

La representación del Feminismo en el pensamiento y práctica de la acción docente de las Profesoras de Secundaria en Galicia

Autora: Miriam Couceiro Castro

Tesis doctoral UDC/2018

Directora de la Tesis: Ana Sánchez Bello

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Programa de doctorado en Equidad e Innovación en Educación¹



¹ Programa regulado por el RD 1393/2007: Programa Oficial de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación.

A Lola Ferreiro Díaz, que me axudou a ver máis alá

e a memoria de Olga Patino Doval.

Agradecimientos

Mi interés por el feminismo se despertó cuando antes de empezar a estudiar la carrera de Sociología llegaron a mis manos, a través de Lola Ferreiro, los Escritos Políticos de Olimpia de Gouges. La autora de la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana no tardó en hacerme ver que la mitad de la población mundial había sido excluida de la universalización de los derechos humanos y de los ideales de libertad e igualdad que pretendía la Revolución Francesa, y, lo que es peor, pude comprobar que la mayor parte de las mujeres que como ella, compartían el planteamiento feminista, habían acabado mal: acusadas de traición, condenadas a muerte, encarceladas o silenciadas.

Cuando llegué a la universidad desconocía si podría seguir profundizando en el feminismo o no, pero en mi primera clase con Rosa Cobo mi duda quedó completamente disipada. Rosa abrió la mente de todo el alumnado hacia las teorías críticas, hacia una visión del mundo alejada de las ideas dominantes y de la óptica capitalista; Rosa nos descubrió a Amelia Valcárcel y a Celia Amorós, nos enseñó cuáles son los fundamentos del patriarcado y cómo defendernos de él, nos habló de interculturalidad, de enfoque de género y, sobre todo, nos hizo entender que el feminismo era imprescindible. De la mano de Rosa Cobo conocí a más mujeres feministas, entre ellas guardo especial cariño a Cristina Justo, que se acercó a mí para abrirme la mente hacia otros feminismos, que me dejó su ejemplar de Persépolis de Marjane Satrapi y siempre me tendió su mano ante cualquier situación adversa, sobre todo cuando algunos profesores se empeñaban en decirme que “del feminismo no se vive” y ponían especial empeño en que investigase sobre otros temas.

Carmen Lamela, profesora durante los años de carrera y directora de mi TFM sobre la imagen del feminismo para las mujeres gallegas, me hizo descubrir otras metodologías

de investigación con las que me sentí cómoda desde el principio, al igual que desde el principio me sentí cómoda y tremendamente afortunada de encontrarme con ella en mi camino académico.

Los años de estudio, las vivencias de otras mujeres, lo que veía en las noticias, lo que leía y, sobre todo, mis propias vivencias personales me dejaron muy claro que el feminismo es lo único que como mujer me iba a salvar de un mundo que nos es hostil en un momento histórico de fuerte rearme patriarcal. Todo esto y la presencia en mi vida de otras mujeres, docentes y activistas como Belén Fernández Suárez, Antía Pérez Caramés y Rocío Fraga propició que quisiese seguir adelante y realizar esta investigación.

Por último, no puedo dejar de agradecer su empeño, trabajo y empatía a Ana Sánchez Bello, mi directora de tesis, porque, al fin y al cabo, sin ella, nada de esto hubiera sido posible.

A Coruña, noviembre de 2018.

Resumen

Existe la idea generalizada de que los sistemas educativos poseen como características básicas la objetividad y la neutralidad; esta idea sobrevive actualmente a pesar de las evidencias que muestran como el sistema socioeconómico actual y sus relaciones de poder tienden sus brazos, cada vez con mayor intensidad y frecuencia, hacia los sistemas educativos para lograr influir en ellos a todos los niveles.

El elemento que sigue sustentando los sistemas educativos en todo el mundo es la concepción, muy interiorizada por la mayoría de las personas, de que para salvar a las sociedades de sus desajustes y lograr bienestar, crecimiento, justicia e igualdad la única vía es la educación. Sin embargo, la escuela es motor de reproducción de los modelos económicos, políticos y culturales dominantes, siendo la institución en donde siguen aplicándose estrategias altamente vinculadas a las relaciones de género bajo códigos sexistas tradicionales, divisiones sexuales del trabajo e invisibilidad junto con cierto grado de hostilidad y obstáculos para las docentes que desean articular su aula bajo una perspectiva de género.

A pesar de la presencia femenina en todos los niveles educativos no ha sido posible aun erradicar las condiciones de desigualdad entre sexos y, en este sentido, el objetivo de esta investigación es, desde un diseño metodológico cualitativo y con el uso de las historias de vida de profesoras de secundaria de Galicia, conocer la imagen que de las feministas y del feminismo poseen estas así como describir cuales fueron los obstáculos a los que las profesoras con conciencia feminista tuvieron que enfrentarse a la hora de manejar sus aulas.

Palabras clave:

Feminismo, género, educación, historias de vida

Abstract

There is a generalized idea that educational systems have objectivity and neutrality as basic characteristics; this idea survives today despite the evidence that shows how the current socio-economic system and its power relations extend their arms, with increasing intensity and frequency, towards educational systems in order to influence them at all levels.

The element that continues to support education systems throughout the world is the conception, very internalized by most people, that in order to save societies from their imbalances and achieve well-being, growth, justice and equality, the only way is education. However, the school is the engine of reproduction of dominant economic, political and cultural models, being the institution where strategies highly linked to gender relations under traditional sexist codes, sexual divisions of work and invisibility, along with a certain degree of hostility and obstacles for teachers who want to articulate their classroom from a gender perspective.

Despite the presence of women at all educational levels, it has not yet been possible to eradicate the conditions of inequality between the sexes and, in this sense, the objective of this research is, from a qualitative methodological design and with the use of life stories of high school teachers in Galicia, to know the image that feminists and feminism have, as well as to describe what were the obstacles teachers with a feminist conscience had to face when managing their classrooms. Another objective of this research is to achieve an approach to the degree of knowledge of feminism and the concepts of equality, curricular justice, gender, patriarchy and coeducation possessed by secondary school teachers in Galicia.

Keywords:

Feminism, gender, education, life stories.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1.....	18
LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DOCENCIA – GÉNERO	18
1.1 Introducción	18
1.2 Hacia una Sociología de las Profesiones.....	25
1.2.1 Profesión: un concepto a debate	25
1.2.2 Marx: el análisis del trabajo profesional.....	31
1.2.3 Weber: la raíz de la sociología de las profesiones	38
1.2.4 Durkheim: la profesión como baluarte del orden social	43
1.2.5 Las aportaciones clásicas: una crítica desde el feminismo.....	47
1.3 El modelo de profesionalidad	49
1.4 La identidad profesional: relación docencia y género	54
1.4.1 La situación de la docencia en España: una profesión desvalorizada.....	58
1.4.2 Características generales de la profesionalidad docente	63
1.5 La identidad profesional feminista.....	64
1.5.1 La identidad profesional feminista en la profesión docente	71
1.5.2 El punto de vista feminista.....	78
CAPÍTULO 2.....	81
EL MOVIMIENTO FEMINISTA EN GALICIA	81
2.1 Mujeres: Invisibilización, opresión y desigualdad.....	81
2.2 Panorámica global del movimiento feminista	96
2.2.1 Primera Ola: Feminismo Ilustrado.....	99
2.2.2 Segunda Ola: Feminismo Sufragista	107
2.2.3 Tercera Ola: Décadas de los 70 y 80.....	110
2.3 El movimiento feminista en Galicia.....	118
2.3.1 Los últimos años de la Dictadura: la importancia de las docentes gallegas..	
.....	118
2.3.2 La actualidad del feminismo en Galicia.	128

CAPÍTULO 3.....	132
LAS DIMENSIONES PÚBLICA Y PRIVADA	132
3.1 Introducción: Los orígenes de la dicotomía público-privado	132
3.2 El reconocimiento de “una misma” como parte del sistema.	136
3.2.1 La violencia epistémica	138
3.2.2 La agenda asistencial de las mujeres.....	142
3.2.3 Una nueva propuesta de contrato social entre mujeres y hombres	144
3.3 Lo personal sigue siendo político: La división público-privado en Kate Millet.....	146
3.4 Un balance final.....	152
CAPÍTULO 4.....	156
METODOLOGÍA.....	156
4.1 El posmodernismo y la revalorización de la subjetividad	156
4.1.1 Críticas a la Posmodernidad.....	164
4.2 Método cualitativo de investigación: razones de elección y justificación	166
4.2.1 Las Historias de vida	171
4.2.2 Convertir el relato biográfico en historia de vida: El enfoque narrativo.	177
4.2.3 Utilidad de las historias de vida	179
4.2.3.1 Los relatos biográficos en femenino: características.....	181
4.2.3.2 El análisis en las investigaciones narrativas	182
4.2.3.3 Antes de realizar las historias de vida.....	184
4.3 Recogida de datos: Las entrevistas	186
4.3.1 La entrevista biográfica.....	189
4.4 Proceso de análisis de la información	190

CAPÍTULO 5.....	192
Historias de vida	192
5.1 Las historias de vida de las profesoras de secundaria: un camino de lo personal hacia lo profesional	192
5.2 Historia de vida nº1: Pilar, las raíces del legado materno.....	194
5.2.1 Infancia: la única niña en casa.....	194
5.2.2 Adolescencia: antes de Santiago.....	198
5.2.3 Etapa universitaria: juventud.....	201
5.2.4 Madurez y vida profesional: el camino del feminismo al modelo profesional feminista.	206
5.3 Historia de vida nº2: María Teresa, vivir y trabajar para lograr una identidad....	208
5.3.1 Infancia: la felicidad de un hogar numeroso	208
5.3.2 Juventud: época universitaria y destierro	212
5.3.3 La madurez de la etapa profesional	214
5.3.4 El ocaso: la jubilación.....	216
5.4 Historia de vida nº3: Aurora, pasión por el saber.	218
5.4.1 Infancia: Enamorada de Dante.....	218
5.4.2 Etapa Universitaria: ¿Y cómo no estudias otra cosa más importante?... 220	
5.4.3 Los primeros años de vida profesional: Rara Avis.....	222
5.4.4 Actualidad: la generación milenial	224
5.5 Historia de vida nº4: Isabel, quedar en casa o vivir su vida.....	226
5.5.1 Una infancia entre muchos hombres	226
5.5.2 Adolescencia: un duro golpe.....	228
5.5.3 INEF: Deporte como profesión.....	230
5.5.4 Un lugar en la vida: profesora de educación física	233
5.6 La Historia de vida nº5: Tita, el amor por la docencia que nace de Rosalía... 236	
5.6.1 La vocación docente: herencia maternal.....	236
5.6.2 La Universidad y los primeros destinos	237
5.6.3 Las aulas y el mensaje feminista:	239
5.6.4 Un feminismo atomizado.....	241

5.7 La Historia de vida nº6: Encarna, una madre en la universidad	243
5.7.1 La hermana del medio	243
5.7.2 Una adolescencia truncada: maternidad y cambios	246
5.7.3 El final de la universidad: primeros años de clases.....	248
5.7.4 La actualidad: evoluciones e involuciones.....	249
5.8 Historia de vida Nº7: Flora, la importancia de la ayuda femenina para ser profesional.	250
5.8.1 Infancia: el retrato materno.....	251
5.8.2 La desigualdad en la escuela.....	252
5.8.3 Universidad y primer destino: Coruña.....	253
5.8.4 Los inicios y la actualidad.....	254
5.9 Historia de vida Nº8: Dolores, crecer en un remanso de paz.....	257
5.9.1 Infancia y adolescencia en el centro	257
5.9.2 Etapa Universitaria	259
5.9.3 Primer destino: el contacto con la realidad	260
5.9.4 Desde la comodidad	262
CAPÍTULO 6.....	264
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE CASOS CRUZADOS.....	264
6.1 Epítome.....	264
6.2 Primera declaración temática: Procesos de discriminación y de igualdad en cada etapa vital	266
6.2.1 La infancia	266
6.2.2 La adolescencia.....	271
6.2.3 Primeros años de carrera profesional: “a veces” discriminadas.	273
6.2.4 Vida docente y adultez plena.....	274
6.3 Segunda declaración temática: La imagen que del feminismo y de las feministas tienen las profesoras de secundaria en Galicia.	275
6.3.1 Diferencias de percepción.....	276
6.3.2 El presente y la idea de futuro	277
6.4 Tercera declaración temática: Los obstáculos de las profesoras con conciencia feminista	279

6.4.1 Resistencias del alumnado.....	280
6.4.2 Resistencias de compañeros y compañeras de profesión.....	281
6.4.3 Las resistencias propias	283
CAPÍTULO 7.....	285
CONCLUSIONES.....	285
7.1 Introducción	285
7.2 La influencia del legado ideológico familiar	288
7.3 Las consecuencias personales en el proceso de autodefinición como feminista	292
7.4 Sobre la valoración del feminismo y su conocimiento.....	296
7.5 Los obstáculos a los que se enfrentan las profesoras feministas.....	299
BIBLIOGRAFÍA.....	302
ANEXO 1: FICHAS DE LAS INFORMANTES (EN CD ADJUNTO).....	319
ANEXO 2: TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTAS (EN CD ADJUNTO)	327
HV1.....	328
HV2.....	348
HV3.....	358
HV4.....	367
HV5.....	376
HV6.....	383
HV7.....	391
HV8.....	397

CAPÍTULO 1

LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DOCENCIA – GÉNERO

1.1 Introducción

El ser humano, desde el principio de su existencia, se ha ido construyendo sobre un lecho de interrogantes que en la actualidad siguen operando como cuestiones motoras para las distintas ramas del conocimiento. El Renacimiento, en detrimento del teocentrismo medieval, supuso para toda la humanidad el principio del protagonismo del ser humano en todo lo relacionado con el universo y, en la actualidad, muchos siglos después de este hecho, la ciencia continúa teniendo como requerimiento central el proporcionar una definición consensuada de lo que verdaderamente significa ser humano, es decir, sigue siendo una misión principal para la ciencia el descifrar aquellas claves que nos convierten en seres humanos y nos diferencian de otras especies.

La experiencia humana a lo largo de la historia y más concretamente, en relación a la ciencia y a las respuestas con las que esta nos ha obsequiado, ha sido muy cruel, sobre todo debido a que muchas lógicas sociales quedaron grabadas a fuego en cada generación, convirtiéndose en auténticos mapas que guiaron la acción y la conducta social en direcciones no siempre recomendables para el progreso y el bienestar social. Un ejemplo de esto lo tenemos en la definición científica del ser humano durante el siglo XIX, una definición que sirvió de justificación para el colonialismo y el racismo. Las ideas de científicos de la talla de Charles Darwin, plasmadas en su obra *El origen de las especies* (1859), fueron esenciales para otorgar, por analogía a la botánica, una definición de ser humano en relación a la raza, quedando así establecidas fortísimas jerarquías raciales que favorecieron a las etnias de Europa frente a las del resto del planeta.

En relación a todo lo anterior, la misión de las ciencias sociales y de la educación, fue y sigue siendo en el presente, conseguir la ruptura de esas dinámicas, que ocultas en el inconsciente de la sociedad, se van convirtiendo en acciones y se perpetúan en el

tiempo. La educación hace posible que se detecten todas las irregularidades que la historia nos fue dejando en herencia, haciendo así que nuestras decisiones tengan un sentido crítico y reflexivo, siempre en favor de la evolución y no de las incesantes involuciones del ser humano. La ciencia y la educación trabajaron arduamente para llevar a las concepciones arcaicas sobre el ser humano al ocaso, pero, a pesar de ese trabajo siguen existiendo fuertes desigualdades y cada día nuevas formas de esclavitud humana aparecen en el mundo.

En cada momento de la historia y para cada sociedad, lo considerado como verdad y el conocimiento están ligados a los sistemas de poder, que son quienes los producen; estando también sometidos al gran aparato político y a la economía (Foucault, 1992). La transmisión del lenguaje, la experiencia y el saber marcó a lo largo de la historia una diferencia entre quienes fueron las personas encargadas de marcar las reglas consideradas como legítimas en el juego social. El conocimiento permitió y permite pertenecer o no a un determinado grupo y muchas personas intentaron desde el principio de nuestra historia mantener una postura hegemónica, de élite y control dentro del grupo asentándose en su rol de transmisoras de conocimientos. Un claro ejemplo de este fenómeno lo encontramos en las castas sacerdotales de la antigüedad, que llevaban a cabo acciones que posibilitaban o no la entrada a espacios de actuación determinados, que habitualmente eran los espacios que permitían al ser humano elevarse por encima de lo cotidiano y vulgar, el espacio de la religión, el del arte o el de la ciencia (Genep, 1986).

Todas aquellas personas que desearon perpetuarse en su rol de transmisoras de conocimiento ayudaron a la creación de un discurso imperante en cada momento de la historia, un discurso que fue útil para modelarnos y que sobre todo a partir de la Ilustración, fue elevado a la categoría de verdad. Algo parecido fue lo que ocurrió con la ciencia, que busca para cada fenómeno el convertirse en el modelo de explicación más divulgada y desde el cual cada élite busca también el seguir reproduciendo sus propios discursos (Hernando, 2012).

Actualmente, más de dos siglos después de la Revolución Francesa y del surgimiento de discursos críticos que advierten sobre las consecuencias del empequeñecimiento del ser

humano y de la necesidad de comprensión y redefinición del término libertad, las sociedades modernas no son capaces aun de llegar a tener democracias fuertes, solidarias y ecuánimes, viviéndose así, en muchos puntos del planeta, retrocesos como dictaduras, crisis económicas y del estado de bienestar, crisis culturales, crisis políticas y, en resumidas cuentas, violencia².

El ser humano construye la realidad y existe socialmente cuando se sumerge en un grupo, en un entorno social y en una cotidianidad determinada; su desarrollo a nivel biológico y psicológico constituye un proceso largo, lleno de interacciones y contradicciones, que es posible solamente como fruto de la cadena de relaciones sociales que mantiene. La clave de todo este proceso es la socialización, mediante la cual el ser humano, que llega al mundo indefenso, se convierte en una persona consciente de sí misma y también de su medio, con conocimientos y, con el paso de los años, acostumbrado a cada manifestación cultural de la sociedad en la que años antes nació³. La maduración social, mediante la socialización y el aprendizaje, es el arma para que cada persona pueda vivir en sociedad, participar en la cotidianidad del grupo y sea percibida por los demás, percibiéndose también a sí misma como miembro de la sociedad, adoptando normas, costumbres, valores, creencias, y, en síntesis, la cultura común que le permita la relación con su medio.

² Fernando Álvarez Uría en su obra *El reconocimiento de la humanidad* (2014) describe como a partir del descubrimiento de América y de la vuelta al mundo de Magallanes se produjo el desarrollo del pensamiento moderno en relación a la defensa de los derechos humanos. En esta obra Álvarez Uría reivindica la necesidad de conocer el pasado para objetivar el peso que tiene en las sociedades actuales, destapando así las inercias adquiridas en el pasado que nos impiden avanzar.

³ En relación al proceso de socialización es interesante una de las obras de Anthony Giddens, *Sociología* (1998), en donde el autor habla del proceso de socialización como un contacto entre generaciones que altera las vidas de los responsables de la crianza de este con su llegada, experimentando estos también un nuevo aprendizaje, el de socializar al nuevo miembro del grupo. Giddens describe de un modo muy acertado al proceso de socialización como un proceso dinámico, que nunca termina, estrechamente ligado a los patrones socioculturales.

La niñez, la juventud, la madurez y la vejez son algunos de los momentos vitales a través de los cuales transita un ser humano. A lo largo de su trayectoria vital va involucrándose en incontables relaciones sociales que traen de la mano el desempeño de roles y status diferenciados. Con cada uno de ellos se van adquiriendo normas y derechos, formales e informales que configuran la conducta social, un elemento con componentes predominantemente socio-históricos, es decir, relacionados con la experiencia acumulada y transmitida mediante la socialización, bebiendo nuestra actitud directamente de la herencia adquirida de otras personas, de la observación y de la interacción social⁴.

El ser humano en solitario y la sociedad son dos elementos recios que constituyen la clave de las ciencias sociales ya que por una parte está el primero, con su propia identidad, y por otra la sociedad, que se manifiesta con fortaleza, influyendo en el individuo. Las ciencias sociales estudian, a un nivel profundo, los procesos de interacción entre y sociedad⁵. Las posturas que de manera tradicional existieron con respecto a la relación individuo-sociedad fueron dos: la que daba prioridad a la sociedad en la determinación de la persona y la que otorgaba a las personas prioridad a la hora de determinar las características de la sociedad. Con el paso del tiempo y el avance de las ciencias sociales fue ganando terreno la idea de que estas posturas no pueden pensarse de una forma polarizada o separada, más bien hay que pensar que difícilmente existiría la sociedad sin seres humanos que la compongan ni los seres humanos tendrían

⁴ Robert A. Baron y Donn Byrne en su obra *Psicología Social* (2005) otorgan gran importancia a las interacciones sociales y a como pensamos acerca de los demás. En esta obra realizan aproximaciones, muy útiles a la hora de profundizar en el tema de la socialización, sobre la percepción social, las actitudes, los aspectos de la identidad (self y género), el prejuicio, la agresión y las conductas pro sociales (altruismo, piedad, ayuda a los demás).

⁵ Siendo entendida la interacción como intercambio y el ser humano como el poseedor de un impulso irrefrenable hacia la interacción y dicho intercambio.

demasiada dosis de realidad sin que una sociedad determinada se la confiera (Hernando, 2012).

Cada grupo, dentro del marco de la interacción social, a veces consciente y otras inconscientemente, impone códigos y reglas a cada uno de sus miembros; estas reglas y códigos son consideradas por cada miembro del grupo como racionales ya que una de los fenómenos más sorprendentes que tienen lugar dentro del grupo es la convicción, por parte de los miembros de este, de que su propio grupo tiene más legitimidad que otros. Sin embargo, la realidad nos muestra como esos códigos y reglas son en ocasiones lógicos y otras veces están muy lejos de serlo, configurándose, por ejemplo, como ritos o elementos de maduración social que surgen de la elección de abandonar o abrazar determinadas acciones, que resultan imprescindibles para acceder a nuevas situaciones, a nuevos roles, status y para que cada individuo se perciba como parte de algo y a su vez como alejado de otros⁶.

A partir del momento en que las personas integrantes de un grupo se distinguen por un monopolio del saber o por la ausencia de este, podemos hablar de la sociedad como un producto de elementos desiguales⁷. Un buen ejemplo de esta afirmación nos lo da el paradigma de la ciencia positivista, con su disociación entre razón y emoción, con la negación de la dimensión emocional en el conocimiento y con las consecuencias que esto ocasionó, la principal, el surgimiento del orden social patriarcal. A lo largo del

⁶ Simmel en su obra *El individuo y la libertad, ensayos de crítica de la cultura* (1986), explica como el rito encierra elementos de socialidad y a la vez de insocialidad al hacer que el individuo reconozca mediante este las características de su grupo y se sienta alejado de otros grupos que no poseen las mismas características.

⁷ Cuando hablamos de la sociedad como producto de elementos desiguales podemos pensar en dos situaciones: una sociedad sobre la cual se cierne una democracia y otra sobre la cual se cierne un régimen dictatorial. Las élites de ambos sistemas preconizan públicamente la necesidad de lograr la igualdad entre la población, sin embargo, esta igualdad es ilusoria y utópica viendo como lo que es necesario aquí es hablar de equivalencia entre las personas, las obras y las posiciones sociales.

tiempo fueron muchas las personas de ciencia que se empeñaron en construir una fantasía: la de que la razón puede ser autónoma. Esto ayuda a comprender como el patriarcado, un orden social caracterizado por la desigualdad de género, se ha instaurado y los que en él ocupan las posiciones de poder lo hacen a costa de ocultar y reprimir su dimensión emocional, al igual que pretenden ocultar y reprimir a las mujeres y todo lo femenino. Cuando hablamos de orden social patriarcal podemos también hablar de orden disociado razón-emoción (Hernando, 2012).

La construcción del orden social patriarcal no fue sencilla, al igual que no lo es la construcción de la identidad de cada ser humano, un proceso de todo menos simple. Al igual que no podemos fiarnos de ningún sistema político que se afirme claro y conciso, no podemos creer a ninguna persona que afirme tener una identidad simple, bien perfilada y neta. Cuando ocurre lo primero, estamos, casi con total seguridad, ante un sistema político que quiere disfrazarse bajo un manto de claridad con otros fines ocultos; cuando ocurre lo segundo, probablemente estemos ante un ser humano con un auténtico problema de identidad. Desde un momento bastante temprano en la vida, cada ser humano parece tener una visión concreta acerca de quien es, desarrollando una identidad social que le permite autoevaluarse y conceptualizarse (Barón y Byrne, 2005, p.167), sin embargo, la cuestión de la identidad es bastante compleja, una complejidad que alcanza su punto más alto cuando compartimos nuestra identidad con otros miembros del grupo.

