIENCIAS NO TEMPO LIBRE (Experiencias deportivas ou recreativas, Como era o seu tempo libre? Que facían?, Que actividades desenvolvían no tempo libre, particularidades en función do xénero, se non lle deixaban porque era neno ou nena, xogos aos que non podía xogar).

### 5. EDUCACIÓN

Como foi a experiencia no centro no que estudaron (especificar tipoloxía) ou no traballo  
Eran bos alumnos/as? Repetiu de curso?  
Relación cos compañeiros  
Alguén que os marcara dalgún xeito

### 6. Relación con algunha figura adulta significativa.

## III. XUVENTUDE (18-25 anos) A poder ser, concretar datas máis relevantes

### 1. ESTUDOS

- 1.1. Por que elixiu os estudos que elixiu?
- 1.2. Contou co apoio dos pais?
- 1.3. En que ano entrou na carreira?



Como foi a carreira?

1.4. Estudou na súa mesma comunidade?

1.5. Na carreira, era igual o trato dispensado ás mulleres e aos homes?

1.6. Carreira cunha preponderancia masculina ou feminina?

1.7. Traballo máis importante.

1.8. En que ano finalizou a carreira/s?

1.9. Como foron as vivencias da carreira?

## 2. TRABALLO.

2.1. Se traballan durante a carreira (De ser o caso, por que tiña que traballar?)

2.2. Cal é o primeiro traballo despois da carreira?

2.3. Como foron os primeiros pasos no ámbito laboral? (Traslados docentes, se eran substitutos, interinos)

2.4. Fixo oposicións?

2.5. Cando comeza a sentir que ten independencia económica?

2.6. Traballo na casa ou fóra. Como compatibilizaban o traballo no fogar e familiar.

2.7. Por cantos centros pasou?

## 3. PARELLA OU PARELLAS.

## 4. VOCACIÓN E INTERESES.

4.1. Cando comezou a súa vocación? Por que cre que comezou esa vocación?

4.2. Que ilusións tiña?

4.3. Que proxectos tiña?

4.4. Tivo sempre claro o que quería ser de maior? Tiña algunha aspiración?

## 5. AMIZADES FRATERNAS.

## 6. INVERSIÓN DO TEMPO LIBRE

Actividades que facía no tempo libre.

## **IV. ADULTEZ XOVE (26-39 anos) A poder ser, concretar datas máis relevantes**

### 1. TRAXECTORIA PROFESIONAL

Traballo e carreira (pasan da docencia directa á dirección, traxectoria profesional, como é a vivencia da dirección, que foi o que aprenderon, liderado)

Como viviu o liderado sendo profesor, director... Se os líderes eran mulleres ou homes.

Cando era docente, que aprendeu da xente que traballaba con vostede (equipo directivo, liderado, profesores...)?

Que aprendeu desa dirección? Como foi esa vivencia?

Se fala de problemas nos centros, saber se eran atendidos por mulleres ou homes.

Había moitos problemas nos centros nos que el estaba de inspector?

En que cre que reside a súa facilidade para relacionarse?

Na súa experiencia como profesor, quen provocaba máis conflitos, os nenos ou as nenas?

Estadía no estranxeiro?

## 2. ORGANIZACIÓN FAMILIAR

Ao comezar a súa andaina profesional, as responsabilidades familiares dificultáronlle o traballo?

Como é o día a día?

Como compatibilizaba o traballo no fogar e no exterior?

Tivo que sortear moitos obstáculos para dar atendida a vida familiar e laboral, e chegar primeiro a ser director e despois, inspector?

Empregou na súa vida medidas de conciliación?, Tiña asistencia no fogar?

Que tipo de relación tiña daquela coa familia?

Asistencia no fogar?

A súa muller traballaba tamén? A que se dedicaba?

Ten xa netos?

## 3. RELACIÓN coas compañeiras e compañeiros de traballo (positivas e negativas)

## 4. FILLAS/FILLOS.

A que anos os tivo?

Son os dous varóns?

Como os intenta educar?, pode poñer algún exemplo?

Que diferenza atopa entre a educación que el recibiu e a que dá aos seus fillos?

A súa filla ten as mesmas oportunidades?

Ten que facer algo diferente na educación dun fillo que dunha filla?

Dificultade para compatibilizar os fillos coa carreira. Dificultoulle ser pai para ir desenvolvéndose profesionalmente?

## 5. MANUTENCIÓN E CRIANZA dos fillos (Separación, divorcio... Se iso supuxo algunha complicación no tocante a dificultade para coidar dos fillos)

Como é a organización da vida?