Por desgracia y actuando como freno al progreso de los seres humanos, existen numerosas explicaciones acerca de la identidad humana que hacen que todas las personas que vivimos en el planeta estemos malinterpretadas. Esto sucede, por ejemplo, cuando creemos que los seres humanos son solamente miembros de un grupo, definido este por la religión, por el nivel socioeconómico o por la nacionalidad; cuando la realidad es que cualquier persona es parte de un abanico de grupos distintos y como señala Amartya Sen (2007):

“(...) la misma persona puede ser, sin incurrir en ninguna contradicción, ciudadano estadounidense de origen caribeño con antepasados africanos, cristiano, liberal, mujer, vegetariano, corredor de fondo, historiador, maestro, novelista, feminista, heterosexual,

creyente en los derechos de los gays y las lesbianas, amante del teatro, activo ambientalista, fanático del tenis, músico de jazz y alguien que está totalmente comprometido con la opinión de que hay seres inteligentes en el espacio exterior con los que es imperioso comunicarse (preferentemente en inglés)” (p. 11).

Lo que separa a las personas y enfrenta a los grupos no es la diferencia cultural ni los rasgos identitarios compartidos, lo que crea separación es la voluntad de una persona o de un grupo de diferenciarse usando sus rasgos identitarios de un modo etnocéntrico, ensalzándolos frente a otros para marcar diferencias mediante sentimientos de pertenencia fuertes y excluyentes. El modelo de una identidad única sería asfixiante psicológicamente para cualquier ser humano y muy peligroso para la sociedad, llegando a dominar cualquier rasgo de compasión o de bondad frente al uso de la violencia, llegando al terrorismo. Si cerramos los ojos y viajamos mentalmente al marco histórico y territorial de la década de los cincuenta en los Estados Unidos de América nos topamos de frente con una sociedad estereotipada, prejuiciosa, cargada de discriminación racial y de género. En esa sociedad, que esperaba el nacimiento, en 1963, de una de las obras clave para el feminismo, “La mística de la feminidad”, de Betty Friedan; la identidad fue entendida, por autores como Erving Goffman (1992) como la suma de la estructura social en la cual vive inmersa cada persona más los roles que desempeña; siendo para el autor el concepto de estigma una de las piedras angulares en la construcción de la identidad, relacionándolo directamente con lo expresado en párrafos anteriores, es decir, como algo peligroso que puede desembocar en violencia cuando ante la presencia de una identidad desconocida o no aceptada para el grupo el “nosotros” comienza a representar lo moralmente aceptable y lo benévolo frente a un “otro” que disfrazan de indeseable. La falta de respeto a lo que es distinto en la identidad colectiva está asociada a procesos sociales de prejuicio y de discriminación, por tanto, la identidad puede ser fuente de riqueza, calidez y relaciones sociales fructíferas; pero, también puede constituir fuente de violencia y terror. Lo que está claro es que al igual que desarrollamos una identidad personal desarrollamos, una vez iniciada nuestra vida laboral, una identidad profesional que tiene mucho que ver con la primera, es por ello por lo que pasaré, en los siguientes apartados, a ligar la identidad con el desarrollo profesional.

1.2 Hacia una Sociología de las Profesiones

1.2.1 Profesión: un concepto a debate

La sociología de las profesiones, al ser una disciplina reciente, carece en el presente de una reflexión teórica con el peso suficiente sobre sus enfoques presentes. Estos enfoques se desprenden directamente de la tradición clásica de la teoría sociológica, y más concretamente de los aportes que llevaron a cabo Marx, Weber y Durkheim.

A partir del trabajo de estos tres autores nacieron las tradiciones más destacables de la sociología de las profesiones: Marx analizó las profesiones a partir del concepto de fuerza de trabajo, Weber aportó la definición y la idea moderna de profesión y Durkheim centró su análisis de las profesiones en las corporaciones profesionales bajo una óptica de positividad. Lo más novedoso de los aportes de los tres autores está en que acotaron conceptos clave para la sociología de las profesiones tales como dominación, estratificación, orden social, cooperación, organización profesional o proceso de trabajo entre otros.

Antes de comenzar a hablar sobre sociología de las profesiones o de profundizar más en las aportaciones de unos y otros veo necesario colocar una baliza de salida, que en este caso no es otra cosa más que hablar sobre el término de profesión. Etimológicamente el término proviene del latín "*professio-onis*" que significa acción y efecto de ejercer o profesar; más allá de la etimología la profesión responde al dominio de un saber y al ejercicio de una actividad concreta que opera como modo de vida y fuente de motivación para quien la ejerce. En este sentido, a nivel social, las jerarquías y reglas

tienen un gran peso y el mundo profesional otorga ingresos, autonomía, status social y más elementos para el bienestar personal⁸.

La historia nos ha hecho testigos de muchos cambios en el mundo laboral y aun así, hoy en día, el grueso de la población sigue identificando el concepto de profesión con el concepto de trabajo, algo natural al ser el segundo uno de los valores culturales centrales para la humanidad. Sin embargo, aunque la mayoría identifican ambos conceptos el concepto de profesión sigue encerrando ciertas controversias, la primera relacionada directamente con su esencia, la de constructo social, pues al serlo no queda el concepto de profesión exento de algunas exclusiones injustas, un asunto que visibilizan los estudios feministas.

Julia Evetts (2012) definió la profesión como una categoría genérica y distinta del trabajo ocupacional añadiendo que no hay consenso respecto a cuáles son las diferencias entre ocupación y profesión ni tampoco sobre lo que hace diferente a las últimas con respecto a las primeras. Esto es un claro ejemplo de la controversia que genera en el presente el concepto y en el mundo académico y científico el término profesión y otros términos

⁸ Cuando describimos elementos de las profesiones que otorgan a quienes las profesan cierto status y bienestar hablamos de elementos que se encuentran presentes en aquellas profesiones que están socialmente bien valoradas. Las profesiones pueden ser estrategias para ascender socialmente y también engaños colectivos, en el sentido en que a veces la población se encuentra deslumbrada por un cúmulo de altas expectativas que no siempre se ven cumplidas. Tal y como señalan Jaime Martín Moreno y Amando de Miguel (1982), las profesiones pueden ser vistas como un disfraz de la explotación capitalista y también como baluartes del orden social.

asociados a este como profesionalización⁹ o profesionalismo solo pueden ser entendidos y definidos si partimos de antemano de un marco teórico que los sostenga.

Bourdieu también entendió las profesiones como categorías construidas socialmente que fueron naturalizadas y difundidas a pesar de su arbitrariedad, una arbitrariedad muchas veces excluyente. Este es el motivo por el cual el autor sugiere una sustitución del concepto de profesión por la noción de campo (Bourdieu y Wacquant, 2005). Por otra parte, las autoras Elizabeth Gorman y Rebecca Sandefur (2011) resaltaron, a la hora de definir el concepto de profesión, el peso de los cambios en la demografía, la economía, las organizaciones o las tecnologías; elementos que para ellas están relacionados con la pérdida de ciertas connotaciones clásicas en relación a las profesiones. Estas autoras, al igual que Bourdieu, sugieren cambiar el concepto de profesión por otro, en este caso por el de ocupaciones basadas en el conocimiento.

Actualmente, las autoras y autores van más allá e investigan sobre una sociología de las profesiones alejada del monopolio de determinados expertos/as sobre un determinado campo y, además, que se encuentre dentro de una red que conecta a todos los/as profesionales, es decir, que cambie su esencia de sociología de las profesiones por una sociología de la pericia¹⁰.

El discurso actual en relación a la economía y el mundo de las profesiones sigue estando plagado de sesgos que son reflejo de las relaciones de poder patriarcales; lo que hasta

⁹ Los funcionalistas presentan el concepto de profesionalización como la clave para el acceso al status profesional y al reconocimiento que este encierra. Por su parte, la sociología crítica de los años setenta y ochenta llevó a cabo una reinterpretación de este concepto definiéndolo como vía para el cierre ocupacional, es decir, para obtener la exclusividad, el poder y el monopolio dentro de cada profesión.

¹⁰ Eyal, G.; Pok, G. (2011): "From a Sociology of Professions to a Sociology of Expertise". Paper Presented at the CAST Workshop on Security Expertise, University of Copenhagen, 6/15-17, 2011. 29 pp. Disponible en: http://Cast.ku.dk/papers_security_expertise/Eyal_2011_From_a_sociology_of_professions_to_a_sociology_of_expertise.pdf/.

ahora hemos entendido y lo que en el presente entendemos por economía no es precisamente un elenco de verdades objetivas ni mucho menos el dibujo completo de la realidad. En el pasado el marxismo nos enseñó a reconocer los sesgos de las concepciones liberales y neoliberales en economía, actualmente, las nuevas corrientes de pensamiento siguen apareciendo en escena y muestran el mundo económico y laboral como algo que debe alejarse de pensamientos opresivos. Desde la óptica de las economistas feministas es desde donde nace el espíritu de desidencia, la creación de nuevas formas de entender la realidad y sobre todo, la creencia firme en que esas nuevas concepciones de las profesiones, el empleo y el trabajo son posibles.

Desde la economía feminista los términos cambian y lo hacen para introducir a las mujeres en la esfera que les ha sido vetada, la pública, ya que no es lo mismo, por ejemplo, hablar de los cuidados que hablar del trabajo e cuidados, haciendo esto rompemos una barrera clave ya que el trabajo de los cuidados deja de ser solo afectivo o doméstico y se convierte en visible. En relación a los mercados, la economía formulada desde el feminismo también tiene mucho que señalar y es que en lo que entendemos como mercado (el capitalista) el punto básico y la razón de ser está en la acumulación y la obtención de beneficios, esto es lo que dice como hay que estructurar tiempos y espacios; el feminismo nos muestra como el mercado capitalista, tanto de productos como el mercado laboral, está diseñado para producir no lo que necesitan las personas, sino lo que da beneficios (Carrasco, 2001).

Esta situación de controversia no debe hacernos pensar que estamos ante el ocaso de la sociología de las profesiones, pero si ante una reconfiguración del concepto de profesión y del profesionalismo como resultados de los cambios en todas las estructuras que les afectan (universidades, organizaciones, producción, industria y tecnología entre

otras¹¹). Además de una reconfiguración hay que señalar también el abismo que en el presente separa la realidad profesional de su representación intelectual, es decir, las teorías, métodos y conceptos que históricamente aprendimos hoy en día empiezan a dejar de ser apropiados o, más bien, empiezan a dejar de ser útiles para entender el complejo mundo actual y la revolución tecnológica que nos envuelve. Es por esto y también debido a la juventud de la sociología de las profesiones por lo cual es necesario recurrir a los clásicos si queremos entender el debate actual en relación al concepto y en relación a la disciplina.

Por tanto, para centrar este apartado relativo a la sociología de las profesiones veo necesario recurrir a los clásicos por, en primer lugar, sus aportaciones, que señalé brevemente al principio; en segundo lugar, porque recurriendo a ellos llevamos a cabo un rastreo histórico, algo muy necesario ya que aunque no todas, algunas de sus aportaciones si siguen teniendo vigencia en el presente (además de lo importante que es para un científico/a social la tradición histórica y el discurso¹²) y, en tercer lugar, debemos recurrir a los clásicos debido a que la investigación sobre sociología de las profesiones sigue siendo escasa, lo cual nos ha llevado a encumbrar injustamente a algunos autores (que no autoras) y a otros (o mas bien a otras) a no nombrarles nunca, o, si se nombraron fue de una forma sesgada.

A pesar de estas razones para acudir al canon clásico de la sociología es pertinente también señalar que este canon no fue precisamente construido con imparcialidad o

11 Tracey Adams (2015) indica que estamos ante una sociología de las profesiones con vitalidad renovada a pesar de que no tengamos aun consenso en relación al concepto de profesión en si. Adams vincula las profesiones a algo más consistente que al contexto social e igual que ya lo había hecho Brante en 2010, la relaciona con una sociología del trabajo.

12 La experiencia histórica es algo primordial para los/as científicos/as sociales, algo que no es así en aquellas disciplinas con status de ciencias puras pues un físico/a que quiera demostrar la validez de su trabajo difícilmente recurrirá hoy en día a Galileo o a Newton, sin embargo, para las ciencias sociales el análisis del discurso a lo largo de la historia es ineludible.

gran amplitud de miras: tiene un carácter muy imperialista y en el faltamos todas las mujeres. En primer lugar, se excluyó del canon todo el pensamiento proveniente del mundo colonial, excluyendo de este modo a todos los pensadores y pensadoras que no viviesen en Europa o EEUU; en segundo lugar, se excluyó a la totalidad de las mujeres al no estar (ni esperárselas) todas las productoras científicas femeninas¹³.

Las mujeres fueron silenciadas dentro del canon clásico y también por los pensadores que derivaron de dicho canon: el género fue un tema escasamente abordado por cualquiera de ellos, incluso para sociólogos críticos, que apenas se ocuparon de la discriminación hacia las mujeres. El cambio tuvo lugar con la incursión, en la disciplina, de las pensadoras feministas, momento en el cual el análisis del género empezó a cobrar importancia en ciencias sociales. De todas formas, para hablar del género en la teoría sociológica y de sus tratamiento por el canon clásico, hay que introducir un matiz: el concepto era inexistente en el momento y durante toda la fase de encumbramiento de Marx, Weber y Durkheim debido a la propia institucionalización del canon fueron marginados todos los aportes femeninos, que eran igualmente creativos e innovadores

13 Con la Segunda Ola del feminismo, a partir sobre todo de la década de los setenta, empezaron a tener auge las investigaciones sobre las mujeres, quedando así en evidencia lo desastroso de la exclusión de las mujeres ya no en los derechos civiles, también en el mundo cultural, artístico y científico. Patricia Lengermann (1998) escribió una obra que repasa las biografías y contribuciones de algunas de las sociólogas excluidas injustamente del canon clásico entre las que figuran Harriet Martineau (cuyos trabajos sobre EEUU superan a los de Tocqueville), Beatrice Potter Webb, Marianne Weber, Charlotte Perkins Gilman, Anna Julia Cooper y Ida Wells Barnett. Según Silvia García Dauder (2010) muchas de estas mujeres nunca lograron insertarse dentro del mundo académico y las que lo hicieron, sobre todo en la Universidad de Chicago, fueron injustamente ninguneadas o desplazadas hacia departamentos que carecían de poder institucional alguno.

pero silenciados porque la idea de masculinidad como categoría constitutiva de lo social imperaba y sigue imperando hoy¹⁴.

En los siguientes apartados se realizará un análisis del legado de Marx, Durkheim y Weber en relación a la sociología de las profesiones; análisis iniciado con las aportaciones de Marx, que se desprenden principalmente de sus obras de madurez; seguido por el análisis de Weber, que se centró en el control de las organizaciones profesionales para finalizar poniendo la vista en Durkheim, que desde una visión muy positiva, aportó la sensación de fe en las profesiones como baluartes del orden social.

1.2.2 Marx: el análisis del trabajo profesional

Marx no analizó las profesiones como las entendemos y estudiamos en el presente, a pesar de esto, sus teorizaciones a cerca de las profesiones fueron utilizadas de forma sistemática por la sociología de las profesiones. Un punto de partida para adentrarnos en el análisis que llevó a cabo Marx sería el situarnos en la mente de un teórico del siglo XIX, es decir: pensar las profesiones como algo dependiente de los procesos de producción.

La clave para Marx estaba en la manera en la que los procesos de producción, sobre todo el capitalista, analizaban la categoría profesional y el trabajo cualificado, como elementos esclavos de las mismas reglas que el trabajo no cualificado, reglas impuestas por el capital. Además, conceptos como trabajo, capital o propiedad, en los que actualmente pensaríamos como categorías estanco, eran concebidos por Marx de una

14 En este sentido, Artemis March (1993), expuso que los tres grandes clásicos llevaron a cabo sus reflexiones desde un punto de vista que contempla las necesidades sociales desde, exclusivamente, la masculinidad y las experiencias masculinas. March distingue tres grados de exclusión y ausencia de la mujer: a) exclusión total, como es el caso de Weber; b) pseudo-exclusión, como es el caso de Durkheim en su obra *El Suicidio*, en la que incluye datos sobre las mujeres; y, finalmente, c) alienación, como es el caso del marxismo, que incluye y visibiliza a las mujeres en la estructura de la familia pero las excluye totalmente en su concepto central de clase social.

forma abierta, es decir, el autor priorizó en todo su análisis la mediación social, partiendo de las relaciones que tienen lugar en toda época, y más concretamente, de la relación del trabajo con la naturaleza del ser humano.

Uno de los autores que más claramente dibujó una línea entre el trabajo productivo y el trabajo improductivo fue Marx; el trabajo productivo estaba para Marx formado por las personas implicadas directamente en la producción y en la fuerza de trabajo que produce plusvalor, el productivo era el que englobaba a las personas que desde el punto de vista capitalista eran improductivas, es decir, personas cuya existencia depende del trabajo y del plusvalor generado por los primeros.

Así como Marx enfatizó la relación del trabajo con la naturaleza del ser humano y la división, de forma muy tajante, entre el trabajo productivo y el improductivo Marx observó también que el modelo de producción capitalista le otorgaba al trabajo profesional una serie de características relacionadas, de forma muy íntima, con la fuerza de trabajo. Durante los quince años de su vida que culminaron con los Grundrisse¹⁵ y su obra El Capital, Marx fue alejando paulatinamente su foco de atención de las competencias profesionales para atender a la economía de la producción. El autor fue abandonando el término trabajo para usar el de fuerza de trabajo, con el cual denominaba las mercancías producidas por los obreros y las obreras. Además, y sobre todo a partir de los Grundrisse, Marx comenzó a considerar que el nacimiento, desarrollo y difusión del capitalismo no solo había tenido lugar por el movimiento de oferta y demanda, tuvo más que ver con el fenómeno de acumulación y plusvalía, algo que le

¹⁵ Los Grundrisse o Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política son una recopilación de las anotaciones de Marx que se completaron entre 1857 y 1858 y son considerados como borradores de su obra cumbre.

hizo empezar a analizar la teoría del excedente para acercarse a una explicación lo más concreta y correcta posible del plusvalor¹⁶.

Este proceso, en el cual se pasa de las competencias profesionales a la economía de la producción, del término trabajo al término fuerza de trabajo, de la oferta y la demanda a la acumulación y plusvalía es largo, complejo y también lo más apasionante dentro de la obra de Karl Marx, siendo el proceso que hizo al autor entender que la base de la acumulación estaba en algo más que en la circulación y el intercambio, divorciándose así, en cierta forma, de las teorías económicas más clásicas, pues Marx se cuestionó las relaciones asimétricas del modo de producción capitalista.

Marx señala que *por fuerza de trabajo o capacidad de trabajo entendemos el conjunto de las facultades físicas y mentales que existen en la corporeidad, en la personalidad viva de un ser humano y que él pone en movimiento cuando produce valores de uso de cualquier índole* (Marx 1975a. Vol.1:203). Por tanto, siguiendo esta definición, podemos intuir que la venta de la fuerza de trabajo en un mercado capitalista no es algo voluntario, tampoco algo consciente para el obrero o la obrera, es un acto que nace de complejísimo procesos de la historia culminados con el capitalismo, que determina el valor de esa fuerza de trabajo.

Otro de los conceptos clave en la obra de Marx es el de capital. El capital es entendido por el autor como algo coactivo, que fuerza a una relación de trabajo y más trabajo, al

¹⁶ Para más información sobre este proceso de maduración en la obra de Marx es de excelente ayuda lo escrito por Martin Nicolaus (1980) "El Marx desconocido", en K. Marx: Elementos fundamentales para la Crítica de la Economía Política (Grundrisse) 1857-1858 (Vol.I), p.xi-xl. México: Siglo XXI. El autor explica como a partir de los Grundrisse Marx llega a la conclusión de que el trabajo no es una mercancía cualquiera sino que es una mercancía única y que la mercancía producida por el obrero debe ser llamada fuerza de trabajo. Además Nicolaus explica como en esta maduración Marx analiza como la base del proceso de acumulación es la extracción de plusvalía de la fuerza de trabajo siendo la fuerza de producción una fuerza de explotación, es decir, por un lado la producción constituye para el autor un cambio de equivalentes y por otro es la apropiación del poder de creación de cada obrero.

menos más del necesario para vivir y para cubrir las necesidades básicas para el ser humano produciendo este trabajo un beneficio del cual los trabajadores/as no se nutren ni aprovechan; con esta maduración teórica Marx destapa la doble naturaleza del trabajo¹⁷: un trabajo concreto, que cubre necesidades naturales y básicas del ser humano y un trabajo abstracto, formado por el tiempo de trabajo necesario para producir plusvalor. Esto lleva a Marx a poner sobre el trabajo profesional una doble mirada: por una parte, está el trabajo profesional en el que se incluyen los saberes concretos que conforman una profesión y por otra parte, el trabajo profesional en el que esos saberes y manifestaciones de conocimiento quedan diluidos por medio de la fuerza del trabajo. Es a partir de esta doble mirada cuando en la teoría de Marx aparece la figura del trabajador cualificado asalariado, una figura que sería similar a lo que en el presente entendemos como trabajador profesional.

Para Marx los trabajadores cualificados asalariados resultan minoritarios en el capitalismo y surgen en un contexto en el cual la división del trabajo es algo técnico y no algo social, para ser más exactos, cuando el dueño de los medios de producción decide que tiene que delegar control y organización de estos en otra persona. Esto nos lleva a otra clave: que no hay una relación de correspondencia directa entre la cualificación y el grado de dificultad de un trabajo, la correspondencia está entre la cualificación del trabajador y la inversión que el dueño de los medios de producción quiere llevar a cabo para producir de forma superior.

El sistema capitalista representa para el autor una degradación del trabajo profesional y aunque Marx, al igual que otros teóricos, colocan el trabajo en el centro, como un

¹⁷ A lo largo de su obra Marx llevó a cabo una distinción entre el valor de uso y el valor de cambio, cuya representación está en la mercancía, un tema central dentro de la Economía Política de Marx. La mercancía como valor de uso representa para el autor el trabajo útil y se expresa mediante el valor de cambio, que no es más que la forma necesaria de manifestación del valor en la sociedad mercantil. Dicho de otra forma, las cosas no tienen valor por el hecho de ser cosas, solo tienen valor por el hecho de encontrarse en una sociedad capitalista y mercantil, que les entrega un valor concreto mediante el trabajo.

rasgo fundamental del ser humano, es el primero en dar cuenta de que la propiedad privada de los medios de producción y el trabajo enajenado que surge de esta deben ser abolidos para terminar con los grandes males de la humanidad y de esa forma, permitir que cada ser humano pueda desarrollarse plenamente y la sociedad, de una forma casi mística y espiritual, llegue a una unión profunda en la cual las relaciones sociales sean más naturales.

Todo lo expuesto en estos párrafos de forma breve pretende acercarnos a las aportaciones de Marx para la sociología de las profesiones pero llegado este punto del análisis quiero describir las tendencias que Marx, a lo largo de su obra, fue anotando como motivos principales de cambio en el trabajo profesional y en la concepción inicial de este: el afán de lucro, el proceso de re-estratificación social y la descualificación.

El afán de lucro fue la primera de las tendencias que modificó la concepción inicial del trabajo profesional pues con la llegada del capitalismo el lucro se convirtió en el eje central de toda actividad de la vida humana, las actividades que antaño habían tenido algún rasgo altruista, sobre todo las que provenían de la impronta religiosa, quedaban ahora desplazadas pues las actividades profesionales, en el mundo capitalista, no se escapan a la absolutización del trabajo asalariado y como señala Marx *una serie de funciones y actividades envueltas otrora por una aureola y consideradas como fines en sí mismas, que se ejercían de manera honoraria o se pagaban oblicuamente (...) por una parte se transforman directamente en trabajos asalariados (...), por otra caen- su evaluación, el predio de estas actividades (...)- bajo las leyes que regulan el trabajo asalariado* (Marx, 1971, p. 81). El mercado laboral era y es en la actualidad, al estar inmerso en este sistema, vulnerable, el producto final no es ya la mercancía producida por el obrero sino que intervienen muchos trabajadores convirtiendo al trabajo de una persona cualificada en el aporte cooperativo de múltiples personas así que al igual que el obrero, el trabajador cualificado es explotado en el sistema capitalista, el paro, el subempleo, el deterioro de las condiciones laborales y la intensificación de la jornada les afectan a ambos.

El proceso de re-estratificación social es otra de las tendencias que describió Marx; mediante esta tuvo lugar un aumento de las clases medias como resultado directo de

los excedentes del modo de producción capitalista. A medida que estas clases medias se consolidaron también fueron apareciendo nuevas necesidades, concretamente de agentes que pudiesen proveerlas de determinados servicios, improductivos pero muy necesarios para la clase burguesa (Marx, 1974).

En todo el marco de tendencias en relación a la concepción del trabajo que describió Marx aparece algo que marca el inicio de un proceso endémico dentro del capitalismo: la descualificación. Al igual de Max Weber, del que hablaré más adelante, Marx da cuenta del ocaso de los gremios, de como pierden su poder y prerrogativas a la hora de formar a profesionales y acreditarlos. La división del trabajo dentro de los talleres, mientras existió, hizo posible que cada rama de producción preservase cierto grado de sabiduría técnica que transmitiese de generación en generación pero entrado el siglo XVIII, cuando aun los oficios eran denominados “mysteries”, la división del trabajo en la manufactura se empezó a apoyar en la diferenciación natural de los oficios y se consolidó provocando que las habilidades que antes se distribuían entre los individuos se condensasen en el trabajador colectivo y *la unilateralidad e incluso la imperfección del obrero parcial se convierten en su perfección en cuanto miembro del obrero colectivo* (Marx, 1975, VOL.2, p. 425).

El sistema capitalista siguió expandiéndose desde que Marx vivió y escribió su obra hasta la actualidad y continúa haciéndolo, produciendo con ello la ampliación de determinados modos de producción que no sacralizan ya a la naturaleza sino que se apropian de ella para fines muy diversos y no siempre en consonancia con el bienestar y la sostenibilidad. Al igual que el sistema capitalista se apropia de la naturaleza tiende sus brazos hacia la educación, pues constituye una nueva forma de producción, concretamente la de un nuevo tipo de ser humano, un ser humano que se desarrolle pensando en conseguir el mayor nivel de consumo posible. Muchas décadas antes de que la sociología hablase de la sociedad de consumo Marx ya la había descrito, y en relación a esto, durante la década de los setenta, empezaron a aflorar una serie de movimientos que cuestionaban el orden social y la visión tradicional de la economía y

las profesiones tanto desde una óptica optimista como desde ópticas pesimistas que anunciaban el declive de estas¹⁸.

Las posiciones más optimistas en relación a las profesiones describieron a la clase profesional gerencial como a una clase formada por trabajadores intelectuales, a pesar de ser asalariados que no poseen los medios de producción, y, cuya función en la división social del trabajo, es la de reproducir la cultura capitalista y las relaciones de clase capitalistas. Los autores y autoras optimistas pusieron su foco de esperanza en un grupo, que dentro de esta clase de trabajadores, se considera como radical: los estudiantes y las estudiantes que a finales de los 60 y principios de la década de los 70 se transformaron en vanguardia revolucionaria y pusieron en jaque lo asumido con anterioridad.

Las teóricas y teóricos más pesimistas se centraron en dos problemas que trajo consigo el capitalismo: la creciente desprofesionalización y la proletarización profesional, asuntos de los que Marx ya había hablado tiempo atrás. La pérdida de la autoridad profesional pone, según sus teorías, en verdadero peligro el conocimiento ya que el nivel de educación, aunque es cada vez más elevado en la población, es también más codificado y estandarizado, creciendo la especialización. Los obreros y empleados de oficina ven degradado su trabajo, al no estar tan especializados y la proletarización azota, ante todo, la órbita salarial y la ideológica, dibujando un panorama en el cual, por una parte, la proletarización técnica afecta a los trabajadores y trabajadoras industriales y, la proletarización ideológica afecta al ser humano en general, creando un tipo de

¹⁸ Para más información sobre los planteamientos optimistas y pesimistas en cuanto a las profesiones cabe destacar los análisis llevados a cabo por Bárbara y John Ehrenreich en 1977 y las teorías de Oppenheimer (1973).

trabajador cuya integridad está amenazada por la apropiación de sus ideas, de sus valores y habilidades en pro de una mayor insensibilización y cooptación ideológica¹⁹.

1.2.3 Weber: la raíz de la sociología de las profesiones

Weber influyó muy notoriamente en la sociología de las profesiones, tanto es así que numerosos pensadores relevantes como Collins, Parkin, Parsons, Larson o Friedson se identificaron con sus planteamientos. Su trabajo sirvió como base para que los profesionales fuesen percibidos como arquetipo de la modernidad²⁰.

Hasta los años 60 el análisis de las profesiones tuvo como vía principal la obra de Weber, considerándolas en relación directa con su naturaleza empírica, es decir, en relación a las conductas observables que definen a cada profesional (conductas como la orientación al servicio, el código ético o el corpus teórico de cada una de ellas). A partir de esta década, al estudiarse más detenidamente la obra de Weber, fueron apareciendo nuevas vías de interpretación de las profesiones. Estas nuevas vías de interpretación de

¹⁹ La cooptación ideológica es entendida aquí como un proceso mediante el cual las ideas y valores que le eran propios al trabajador/a como ser humano se degradan hasta un punto en el cual los propios objetivos de cada obrero/a acaban correspondiéndose con las ideas y objetivos de cada empresa u organización capitalista.

²⁰Friedson, en su obra *Professional Powers, a Study of Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago, University of Chicago Press, 1986 , definió las relaciones entre el saber y el poder basándose en un análisis de las instituciones profesionales norteamericanas. Al igual que Weber había observado el desarrollo de la burocratización Friedson observó la coacción de las instituciones y su poder sobre el saber formal haciendo que el mercado fuese monopolizando el saber.

Weber²¹ y de las profesiones se centraron en incidir sobre la unidad temática de su obra y sobre el problema de la racionalización.

El proceso de racionalización en Occidente fue histórico y con alcance global. Sus raíces religiosas se extendieron a todas las esferas de la vida, el capitalismo, como forma de economía racional, y la burocracia, como forma racional de administración, cumplieron, para el autor, el papel de claves en la modernización ya que no solamente contribuyen al proceso de racionalización sino que también son sus elementos constitutivos.

Entre 1904 y 1905 Weber escribió *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo* en donde muestra una idea de profesión como el alimento esencial para el espíritu del capitalismo que el mismo nombra. A diferencia de la sociología de las profesiones, todos los estudiosos que tuvieron el afán de reconstruir el pensamiento de Weber y su biografía insistieron en que el núcleo de esta obra es la confirmación de una idea de profesión afín al desarrollo del capitalismo. En este sentido, el propio autor señaló:

“...el modo de vida racional sobre la base de la idea de profesión, que es uno de los elementos constitutivos del moderno espíritu capitalista, y no solo de éste, sino de la cultura moderna, nació del espíritu del ascetismo cristiano” (Weber, 2001, p.232).

Tal y como señala Abellán (2001), el espíritu del capitalismo del que habla Weber es una mentalidad y un conjunto de actitudes que apuntan hacia el lucro por el lucro.

En relación a las profesiones Max Weber señaló que en el sistema capitalista *no se trata ya de trabajar para vivir ni para disfrutar de las riquezas, el lucro se convierte en un fin en si mismo* (Weber, 2001, p.53). Para estudiar cuales fueron los elementos que conformaron la idea de profesión en la cultura capitalista Weber se encaminó en su obra

²¹ La reinterpretación de los análisis de Weber tuvo un efecto en la Sociología de las profesiones: en primer lugar, la racionalización, aunque importante, no fue el tema central, solamente permitió analizar más de cerca la burocracia y una supuesta incompatibilidad de esta con el profesionalismo; en segundo lugar, se recuperó a un Max Weber más crítico, trascendiendo así a sus análisis empíricas iniciales de las profesiones.

hacia la realización de un análisis de las tradiciones religiosas occidentales, principalmente de las tradiciones cuyo origen es el cristianismo.

La noción *beruf* (vocación) es central en la obra de Max Weber. Una de las aportaciones principales de Marx había sido mostrar el doble carácter de las profesiones y Weber, igual que el, distinguió también un doble carácter de las profesiones: por un lado, la profesión como vocación, misión y tarea opuesta a la racionalidad del capitalismo; y, por otro, la profesión como especialización que permite la subsistencia y el lucro.

Para Max Weber los textos teológicos de diferentes pastores del anglicanismo²² tuvieron mucha influencia: le ayudaron a formular una visión personal acerca de la racionalidad burocrática, lo cual dio paso, en sus teorías, a un estudio de las profesiones como servicios especializados. El autor entendió el concepto de profesión como *la peculiar especificación, especialización y coordinación que muestran los servicios prestados por una persona, fundamento para la misma de una probabilidad duradera de subsistencia o de ganancias* (Weber, 1979, p.111). La racionalización, como se señala en los primeros párrafos de este apartado, para Weber un proceso de modernización múltiple y también un proceso de diferenciación entre las esferas sociales; esto es, con la racionalización esfera política, esfera cultural y esfera económica quedaron delimitadas de un modo evidente, en la primera la racionalización se expresó mediante un estado con monopolio del uso legítimo de la fuerza (a través de la creación de un ejército, de un sistema tributario y de un orden jurídico), en la segunda la racionalización se dejó ver con la secularización de la ciencia, del arte y del derecho moral, y, finalmente, en la tercera esfera, la económica, el máximo exponente de la racionalización fue la empresa capitalista (con el cálculo de oportunidades de mercado y el lucro como características esenciales).

²² Weber se centró esencialmente en los escritos teológicos del pastor Richard Baxter. Este glorificaba al hombre especialista moderno que aprovechaba las oportunidades para conseguir lucro marcando así el paso de la religiosidad más viva al ascetismo utilitarista.

Max Weber contribuyó enormemente a la sociología de las profesiones con su estudio sobre la transición de los gremios medievales a las asociaciones profesionales. En este sentido, si volvemos nuestra vista hacia atrás y observamos el pasado, podemos ver como algunos grupos de personas conservaron privilegios y poder mediante el monopolio de sabiduría. Para entender las razones de este fenómeno es necesario revisar la historia de las profesiones en Europa, siendo dentro de esta los gremios (así como sus configuraciones más primitivas) un producto occidental muy importante en esta revisión.

Los gremios europeos organizaban a trabajadores artesanos especializados mediante regulación interna de su trabajo y el monopolio de este con respecto a los trabajadores que no estaban gremiados. La política interna de los gremios estaba basada en dar provisiones a sus miembros de todo lo necesario para que llevaran a cabo su trabajo y su vida, algo que podríamos comparar a los salarios de la actualidad. A partir de la aparición del trabajo remunerado y de la posibilidad para el artesano de comprar su propia materia prima (sobre todo a partir del siglo XIV), se va restringiendo el campo de acción del gremio y es el momento en el que estos comienzan a establecer unas normas más estrictas, como por ejemplo la norma de establecer un número fijo de maestros artesanos en cada gremio. No tardaron en darse cuenta de que otra necesidad básica para su supervivencia era la de preservar su conocimiento, lo cual, además de establecer un número fijo de artesanos, les llevó a limitar un número fijo de aprendices por cada maestro y a prohibir la asociación con personas ajenas al gremio (como por ejemplo trabajar para mercaderes). Todas estas medidas de protección de los gremios abarcaban, como señaló Weber (1992) [1923], varios frentes, primero, lograr el control de la industria en los asuntos que afectaban al oficio, sobre todo en relación a técnicas y procedimientos; también lograron que se estableciesen distritos gremiales, es decir, monopolios en ciertos territorios, y consiguieron fijar tarifas, sobre todo para casos en los que se transfería el producto de un gremio a otro, casos en los que lograron fijar precios mínimos o monopolísticos.

Muchas fueron las regulaciones que los gremios establecieron para sobrevivir pero, aun así, no pudieron impedir el desarrollo del trabajo a domicilio ni su paulatina pérdida de poder dentro del entramado capitalista. A pesar de todo si hubo un gremio que resistió

a las nuevas formas de trabajo manteniendo su esencia original durante siglos: el gremio de los académicos. Las universidades se establecieron entre el año 1100 y el 1200 como comunidades de maestros y alumnos (*universitas magistribus et pupillorum*), eran independientes de los poderes civiles y religiosos y tenían sus propios derechos de autonomía y gobierno²³. Tal y como señaló Elliot Krausse (1996), la universidad fue la institución superviviente de entre los gremios y la que propició que las profesiones llegasen a serlo.

Para concluir con este apartado veo necesario decir que al igual que las teorías del funcionalismo y las teorías interaccionistas, las explicaciones de Weber siguen explicando y expresando parcialmente las profesiones. De todos modos son indiscutibles las aportaciones del autor a la sociología de las profesiones, sobre todo su análisis del protestantismo, que trajo consigo ruptura al transformar el trabajo profesional en Beruf²⁴, oficio y vocación, sobre todo una forma de realizar en el mundo la vocación de cristiano, mostrando el autor como la significación religiosa, centro de su interpretación de las profesiones, tuvo gran peso en la organización de estas.

²³ En realidad, las universidades ejercían presión sobre ciudades e Iglesia ya que las más primitivas tenían la característica de ser instituciones portátiles, los edificios se alquilaban y la universidad eran realmente los maestros y el alumnado pudiendo cualquiera de estos marcharse de la ciudad en la que estaban si. Veían amenazada su autonomía, tal como sucedió en París en 1229, año en que la comunidad universitaria abandonó la ciudad al ver que ni esta ni la Iglesia apoyaban a su gremio.

²⁴ Para más información sobre el concepto consultar la obra de Max Weber *La Ética protestante y el espíritu del capitalismo*. París. Plon. 1964.

1.2.4 Durkheim: la profesión como baluarte del orden social

Durkheim vivió en Francia cuando esta aun no había superado su derrota en la guerra franco-prusiana de 1871 ni tampoco la represión de ese mismo año en la Comuna de París²⁵. Precisamente su contexto histórico fue el que le hizo tener una visión altamente optimista de las corporaciones profesionales; refiriéndose a estas de forma indistinta como asociaciones, grupos o cuerpos ocupacionales y/o profesionales y señalando, sobre la competencia que esta solo aparece de un modo negativo cuando las funciones ocupacionales son próximas entre si o son ejercidas en un marco territorial muy estrecho.

Para Durkheim, la Revolución Francesa y la Revolución Industrial provocaron que los mecanismos de integración y regulación social no estuviesen bien fusionados, teniendo como consecuencia la miseria obrera, el individualismo y el conflicto social, en resumen, la anomía como debilitamiento de las normas y la moral humana. El autor afirmó que la división del trabajo solo podía ser posible en una sociedad bien constituida: una sociedad en la que no solamente es suficiente con la mera adhesión entre individuos,

²⁵ La Comuna de París fue un movimiento de insurrección que gobernó París desde el 28 de marzo al 28 de mayo de 1871 instaurando un proyecto socialista. El germen que provocó esta insurrección fue la derrota de Napoleón III en la guerra franco-prusiana (1870-1871) en la cual París había sido sitiada durante cuatro meses que culminaron con la entrada triunfal de los prusianos y la proclamación imperial de Guillermo I de Alemania en Versalles. Debido a que la ciudad de París no aceptaba rendirse la Asamblea Nacional y el gobierno provisional de la República se instalaron en Versalles para intentar doblegar a la población. El vacío de poder en la ciudad provocó que la Guardia Nacional Francesa se hiciera de forma efectiva con el poder (apoyada por el descontento de la población obrera, el radicalismo político y la oposición a la probable restauración de la monarquía borbónica). El gobierno intentó arrebatarles el control de las baterías de los cañones que habían sido comprados por suscripción popular y los soldados de la Guardia Nacional de la Comuna se alzaron en armas. La Comuna (el término Comuna designaba al ayuntamiento francés) gobernó durante 60 días mediante una serie de decretos revolucionarios como la creación de guarderías para los hijos e hijas de las obreras, la laicidad del estado o la autogestión de fábricas.

sino que también debe existir en ella la vinculación a nivel moral. El autor tiene una visión de la especialización profesional como hecho irreversible ya que cree que su época estaba lejos de los años en los que los científicos podían ocuparse y abarcar disciplinas tan distintas como las matemáticas, la astronomía o la física a la vez, visualiza al científico como un profesional especializado que ya no aborda de un modo simultáneo distintos saberes y ni si quiera aborda uno en su totalidad sino que se centra en los problemas específicos dentro de una disciplina.

El autor concibió lo grupos profesionales como uno de los pilares de su construcción teórica y esta, a su vez, unió un análisis de la división del trabajo y las estructuras educativas a una interpretación de la religión para culminar llevando a cabo una teoría de la organización moral y social de las sociedades modernas. Durkheim otorgó un papel principal a las corporaciones profesionales en la cohesión social y existe en su obra una evolución muy relevante en sus teorizaciones acerca de los cuerpos profesionales. Esta evolución se muestra en el énfasis inicial que el autor pone sobre la capacidad de las corporaciones profesionales para neutralizar ambiciones y apetitos individuales para potencias después su potencial para la cohesión social²⁶. La única solución para la restauración del orden y el final de la situación de anomía de la que se hablaba en párrafos anteriores proviene para el autor de la restauración de los grupos profesionales. Esta afirmación nos lleva a una de las necesidades que Durkheim ve que es pertinente que cumplan las corporaciones profesionales, esto es, recuperar su

²⁶ Durkheim en sus obra *El suicidio* (1967) [1897] se centró en las corporaciones profesionales como elementos que sofocaban las ambiciones individuales en pro de lo colectivo, cinco años después se centró en estas como elemento de cohesión y de socialización para finalmente, visibilizar el papel de intermediación frente al estado que tenían las corporaciones profesionales.

carácter y ascendencia moral, actuando así como fuerzas de moderación y dominar la vida económica o, al menos, las partes de esta a las que el estado no llega²⁷.

Las corporaciones profesionales tenían para Durkheim un poder especial para la creación de deseos y la asignación de recompensas que encauzan los apetitos individuales de los que hablábamos anteriormente. Las corporaciones profesionales tienen para el autor un poder disciplinario y a su vez contrarrestan el malestar social²⁸. La relación entre ese malestar social y las corporaciones profesionales está muy presente en su obra *El Suicidio* en donde enuncia como la solución al suicidio está en el papel cohesionador de los grupos profesionales así como en el estudio de que tipo de organización profesional sería el deseable para el futuro y el bienestar de la sociedad, indicando que para ello sería necesario *un estudio especial sobre el régimen corporativo y las leyes de su evolución* (Durkheim, 1967, p.80).

Los análisis de Durkheim no tuvieron continuidad teórica en ninguna de las corrientes de la sociología de las profesiones, lo cual tiene un gran contraste con su ascendencia en otros campos de la sociología como la religión o la educación. En este sentido podemos decir que su auge en estos campos en detrimento de su auge en la sociología de las profesiones viene dado por varios motivos; el primero es que Durkheim, a

²⁷ Es necesario realizar en este punto una aclaración: Durkheim no busca que se restaure las corporaciones de oficio del antiguo régimen sino de una adaptación de las profesiones a la vida moderna siendo compatibles estas con la nueva actividad económica y ejerciendo funciones reguladoras sobre las nuevas cuestiones sociales y económicas que ejercían en su contexto histórico, sobre todo las relativas al tiempo de trabajo, a los salarios percibidos o a la protección social necesaria para los trabajadores

²⁸ En *El Suicidio* este hecho viene dado por la falta de fuerzas colectivas capaces de organizar la vida a nivel individual y social, fuerzas como en el pasado habían sido religión o familia. Durkheim distingue tres tipos de suicidio: el egoísta o el de aquellas personas que no perciben el sentido de la vida; el altruísta o el de aquellas personas que creen que la razón de vivir se encuentra fuera de la propia vida y, por último, el suicidio anómico o el de aquellas personas que se quitan la vida por una ausencia de regulación.

diferencia de otros autores positivistas, trató los hechos como cosas, algo que queda patente en su obra *El Suicidio*, y, de este modo, debido a su lógica analítica, fue el precursor de la metodología cuantitativa, contraponiéndolo a la Sociología cualitativa e histórica de otros autores como Weber. Además, como segundo motivo, los trabajos de Foucault o de Bourdieu reavivaron la llama de su herencia para campos de la sociología distintos a las profesiones y, finalmente, cabe decir que su producción a partir de 1890 contribuyó a su influencia en el campo de la sociología de la religión y también en la antropología cultural y social, además de convertirse el autor en el único que hasta el momento había prestado verdadero interés hacia la sociología de la educación.

Otro de los motivos que hizo que su influencia fuese escasa en la sociología de las profesiones fue que pusiera su foco de análisis en las corporaciones profesionales más que en las profesiones en si mismas. Podemos afirmar debido a todo lo anteriormente señalado, que actualmente la sociología de las profesiones carece de corriente o tradición alguna que se identifique con Durkheim y su proyección más destacada en esta viene dada por Parsons; la filiación entre ambos autores es evidente, sobre todo debido a la posición preeminente que ocupa, en los análisis de Parsons lo denominado como *hecho profesional*. Si Durkheim aportó una visión positiva de las corporaciones profesionales centrada en la emergencia y difusión de la moral profesional, Parsons se centró en demostrar como la moral de la actividad profesional caracteriza el sistema moderno liberal.

Como conclusión de este apartado señalar un punto clave: Durkheim fue el primero en hablar de la socialización profesional que tenía lugar para el autor mediante la instauración de la regulación profesional para que cada profesión tuviese su propio cuerpo de reglas que hicieran que cada individuo supiese lo que tiene que hacer para no atentar los intereses de la colectividad y para no desorganizar la sociedad de la que es parte.

1.2.5 Las aportaciones clásicas: una crítica desde el feminismo

La sociología de las profesiones, conformada por la teoría sociológica clásica y por las aportaciones de Marx, Weber y Durkheim, nos dejó como herencia una visión de las profesiones que o bien privilegia al profesional o bien a la profesión, es decir, deducen al primero de la segunda o viceversa. Nos ofrecen, por tanto, una visión bastante fragmentada y una representación de la realidad de las profesiones parcial.

Es incuestionable la enorme aportación teórica de cada uno de los autores, aun así, ninguno de ellos abarca la totalidad de la realidad profesional debido a que ninguno de ellos se paró a pensar demasiado en las mujeres, o más concretamente, en el trabajo reproductivo y de cuidados que, gratuitamente, sostiene al sistema capitalista. Desde el feminismo criticamos como Marx, Weber y Durkheim solamente tomaron en consideración el trabajo asalariado y obviaron el trabajo reproductivo. La crisis económica que vivimos a nivel mundial no solo es económica, es una crisis que pretende fracturar la igualdad y que tiene, a todas las mujeres, como potenciales víctimas ya que impacta en las mujeres de especial manera: los recortes en sanidad, educación, cuidados, guarderías y demás servicios públicos provocan que el trabajo gratuito que recae sobre las mujeres, evitando que estas, además de perder derechos y capacidad económica pierdan también parte de su esfera pública, reivindicativa y social.

En relación a las profesiones y a toda la herencia conceptual que las rodea y que llegó a nuestros días podemos concluir, desde el feminismo, que toda aportación clásica logró el desarrollo de la sociología de las profesiones pero también el desarrollo de un nuevo tipo de patriarcado: las mujeres no están solo recluidas en la esfera privada, también trabajan y se mueven hacia la pública pero las estructuras y los valores sociales tradicionales no han cambiado aun, el trabajo asalariado supone la adaptación de las mujeres a un universo pensado por lo masculino y para lo masculino, sin flexibilidad, sin lugares para el cuidado incluidos en las empresas y con la conciliación vista como obstáculo y no como baluarte de bienestar social y productividad (Federici, 2018).

De las aportaciones de Marx podemos intuir que el trabajo no ha liberado nunca a ningún ser humano, al menos, el trabajo en el sistema capitalista; y, en relación a las

mujeres, menos aún, pues la idea de liberación debe alejarse del concepto de salario o de trabajo pues la liberación está en la igualdad de oportunidades. Aunque muchas mujeres han logrado tener más autonomía a través del trabajo esta autonomía va siempre un paso por detrás de la autonomía de los hombres. Los hombres continúan teniendo un trabajo, las mujeres dos, lo cual les resta tiempo para luchar mientras la globalización lleva décadas planificándose desde un punto de vista capitalista y patriarcal, que promueve el neoliberalismo y que, además, nos enseña como los intentos de incluir la agenda del feminismo dentro de los planes de organismos como la ONU, no fue más que un intento de redefinir, desde el capitalismo, al propio feminismo.

Los tres autores, que forman el canon clásico de la sociología, se ven envueltos también en el marco de la lucha de poder por la hegemonía del sistema capitalista y la configuración de su forma de producir conocimiento. Los tres autores, y sobre todo Marx, analizan y critican el capitalismo, pero en ocasiones, sus aportes a la discusión sobre las profesiones, parten de la perspectiva teórica impuesta por el propio capitalismo, y en este sentido, la sociología de las profesiones es un bastión importante dentro de la producción de saber del sistema capitalista al no haber sido capaz aun de escapar de su compromiso ideológico, consciente o no, con la dominación establecida (Wallerstein, 1999).