Dificultades para organizarse

## 6. INVERSIÓN DO TEMPO LIBRE. Afección ou pasatempo que lle achegue cousas tamén.

**V. ADULTEZ MEDIA (40-60 anos) A poder ser, concretar datas máis relevantes**

1. Consolidación dunha ocupación ou carreira?
2. Como foi a súa experiencia de profesor asociado? Dificultades para conxugar todo?
3. Cantos anos estivo de xefe de estudos?
4. Acontecemento determinante para que vostede quixese acceder á inspección. Razón pola que continuou formándose até ser inspector.
5. Traballo na inspección. Decisión propia ou oportunidade. Como é esa vivencia?
6. Ten que atender o traballo na casa, dedicarlle tempo no seu domicilio?
7. Vocación por este traballo.
8. O máis importante deste traballo.
9. Relación coas compañeiras e compañeiros de traballo (que facilita estas relacións, que as dificulta)
10. Por que non quere ser un inspector temido?
11. Cal é o seu segredo para ser unha persoa tan conciliadora?
12. El tiña en conta que nos proxectos dos directores/as aparezan cousas relacionadas co xº?
13. Relación cos directores/as dos centros educativos, que problemas hai nos centros. Como é o liderado. Máis colaboración nos equipos directivos liderados por mulleres ou homes.
14. Atopa un *modus operandi* definitorio nos equipos directivos?
15. Problemas en xeral nos centros educativos que eles senten satisfacción en axudar a resolvelos (Quenes son os líderes deses centros con problemas?)
16. Como vive o liderado dunha muller? E dun home? (Sendo estes directores e el profesor)
17. E cando eles eran líderes? Gústalle ser dirixido por unha muller?
18. O centro no que só hai mulleres no claustro, que tal funciona? Serán as precursoras, a antesala dos futuros equipos directivos?
19. Que aprenderon diso?
20. Experto en algo?
21. Relación coa parella ou parellas. Como se organiza coa parella.
22. Relación cos fillos e fillas. Como é a vida da familia?
23. Traballo no fogar. Como se organizan, colaboran todos?
24. Logros máis importantes (no ámbito familiar e laboral).

25. Obxectivos e metas (no ámbito familiar e laboral).
26. Inversión do tempo libre.

**Sobre a dirección:**

Se a acción directiva a realizou nun centro do rural ou urbano.

Onde prefiren realizala, nun centro do rural ou urbano? Por que?

Como decidiu ser director.

Vivencia da dirección. Require de moita entrega por parte da persoa implicada?

Como desenvolvía o seu liderado.

Relacións co equipo directivo e por extensión, co profesorado.

Que aprenderon da dirección.

Por que deixou a dirección para pasar á inspección?

Teñen a percepción de que as mulleres se incorporan aos cargos directivos máis tardiamente?

Por que?

Como vive o liderado dunha muller?

**Por outra parte, centrados xa na Inspección:**

Que problemas en xeral ven que existen nos centros educativos e que eles senten satisfacción por resolvelos?

Aspectos relativos aos cónxuxes (Traballo, en que pasan o tempo libre...)

O feito de estar na "cúpula", supónlles algún custo de oportunidade?

Debería de haber máis mulleres na inspección?

Cre que aínda predominan os homes nos altos cargos?

Máis difícil a dirección ou a inspección?

A que cre que se debe que haxa tan poucas xefas territoriais?

Cre que aínda predominan os homes nos altos cargos?

Co paso dos anos, como viu a evolución da igualdade no traballo e no ámbito social?

Gustaríalle indicar a maiores algo que eu ao mellor me saltara durante a conversa?

**Documento 3: Claves de codificación da primeira entrevista ás inspectoras e inspectores****Código de inspectora/inspector da primeira entrevista** **Pseudónimo**

---

Inspectora 1-Entrevista 1 (IM1-E1)	Adela
Inspectora 2- Entrevista 1 (IM2-E1)	Sara
Inspectora 3- Entrevista 1 (IM3-E1)	Lucía
Inspectora 4- Entrevista 1 (IM4-E1)	Irene
Inspectora 5- Entrevista 1 (IM5-E1)	Beatriz
Inspector 1-Entrevista 1 (IV1-E1)	Francisco
Inspector 2- Entrevista 1 (IV2-E1)	Manuel
Inspector 3- Entrevista 1 (IV3-E1)	Diego
Inspector 4- Entrevista 1 (IV4-E1)	Ricardo
Inspector 5- Entrevista 1 (IV5-E1)	Gonzalo

**Documento 4: Claves de codificación da entrevista de historia de vida ás inspectoras e inspectores**

<b>Código de inspectora/inspector da segunda entrevista (historia de vida)</b>	<b>Pseudónimo</b>
Inspectora 1-Entrevista 2 (IM1-E2) realizou esta entrevista)	Adela (non
Inspectora 2- Entrevista 2 (IM2-E2)	Sara
Inspectora 3- Entrevista 2 (IM3-E2)	Lucía
Inspectora 4- Entrevista 2 (IM4-E2)	Irene
Inspectora 5- Entrevista 2 (IM5-E2)	Beatriz
Inspector 1-Entrevista 2 (IV1-E2)	Francisco
Inspector 2- Entrevista 2 (IV2-E2)	Manuel
Inspector 3- Entrevista 2 (IV3-E2)	Diego
Inspector 4- Entrevista 2 (IV4-E2)	Ricardo
Inspector 5- Entrevista 2 (IV5-E2)	Gonzalo

***Documento 5: Claves de codificación da entrevista ás directoras***

<b>Código de directora</b>	<b>Pseudónimo</b>
Directora Muller 1- Entrevista 1 (DM1-E1)	Vitoria
Directora Muller 2- Entrevista 1 (DM2-E1)	Oliva
Directora Muller 3- Entrevista 1 (DM3-E1)	Aurora
Directora Muller 4- Entrevista 1 (DM4-E1)	Estefanía
Directora Muller 5- Entrevista 1 (DM5-E1)	Gloria
Directora Muller 6- Entrevista 1 (DM6-E1)	Rebeca