Sin lugar a dudas, el reto más importante de la sociología de las profesiones es seguir utilizando el legado clásico pero reforzando la presencia de las mujeres, aunando el actor y el sistema, es decir, la unidad y la pluralidad. Cada uno de estos tres autores nos ofrece conceptos y métodos que resultaron útiles y que siguen siendo pertinentes pero es ahora el momento en que la sociología de las profesiones tiene que poner sobre la mesa, para seguir trabajando en el concepto de profesión, a la parte que ha sido ignorada desde hace siglos, las mujeres.

1.3 El modelo de profesionalidad

El desarrollo de las profesiones está enmarcado dentro del desarrollo del contexto político y económico de cada sociedad. El primer planteamiento relacionado con el proceso histórico de desarrollo de las profesiones lo encontramos en la teorización del sociólogo Herbert Spencer (1932), que trató de explicar el cambio social como un proceso hacia una mayor complejidad caracterizado por la diferenciación de una masa homogénea en un cada vez mayor número de áreas sociales, lo cual propicia que aparezcan las profesiones, como respuesta a las necesidades humanas y directamente relacionadas de las organizaciones políticas y eclesiásticas primitivas.

En la sociología de las profesiones la mayoría de investigaciones están relacionadas con profesiones concretas, con su clase dirigente, con su desarrollo a lo largo de la historia o con su entorno de organización, sin embargo, el estudio de más áreas dentro de la sociología de las profesiones preocupa cada vez más, ya que las profesiones implican espacios de poder y también espacios susceptibles de ser colonizados. A la hora de llevar a cabo un análisis acerca de las profesiones y el modelo de profesionalidad es necesario conocer cuales son los elementos por los cuales se inclinan las personas a la hora de planificar su futuro profesional, y más concretamente, observar como es habitual ver como personas jóvenes se inclinan más que por una profesión, por las actividades asociadas a esta y por la vida que desean vivir y las situaciones que desean evitar.

Como señala Harold Perkin (1996) las profesiones recogen una serie de valores y creencias, una identidad profesional y, en el caso de las profesiones clásicas, una cierta idea de vocación como un valor fuertemente enraizado. Las profesiones son también procesos socio-históricos que conquistan parcelas de mercado y la elección profesional está determinada por los deseos de alejamiento y acercamiento de ciertos prototipos de estilos de vida y consumo ideales o deseables. En las últimas décadas las teorías que guiaron el análisis de la orientación profesional defendieron una serie de pautas en relación a la vocación, pautas como la cultura y el nivel socioeconómico, el sistema de sexo y género, los valores, necesidades e interés, los criterios de conducta personal o grupal, la edad y madurez y las diferentes aptitudes que un ser humano puede llegar a

tener. La realidad es que más allá de las descripciones que las teorías de la sociología o de la psicología puedan aportarnos, las acciones que las y los profesionales llevan a cabo para justificar sus privilegios y escalada en la sociedad tienen mucho que ver con lo denominado modelo de profesionalidad²⁹.

El modelo de profesionalidad provoca responsabilidad, control público, monopolio de saber, corporativismo, jerarquía y un universo de idealizaciones de la cultura de cada profesión. Si seguimos a los clásicos mencionados en los anteriores apartados nos encontramos con que el modelo de profesionalidad surgió directamente de la evolución de funciones sagradas de la antigüedad, funciones que venían siendo llevadas a cabo por los sacerdotes.

Al principio de esta investigación se señaló la etimología del concepto profesión, ahora lo que toca es hacernos una pregunta: ¿quiénes profesan?, en este sentido, profesar está relacionado con dar un testimonio de carácter público acerca de algún elemento sagrado (como por ejemplo profesar unos votos o la fe), en el ámbito de las profesiones tiene también importancia analizar de forma breve y relacionado con profesar, el término colega (profesional), dicho término proviene del latín *collega*, asociado al vocabulario político y jurídico de la antigua Roma, en donde los más altos cargos políticos y judiciales eran denominados como colegas entre sí, es decir, pertenecían al mismo *collegium* y eran *collegae* (al igual que los sacerdotes). Con el paso de los siglos los individuos pertenecientes a los gremios estuvieron colegiadamente reglados, es decir, regidos por una misma ley, y, tal como señaló Spencer (1932) las instituciones profesionales surgieron de la diferenciación entre los elementos políticos y eclesiásticos

²⁹ Las teorías funcionalistas, el interaccionismo y también las teorías neo weberianas proponen una representación de la profesión en cierto modo parcial: dan más peso al profesional o dan más peso a la profesión. La parcialidad con la que tratan a la profesión estas corrientes contrasta con la complejidad que encierran las profesiones en el mundo actual, lo que lleva a la necesidad de desarrollo de una sociología de las profesiones.

primitivos, para ir diferenciándose poco a poco y multiplicándose hasta hacerse más claras, más delimitadas y también más coherentes.

Siguiendo a Spencer el modelo de profesionalidad se nos presenta como un elemento que describe las profesiones más que como instrumento como proveedoras de servicios y de soluciones acerca de problemas humanos que es necesario resolver, situando a los profesionales con sus acciones como personas que van más allá de una mera venta de servicios. Las profesiones resultan medios de conservación de la vida y los profesionales son los encargados de tan importante tarea; el ejemplo más claro de esto lo tenemos en la profesión de médico, este aumenta la calidad y duración de la vida humana, otros profesionales como los músicos y poetas exaltan las emociones y sentimientos de cada individuo y los profesionales que se dedican a la historia o a la literatura también ayudan a la prolongación de la vida humana y al progreso al ayudar a la elevación del intelecto y del estado mental. El modelo de profesionalidad otorga beneficios al profesional, le da ciertas dosis de autonomía y libertad así como estrategias para sobrevivir y resistir a la burocratización que tiene lugar en los sistemas socioeconómicos actuales. Las organizaciones profesionales y los colegios profesionales otorgan al profesional el monopolio³⁰ de sus competencias y la capacidad de dominio de una determinada parcela de servicios. Aseguran cada campo profesional frente a los intrusos y dan el verdadero valor a cada profesión.

En este sentido, exactamente de la misma forma que sucede con las identidades personales y los problemas que conlleva poseer, en la actualidad, una identidad poco flexible o muy definida, la vocación tampoco es vista como un valor en alza en un mundo neoliberalista, en donde lo que cobra importancia es el lucro. El concepto vocación nos lleva a visualizar una adhesión ciega a algo o un compromiso total que choca de lleno con los valores de profesionalidad y de dominio de sí mismo que se imponen en la

³⁰ El monopolio que los profesionales tienen de un determinado campo responde, según Jaime Martín Moreno y Amando de Miguel (1982), a una determinada justificación moral y ética. Responde también a un compromiso vocacional, siendo esto lo que da a las profesiones el aura de ocupación superior.

actualidad a una persona profesional. Son numerosas las voces que dentro de la sociología de las profesiones y del estudio del mercado laboral opinan que el término vocación recuerda, como indica Dubet, a las hermanas de la caridad o a los párrocos, a enfermeras con toca o a maestros, es decir, *a todas esas imágenes de personajes tan profundamente comprometidos en su rol que olvidaron en ellos su personalidad* (Dubet, 2006, p.40). En la sociedad de la información se crea, trata y difunde la información, pudiendo utilizar, más que el verbo difundir, el verbo propagar, por su relación con las epidemias o los virus, ya que la información llega a cualquier rincón del planeta a la velocidad de la luz, por tanto, es evidente que a la hora de señalar una necesidad básica que requiere cualquier profesión esta es en la actualidad, además de la cualificación, el disponer de crecientes dosis de información.

Existió un tiempo en el cual los profesionales representaban el ideal de persona admirada, respetada y culta; en ese tiempo el conocimiento y la cultura eran bienes de gran valor y, en cierto modo, escasos (de ahí su valor), pues no todo el mundo podía lograr tener instrucción a lo largo de su vida. Actualmente, más valor que todo eso lo tiene el poseer o no la información, todo lo que había impulsado el renacimiento, tanto en relación a la erudición como en relación a la ciencia, en la que tanto se confiaba, queda ahora en entredicho. En la era de la información los profesionales se vuelven intérpretes autorizados, más que del dominio del saber y la cultura, del dominio de la información; no encarnan ahora el ideal de cultura sino que precisan de una imagen que los represente y actúe como un portero, que deja o no pasar al espacio de cada profesión a aquellos que posean la misma imagen y manejen el mismo volumen de información (y que sepan propagarla por los canales adecuados). La vocación, algo de lo que antaño se hablaba a la hora de referirse a cualquier actividad laboral, no goza ahora de buena prensa pues *evoca una suerte de adhesión ciega, una forma de compromiso total que choca contra los valores de reflexividad, profesionalismo y de dominio* (Dubet, 2006, p. 39).

Si antes hablábamos del modo de producción capitalista como algo que había puesto a la vocación en entredicho a favor del afán de lucro, hablamos ahora, en el contexto de la sociedad de la información, de la lógica comercial que está presente en cualquier profesión y en el modelo de profesionalismo mismo. Siguiendo a Tenti (2009) la

dificultad del modelo de profesionalidad docente está en que vivimos en una sociedad capitalista que quiere exhibir y vender de inmediato los productos resultado del trabajo y la docencia es para muchas personas un oficio sin obra, algo que no obtiene producto de inmediato.

Los cambios estructurales han logrado llevar a cabo verdaderas mutaciones en las prácticas sociales y frente a los cambios tan vertiginosos que se suceden actualmente, siguen surgiendo, igual que desde la antigüedad, múltiples dilemas y reestructuraciones (del mercado laboral, del modo de entender las profesiones, de la cualificación y de la formación). Estamos actualmente frente a un modelo de profesionalización que quedará en entredicho, al igual que numerosas tareas que no eran consideradas como tal se han profesionalizado debido al afán de lucro de la sociedad capitalista. Sin embargo, esto tiene una doble lectura, sobre todo para la mujer, la cual realizaba tareas domésticas o de cuidado no consideradas como productivas y que ahora lo son manteniéndola, aun así, en un estado de precariedad laboral.

La clave del modelo de profesionalización actual radica en lograr eficiencia, medir el justo uso de energías y tiempos y en el valor que se otorga a cada tarea (sobre todo en los términos comerciales o de coste), lo cual hace que se sacrifiquen grandes dosis de vocación. No hay que olvidarse de lo que ocurre con la formación, que en la sociedad actual sufre sus propias catarsis: ahora uno de los principales fines de la formación es aprender a racionalizar mejor. Han cambiado los fines y las lógicas, han desaparecido los motivos que antes regían lo que se consideraba una buena formación; la importancia radica ahora en la producción, el mundo industrial y la economía. No se busca que la gente sepa sino que se busca que la gente tenga competencias, quedando estas por encima de la capacidad o la cultura. Se buscan los saberes prácticos y operacionales, sacrificando, en gran medida, la formación humanística.

1.4 La identidad profesional: relación docencia y género

El mundo experimenta cambios vertiginosos y las expectativas puestas hoy en día sobre el personal docente han cambiado casi a la misma velocidad. La situación que atraviesa el profesorado es compleja, siguiendo a Esteve (1995):

“(…) mientras que hace veinte años, los padres estaban dispuestos a apoyar al sistema de enseñanza y a los profesores ante las dificultades del proceso de aprendizaje y de la educación de sus hijos, en el momento actual encontramos una defensa incondicional de los alumnos, sea cual sea el conflicto y sea cual sea la razón que asista al profesor” (págs. 32-33).

El personal docente se enfrenta a retos complicados: nuevas necesidades de competencias, cambios en el uso de las nuevas tecnologías, necesidad de atención más individualizada a cada alumno/a y una cada vez mayor diversidad sociocultural. Todo acto educativo implica la referencia obligatoria a un proceso de adquisición de saberes y de reciclaje continuo (Coll, 1983), se busca a un profesorado al completo servicio del aprendizaje permanente y su identidad profesional debe sumar formación inicial, desarrollo profesional continuo y componente práctico.

A pesar de que todo es más complicado para aquellas personas que deciden dedicarse a la docencia, la sociedad parece ignorar la verdadera situación por la que atraviesa el sistema educativo y existe un elevado porcentaje de personas que siguen viendo la

profesión docente como una profesión de segunda categoría o una semi-profesión³¹, con menor prestigio social que otras profesiones que la sociedad considera “de primera”. En este sentido, llama la atención que la tradición patriarcal suele provocar que se desprestigien aquellas profesiones que están mayoritariamente feminizadas (Borja, 1990), y, en este sentido, las mujeres dedicadas a la docencia no estaban peor preparadas que los hombres, pero su valía no fue reconocida socialmente en la misma medida que lo fue la de los profesores, corriendo la enseñanza, en cierto sentido, la misma suerte que corrimos durante siglos las mujeres: tiene para algunos sectores de la sociedad baja consideración y poco reconocimiento.

Bajo este panorama el aprendizaje del alumnado queda también comprometido, ya que la sociedad no es aun capaz de ver que la docencia, además de comprender un modelo

³¹ Musgrave (1972), un importante sociólogo de la educación, describió seis rasgos esenciales que debe tener una actividad para ser considerada profesión: que el cliente ignore las destrezas del profesional al que se ve obligado a recurrir (estudios, capacidad, técnica, formación...), que el profesional tenga un código de reglas establecidas, que tenga también un código de conducta profesional que regule su relación con el cliente, que ese código de conducta lo obligue a ciertas limitaciones, que pertenezca a una asociación que reglamente su acceso y ejercicio como profesional y que las condiciones de trabajo sean establecidas por los miembros de este. Si nos centramos en estos puntos formulados por Musgrave, muchas personas considerarían la enseñanza como una semi-profesión o como una ocupación, a pesar de que otorgue cierto status. En relación a esto llegamos a la conclusión de los anteriores párrafos: a pesar de ser titulados/as universitarios/as y de asegurar el desarrollo de generaciones futuras, las personas que ejercen la docencia, bien por condiciones laborales, salario o consideración social, son por muchos/as menospreciados.

profesional comprende también un carácter profesionalizador³². La profesionalidad docente va más allá que cualquier otro modelo de profesionalidad: busca un modo de hacer, un modo de actuar y la forma en que sea posible que se manifiesten las competencias de cada alumno/a. Siguiendo a Touriñán (1990) son considerados/as profesionales del sistema educativo todas las personas que trabajan en el, es decir, psicólogos/as, médicos/as, sociólogos/as, profesores/as etc., en resumidas cuentas, todas aquellas personas que tienen como tarea intervenir en el sistema según las funciones para las que estén habilitados/as. Sin embargo, lo que distingue a profesionales del sistema educativo de profesionales de la educación es que los segundos tienen competencias y habilidades para ejercer funciones pedagógicas o actividades basadas en el dominio de un conocimiento específico para transmitirlo al alumnado, para dar apoyo al propio sistema educativo o incluso para investigar.

A lo largo de la historia a la docencia le ocurrió lo mismo que al sacerdocio, fue entendida como algo sagrado, movilizándolo la Iglesia durante siglos a los miembros de sus jerarquías para que ejerciesen funciones que siguiesen permitiendo alargar su influencia y su poder. Un ejemplo de esto lo tenemos en los primeros educadores, que eran religiosos o en las religiosas que eran enfermeras. No adquirió la profesión, hasta la aparición del protestantismo, un carácter más autónomo frente a su función sagrada,

³² Toda profesión está relacionada con un trabajo, pero no todos los trabajos son considerados profesiones, en este sentido, la profesionalización del profesorado es un tema de actualidad en la literatura pedagógica y está directamente relacionado con la mejora de la calidad en la educación que pretende cada reforma que se lleva a cabo en el sistema educativo. Esto lo señala Abdal Hagg (1995), cuando explica como en Norte América las reformas en la educación que se llevan a cabo desde los años 70 buscaban elevar la enseñanza al status de profesión y no al de ocupación, homogeneizando las bases del conocimiento de los y las docentes a una base comparable con la de abogados/as, médicos/as o arquitectos/as.

fue a partir de este momento cuando la profesión se racionalizó y la vocación dejó atrás el sacrificio para centrarse en la autorealización y en el trabajo³³.

Cuando hablamos de profesionales y de profesiones solemos pensar en prototipos, en representaciones subjetivas de determinados atributos que definen y construyen el contexto de cada profesional (Hogg, 2010), en este sentido, es necesario indicar que estos atributos son elaborados por los miembros que en cada grupo poseen más antigüedad y relevancia; en relación a la docencia y como señalaba anteriormente, los prototipos a través de los cuales visualizamos a los docentes han ido cambiando también. Ha disminuido el carácter sagrado que se daba a la profesión, además de por la feminización de esta por otros factores como el aumento de las tareas, la burocracia, la tecnocratización de la docencia, el empeoramiento de las condiciones materiales o la influencia de los medios de comunicación en la imagen social de los y las docentes así como, de forma proporcional, en su modelo de profesionalidad. Las reformas educativas avivaron muchas polémicas acerca de la situación de la enseñanza y no han cesado en redefinir las tareas que ahora deben realizar los docentes. La sociología de la educación muestra que la profesión docente está fragmentada, dividida entre padres y madres, medios de comunicación, nuevas tecnologías y el propio docente, lo cual, lleva también inevitablemente hacia la fragmentación de su identidad profesional. El reciclaje continuo, las jerarquías y el amplio colectivo de especialistas que ahora se ocupan de la educación (psicopedagogos, logopedas, personal sanitario etc.), además de lo destacado en párrafos anteriores, lleva al profesor/a a desorientarse y a perder su

³³ En el pasado el conocimiento era un bien tan escaso como escaso era el relativismo y el escepticismo a la hora de considerar algo como bueno o malo, bello o feo, verdadero o falso; por tanto, aquellas personas que poseían conocimiento y enseñaban estaban revestidas de cierta veneración y reconocimiento; la imagen del profesorado era otra distinta, se idealizaba la imagen del profesor/a, mientras que ahora son los/as docentes los/as que tienen que ganarse ese reconocimiento, porque el saber está más repartido y las nociones de bueno, malo, feo, bello, verdadero o falso son consideradas constructos sociales y por tanto, condicionadas por el momento histórico y por la cultura. Como señala Gil (1996), las sociedades son cada vez más meritocráticas, es decir, las posiciones sociales ya no se heredan como ayer.

propia identidad profesional preocupándose más de cómo enseñar que de qué enseñar (Torres Santomé, 2003).

Lo señalado en los párrafos anteriores nos va mostrando que la identidad profesional en la docencia tiene poco que ver con el diseño de programas y asignaturas o con las salidas profesionales, la identidad profesional docente tiene que ver con una actitud concreta ante la vida que hace que se transmita la pasión por el saber a su alrededor (Aldecoa, 1993). Además, lo expuesto en este apartado muestra también que hay efectos que inciden permanentemente en la identidad profesional de los y las docentes como resultado, esencialmente, de las condiciones de índole psicológico a las que están expuestos permanentemente: en primer lugar, están los cambios en los roles tradicionales de los agentes socializadores y la modificación del contexto social a los profesores/as, en segundo lugar están la falta de recursos económicos y materiales, las condiciones de trabajo nocivas y el aumento de la violencia institucional y en tercer lugar puede hablarse también de la burocracia. Estos factores, además de provocar absentismo y caída en picado de la vocación docente, acotan directamente la identidad profesional docente.

1.4.1 La situación de la docencia en España: una profesión desvalorizada

Durante los siglos XIX y primer tercio del XX la formación del profesorado estuvo, en todo el estado, devaluada en relación con otras profesiones. A las Escuelas Normales en donde se formaban maestros y maestras estos llegaban con un bajo nivel de preparación académica y, además en estas instituciones se ofrecía una formación con un perfil moralista y religioso alto. Las enseñanzas estaban centradas en las destrezas básicas y no en la didáctica, la carencia de innovación era evidente además de la ausencia de conexión entre formación cultural y profesional.

Durante la Segunda República la importancia en relación a la formación inicial y continua del profesorado fue en aumento, se incorporaron teorías y prácticas educativas que procedían de otros países y se logró, en poco tiempo, mejorar la calidad del cuerpo docente nacional. La dictadura de Franco desmanteló todo el sistema educativo de la Segunda República y las Escuelas de Magisterio comenzaron a ofrecer materias y

prácticas que fomentaban un paradigma basado en la mera transmisión de conocimientos, con ausencia total de innovación. Con la llegada de los últimos suspiros de la Dictadura, durante la década de los 70, aparecieron movimientos de renovación pedagógica cuyos protagonistas fueron los profesores y profesoras en activo pero que tuvieron poco calado en las instituciones de formación del profesorado, llegando así a las primeras reformas educativas de la Democracia (San Román, 2011).

La Ley General de Educación de 1970 convirtió a las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica, un hecho que hizo que la profesión docente se dignificara en gran medida. En relación al profesorado de Bachillerato, la Ley General de Educación encomendó a las Universidades su formación inicial mediante el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), que estuvo vigente hasta el año 2011.

Ya durante la Democracia hubo dos leyes que marcaron la tendencia de la educación: la Ley para la Reforma Universitaria de 1983 y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. La primera de ellas estableció el marco de los diferentes planes de estudio y en relación a los títulos de maestro/a, las universidades fueron introduciendo algunas materias que difícilmente eran justificables en un currículo de formación para un docente y más bien respondieron a intereses personales o gremiales de los colectivos de profesores. En relación a la LOGSE, esta configuró siete especialidades de maestro.

A partir de la década de los noventa, tanto para las políticas internacionales como para los autores y las autoras especializados en educación³⁴, la formación de la docencia ha ido cobrando cada vez más protagonismo: aumentan las tesis, la producción académica y también el número de publicaciones sobre el tema; además, las agendas políticas han centrado parte de sus esfuerzos en mejorar y fortalecer la calidad de los profesionales y

³⁴ Con políticas internacionales me refiero a las llevadas a cabo por la OCDE y en cuanto a autores especializados en la materia destacan, entre otros Michael Fullan, Antonio Bolívar Botía, Jaime Sarramona, Flavia Terigi, Denise Vaillant o Lea Vezub.

las profesionales docentes con medidas como aumentar los tiempos de prácticas profesionales o el número de años de estudio así como mejorar en cuanto a actualizaciones del conocimiento de los profesores/as en activo. Es a partir de los noventa cuando se empiezan a definir de una forma más concreta los estándares de formación y desempeño, algo que sirvió para regular la actividad docente.

En el año 2002 la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) apenas se separó de la LOGSE, reafirmando la necesidad de títulos de especialización en didáctica. En el año 2006 la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOE) introdujo cambios en la formación inicial del profesorado, por una parte convirtió los estudios de magisterio en un título de grado y, por otra, creó un máster para la formación del profesorado de Educación Secundaria. En el año 2013 la ley Orgánica para la Mejora de la Calidad en la Educación (LOMCE) no introdujo regulación en cuanto a la formación de docentes.

En el caso de España, el desarrollo del profesorado es el resultado de teorías, prácticas e intenciones diversas, que en muchos casos, y dependiendo del gobierno de turno, tenían intereses y lógicas muy distintas. La pedagogía de desarrollo del profesorado, siguiendo a Lea Vezub (2009), abarca las políticas de capacitación y perfeccionamiento que lleva a cabo la administración educativa, las prácticas de formación y la producción científica (aportes de expertos/as, desarrollo teórico y académico, tesis, estudios etc). Aunque los modelos de desarrollo profesional para los/profesionales de la docencia son reales, en general lo que sucede es que se jerarquizan en relación a saberes que son considerados más válidos que otros para el ejercicio profesional. En este sentido, Christopher Day (2005), proporciona una definición de aquellas experiencias que podemos incluir bajo lo que es desarrollo profesional docente:

“El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de estos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la

práctica profesional adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente” (Day, 2005, p. 17).

En España, la tendencia actual en relación a la formación del profesorado, es el aumento de la oferta formativa en aquellas materias relacionadas directamente con la diversidad educativa del presente. A pesar de todo este recorrido la realidad es que los diversos intentos de reformas y contrarreformas que tuvieron lugar durante la Democracia o supusieron una revisión profunda de la formación necesaria para los docentes y en definitiva, el modelo de profesionalidad docente no ha tenido la atención merecida, lo cual ha provocado que no se hay desarrollado un modelo de profesionalidad docente bien definido y que la formación inicial del profesorado presente una gran disparidad. Como señala Jordán (2004), son necesarios algunos cambios en la personalidad profesional docente, cambios que sustituyan el ver la formación del profesorado como algo problemático para adoptar una visión de enriquecimiento y talante crítico así como la necesidad de, a nivel ético y profesional, adoptar un compromiso de trabajo continuado y cooperativo con otros/as docentes. No basta con que el profesorado confíe ciegamente en la capacidad del alumnado para aprender y en la suya para enseñar, siguiendo a Apple (1993):

“ (...) las prácticas de sentido común de muchos educadores se basan en las mejores intenciones liberales de ayudar a la gente...los supuestos y las prácticas de sentido común acerca de la enseñanza y el aprendizaje, la conducta normal y anormal, el conocimiento que es importante y el que no lo es, han generado de modo natural unas condiciones y formas de interacción que tienen funciones latentes” (Págs.64-65)

Según lo indicado por Apple, una de esas funciones es tratar al alumnado como lo que puede llegar a ser y no solamente como lo que es.

Actualmente, la docencia presenta muchas dificultades que años atrás no tenía, una de estas dificultades es la desmotivación de los y las docentes que viene de la mano del

poco reconocimiento hacia su profesión por parte de padres, madres y terceros³⁵. El profesorado en España y en la actualidad llega a dudar de que la situación en los centros y en relación a su profesión mejore.

Siguiendo a Torres Santomé (2017) los procesos educativos, que tienen que diseñarse con el objetivo de lograr el desarrollo pleno de todas las dimensiones de la personalidad de los estudiantes y las estudiantes, están inmersos en una legislación que potencia una selección de los contenidos muy determinada³⁶; la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) impone controles muy severos al profesorado, sobre todo, en relación a su autonomía profesional. Este control provoca que, en relación al profesorado, se llegue a dudar de su profesionalidad y también, que pensemos que de lo que dudan las políticas actualmente, o más bien, a lo que temen, es a que los docentes y las docentes cuestionen la agenda conservadora y neoliberal. Lo que queda claro es que en un mundo como el actual, en el que la verdad debe construirse de forma consensuada y en el que la discrepancia debe ser vista como fuente de riqueza, la forma de entender la escuela y la profesión docente debe alejarse de la que teníamos en el pasado y acercarse a modelos solidarios y de equidad.

³⁵ Jurjo Torres, en su obra *La desmotivación del profesorado* (2006) habla de la desmotivación de los/as docentes, en parte por los bajos salarios, la falta de apoyo entre compañeros y compañeras y la falta de apoyo que recibe la profesión docente por parte del gobierno en el sentido de que no contemplan las medidas necesarias para que el profesorado pueda desenvolver su trabajo plenamente, con medios y motivación.

³⁶ Barragán Medero (1990) explica como los sistemas selectivos que utiliza la educación no son asépticos ni objetivos, o al menos, no tanto como aparentan serlo pues los contenidos curriculares, en asignaturas como matemáticas parecen estar claros, sin embargo la situación cambia si pensamos en asignaturas del ámbito de las ciencias sociales.

1.4.2 Características generales de la profesionalidad docente

Durante el año 2009 los países miembros de la OCDE asumieron como responsabilidad el dotar a la docencia de una serie de elementos que hicieran de ella una carrera atractiva para los futuros estudiantes, entre estos elementos estaban el capacitar, lo mejor posible, al profesorado para la realización de sus funciones y desarrollar y aplicar buenas políticas en relación a la docencia en sus diferentes niveles:

“Las exigencias en las escuelas y a los docentes de están tornando cada vez más complejas. Hoy en día, la sociedad espera que los establecimientos escolares trabajen con diferentes idiomas y estudiantes de distintas procedencias, que sean conscientes de las cuestiones culturales y de género, que promuevan la tolerancia y la cohesión social, y respondan con eficacia a los alumnos desfavorecidos o con problemas de aprendizaje y de conducta, usen las nuevas tecnologías y se mantengan actualizados en las áreas de conocimiento de rápido desarrollo y en las nuevas formas de evaluar a los alumnos. Es necesario que los docentes sean capaces de preparar a los educandos para una sociedad y una economía en la cual se esperará de ellos autonomía en el aprendizaje, capacidad y motivación para seguir aprendiendo durante toda la vida” (OCDE, 2009, p.11).

En nuestro estado aun no se han dado los pasos necesarios en esta dirección y si se quiere lograr el objetivo está en una visión reforzada y ampliada del derecho a la educación y una mejora de la capacidad profesional del profesorado.

Para lograr que la docencia sea vista como una carrera atractiva los países de la OCDE describieron en 2009 la necesidad de mejorar la imagen y es status de la docencia, mejorar la competitividad de los salarios de los profesores, mejorar las condiciones de empleo, capitalizar el exceso de oferta de profesiones, capacitar a los profesores, desarrollar perfiles de profesorado, considerar el desarrollo de los profesores como continuo y recurrir a formas de empleo más flexibles ente otras.

La profesionalidad docente lleva consigo una imagen ampliada de la profesión, el profesorado no se limita a transmitir conocimiento, también comprende y valora los fundamentos de esta atribución y el compromiso con las personas que están educando

dotándolo de implicaciones éticas: un cuidado especial en el proceso de atención a otro ser humano para que llegue a tener autonomía en el mundo.

La identidad profesional de los docentes acarrea para estos/as ser conscientes de las múltiples interacciones, acciones y decisiones que configuran la práctica de su trabajo y que estas vienen dadas a partir de elementos socialmente definidos como la cultura o las instituciones:

“(...) la identidad profesional docente requiere analizar cuidadosamente cada situación, la elección de objetivos, el desarrollo de oportunidades de aprendizaje adecuadas y la evaluación de su impacto en el logro de los estudiantes” (OCDE, 2009, p.107).

La identidad profesional docente no es construcción individual, sino que es colectiva, requiere el compromiso de muchas personas y su aprendizaje junto con sus experiencias, no queda reducida a programas cerrados o a meras instrucciones y, desde luego, no ignora la libertad de enseñanza y la autonomía profesional a pesar de la burocratización.

Como conclusión a este apartado cabe señalar que la identidad profesional docente surge lejos de un aislamiento tradicional: el del profesor en su aula, más bien tiene que ver con más elementos como las materias que imparte o el alumnado que lo acompaña, la sociedad y su entorno.

1.5 La identidad profesional feminista

La Teoría feminista nos aporta herramientas que nos permiten detectar como llega a desarrollarse la identidad profesional basada en el feminismo. Cuando la propia teoría feminista mostró el tremendo panorama de invisibilidad, relaciones de poder, baja autoestima y falta de reconocimiento de la mujer en el mundo laboral puso en evidencia la amalgama de condicionantes a los que las mujeres deben enfrentarse día a día y lo que constituye, en si, el germen para la aparición de un perfil profesional marcado, de forma transversal, por el feminismo.

Como se señaló anteriormente, la construcción de la identidad no responde a un proceso individual, sin embargo, en la formación de una identidad profesional marcada

por el feminismo si que se pueden intuir ciertos tintes de individualidad y soledad, el menos en ciertos momentos de la vida profesional de la mujer, aunque finalmente el feminismo abre frente a cada mujer profesional un camino de mutua ayuda, cooperación, comprensión y entendimiento común de las condiciones adversas del mundo.

Existe algo muy característico que las reivindicaciones feministas comparten con las reivindicaciones de otros grupos considerados marginales dentro del sistema: el anacronismo. *Este se entiende al tomar como referente el tempus de las vindicaciones feministas a partir de los parámetros de los grupos hegemónicos, es decir, los que dan pauta del tempus canónico en relación con el cual se definen los atrasos y las asignaturas pendientes en la sociedad* (Celia Amorós, 2000, p. 63) como por ejemplo es el caso de la lucha de la mujer por alcanzar el estatus de ciudadana, cuando ya el varón durante la Ilustración lo había conseguido y a la vez, cuando este concepto estaba ya desprestigiado por otros grupos de oprimidos, como el movimiento obrero (por verla como un elemento de la lucha de clases).

A lo largo de toda la historia el definirse una mujer como feminista ha tenido (y tiene actualmente) muchas implicaciones relacionadas con los espacios laboral, familiar, personal y con el estudio de la propia identidad; la identificación de una mujer como feminista y, concretamente, la identificación de la mujer profesional como profesional feminista, posee un sentido multifactorial, es decir, tiene relación con la identificación social de género, con la ideología de género, con la representación social del feminismo y las propias feministas y, por supuesto, con las características biográficas de cada mujer.

Si nos centrásemos en la polémica afirmación de Simone de Beauvoir: *“la mujer no nace, se hace”*, tendríamos, irremediabilmente, que volver a referirnos a la Ilustración, periodo en el cual, una de las principales metas fue deslegitimar todo aquello que venía definido como “de nacimiento”; sin embargo, aquellas mujeres que vindicaban la ciudadanía “para su sexo” interpretaban que el sexo biológico, en tanto que se nace con el y no es imputable a los méritos del sujeto, debía ser homologado, a efectos de considerarlo como no pertinente para el acceso a la ciudadanía, a las demás

características adscriptivas de las que se hacía abstracción para determinar quiénes debían ser considerados como sujetos de los nuevos derechos (Celia Amorós, 2000, p. 66-67). A lo largo de todo este tiempo, desde la Ilustración a la actualidad, las actitudes hacia las creencias normativas sobre el sexo biológico han creado identidades sociales de género, acabando por definir las categorías de mujer y de hombre y siendo parte fundamental de la construcción identitaria. Los derechos, las responsabilidades y los roles que se han asociado de forma directa a cada sexo han colocado, frente a frente, a las actitudes patriarcales, machistas y misóginas y a las actitudes y modos de actuar feministas. Morgan (1996), estableció su propia escala de actitud e ideología feminista, en dicha escala, todos aquellos dominios que reflejaban las actitudes de género eran las percepciones acerca de los roles atribuidos a cada sexo, la actitud hacia las metas del movimiento feminista y el reconocimiento de la discriminación así como el deseo profundo de erradicarla. A partir de los resultados de escalas como la de Morgan, que sirvieron para medir actitudes feministas, identificando a las personas integrantes de las muestras como “feministas”, “antifeministas” y “no feministas”, se desarrolló un sentimiento generalizado en muchas mujeres que encerraba el pensamiento de que a pesar de su apoyo a las metas del movimiento feminista no se consideraban feministas y su actitud hacia el movimiento es el resultado de la creencia de su potencial y oportunidades para triunfar en el mundo personal y laboral en igualdad de condiciones con los varones sin necesitar un corpus teóricos que las amparase y las enseñase a verse como colectivo oprimido.

Además de esta línea de investigación, en lo referente a la formación de la identidad feminista Nancy E. Downing y Kristin L. Roush (1985), describieron cinco etapas presentes en cada mujer: la aceptación pasiva, la revelación, el apoyo social-emanación, la síntesis y la participación. La primera etapa de este modelo describe a la mujer que adopta su destino patriarcal, es decir, describe a la mujer que acepta los roles y estereotipos tradicionales, evitando la confrontación con otras actitudes y valores con el fin de mantener un sentido de equilibrio personal. En la segunda etapa o etapa de revelación, tiene lugar un proceso paulatino de toma de conciencia de su posición subordinada como mujer, en la cual, los sentimientos negativos como la ira o la incompreensión de su propia posición de desigualdad son compartidos por otras mujeres,

a partir de esta segunda etapa comienza un proceso de toma de conciencia en el que la mujer visibiliza su posición de subordinación respecto al hombre, y cuyos sentimientos de ira y culpa resuelve a través de los vínculos de apoyo con otras mujeres y mediante la valoración de lo femenino, dando así lugar a la tercera etapa, de emanación, en la cual tiene ya lugar una poderosa valoración de lo femenino que no había tenido lugar en anteriores momentos vitales de la mujer. Posteriormente, en las etapas de síntesis y participación, se integra la identidad feminista como el conjunto de rasgos personales e identificaciones sociales, siendo capaz la mujer de trascender a los roles de género, y, se lleva a cabo la participación y colaboración con otras mujeres, estas últimas etapas son consideradas como el logro cognitivo del desarrollo de la identidad feminista³⁷.

La formación de una identidad feminista culmina con una tarea compleja para toda mujer, el reinterpretar todo el mundo y sistema de objetivaciones y caracterizaciones que ha aprendido durante toda su vida localizando la desigualdad y las designaciones patriarcales dando un nuevo significado a cada cosa, dando un nuevo contenido a todo lo que se ha dicho de la mujer como mujer y construyendo, mediante los elementos teóricos y conceptuales propios del feminismo, una identidad más amiga para sí misma y menos hostil. En todo este proceso no nos podemos olvidar de la literatura, que ha sido un arte muy sensible a la hora de debatir y construir las identidades masculina y femenina; a lo largo de los siglos, la mujer ha pasado de “no ser” a “ser” en literatura, de ser solamente elemento escrito y descrito a ser la enunciativa de los discursos; siguiendo a Aurora Marco López (2008), en la literatura clásica aparece un arquetipo de mujer sumisa, actora secundaria de la historia de la humanidad, siempre abnegada al papel de esposa, madre, mártir, complemento masculino. Aurora Marco López utilizó el mito de Penélope para describir la evolución de la identidad femenina y feminista mediante la literatura; Penélope aparece en La Odisea como arquetipo de mujer fiel, discreta, buena hija y esposa y sumisa, es con las Penélopes modernas cuando este mito es reinterpretado, por ejemplo, con Rosalía de Castro, que la dota de una conciencia

³⁷ Carmen Yago Alonso y Consuelo Paterna Bleda. Las implicaciones del feminismo para la identidad social de las mujeres. Anuario de Psicología. 2005. Vol.36, Nº2, 143-157. Universidad de Barcelona.

propia, alejada de los anteriores arquetipos; Aurora Marco (2002), explica como Rosalía reinterpreta el mito de Penélope siendo la Penélope de Rosalía es autónoma, libre, transgrede el mito patriarcal, ya no espera fielmente a Ulises sino que ejerce un acto creador tejiendo y destejiendo, uniendo, como señala Marco López, su trabajo de mujer al destino universal. Por otra parte, Ulises ya no ocupa el centro de la historia, el protagonismo es para ella y Rosalía convierte por tanto a La Odisea de Ulises en una odisea femenina.

Otro elemento clave en la formación de la identidad feminista relacionada con el rol profesional está en la producción de las identidades de género diferenciadas, sin meternos en este punto en el campo de la psicología de un modo profundo, ya que para ello necesitaríamos realizar otra tesis, podemos observar el concepto de género, un concepto que acuñó la antropóloga feminista Gayle Rubin en 1975 y que Rosa Cobo (1995) define así:

“El concepto de género es la categoría central de la teoría feminista. La noción de género surge a partir de la idea de que lo <femenino> y lo <masculino> no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones culturales. (...) a lo largo de la historia todas las sociedades se han construido a partir de las diferencias anatómicas entre los sexos, convirtiendo esa diferencia en desigualdad social y política. El primer propósito de los estudios de género o de la teoría feminista es desmontar el prejuicio de que la biología determina lo <femenino>, mientras que lo cultural o humano es una creación masculina. Los estudios de género surgen a partir de la década de los setenta en EE.UU. a consecuencia del resurgir del movimiento feminista” (p.55).

No existe ninguna sociedad sobre la tierra que no posea un conjunto de esquemas relacionados con la identidad de género que sea polarizado, dicotómico y con un muro alto y sólido que separa lo femenino de lo masculino y las identidades de género son el resultado de ese fuerte trabajo histórico y social centrado en producir y reproducir percepciones, categorizaciones y valoraciones sobre lo femenino y lo masculino.

Sin duda, este gran esfuerzo social no ha beneficiado en absoluto a las mujeres y ha procurado también transmitir la idea de que las identidades de género son un fenómeno

natural e inmutable; esto es lo que se denomina deshistoriación³⁸, el proceso de dar apariencia natural a un hecho histórico, a un constructo social o a la tradición; esto lo explica Rosa Cobo (1995) de la siguiente manera:

“(...) la noción de que los géneros son construcciones culturales tiene una dimensión política que culmina en la idea, en palabras de Kate Millet, de que <lo personal es político>. Politizar el espacio privado (aquello que el pensamiento social y político patriarcal había designado como ámbito de la naturaleza) ha sido la tarea política central del movimiento feminista. (...) El impacto social y político del movimiento feminista, junto a su potencia teórica crítica, hace posible que el género se convierta en objeto de investigación de diversas ciencias. En efecto, ninguna de las grandes corrientes teóricas (marxismo, funcionalismo, estructuralismo...) ha dado cuenta de la opresión de las mujeres” (p 60).

Siguiendo a Nuria Varela (2005) el dispositivo de feminización ha servido, a lo largo de la historia, para crear el mito y la denominación de “sexo débil” para referirse a lo femenino. Este dispositivo consiste en la instauración social de un orden cuya característica principal es el dominio masculino y la subordinación de la mujer siendo tres los acontecimientos históricos más relevantes a la hora de activar este dispositivo fatal para el destino de las mujeres: en primer lugar, la institucionalización de la prostitución, en segundo lugar, la imposición del matrimonio monogámico indisoluble, y, en tercer y último lugar, la exclusión de la mujer del trabajo reglado.

La institucionalización de la prostitución, a finales de la Edad Media, provocó que las mujeres que ejercían pasasen a ser uno de los primeros colectivos de asalariadas y tanto las autoridades como la sociedad, a pesar de considerarlas “impuras” las consideraban también como un bien común (Lagarde y de los Ríos, 1993).

³⁸ Para más información sobre el concepto de deshistoriación es recomendable revisar la obra de Pierre Bourdieu “Capital cultural, escuela y espacio social” (1997).

Existe una relación palpable entre la institucionalización de la prostitución y la imposición del matrimonio monogámico indisoluble ya que gracias a estos dos elementos se perpetuaron las identidades de género hostiles y poco favorables para la mujer (además de estigmatizarse determinadas conductas sexuales y nacer un ordenamiento de la sexualidad). Como consecuencia de todos estos hechos también tuvo lugar la expulsión de la mujer de las clases populares del ámbito del trabajo reglado y la expulsión de las mujeres burguesas de las universidades cristiano-escolásticas, que son las que darían como fruto las profesiones liberales.

Todo lo anterior ayuda a comprender el establecimiento de las bases del dispositivo de feminización, a través del cual se logró instaurar un sistema, en resumidas cuentas, patriarcal siendo toda esta violencia hacia la mujer instituida también por humanistas y posteriormente ilustrados, que produjeron y reprodujeron prototipos de género que lograron llegar hasta nuestros días. Sus modelos educativos encerraron desde el principio desigualdades y procuraron una identidad social y sexual femenina con la mujer cristiana como ejemplo y eje fundamental.

Hasta mediados de la década de los setenta, el modelo predominante de análisis de la familia fue el funcionalista, con Talcott Parsons (1966) a la cabeza. En esta época los estudios sobre las relaciones paterno-filiales señalaban por ejemplo que a la mujer, por el simple hecho de serlo, le gustaba “por naturaleza” tener hijos, que el padre poco tenía que hacer durante los primeros años de vida del hijo/a, en los que la madre absorbía la totalidad de sus cuidados y que la paternidad se entendía dentro del matrimonio así como que la mujer estaba deseosa de cambiar su situación profesional por la familia y el hombre se identificaba más con su rol profesional. En la década de los ochenta se llevaron a cabo algunos estudios acerca de la percepción de las mujeres y hombres acerca de sí mismos y del papel que ocupaban en la sociedad. Uno de estos estudios, fue el llevado a cabo por Carol Gilligan (1993), la investigación se desarrolló mediante entrevistas en profundidad y, las conclusiones, fueron muy reveladoras. En primer lugar, es destacable ver en qué término las mujeres se autodefinieron a sí mismas; casi todas en relación a la capacidad para el cuidado de los miembros de su familia, en términos de sus relaciones personales y sentimentales y en códigos morales basados en ideas concretas sobre el modo de vida y la evitación del daño a los demás. El estudio de

Gilligan muestra como las mujeres de la década de los ochenta seguían pensándose a sí mismas según los esquemas heredados por los humanistas y los tradicionales iconos de género. Todo esto muestra como las identidades se construyen a partir de la interiorización de las normas sociales imperantes y de este modo, los roles de género responden a la imposición de la norma y las identidades de género representan la interiorización de esa norma, que como es observable, perdura a lo largo de los siglos.

Como conclusión a este apartado hay que señalar que el feminismo fue denunciando paulatinamente todos los supuestos de desigualdad hacia la mujer anteriormente descritos y propició que muchas mujeres se hicieran preguntas referentes a la posibilidad de existencia de más de dos opciones, de más de dos identidades y sobre todo, preguntas relacionadas con una construcción alternativa de las identidades de género, menos agresiva para las mujeres. Las mujeres de todas las clases empezaron a desconfiar del acuerdo históricamente constituido, el patriarcado (a pesar de sus rearmes en el sistema neoliberal) entra en crisis cada vez que una mujer piensa en las posibilidades que el feminismo le brinda y aparecen las nuevas diversidades y formas de asociación más allá de la familia patriarcal tradicional así como las nuevas identidades femeninas y las nuevas identidades profesionales, feministas. La creación de una identidad feminista supone una reconstrucción crítica del significado de la experiencia social, tal y como la viven las mujeres.

1.5.1 La identidad profesional feminista en la profesión docente

Al profundizar en la historia personal de las profesoras como colectivo surgen algunos interrogantes: en primer lugar, ¿por qué las profesoras, en diferentes contextos, siguen actuando de un modo tan similar?, en segundo lugar, ¿cuáles son los elementos que representan continuidad con las generaciones anteriores y cuáles son los que representan ruptura con estas? Siguiendo a Bourdieu (1997), la identidad profesional está conformada en primer lugar por el habitus, por los elementos que estructuraron inicialmente la personalidad del profesor/a como sujeto y en donde el origen social, es decir, la familia y los grupos más cercanos, marca las condiciones que ayudan a constituir el pensamiento y la acción posteriores. En la actualidad, la inclusión laboral femenina tiene lugar de forma mayoritaria en los sectores que están peor pagados y más

desprestigiados, magisterio es uno de estos sectores lo cual nos lleva, antes de hablar de la identidad profesional feminista en las docentes, a hacer referencia al proceso de feminización de la educación.

La educación fue una de las primeras reivindicaciones que llevaron a cabo las mujeres, sobre todo para poder incorporarse al espacio público (Sánchez Bello, 2002), el proceso de feminización de la profesión docente está vinculado a la trayectoria histórico-social de la profesión de maestra y para muchos autores esto ha tenido un impacto negativo. No hay que confundir la feminización de la docencia con una simple sustitución de hombres por mujeres dentro de la institución escolar, la feminización va más allá de un cambio de personal, es un cambio en la metodología de enseñanza. Las mujeres dedicadas a la enseñanza han estado históricamente influidas por un discurso de género dominante que las ha inscrito a ellas y a la profesión en un universo caracterizado por la subordinación, la docilidad, la dependencia y el cuidado a los demás. Es por ello por lo cual es necesario identificar el discurso actual de las profesoras para averiguar si las concepciones anteriores siguen estando presentes o permanecen relegadas tras un proceso histórico tan importante como el feminismo.

En el siglo XIX tuvo lugar una feminización de la enseñanza en los primeros niveles, con un modelo educativo que descansó sus bases sobre la Ilustración y los modelos humanistas. El concepto de naturaleza femenina defendido por los máximos representantes del pensamiento ilustrado como Rousseau, Kant o Condorcet no dotaba a la mujer del mismo derecho a ser educada que el que otorgaba al varón. La mujer debía ser educada en la domesticidad, en los principios morales, mientras que el varón debía ser educado para las grandes empresas de la vida. Los ilustrados y el sistema económico de la época, tuvieron una influencia notable que permite comprender el crecimiento escolar que tuvo lugar a lo largo de todo el siglo XIX y principios del XX, pero la incorporación de la maestra al sistema educativo estuvo lleno de obstáculos, morales y políticos y también de prejuicios ligados tanto a la profesión como a su condición de mujer.

Durante la primera fase de incorporación de la mujer a la escuela pública (1783-1848) con el status de maestra la educación era básicamente centrada en la moralidad, las

maestras mostraban una deficiente preparación para educar en escritura, lectura o ciencias y su papel era, en su totalidad, en enseñar a las niñas a reproducir el ideario femenino de la época, herencia de los primeros humanistas. Hay que señalar que las mujeres, que en un primer momento habían sido excluidas de la enseñanza, en esta fase, a pesar de estar escolarizadas, están excluidas de la escuela porque acuden a sus aulas solo para ser disciplinadas y domesticadas según los ideales de la época. Este modelo de maestra, denominado por Sonsoles San Román (2011) como maestra analfabeta, dista mucho de la profesionalidad de las maestras en el presente. Los ilustrados no contemplaron la igualdad y la libertad a toda la población y, en cierto modo, utilizaron su poder en excluir a estas primeras maestras del derecho a la cultura y a la instrucción. En el contexto social e histórico en el que llevaron a cabo su actividad estas primeras maestras su formación era la congruente con la cultura femenina defendido en el ámbito privado y el público, es decir, el ideal de mujer para la familia y el estado.

Siguiendo a Narciso de Gabriel (2014), una de las características de la profesión docente en España fue y es la feminización. En 1885 comenzó a ser publicada en Pontevedra *Los maestros de España. Periódico quincenal de primera enseñanza*. De este periódico fueron publicados trece ejemplares con el objetivo de dar a conocer las vidas y trayectorias de los que eran considerados maestros ejemplares, provocando así que se destacase la importancia del magisterio en la sociedad. A pesar de ser una profesión feminizada en la publicación tan solo aparecen tres mujeres: María Aurora Amado, Francisca Torres y Matilde Alcayada³⁹. En su obra, Narciso de Gabriel ilustra, mediante el análisis de una novela editada en 1865, biografías publicadas en 1885 y las memorias de un maestro que ejerció durante el primer tercio del SXX, como para los varones la profesión docente les proporcionaba movilidad ascendente, pues procedían del medio rural, mientras que para las mujeres el magisterio lo que suponía era el acceso a la

³⁹ Para conocer más acerca de la vida e historia de las maestras en España hay interesantes obras como la de Consuelo Flecha, "La vida de las maestras en España", *Historia de la Educación*, 16 (1997): 199-222 o la de Pilar Ballarín "Maestras, innovación y cambios", *Arenal* 6 (1), (1999): 81-110.

independencia económica pero mediante un oficio que lo que hacía era prolongar lo que se consideraba su papel femenino tradicionalmente (Lerena Alesón, 1982). En España, en el año 1855 las mujeres formaban el 19,50% del magisterio público, solo treinta años más tarde, en 1885, formaban ya el 31,90% del magisterio público y en 1903 eran ya el 44,17%.

En relación a los párrafos anteriores y a la feminización de la enseñanza son destacables las posturas de Rousseau y Kant, ilustrados por excelencia, que indican que el estado natural de la mujer es el de dependencia, y, opinan que la debilidad natural es un atractivo femenino así como que la maternidad lleva a la mujer a necesitar siempre de un hombre que produzca para ella los bienes materiales necesarios para el hogar. No cabe duda de que Rousseau y Kant estaban plenamente enterados de la desigualdad de la mujer, al igual que otros muchos ilustrados, sin embargo, la desigualdad en la que se veía sumida el sexo femenino no resultaba para ellos un verdadero problema social ni político. Durante la primera etapa de la Revolución Industrial surgió un nuevo modelo de maestra, con un papel maternal⁴⁰, directamente relacionado con su condición femenina. Las maestras de esta época se vieron relegadas al papel de complemento y apoyo del profesor, visto como un profesional superior y, sus tareas eran principalmente de ayudantes de este. No hay que olvidar que la escolarización es también vista como una prolongación de una función que de modo tradicional llevaba a cabo la familia, y, por tanto, la maestra en esta fase es la extensión de la institucionalización de la educación maternal. En esta fase, en vez de acudir a una feminización de la institución acudimos a una institucionalización de una función que ha sido atribuida de modo tradicional a las mujeres.

⁴⁰ Recordemos la concepción de mujer que sostenía Jean Jacques Rousseau en Emilio o de la Educación, especialmente en el último capítulo, en donde describe el tipo de educación que correspondería a Sofía, la compañera de Emilio. El autor ginebrino hablaba de hacerse querer por los hombres, honrarlos, educarlos en la niñez para quererles en la vejez como obligaciones femeninas.

En España, desde principios del SXX, la decisión de crear un sistema educativo que incluyese a toda la población en el nivel de educación primaria provocó que hubiese que reclutar a cada vez más maestros/as. Siguiendo a Narciso de Gabriel (2015), el modelo de maestro/a existente en la época debía, por una parte, tener formación para desempeñar correctamente sus funciones y, por otra, un buen comportamiento, o más bien, un comportamiento ejemplar. Sin lugar a dudas, en lo referido al comportamiento ejemplar el punto de mira estuvo siempre más en las maestras, un error que nace de afirmar que el papel correspondiente a la mujer es la función reproductiva de la especie, restando así al resto de funciones de su actividad como ser humano, entre ellas, el conseguir formarse más que el varón y huir de ese paradigma de maestra maternal.

En relación a lo anterior, la diferencia de la dicotomía naturaleza-mujer y cultura-hombre seguía siendo defendida por la sociedad y la élite cultural dominante. La supuesta naturaleza de lo que era considerado como el bello sexo debía ser defendida para conseguir la armonía y el equilibrio social, se ve a la mujer como necesaria y útil para el progreso educativo pero, conservando su sensibilidad, su misión consiste entonces, en transmitir valores morales como en el hogar hacia la madre. Si la mujer era vista necesaria como complemento del hogar, era vista en esta fase como complemento en el aula, donde aportaba las cualidades femeninas de las cuales el varón carecía. Eran vistas como complemento moral, más que como complemento cultural. Los liberales de la segunda mitad del SXIX afirmaban que la experiencia maternal hacía idónea a la mujer para trabajar en las aulas; pero, en la segunda mitad de la Revolución Industrial, la de maestra es ya una profesional cualificada, se le exige un curriculum específico y una preparación profesional para poder enseñar en las escuelas normales así como una metodología específica para llevar un aula.

Es evidente que durante el siglo XIX, con el liberalismo como corriente filosófica, política y económica, hubo una mentalidad más abierta y favorable a la inclusión de las mujeres en las aulas; debido a que, esencialmente, los liberales, creían firmemente en el progreso de la sociedad con el desarrollo de las libertades individuales y con el desarrollo de un estado de derecho en donde todos/as alcanzasen la igualdad. Sin embargo, es necesario señalar, que en la época, y a pesar del nuevo abanico de

libertades, las mujeres seguían estando excluidas de otros trabajos, con mejores salarios, condiciones y prestigio que quedaban reservados para los hombres.

En muchas ocasiones, se da por sentada la presencia femenina en la profesión de magisterio y en la escuela pública, pero como se puede ver, ha sido un proceso largo y complejo hasta que la profesora ha sido dotada de un status dentro de la institución y el respeto debido a su labor. La inclusión de las profesoras en la escuela pública no solamente ha sido una simple aceptación de su papel sino que se ha tratado de una auténtica feminización del proceso educativo.

Durante la primera ola del feminismo la polémica principal era la educación femenina, tal y como se señala en párrafos anteriores, cualquier saber de las mujeres tenía que tener como límite la belleza y el agrado, sobre todo al sexo masculino. Con la llegada del movimiento sufragista, en la segunda ola del feminismo, las primeras profesiones abiertas a las mujeres fueron la enseñanza y la enfermería, ambas muy relacionadas con el cuidado de los demás. A medida que el siglo XIX iba avanzando, las mujeres se iban asegurando de manera paulatina la entrada en los tramos medios de la enseñanza, pero, ¿qué sucedía con la enseñanza a niveles superiores?. Sencillamente, las demandas femeninas de voto y participación política y las demandas educativas fueron de la mano, retroalimentándose. En esa época, algunas mujeres, tras afianzar su papel en la enseñanza secundaria, se plantearon el entrar en las aulas de las universidades que hasta el momento, les estaban prohibidas. Fueron algunas universidades europeas las que admitieron de un modo muy selectivo a un reducido grupo de alumnas, eso sí, haciéndoles firmar con anterioridad la renuncia expresa al título para el que sus estudios las habilitaban. El movimiento sufragista fue logrando de un modo paulatino la autorización plena para que las mujeres pudiesen detentar también los saberes que antaño estaban solamente reservados para los hombres. Es con la tercera ola de feminismo cuando en las universidades, a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta, se alcanza un espectacular equilibrio entre mujeres y hombres. Sin embargo, a pesar de este equilibrio en los niveles más altos de la educación, en la década de los ochenta las mujeres se encuentran de lleno con otra realidad, lo denominado como techo de cristal. Cualquier mujer presente en una escala jerárquica, bien en una

corporación, en la administración, en la industria o en el mundo empresarial, ocupaba, como tendencia general, puestos sistemáticamente inferiores.

Esta trayectoria nos ha mostrado múltiples elementos que sirvieron de caldo de cultivo para que muchas docentes avanzasen hacia el manejo de sus aulas bajo el feminismo pues no hay que olvidar que cuando se habla de la feminización de la educación hablamos a la vez de una feminización de la cultura, una feminización que trae consigo la identidad profesional feminista de las docentes y una mirada crítica que acepta a los principales mapas conceptuales, a los imaginarios, a los significados y a la propia historia. En los siguientes apartados de esta investigación se plantearán cuales son los discursos dominantes sobre la identidad profesional en las propias docentes para identificar también las relaciones de poder que están presentes en estos.

1.5.2 El punto de vista feminista

El capitalismo y el patriarcado han servido para regular y limitar la relación entre mujer y ciencia, vinculando esta relación a criterios biológicos o sexuales que generaron una forma de entender el mundo binaria y también jerárquica. Si queremos conocer las aportaciones que la perspectiva feminista hace en el marco educativo la realidad nos muestra que, en ese sentido, la producción científica es aun escasa. Sin embargo, que una profesora tenga una identidad feminista y así articule su modo de trabajar en el aula trae consecuencias para ella misma y para su alumnado, consecuencias que, después de todo lo expuesto en apartados anteriores voy a proceder a enumerar y explicar llegadas/os a este punto del estudio.

La primera consecuencia de la mirada crítica feminista en educación es resultado directo de la esencia del feminismo: la crítica. Las profesoras que critican y ponen en tela de juicio la sociedad que nos han enseñado a ver provocan en su alumnado nuevas sendas de pensamiento. El feminismo actual, que recoge posiciones heterogéneas, se centra en una crítica necesaria a la ausencia de las mujeres en espacios a los que no han llegado y en los que el patriarcado tampoco las espera, espacios como los niveles más altos de toma de decisiones en el ámbito educativo y científico.

Las profesoras feministas introducen, de forma indiscutible, las relaciones de género en las instituciones educativas enseñando a todo el alumnado la existencia de un sesgo androcéntrico, tanto en el currículum como en los conceptos y categorías que la ciencia suele utilizar. Mediante esto las alumnas son conscientes de que por ser mujeres son y serán discriminadas y aprenden también a defenderse y a poner en tela de juicio a aquellos estudios, teóricos, políticas o disciplinas que no las tenga en cuenta. La crítica de las profesoras feministas se extiende también a la forma de hacer ciencia, que hasta el presente se olvidó conscientemente de dimensiones y temas muy importantes, como, por ejemplo, la función que cumple la emoción en la educación. En este sentido, María Pilar Colás (2001), señala que la educación se ha centrado solo en los componentes racionales, olvidando la conciencia de los sentimientos o emociones, elementos clave en las conductas, tanto personales como a nivel social y, por tanto, de un enorme interés educativo. Sin ir más lejos, tomando en cuenta la función de la emoción en la educación

se podrían mejorar los modelos que durante siglos han investigado sobre el fracaso escolar, pues dichos modelos han ignorado sistemáticamente las dimensiones afectiva y privada.

La mirada crítica de las profesoras feministas analiza también la ciencia a nivel estructural, concretamente mostrando a su alumnado el escaso nivel de acceso de la mujer a la producción científica o a los puestos más altos en relación a la tecnología, la ciencia o la elaboración del discurso. Una de las consecuencias principales de la articulación de un aula bajo un paradigma feminista es la valoración de algo que siempre ha estado excluido del interés científico y educativo, el estudio del ámbito privado y personal. Esto provoca que la realidad educativa y social de las profesoras feministas y de su alumnado pueda ser observada más allá del ámbito oficial e institucional, caminando ahora más allá en la explicación de los fenómenos, hacia situaciones privadas e invisibles de otra forma.

La ciencia, observada desde siempre como dura, rigurosa e impersonal, es para el alumnado de una profesora con conciencia feminista observada de otro modo, más cultural, fuera de relacionar lo científico exclusivamente con lo masculino. Se nos ha forzado a entender la ciencia como ente objetivo y siempre neutral, sin ideología definida, pero más allá de eso, como señala Sánchez Bello (2002) tienen mucho peso los factores ideológicos y sociales en la formulación de las hipótesis y en la validación de estas.

El planteamiento de las profesoras con conciencia feminista va mucho más allá de simples críticas al sistema impuesto, propone también nuevas orientaciones, un nuevo concepto de ciencia y de relaciones entre seres humanos; el planteamiento de las profesoras con conciencia feminista supone el poner de relieve cómo la ciencia tiene sesgos de género e impone perspectivas parciales y androcéntricas, que conllevan a que se imponga la objetivación de lo masculino y a que lo femenino y el punto de vista de las mujeres no sea considerado (Sánchez Bello, 2002). La que considero mayor aportación de las profesoras con conciencia feminista para con sus alumnas y alumnos es el poner en entredicho el discurso científico y el lenguaje como elementos reproductores de asimetrías entre mujeres y hombres. En este sentido, siguiendo a

Dolores Sánchez (1999), el abordar el lenguaje y el discurso desde una crítica feminista neutraliza las narraciones y discursos contruidos sobre una única visión del mundo, la visión dominante del patriarcado, permitiendo el desarrollo de nuevas formas de pensamiento que permiten, a su vez, abrir nuevos horizontes ideológicos. El abordar todo el discurso científico desde una posición crítica feminista implica adentrarse en la búsqueda de la neutralidad científica que preconiza, encontrando, casi siempre en el fondo, la representación de la ideología patriarcal, naturalizada y elevada al rango de ciencia.

CAPÍTULO 2

EL MOVIMIENTO FEMINISTA EN GALICIA

2.1 Mujeres: Invisibilización, opresión y desigualdad

El año 1909 resultó un año especial por diversos motivos: tuvo lugar la presentación del cine en color, se inició la construcción del Titanic, se beatificó a Juana de Arco⁴¹ y se estrenó la Sinfonía nº9 de Mahler. Estos acontecimientos son una muestra ínfima o un pequeño dibujo de una selección de hechos sucedidos en dicho año y son también ejemplo de como para “historizar” es necesario elegir de una forma lo más completa posible los hechos relevantes, a los personajes que fueron insignes y las transformaciones más destacadas.

No podría dejar pasar de largo esta breve selección de acontecimientos sucedidos en 1909 sin hablar de un nacimiento, el de Ernst Gombrich, historiador que resultó clave para cada generación que decidió formarse en Historia del Arte y también para todas las personas interesadas en la materia, aunque no fuesen profesionales vinculados a esta. Gombrich fue el autor de una de las obras más importantes para el mundo del Arte, “La Historia del Arte”, publicada en 1950 y que a día de hoy cuenta ya con más de ocho millones de ejemplares vendidos, siendo calificada por US News & World Report como “el libro de arte más vendido del mundo”.

⁴¹ Juana de Arco, conocida también con el sobrenombre de “Doncella de Orleáns” fue una heroína y santa originaria de Francia. Fue la propia iglesia católica la que la condenó por herejía y murió tras ser quemada viva en Ruán. Su familia, tras reunir numerosas pruebas para la revisión del juicio, las envió al Papa pero éste se negó a reabrir el juicio, algo que no sucedió hasta la llegada del Papa español Calixto III. Juana de Arco fue declarada inocente y los jueces que la habían condenado fueron declarados herejes. Finalmente, el 18 de abril de 1909 fue beatificada y en 1920 declarada santa por Benedicto XV.

Gombrich (1997) comenzó su obra con la siguiente afirmación:

“No existe, realmente, el arte. Tan solo hay artistas. Estos eran en otros tiempos hombres que cogían tierra coloreada y dibujaban toscamente las formas de un bisonte sobre las paredes de una cueva; hoy compran sus colores y trazan carteles para las estaciones de metro (...). No hay ningún mal en llamar arte a todas esas actividades, mientras tengamos en cuenta que tal palabra puede significar muchas cosas distintas, en épocas y lugares diversos, y mientras advirtamos que el Arte, escrita la palabra con A mayúscula, no existe, pues Arte con A mayúscula tiene por esencia ser un fantasma y un ídolo”. (p. 15).

La afirmación de Gombrich resultó reveladora debido a la amplia visión que muestra del Arte, sin embargo, el autor, víctima tal vez de su época (al igual que muchos otros autores víctimas de la nuestra), dejó de manifiesto que además de no existir el arte y de recalcar que solo los artistas existían, las artistas, de sexo femenino, tampoco existían. La afirmación más correcta con la que Gombrich debería de haber comenzado su importante obra es pues que “no existe, realmente el arte. Tan solo hay artistas, hombres, blancos y de clase media”.

Durante toda la obra de Gombrich, que hace un repaso de la historia del arte durante 27 capítulos que abarcan desde el arte prehistórico hasta el siglo XIX y el arte experimental con Dalí, Picasso y Chagall, no se incluyó ningún nombre de mujer a pesar de que existieron mujeres a la altura de Leonardo da Vinci como es el caso de Plautilla Nelli y el de Hildegarda de Bingen y de que existen y existieron mujeres creadoras de técnicas artísticas innovadoras como fue el caso de Rosa Alba Carriera, creadora de la técnica de pintura al pastel además de muchas otras mujeres que llegaron a ser durante su vida igual de notables o incluso más que sus coetáneos de género masculino, como es el caso de Elisabetta Sirani, pintora barroca y brillante representante de la Escuela Boloñesa durante el SXVII; Elisabeth Vigée Lebrun, la pintora y retratista más afamada en la Francia del SXVIII, teniendo sus obras presencia en los museos de más de veinte países; Louise Bourgeois, escultora a la cual el MOMA de Nueva York dedicó una retrospectiva, siendo la primera mujer en tener ese reconocimiento; Sonia Delaunay, artista francesa gran representante del arte abstracto y del simultaneísmo; Maruja

Mallo, pintora surrealista española, artista de la generación de 1927 y un largo etc. de mujeres no contempladas en la obra de Gombrich y por tanto, no estudiadas por generaciones completas de profesionales, siendo conocido que lo que no se escribe no se pronuncia y lo que no se pronuncia, aunque exista, no existe.

En relación con lo anterior, María Jimeno, que como todas las personas que habían cursado estudios de Historia del Arte había tenido la obra de Gombrich como libro de cabecera durante los años de facultad, reparó en el tremendo error de invisibilización del trabajo artístico femenino y llevó a cabo una serie de conferencias performativas bajo el título “Queridas Viejas” en las cuales engordó la obra de Gombrich añadiendo a todas aquellas mujeres que faltaban, para lo cual estudió minuciosamente a cada autora con la ayuda de teóricas y críticas feministas como Miriam Fernández Cao, Silvia Federizzi, Linda Nochlin o Judith Butler entre otras, siendo cada hoja añadida por Jimeno una copia del formato de la obra original de Gombrich.

Todo lo explicado hasta ahora ilustra uno de los primeros elementos en la historia de las mujeres, la invisibilización. El hecho de que las mujeres “no estén” parece ser lo normal, y aunque el ejemplo que he puesto radica en el ámbito de la historia del arte, esto sucede en cualquier otra disciplina del saber humano. En todas las partes del mundo se puede palpar la ausencia de las mujeres dentro del relato de la historia “oficial”, pareciendo que es la historia algo vivido y creado por los hombres, con las mujeres como simples observadoras. En el caso de España, la recuperación de la memoria histórica, un compromiso que fue oficialmente asumido por la Democracia, quedaría totalmente incompleto si no se llevase a cabo también un ejercicio de recuperación de la memoria histórica de las mujeres, protagonistas en la Dictadura de Franco y en la Transición a la Democracia, siendo este ejercicio posible gracias al feminismo y las feministas ya que como señala Mónica Bar (2010), la investigación académica con perspectiva de género es deudora del activismo feminista ya que la mayoría de las profesoras universitarias pioneras en estudios de género militaron en el movimiento feminista.

Estudiar la historia y buscar, investigar, añadir y, en una palabra, dignificar a las víctimas del olvido, las mujeres, representa un doble compromiso; en primer lugar, compromiso con las generaciones futuras, para que puedan estudiar la historia en toda su amplitud,

sin olvidarnos de nadie; y, en segundo lugar, un compromiso específico con el feminismo mismo y las feministas, haciendo gala de la necesidad, ahora más que nunca, de seguir utilizando las herramientas metodológicas y la visión crítica que nos han aportado durante siglos.

Para abordar los temas relativos a las mujeres en la actualidad es cuestión importante mirar al pasado y observar las características más representativas del marco histórico que las envuelve: la invisibilización, la opresión y la desigualdad. La necesidad de volver la vista atrás tiene que ver con que de no hacerlo sería imposible entender las causas, orígenes y necesidad de todo el movimiento de liberación femenino ni tampoco podríamos comprender el problemático y complejo mecanismo de relaciones de poder que nunca beneficiaron a la mujer. Al mirar hacia atrás no es complicado ver el amplio escaparate de situaciones, en espacios y épocas diferentes, que mostraron opresión, desigualdad, explotación y sometimiento de la mujer, pues tal y como señala Barrington Moore (2005):

“la igualdad ha sido una reivindicación muy persistente en las sociedades humanas, aunque no universal. La desigualdad ha sido un hecho universal en las sociedades humanas dotadas de escritura, así como un hecho igualmente presente en muchas sociedades no alfabetizadas” (p.127).

En relación a la igualdad, prácticamente la totalidad del discurso que ha sido producido, tanto de forma oral como escrita, ha sido un análisis hacia una determinada forma de desigualdad o un apoyo o defensa a la igualdad en sí y a sus bondades siendo escasos los ensayos que hablan de como las diferentes sociedades humanas juzgan a sus miembros como desiguales y a cómo las razones existentes para juzgarlos como tal van cambiando.

Hay múltiples características que cada sociedad puede utilizar para diferenciar a sus miembros y posteriormente juzgarlos, dándoles o sacándoles poder, prestigio y oportunidades de bienestar pero, sin lugar a dudas, hay dos principios que operan en todas las sociedades humanas como línea divisoria, el sexo y la edad, *su universalidad los distingue de las fuentes de desigualdad de las sociedades más complejas* (Moore, 2005, p.128). En relación al principio de desigualdad que opera por razón de sexo hay

que señalar que en todas las culturas humanas las tareas de ámbito privado o doméstico, recayeron sobre las mujeres, siendo estas apartadas de papeles importantes en otro tipo de actividades como por ejemplo las relacionadas con la guerra, la toma de decisiones, la economía, la religión, el estado o la política. Aunque la desigualdad basada en el sexo no tiene que ver con lo biológico y si con el sistema de dominación patriarcal se intenta que esta desigualdad se justifique bajo los mismos criterios con que se justifica la desigualdad basada en la edad, con criterios basados en supuestas desigualdades fisiológicas.

Las sociedades humanas han evolucionado desde las civilizaciones preindustriales hasta llegar a la actualidad y esta evolución ha tenido lugar debido a la diversificación y al aumento del número y tipos de actividades que los seres humanos llevamos a cabo. Siguiendo a Barrington Moore (2005), hay determinadas actividades sociales principales, que rigen la vida misma de una sociedad, su funcionamiento, su crecimiento, su expansión o sus momentos de catarsis. En primer lugar, nos encontramos con el conjunto de actividades ligadas al control y al gobierno de las personas que ponen de manifiesto que el simple hecho de ser necesario el llevar a cabo determinadas tareas para el funcionamiento social y que estas tareas requieran la participación de un determinado número de personas nos llevan irremediamente hacia la coordinación social mediante las relaciones de mando y obediencia, relaciones, que, en sociedades democráticas han de buscar el ser pseudoigualitarias, amables, claras, sinceras y no dolorosas o estrictamente jerárquicas para llegar a los aspectos benignos de las relaciones de mando y obediencia pues aunque el ser humano es libre y existen los límites a su libertad, incluso dentro de esos límites deben tener las personas libertad para elegir, deben poseer cierto grado de maniobra, ya que a menos que exista la posibilidad de elección no hay acción humana y solo habría conducta.

El ser humano siempre ha querido controlar lo inesperado, los riesgos, que aluden siempre a daños aun no acontecidos, lo impredecible o todo aquello que resulta amenazador para la supervivencia o el bienestar; en este sentido, nos topamos con el segundo tipo de actividades sociales, las actividades de control, o al menos de intento de control, que durante siglos llevaron a cabo las religiones y los sacerdotes, siendo su tarea el defender y sancionar la moral pública, manteniendo también de ese modo

alejado lo “desigual” o desconocido, todo aquello que pusiese en peligro sus intereses o su poder.

Un tercer tipo de actividades sociales son aquellas relacionadas con la producción y la distribución de bienes y servicios, una producción y reproducción que desde el punto de vista de la desigualdad encierra dos elementos muy importantes: la supremacía de los grupos dominantes, que no solamente no producen sino que obligan, en cierto modo, a las clases subordinadas a producir un excedente para ellos y las formas de coordinación sin autoridad como pueden ser la costumbre o el mercado, ambas funcionando libremente. En relación a la costumbre tenemos un claro ejemplo en el *mir* ruso, que significa paz y hace referencia al reparto de tierras que se lleva a cabo en una comunidad, normalmente cada doce años, y entre los varones de dicha comunidad. En cuanto al mercado, este funciona libremente, a pesar de las tensiones internas y externas y también a pesar de las demandas de un mayor control político por parte de los colectivos menos privilegiados o más insatisfechos.

Las actividades sociales relativas a la producción y distribución nos llevan irremediabilmente hacia una realidad presente en todas las sociedades y que ha sido clave para la reproducción de los patrones de desigualdad hacia la mujer, la división del trabajo.

Las sociedades humanas desarrollan, en relación al trabajo y a la división de este, un complejo sistema de preferencias individuales y colectivas así como sistemas de prestigio que enseñan el resultado de anteriores luchas por el reconocimiento social. Las experiencias pasadas tienen mucho peso ya que cristalizan y generan actitudes negativas hacia la novedad, hacia lo diferente o la innovación que traiga consigo igualdad, sucediendo esto de forma especial en colectivos oprimidos y en el caso de la mujer, como oprimida. Desde los inicios de la civilización hasta el auge del sistema capitalista la existencia de opresores y oprimidos fue realidad constante y resultado de una división, a nivel mundial, en sexos, siendo la mujer la principal perjudicada y con la característica especial de que en el caso de la mujer se siguen reproduciendo patrones de desigualdad hasta la actualidad, tanto en la división del trabajo como en otros ámbitos y *probablemente sea correcto decir que en el curso de la reproducción social se*

insiste más en el adoctrinamiento, sobre todo en el adoctrinamiento en los fundamentos que hacen aceptable el sistema de desigualdad dominante, que en la transmisión de conocimientos técnicos e intelectuales (Moore, 2005, p.135).

El interrogante que surge con más fuerza en este punto es aquel que nos hace pensar en cómo sería posible el lograr una sociedad igualitaria. En este sentido, siguiendo de nuevo a Moore (2005):

“(...) para instaurar una sociedad igualitaria, sería necesario hacer tres cosas. En primer lugar, habría que superar, o al menos, neutralizar las consecuencias históricas de la fuerza y del fraude a la hora de crear privilegios especiales para los elementos dominantes de la sociedad (...). La segunda tarea sería encontrar métodos de coordinación social que no dependieran de la autoridad ni de las relaciones de mando y obediencia (...). El tercer obstáculo se deriva de la división del trabajo (...), aquellas personas que se toman en serio el igualitarismo deberían encontrar el modo de reclutar, entrenar, colocar y motivar a cada uno de los diferentes tipos de trabajadores sin recurrir a diferencias retributivas o, al menos, con diferencias muy pequeñas (p. 152).

Si dirigimos nuestra atención al mundo occidental cristiano, las aproximaciones académicas a la discriminación, opresión, desigualdad e invisibilización de la mujer, son, desde el punto de vista histórico, bastante recientes; esto es así debido a que están relacionadas con las revoluciones y transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas acaecidas, que pusieron fin al Antiguo Régimen y que son recientes también. Estas transformaciones propiciaron que el orden establecido hasta la época se fuese resquebrajando y al igual que empezaron a establecerse nuevas bases para el hombre, en relación a los derechos de la mujer todo empezó a brotar en occidente y como señaló Poullain de la Barre en 1673 la diferencia entre hombres y mujeres proviene de la educación; en este sentido, la antropóloga norteamericana Margaret Mead (1901-1978), una de las personas con mayor influencia a la hora de hablar de causas y orígenes de la desigualdad entre mujeres y hombres concluyó que la subyugación femenina no tiene un origen natural, no es consecuencia de una aparente lógica en el reparto de roles y tareas sino que descubrió que eran numerosas las tribus primitivas que no eran, tal y como habían dicho sus coetáneos masculinos, patriarcados, sino matriarcados

tradicionales, siendo los prejuicios de los antropólogos occidentales los que así las habían descrito, debido, esencialmente a la influencia de la cultura y religión cristiana. Mead describió el sexo y el género como realidades diferenciadas, siendo el género algo aprendido, consecuencia de costumbre y educación, no de la naturaleza.

Otro exponente de la antropología, la norteamericana Eleanor Burke Leacock (1922-1987), abordó la discriminación y la opresión hacia la mujer desde una perspectiva marxista y feminista, distinguiendo también entre sexo biológico y género y recuperando las teorías de Engels, que señalaban al capitalismo como elemento de la subordinación de las mujeres en la sociedad. Eleanor Burke estudió la tribu de los Innu, indios también conocidos como Montagnards o Naskapi, habitantes de las regiones de Quebec y en base a sus estudios publicó la que sería su obra de mayor prestigio "Interpreting the origins of gender inequality: Conceptual and Historical problems"(1983). Además de Margaret Mead y Eleanor Burke y ya con anterioridad otras teóricas como Harriet Taylor Mill (1807-1858) o teóricos como John Stuart Mill (1806-1873), situados dentro de la corriente del liberalismo económico, en su obra "El sometimiento de la mujer" (1869) explicaron como la opresión de la mujer obstaculizaba en gran manera el progreso económico y social ya que la mujer, abocada a un rol asociado a la baja formación académica o incluso al analfabetismo convertía la educación de sus hijas e hijos en un círculo vicioso, con un efecto dominó en el desarrollo de estos.

Además de las aportaciones anteriormente descritas sobre la clara situación de desventaja de la mujer en el mundo es conveniente dar a la religión el papel que se merece, pues es portadora de numerosas claves de la opresión hacia la mujer pues *son los sistemas teocráticos los que aplican sus códigos, no ya a sus fieles sino a todo el conjunto de la sociedad, los que generan estructuras que vulneran las libertades y la igualdad de las mujeres* (González-Fierro Santos, 2011, p.39). La religión contribuyó a la invisibilización, opresión y discriminación de la mujer mediante la consideración de esta como un ser sin alma, apartándola de la jerarquía religiosa y negándole incluso el status del hombre y el resto de los mamíferos al indicar que su origen está en una creación del hombre al salir de una costilla de este y no de lo divino, de cualquier forma, antes de explicar con mayor detalle estas afirmaciones hay algunas frases, pensamientos e

incluso oraciones que son un buen punto de partida para empezar a explicar las aportaciones de la religión, entre ellas figuran las siguientes:

“La mujer debe aprender a estar en calma y en plena sumisión. Yo no permito a una mujer enseñar o tener autoridad sobre un hombre, debe estar en silencio” (Timoteo 2:11-14)

“Las mujeres no deben ser iluminadas ni educadas en forma alguna. De hecho, deberían ser segregadas, ya que son causa de insidiosas e involuntarias erecciones en los santos varones” (San Agustín de Hipona)

“Las niñas aprenden a hablar y a caminar antes que los niños porque la maleza crece siempre más rápido que las buenas semillas (Lutero)

“Bendito seas Dios, Rey del Universo, porque tu no me has hecho mujer” (Oración Judía)

“La mujer es mala. Cada vez que se le presente la ocasión, toda mujer pecará” (Sidharta Gautama)

“Los hombres son superiores a las mujeres, a causa de las cualidades por medio de las cuales Alá ha elevado a estos por encima de aquellas y porque los hombres emplean sus bienes en dotar a las mujeres” (El Corán, Verso 38 del Capítulo 3, dedicado a las mujeres)

Estas afirmaciones no son más que la pequeña rendija de una puerta entreabierta que nos permite ver una tenue luz al otro lado para explicar como la religión es un agente opresor más para la mujer. Para comenzar hablare de la potente arma de la brujería, usada para identificar a la mujer y lo femenino con la tentación, el alejamiento de Dios y la vinculación con el diablo siendo, toda mujer que se desmarcase de la Iglesia, considerada sospechosa de prestar su devoción al maligno. A lo largo de la historia podemos encontrar casos tristemente conocidos como el juicio de Salem, acaecido entre 1692 y 1693 en el cual en Salem (actualmente conocido como Danvers), población situada en Massachusets (EEUU) la Iglesia consiguió tres victimas perfectas para seguir atemorizando y oprimiendo se ese modo a la población; una vagabunda (Sarah Wood), una mujer sospechosa por no participar en la Iglesia (Sarah Osborne) y una criada procedente del Caribe (Tituba) acusada de realizar rituales paganos típicos de su

religión. Las tres mujeres fueron interrogadas duramente, encarceladas y comenzó en todo el pueblo a sucederse una paranoia religiosa que terminó, no solamente con la ejecución de las mujeres, sino con la horca para 25 personas más y más de 200 encarceladas.

Otro caso insigne fue el de Juana de Arco (1412-1431), cuya vida estuvo marcada por la Guerra de los 100 años entre Francia e Inglaterra. Nacida en el seno de la localidad rural de Rondémy (Lorena), Juana de arco comenzó a tener visiones de santos y sintió la llamada de Dios, que le encargaba guiar a Francia contra Inglaterra para defender así los derechos del delfín francés al trono. En un primer momento se rechazó la unión de Juana a las tropas francesas, pero tiempo después, tras ser examinada por los teólogos de la corte de Carlos VII este puso en manos de la joven un ejército de 5000 hombres con el que logró levantar el cerco de Orleáns y derrotar al ejército inglés en 1429. A pesar de las victorias que Juana de Arco fue adquiriendo para Francia acabó siendo capturada, puesta en manos de los ingleses y acusada de brujería, pereciendo en la hoguera.

A pesar de que la persecución de la brujería y de la magia negra no está, evidentemente, vinculada únicamente a la mujer. Individuos de ambos sexos serían perseguidos y ajusticiados en la larga época de oscurantismo en la que esta práctica se haría común a lo largo y ancho de Europa y sus colonias en el resto del mundo. Pero es la mujer la víctima más numerosa, más del doble según algunos estudios, y el eje central de la mayor parte de este tipo de casos (Francisco Javier González-Fierro Santos, 2011:29). El cristianismo, además de acusar de brujería a todas aquellas mujeres que consideraba oportuno, creo, tal y como se explicaba en párrafos anteriores, un cruel simbolismo para apartarla de la jerarquía eclesiástica identificándola con la traición y la negación del paraíso para todos los seres humanos, además de identificarla con la impureza debido a la menstruación y a la sangre en el parto, con la tentación sexual y poniendo incluso en duda su origen divino al ser la mujer situada incluso detrás de los animales mamíferos debido a su creación, no a través del nacimiento como el caso del hombre y de los animales, sino a través del propio hombre, de su costilla.

Un ejemplo de exclusión de la mujer de la jerarquía eclesiástica, aunque no se puede probar su existencia, es el caso de la Papisa Juana, una mujer que haciéndose pasar por

hombre llegó a convertirse en Papa entre finales del primer milenio y comienzos del segundo, siendo, como no, ejecutada al ser descubierta su condición de mujer. En relación a este caso, Martín de Opava, cronista dominico del SXIII, en su obra “Chronicon Pontificum et Imperatum” recogía como Johannicus Anglicus (Juan el Inglés), nacido en Alemania, concretamente en Maguncia, resultó elegido Papa en Roma, a mediados del SIX, concretamente extendiéndose su papado durante dos años, siete meses y cuatro días ya que fue descubierta cuando, tras quedar embarazada de su amante, el embajador Alberto de Sajonia, tuvo los primeros dolores de parto durante una procesión y dio a luz en una calle cercana a la Iglesia de San Clemente. El caso de la papisa Juana no está oficialmente reconocido en la lista de papados, otra muestra de la consideración de la mujer para la Iglesia.

De entre todas las formas de opresión, además de las anteriormente descritas, aquellas ejercidas sobre la mujer en el ámbito del sistema social patriarcal son las que cuentan con mayor abanico de recursos para marginalizarla y continuar manteniendo un sistema jerárquico, en el cual, cada mujer viene al mundo con la carga de roles y status de serie y vive el resto de su vida, en numerosos casos, como una menor de edad permanente en relación al hombre y al sistema familiar impuesto; es decir, para ocupar un lugar bien claro y definido en relación al varón. El origen de la opresión de la mujer no está solo en el auge del capitalismo sino que es la reacción que tiene lugar a partir de la aparición de la propiedad privada, esencialmente, la propiedad privada de los medios de producción. En este sentido, Engels, con su obra “El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado” (1884), explica la historia humana en base a una clave fundamental que nos lleva a la culminación de su teoría sobre la opresión femenina, una concepción materialista de la historia.

En la cuna de la historia del ser humano los bienes materiales y, más concretamente, los bienes de producción, eran colectivos, pertenecientes a la comunidad y consistentes, esencialmente, en lo relativo a la caza, la agricultura, la recolección y, muchos años más tarde, a la domesticación de los animales. Engels, basándose en las investigaciones antropológicas de Lewis Henry Morgan (1818- 1881), explica como al ser inicialmente los bienes comunitarios, el ser humano carecía de propiedad privada y, por tanto, las clases sociales eran inexistentes. Un ejemplo claro lo tenemos en la institución del

matrimonio en la familia primitiva, *reinaba allí una especie de matrimonio, fácilmente disoluble por ambas partes, llamado por Morgan "familia sindiásmica". La descendencia de una pareja conyugal de esta especie era, pues, patente y reconocida por todo el mundo; ninguna duda podía quedar acerca del saber a quién debían aplicarse los apelativos de padre, madre, hijo, hija, hermano, hermana* (Engels, 1982, p.41). El matrimonio se realizaba entre grupos, sin existencia de monogamia, las mujeres y los hombres eran madres y padres de toda la prole de la comunidad; por tanto, la descendencia de cada hija o hijo solamente podía ser verificada a través de la mujer, madre y portadora de vida. En ese estadio de la evolución humana, el sistema era por tanto, matriarcal. La monogamia y la familia nuclear eran formas de agrupamiento desconocidas por la humanidad hasta el surgimiento de la sociedad de clases y las comunidades humanas respondían a grupos de personas relacionadas por la sangre, en condiciones relativas de igualdad y equidad. Esto fue lo que observó en los indígenas iroqueses⁴² Lewis Henry Morgan (1851), cómo su sistema de parentesco encontraba las líneas de sangre a través de las madres en lugar de los padres, es decir, la descendencia era matrilineal. La investigación de Morgan ayudó a desarrollar las afirmaciones tanto de Marx como de Engels en cuanto a un comunismo primitivo que precedió a la sociedad de clases y a las causas de opresión de la mujer. La mujer primitiva tenía la importancia de productora de vida, de baluarte seguro de la descendencia de cada grupo o comunidad, pero, con el desarrollo floreciente de la agricultura se sucedieron también los cambios en este sistema. Llegó el pastoreo y las técnicas de fundición de metales, lo que posibilitó más especialización en la recolección de alimentos y también los primeros excedentes de estos. Los hombres comenzaron a controlar tanto los medios de producción como los excedentes y fue necesario para estos comenzar a dejar su legado con seguridad a sus hijos legítimos, por tanto, la sociedad primitiva dirigió casi de

⁴² Lewis Henry Morgan fue considerado como uno de los fundadores de la antropología moderna. En el año 1851 escribió su obra *La Liga de los Iroqueses* en la cual se interesó por la vida de los indígenas del territorio iroqués y analizó su organización política, su lenguaje y su modo de vivienda. Posteriormente extendió sus estudios a Asia y Norteamérica.

manera inconsciente sus esfuerzos para que esto fuese posible estableciéndose nuevos modelos de familia, basados ya en la monogamia.

Con el uso del arado y otras herramientas agrícolas que fueron desarrollándose paulatinamente, con la propia evolución del ser humano y con la acumulación de los excedentes, que anteriormente no existían, empezaron a acumularse riquezas y tuvo lugar ese punto de inflexión que propició que la humanidad caminase del autoconsumo y la supervivencia a una producción para el intercambio y el comercio, para el lucro, lo cual propició el nacimiento de la sociedad de clases.

Con el nacimiento de la sociedad de clases tuvieron lugar dos hechos indiscutibles, en primer lugar, la derrota histórica del sexo femenino, del matriarcado o derecho materno, que se desmoronó relegando a la mujer, en todos los sistemas sociales que se sucedieron, a la domesticidad y a la reproducción; en segundo lugar, tuvo lugar el nacimiento del Estado, que representó a la clase dominante, tomando el varón el mando de este y degradando a la mujer a un instrumento de producción más, como lo había sido el arado en el paso de la agricultura de subsistencia a una de intercambio, pero en esa ocasión, el instrumento de producción tenía como misión la creación de descendencia quedando la historia de la mujer atada a la historia de su propia opresión⁴³. Otra de las necesidades que aparecieron solas en el nuevo panorama fue la necesidad de asegurar la paternidad y el legado siendo para ello entregada la esposa para siempre al poder del marido, dando lugar a otra de las expresiones de la propiedad privada, el matrimonio monógamo. La aparición y el desarrollo de la familia monogámica tiene que ver más bien poco con la moral y mucho con una transacción de por vida, con un contrato perpetuo, al menos para la esposa debido a que este ideal de familia monogámica está basado en la hipocresía, pues queda reservada solamente para la mujer y no para el varón, que podía ser polígamo legalmente en sociedades como la

⁴³ Para más información consultar *El origen de la familia, de la propiedad privada y del estado* de Engels (1884). En esta tesis las ediciones consultadas son de editorial Endymion, concretamente de 1982 y 1988.

romana o la griega e, incluso después de la abolición de la poligamia en la mayoría de las sociedades, pudo continuar disfrutando de más libertades sexuales que la mujer. Como ejemplo de esto tenemos lo señalado por Engels (1982) [1884] sobre la monogamia:

“(...) la monogamia no aparece de ninguna manera en la historia como una reconciliación entre el hombre y la mujer, y mucho menos aun como la forma más elevada de la familia. Por el contrario: entra en escena bajo la forma de esclavizamiento de un sexo por el otro, proclamación de un conflicto entre los sexos, desconocido hasta entonces por la historia. En un antiguo manuscrito inédito, descifrado en 1846 encuentro esta frase: “la primera división del trabajo es la que se hizo entre el hombre y la mujer para la procreación de hijos”. Y hoy puedo añadir: el primer antagonismo de clases que apareció en la historia coincide con el desarrollo del antagonismo entre el hombre y la mujer en la monogamia, y la primera opresión de clases, con la del sexo femenino por el masculino” (p.83).

Los actos de infidelidad femeninos eran condenados en la sociedad victoriana en la que Engels vivía, sin embargo, la infidelidad masculina era llegada a considerarse honorable para el varón. La opresión hacia la mujer fue haciéndose, aunque común a todas las mujeres, más potente si cabe en las mujeres trabajadoras, que además de su trabajo asalariado poseían y poseen aun actualmente, la doble jornada, doméstica y familiar. La mujer burguesa utilizó su propia posición, aunque oprimida también, para continuar con una explotación a la mujer trabajadora. El uso, intercambio, opresión y la invisibilización de la mujer como un ser humano lleno de derechos fue práctica común universal, los hombres obtenían a las mujeres de otros hombres, padres, hermanos, amigos, vendedores de esclavos y esclavas etc. Aunque Engels y Marx establecieron el origen de la opresión de la mujer con el nacimiento de la sociedad dividida en clases, un punto clave a la hora de seguir a estos autores es que la cuestión de la opresión de la mujer no fue algo añadido en su obra a posteriori sino que constituyó parte fundamental e integral de esta desde su comienzo, desde el mismo momento de la escritura del Manifiesto Comunista (1848) por Marx se llevaron a cabo planteamientos sobre la liberación de la mujer, sobre todo de la liberación de esta de su status de instrumento de producción. Con la aparición y el auge del sistema capitalista, que aunque no es el único motivo de

opresión femenina si está basado en la desigualdad y en la explotación, se tornó una empresa casi imposible la liberación de la mujer, al menos sin una revolución socioeconómica que acabe derrumbándolo. En este sentido, durante el siglo XX se sucedieron acontecimientos que propiciaron una tímida liberación de la mujer, siendo el feminismo lo que venía determinando dicha liberación desde el siglo XIX.

Tal y como señala Mónica Bar (2010), los problemas de las mujeres son universales pero las circunstancias del país en el que viven y los conflictos de su entorno le afectan de forma especial y le dan, por tanto, a cada opresión, una serie de características específicas. A lo largo de este capítulo, centrado en el movimiento feminista a nivel Galicia, veremos como en el caso de las mujeres gallegas, es característica especial el vivir en un territorio desde hace siglos dependiente del Estado español; lo cual provocó una pérdida de conciencia doble en las mujeres, oprimidas como gallegas y oprimidas como mujeres. El desarrollo económico de Galicia, por debajo del de otros territorios del Estado afectó de manera más profunda a la mujer pues dentro de las condiciones laborales, los salarios más bajos y la precarización junto con el paro afectaron más a las mujeres. Por otra banda, la emigración, presente desde hace siglos y presente más si cabe en la actualidad gallega, trae consigo condiciones económicas, laborales y personales muy complejas, tanto para la mujer del emigrante como para la mujer migrante.

Las mujeres de Galicia constituyeron un ejemplo histórico de compromiso con la economía del estado, sería un error de hablar de ellas señalando que se incorporaron al trabajo en las últimas décadas ya que su posición en el sector primario y entrado el S.XIX en la industria fue primordial. En comparación con la mujer burguesa, la mujer gallega perteneciente a la masa obrera, proletaria y al campo ha trabajado desde siempre, en condiciones poco favorables para producir y también para su propia supervivencia y la de su prole.

2.2 Panorámica global del movimiento feminista

El nexo que une a todas las mujeres a lo largo de la historia no es su conciencia de ser diferentes al varón sino el conjunto de designaciones patriarcales que han marcado desde la antigüedad el rol y el status de estas en sociedad; es decir, la conciencia de venir al mundo con un lugar configurado previa y funcionalmente por el varón. La lucha feminista se centra en la erradicación del modelo patriarcal de sociedad y también en terminar con cualquier diseño de la mujer que provenga de este. Siguiendo a la filósofa Amelia Valcárcel (2008), el feminismo constituye una teoría del poder que reivindica para la mujer la categoría de sujeto, que siempre le ha estado vetada y como movimiento que propugna el cambio en las relaciones sociales para la liberación de la mujer y también del varón, ha generado teoría, práctica política, acción social y corriente de pensamiento. La liberación perseguida por el feminismo busca eliminar desigualdad, jerarquía, relaciones asimétricas y opresión sexual estudiando, de forma sistemática, la condición de mujer, el papel de esta en cada sociedad y los caminos posibles para su emancipación. El feminismo es un conjunto teórico- explicativo, no podemos hablar de feminismo si un nivel teórico no está presente. Como teoría el feminismo nace con las categorías políticas que le han sido contemporáneas, no nace antes de esa categorización política, es decir, en cada periodo histórico la articulación teórica del feminismo ha sido diferente; el feminismo ilustrado fabricó su teoría con los conceptos ilustrados, el feminismo sufragista fabricó su teoría con los conceptos del primer liberalismo y con los conceptos societarios y el feminismo de la tercera ola utiliza principios del freudo-marxismo. Se utilizan las conceptologías que están vigentes para el feminismo en cada momento contemporáneo. En la teoría feminista encontraremos siempre una sucesión similar de articulación de las categorías políticas a la que encontramos en la historia de la teoría política oficial, pudiendo así ver fácilmente las correspondencias que existen entre la historia de la teoría política y la historia de la teoría política feminista. Esto constituye también una forma de asegurar la inclusión de la teoría política feminista dentro de la teoría política en sí.

El feminismo es un grupo reducido de demanda, es decir, constituye una vanguardia, un grupo pequeño en relación con el conjunto de la sociedad, un grupo que va produciendo

teoría y agenda, demandas y objetivos que se creen factibles y han de ser llevados a cabo. En relación directa con esto es importante señalar que el feminismo es también un conjunto de acciones no planeadas, no dirigidas, no premeditadas, acciones que no están incluidas en la teoría y que la vanguardia no ha tenido en cuenta y resultan incluso sorprendentes; sin embargo se producen en el momento en que dicha vanguardia feminista de agitación va planteando la agenda de objetivos a lograr.

La agenda feminista ha resultado ser diferente dependiendo de cada una de las olas de feminismo. Durante la primera ola la agenda feminista fue elemental, limitada, centrándose en demandas relacionadas con un cierto acceso a la educación para las mujeres o en la elección libre de su estado (casadas o formando parte de un convento). Durante la Ilustración las grandes figuras del pensamiento ilustrado quisieron tomar parte en las cuestiones de las mujeres y lo mismo sucedió con las figuras del pensamiento contemporáneo con el feminismo de esa misma etapa. Desde el pasado a la actualidad esa vanguardia que constituye el feminismo ha ido creciendo y ha penetrado en el conjunto de la sociedad, formándose vanguardias más extensas.

Ni la teoría ni el movimiento feminista constituyen un corpus homogéneo y cerrado, sus corrientes internas se cruzan, aun así se trata de un movimiento político integral que lucha de forma transversal contra el sexismo y contra cualquier forma de discriminación.

Pueden ser citados varios antecedentes históricos a la hora de hablar de feminismo, desde el final del SXIII cuando Guillermina de Bohemia⁴⁴ quiso crear una iglesia de mujeres hasta las primeras predicadoras o la imagen de la mujer con conocimientos sobre el mundo que era calificada de bruja; sin embargo, la lucha más organizada no tuvo lugar hasta el inicio de la mujer en los grandes acontecimientos históricos como el Renacimiento, la Revolución Francesa (1789), momento en el cual la lucha de la mujer comenzó a tener finalidades específicas, o las revoluciones socialistas. Es necesario aclarar que hasta este momento la participación de la mujer había sido subordinada, no es hasta el sufragismo cuando llega el momento de que estas reivindiquen su autonomía, basándose en los principios del Iluminismo, proclamando igualdad, que hasta el momento había quedado demostrado que no era extensible a las mujeres ya que la Revolución Francesa no había cumplido con sus demandas, propiciando en las mujeres la sensación de que si algo querían lograr debían luchar de una forma autónoma, siendo en este caso, la demanda principal para lograr el resto de sus derechos, el sufragio.

La historia del movimiento feminista tiene larga tradición pero sus principios han sido digeridos y asimilados de un modo muy lento, llegando a la sociedad actual, en la cual aun, para muchos sectores de la población estos principios no son ni entendidos ni existe formación sobre ellos.

⁴⁴ En los años sesenta la teología feminista nació como un aspecto más del feminismo en Europa Occidental y en Estados Unidos. Todas las teólogas feministas afirman que el cristianismo perjudicó a las mujeres desde el momento en el que Dios se concibió como un ente masculino. Dentro de la teología feminista se explica que en la biblia existen personajes femeninos que pueden ser llamadas “proto feministas”, al igual que sucedió en la era monástica, en la edad media o durante la reforma. En el SXIII, Guillermina de Bohemia afirmó que la redención de Cristo no había llegado a la mujer ya que Eva aun no estaba salvada. Debido a esto decidió crear una iglesia de mujeres a la que acudían burguesas, aristócratas y mujeres del pueblo. Esta Iglesia no tardó en ser denunciada por la Inquisición.

En los siguientes apartados, siguiendo también a Amelia Valcárcel, se describe una visión panorámica del movimiento feminista desde su génesis hasta la actualidad, dividido en tres fases diferenciadas; el feminismo ilustrado, el feminismo sufragista y el feminismo de los setenta y ochenta, la tercera ola. Esta clasificación tiene que ver con que en la historización del feminismo de corte anglosajón se distinguían originariamente dos olas, la primera ola era el movimiento sufragista y después de dicha ola, todo lo que sucedió es clasificado como una segunda ola, sin más. Sin embargo, si no tenemos en cuenta el cambio conceptual que propició la ilustración y olvidamos las grandes figuras fundadoras y la ejecución del nuevo estado incluiríamos en el feminismo cosas que muy difícilmente pueden estar bien relacionadas con él. En EEUU la clasificación en tres olas de feminismo se lleva más bien poco debido a una concepción etnocentrista del feminismo, tal vez porque ven la Ilustración como lo que es, un movimiento europeo.

2.2.1 Primera Ola: Feminismo Ilustrado

La Ilustración constituye para el ser humano un ejercicio de pensamiento de una gran profundidad práctica; el pensamiento ilustrado se planteó, desde su génesis, el extraer de la realidad mundana determinados aspectos para imaginar lo que el mundo no era y debiera llegar a ser. El ejercicio de este pensamiento constituyó la búsqueda del camino y de las vías para que el mundo imaginado en el pensamiento liberal pudiese dejar atrás la utopía y tocarse la realidad. El mundo contemporáneo es un sueño de la Ilustración ya que el mundo anterior estaba inmerso en las categorías naturales (vida, muerte, cosechas, pandemias etc), entendían el mundo como algo que se sucedía, de modo natural, sin grandes sobresaltos; con la llegada de la Ilustración se produjo un fenómeno extraordinario, se empezó a pensar en cómo tenía que ser verdaderamente el mundo y en las acciones que había que llevar a cabo para lograrlo, el mundo dejaba de ser en la

Ilustración tal y como lo habíamos heredado, ahora iba en línea recta hacia algún lugar y esa línea recta la constituye el progreso⁴⁵.

Hobbes, en el *Leviatán* (1651) deja de manifiesto una concepción tremendamente pesimista de la naturaleza humana y de la moral, de la cual afirma solo puede florecer bajo una espada constantemente levantada. Dibuja a la naturaleza humana como agresiva y soberbia, indica que el ser humano se comporta así porque no admite la jerarquía, porque somos tan iguales que en continuos momentos entramos en competición. Hobbes habla de la necesidad de erradicar la violencia, al menos, ante la certeza de que la eliminación completa de la violencia es imposible el autor habla de “delegar” en el estado. El estado se convierte en aquello que tiene de un modo legítimo la capacidad de utilizar la violencia.

Las ideas de Hobbes, muy poco amables con la naturaleza humana, provienen directamente de las guerras protestantes, de las situaciones de guerra, en las cuales todas las seguridades que tenemos desaparecen, en las cuales el ser humano no es nadie si no puede defenderse, tornándose la vida en algo vil y corto. La idea de Hobbes radica en que una tiranía es siempre mejor que una anarquía, de ahí la necesidad que plantea de reorganizar el estado y el uso de la violencia, describiendo al estado como el poder que nos pone en paz a unos con otros. Del pesimismo de Hobbes pasamos a las ideas de Locke, de contrato político. Para Locke todos los seres humanos son libres e iguales y en el uso de esa libertad los seres humanos “contratan” su protección ante la violencia, la ley.

La ley, como voluntad que se pone en común, impide que los seres humanos abduquen de su libertad y de su igualdad. En todo este pensamiento empieza a aparecer una idea

⁴⁵ Siguiendo a Rosa Cobo (2012), a finales del SXVII ya había hecho apariciones muy tímidas en la literatura, la filosofía y la política el concepto de igualdad; sin embargo no es hasta el SXVIII cuando empieza a consolidarse, parejo al concepto de libertad. Durante la Ilustración la categoría de igualdad será el principio que articule a las sociedades modernas, un principio hacia el cual todas las relaciones sociales deben orientarse.

clave, de antes y después, una idea de estado de naturaleza, una idea sobre como fueron las cosas antes de la existencia del estado o de la ley. Para Hobbes, el mundo antes de la existencia del estado y la ley era un lugar inhabitable, donde la vida humana era mala y corta; para Locke el icono era radicalmente diferente, un mundo asambleario, horizontal, relacionado con el parlamentarismo británico. Para ninguno de los dos autores esto eran realidades de la historia, mas bien eran realidades heurísticas⁴⁶.

De estas categorías conceptuales (estado de naturaleza y contrato social), emerge una nueva, la de ciudadanía, es decir, el ser igual a otro, poder disfrutar de la libertad y de la propiedad privada, tener seguridad. Ante esto a nadie nos interesa la quiebra del estado, que garante la ciudadanía. Sin embargo, a la hora de decidir quienes son ciudadanos y quienes no empiezan a caerse personas de la lista, personas iguales unas a otras pero que no “pueden” firmar el pacto. Personas como los sirvientes, debido a que la primera propiedad que hay que tener es sobre uno mismo, la independencia, por tanto un sirviente no puede formar parte de la ciudadanía ni de ningún elemento legislativo porque ¿a quién representaría, a el mismo o al otro de que depende?; las mujeres, todas, están también excluidas de la ciudadanía porque en cierto modo son sirvientes también, poseen un dueño, primero su padre y luego su marido. Las mujeres no tenían propiedad sobre ellas mismas, por tanto la ciudadanía es “viril”, solo los varones son considerados ciudadanos, ser ciudadano es un privilegio, tal como gobernar o elegir y ser elegido.

En la Europa que logra sofocar las guerras de religión se abre paso una gran riqueza, las colonias americanas propician la introducción de nuevos productos que aseguran que se pueda comer a diario, algo que no estaba tan asegurado antes del siglo XVIII. Las

⁴⁶ Se denomina heurística a la capacidad que tiene un sistema determinado para innovarse positivamente y alcanzar sus fines. La capacidad heurística es una característica que poseen los seres humanos desde el momento que son capaces de producir arte, ciencia y descubrimiento así como de resolver problemas simples y complejos mediante su creatividad.

colonias sacaron a Europa del hambre asegurada, provocando progresos antropométricos en la talla media de los europeos y también en la esperanza de vida. La colonización permite la creación de mapas y relatos y la aparición, futura, de la antropología. En Europa, con esa gran subida demográfica y económica, todo adquiere una nueva manera de ser contado. Las ciudades empezaron a romper las murallas que habían edificado y surgen conceptos que nunca antes se habían escuchado como salud pública, infancia o educación, con la conceptología barroca empezó a existir el pensamiento ilustrado, un pensamiento de alto nivel, con el que todo el mundo puede polemizar con todo el mundo, rompiéndose la hegemonía de las religiones.

La cultura ilustrada es una cultura que se lleva a cabo en los salones y en los cafés, los primeros eran lugares de acceso restringido, mientras los segundos no, eran accesibles a la formación de opinión pública. Ese mundo ilustrado comienza a parecerse al nuestro.

El ser mujer consistía en ser menor de edad permanente, es una condición política. En este sentido, Poullain de la Barre, discípulo de Descartes, es el primero que escribe una obra feminista, *De la Igualdad de los Sexos* (1676), en la que aplica el cartesianismo afirmando que no hay realmente diferencias tan significativas entre varones y mujeres como para que unos y otras tengan vidas tan diferentes. Esta obra marca el nacimiento del feminismo al sostener que la subordinación femenina no tenía un origen natural. Ante esta idea los moralistas indican que si las mujeres tuvieran las mismas oportunidades que los varones perderían la honestidad y la moralidad, ganando la libertad sexual de la que ellos gozaban. Los moralistas no podían acudir al discurso religioso pero recurrieron a Aristóteles, que describía a las mujeres como “naturalmente inferiores” en todos los aspectos. Todos los autores y autoras importantes del SXVIII se decantaron o a favor o en contra de la igualdad de las mujeres, nadie evitó esta cuestión, y en este sentido, *el siglo XVIII puede ser leído de muchas formas, pero ninguna de las miradas que hacen legible ese momento histórico puede prescindir de Jean-Jacques Rousseau* (Cobo, 2012, p. 109).

La igualdad, en la Ilustración, operó como una respuesta a la sociedad de estamentos de la Edad Media. Bajo el paraguas de esta se va gestando la idea de un ser humano que funcione en un estadio superior a las entidades sociales o estamentos de la antigüedad.

Además, la idea de igualdad fue la seña identitaria del tercer estado durante la Revolución Francesa y, durante el siglo XIX pasó a serlo del movimiento obrero y de teorías críticas como el feminismo, el marxismo o el anarquismo, que *harán de la igualdad el corazón de su discurso y de su práctica política* (Cobo, 2012, p.111).

Durante el siglo XVIII coexisten dos conceptos de igualdad, el radical y el liberal (Cobo, 2012), teniendo ambos un rasgo en común: su origen en el patriarcado, pues tanto uno como el otro excluyen a las mujeres. El pensamiento rousseaiano e ilustrado planteó un democratismo y un abanico de derechos excluyentes; la igualdad entre mujeres y hombres se cimentó sobre la preponderancia de estos sobre las mujeres; siendo para Rousseau y para muchos teóricos de la época, un estado ideal aquel en el cual cada hombre posee el status de jefe de su familia y de ciudadano y la mujer, independientemente de su procedencia social o sus talentos, un ser privado de ciudadanía, es decir, de su propia libertad; *la columna vertebral sobre la que reposa su pensamiento social y político es su poderosa apelación a la igualdad. Sin embargo, la radicalidad de su concepto de igualdad se detiene en las mujeres. Ahí la propuesta rousseaiana de igualdad naufraga y el pensador radical se convierte en uno de los fundadores del patriarcado moderno.* (Cobo, 2012, 109). Para el autor ginebrino el origen de la desigualdad está en la aparición de la propiedad: *el primero a quien, tras haber cercado un terreno se le ocurrió decir esto es mío y encontró personas lo bastante simples para creerle, fue el verdadero fundador de la sociedad civil* (Rousseau, 1979 [1754], p. 189), para el la propiedad y la división social del trabajo suponen el origen de todos los males que azotan a la humanidad, esta crítica a la desigualdad económica y su regia apuesta por la construcción de la ciudadanía masculina constituyen el corazón de su teoría política.

Rousseau no se limitó a limitar la presencia de las mujeres como portadoras del nuevo panorama de derechos sino que también ofreció en sus escritos modelos de feminidad, para el autor las mujeres debían ser educadas para servir, siendo domadas desde la infancia y afirmaba que las mujeres sentían aversión por el saber. Rousseau era el pensador de cabecera del estado moderno y a su vez, el pensador más terrible para la

condición femenina⁴⁷. Como indicaba en los párrafos anteriores *el poderoso y radical principio de igualdad de nuestro filósofo se bloquea cuando ha de ser aplicada a las mujeres* (Cobo, 2012, p.114). Esto demuestra que el modelo social propuesto por Rousseau se basa en una clarísima distinción entre lo público y privado, es decir, entre lo doméstico y lo político, siendo el contrato social de Rousseau patriarcal, igual que su concepto de democracia. Las mujeres quedan con Rousseau excluidas radicalmente, pero además su naturaleza queda definida como algo irracional, lleno de lujuria. El marco adecuado en el que debe desenvolverse la mujer es para Rousseau el privado y doméstico.

Sin embargo, sin quererlo, con su negativa radical a la igualdad de la mujer, abre la puerta al feminismo, que nace en la Ilustración como un discurso de la igualdad y tiene su obra fundacional en la *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792) de Mary Wollstonecraft. Esto es un ejemplo de que no todo lo que para las mujeres fue oposición es malo.

La *Vindicación de los derechos de la mujer* de Wollstonecraft nació en un momento en el cual las mujeres habían logrado acceder a esferas más altas de la cultura y también nació debido al sentimiento de igualdad que se respiraba en momentos previos a la Revolución, pero su obra tuvo una acogida más bien fría, siendo la autora difamada y humillada entre los círculos ilustrados masculinos. Wollstonecraft escribió contra Rousseau, debido esencialmente a que era una ilustrada y a que era partidaria de algunas ideas del autor, por eso le molestaba enormemente lo que escribía ya que estaba convencida de la necesidad de unir la teoría educativa de Locke con la teoría política de Rousseau y fabricar así un nuevo estado, con una ciudadanía más educada, más capaz de tener una buena opinión pública y una buena acción política. En su obra Wollstonecraft denunciaba que la subordinación de la mujer no era natural, sino fruto

⁴⁷ Lo mismo que ocurrió con Rousseau ocurrió con Locke, pues su concepto de igualdad liberal no consideró tampoco a las mujeres como sujetos políticos ni tampoco como sujetos de razón. En las teorías de los dos las mujeres aparecen como las otras, o más bien, como otro sexo sin importancia.

de los prejuicios y de la tradición. Los textos de la autora, además de ser actas fundacionales para el feminismo, dejan claro que la idea de que el género es un constructo social es una idea antigua, más que un descubrimiento presente. Lógicamente, Wollstonecraft no creía que las mujeres debiesen estar excluidas de todo derecho y de la ciudadanía, mientras, Rousseau puso el punto de mira de un modo tan violento contra las mujeres que consiguió que el pensamiento feminista brotase y se fortaleciese como nunca antes lo había hecho. En su ensayo sobre la naturaleza del hombre, *Emilio o de la Educación* (1762)⁴⁸, afirma que en lo relacionado con el sexo, la mujer es igual al hombre, con los mismos órganos y necesidades así como con las mismas facultades, sin embargo, el filósofo afirma también que las diferencias nacidas en las relaciones entre varón y mujer deben ejercer una influencia en lo moral, debiendo ser el hombre activo y fuerte y la mujer pasiva y débil. Establecido por Rousseau este principio, queda claro como toda su teoría hace prevalecer al varón frente a la mujer y en este sentido la obra de Wollstonecraft es un alegato contra la exclusión de las mujeres en todo el campo de derechos articulado por la teoría Rousseaiana para los hombres. El feminismo constituye un pensamiento político ilustrado ya que en un contexto de desarrollo de la filosofía política moderna es el feminismo el que corrige al democratismo primitivo de la Ilustración, extrayendo lo que el mundo era, es decir, desigualdad y falta de derechos para la mujer, para intentar lograr las vías hacia lo que el mundo debiera ser, igualada entre mujeres y hombres.

En medio de la Revolución Francesa se fabrica el nuevo modelo de estado y aparece Olympe de Gouges, que no es filósofa como Mary Wollstonecraft, es una gran autora

⁴⁸ Emilio, o De la Educación fue considerado por el propio Rousseau como la más importante y mejor de todas sus obras. Se trata de un texto que aborda temas como el individuo y su relación con la sociedad, especialmente planteando que el individuo puede llegar a conservar su bondad natural mientras es un partícipe activo de la sociedad corrupta. En esta obra Rousseau propone un sistema educativo que ayude al niño, es decir, al “hombre natural”, a vivir en sociedad indicando como debe ser educado el ciudadano ideal. Sin embargo, en esta obra, Rousseau excluye a las mujeres indicando que su educación es algo que debe llevarse a cabo con el objetivo de satisfacer al sexo masculino.

teatral y colaboradora de periódicos que terminó subiendo al cadalso por haber defendido los derechos de la mujer en la *Declaración de derechos de la Mujer y la Ciudadana* (1791). La revolución no permitía a muchas mujeres intelectuales subir a las tribunas, sin embargo, si les permitía subir al cadalso para ser guillotinas y en este sentido puede afirmarse, tal y como señaló Victoria Camps⁴⁹, que el feminismo es un “hijo no querido” de la Ilustración, pues con el nació un nuevo discurso que puso sobre la mesa las categorías universales de la filosofía analizándolas y criticándolas desde una nueva óptica, distante a la patriarcal, distante también de confrontar a varones y a mujeres junto con sus diferencias y centrada en comparar la situación de privación de derechos y bienes de las mujeres. Rousseau fue pieza clave para el feminismo ilustrado debido a que toda la composición de pensamiento del feminismo en esta época utilizó conceptos acuñados por el, así como terminologías del mismo autor, siendo en si, una corrección al democratismo ilustrado, el resultado de todo esto es el feminismo, una nueva tradición intelectual y un movimiento social que nunca antes había sido presenciado y que sustituyó la queja en los discursos de las mujeres por la vindicación (Amorós, 2005).

Mediante este cambio en el discurso de las mujeres la queja ya no es el punto central sino que lo central es colocar todas las cuestiones relativas a lo femenino en el centro del debate político y social, pues, *tal y como señaló Rousseau, aquello que ha sido construido por la sociedad puede ser destruido por la misma sociedad* (Cobo, 2012, p.117).

⁴⁹ Victoria Camps habla del feminismo como un “hijo no querido de la ilustración” ya que nació porque las mujeres ilustradas lo concibieron y trajeron al mundo. Camps explica como la Ilustración, sin las reivindicaciones feministas, no estaría completa.

2.2.2 Segunda Ola: Feminismo Sufragista

A lo largo de todo el SXIX, en el contexto de nacimiento y desarrollo de la sociedad industrial y, a pesar de múltiples intentos de restauración del orden antiguo, se fue configurando el modelo social y político liberal. La filosofía política liberal aceptó fundamentos del estado rousseaiano como la separación entre familia y estado y entre lo público y lo privado. A la segunda gran ola del movimiento feminista se la conoce con el nombre de sufragismo y abarca desde la Declaración de Sentimientos de Séneca Falls (1848), documento fundador del sufragismo e inspirada en la Declaración de la Independencia; hasta la última gran consecución sufragista que es la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), que es una declaración sufragista, que no podría haberse llevado a cabo nunca sin el apoyo y trabajo de una gran sufragista, Eleanor Roosevelt. En la Declaración Universal de Derechos humanos se recogen grandes puntos del movimiento sufragista y de la agenda sufragista.

Durante el SXIX tuvo lugar un enorme movimiento reactivo en contra del pensamiento feminista, conocido como la misoginia romántica. El romanticismo es un tiempo oscuro, que ama el misterio y vuelve a imaginar un mundo como el de la Edad Media, lleno de irracionalismo y totalmente opuesto a lo ilustrado, siendo el gran momento de los nacionalismos, de la formación del estado sobre la voluntad del nosotros, de un estado que se supone inmemorial. La Ilustración no tuvo el mismo impacto en todas las zonas de Europa, sin embargo, el Romanticismo se extendió por todas partes y en Occidente hay un núcleo de irracionalismo que aun sigue latiendo hoy y proviene directamente del Romanticismo, que posee una gran reacción contra el pensamiento ilustrado y en consecuencia también contra el pensamiento feminista.

El primer romanticismo es completa y absolutamente anti feminista y no de forma espontánea, sino muy premeditada ya que algo que los intelectuales del romanticismo no podían soportar era ver como la Ilustración había cambiado a las mujeres, les había dado otros objetivos. Esto no les gusta porque su idea de lo que deban ser las mujeres no se correspondía con ello. La imaginación que fabrica el pensamiento romántico sobre como debían ser las mujeres es especial, por ejemplo, con las heroínas románticas, mujeres etéreas, pálidas, ojos enormes y tristes, siempre jóvenes, muy delgadas y que

fallecen por amor. Este tipo de mujeres salen en la poesía, literatura y en todo el arte romántico, las mujeres que habían sacrificado absolutamente todo por el ideal de amor romántico. La gran misoginia llena todo el siglo XIX, una misoginia reactiva a la idea de que es posible un cambio de mundo donde sean las mujeres las que mejoren su posición.

Hegel con su *Filosofía del derecho* (1821) y con la *Fenomenología del espíritu* (1807) marcó diferencia con el Rousseau contractualista, que conceptualizaba lo que varones y mujeres debían esperar de la política y del estado; Hegel por su banda, dejó constancia del concepto de sociedad civil que reinó en el nuevo panorama liberal; para el autor, el rechazo al principio del contractualismo era esencial, siendo la libertad de la persona el pilar más importante de la sociedad.

A lo largo de todo el SXIX la filosofía fue desarmando el discurso de la religión sobre la inferioridad femenina, relacionado con una condena a la primera mujer y por ello, la culpa eterna de la posición de inferioridad como justicia divina por haber condenado a la humanidad. Olympia de Gouges, Mary Wollstonecraft o Condorcet fueron las voces disonantes que permitieron que la filosofía relevase a la religión a lo hora de dar nuevas conceptualizaciones y validaciones del mundo. Hegel fue uno de los primeros filósofos en reconceptualizar la cuestión de los sexos, describiéndolos como realidades del mundo natural que en la especie humana están normados teniendo destinos distintos, siendo para el varón un destino público y para las mujeres un destino privado y doméstico.

Con poca formación y también con poco poder, las mujeres quisieron seguir defendiéndose y en 1848, año de gran agitación, tuvo lugar la Declaración de Seneca Falls, cuando justo al otro lado del Atlántico tenía lugar el Manifiesto Comunista. Setenta mujeres y treinta varones, todos de diversas asociaciones y movimientos de carácter liberal y también abolicionistas de la esclavitud, se reunieron y firmaron la denominada “Declaración de sentimientos”, siguiendo esta un modelo similar a la declaración de la Independencia. Esta declaración recogía un conjunto de principios para cambiar la moral y las costumbres y también las exigencias para que las mujeres llegasen a alcanzar la ciudadanía civil, partiendo del principio de que todos los seres humanos nacen libres e

iguales y de que todas las leyes que posicionasen a la mujer en lugar inferior al varón eran contrarias a dicho principio y por tanto inválidas.

Elizabeth Cady Staton y Lucrecia Mott⁵⁰, principales organizadoras, fueron sin duda las que propiciaron el inicio de lo que más tarde sería el movimiento sufragista, que no sin poca agitación internacional, tuvo dos objetivos principales; en primer lugar, el derecho al voto, y en segundo lugar, y no menos importante, los derechos educativos para la mujer; pues la educación era un camino lleno de piedras para las mujeres y conectado directamente con sus derechos políticos.

Cualquier varón, aunque tuviera antecedentes penales o fuera un iletrado podía votar, pero ninguna mujer podía hacerlo. Las sufragistas, vestidas con trajes blancos y con sus diplomas educativos en las manos, organizaban procesiones silenciosas pidiendo su derecho al voto. El voto se logra después de la I Guerra Mundial, alcanzándose en fases, primero votando en los consejos locales hasta alcanzar el derecho a voto en las elecciones corrientes. El patriarcado era remiso a ceder el privilegio pero tras la II Guerra Mundial las mujeres consiguieron ser ciudadanas y tener derechos políticos. Es curioso como en los libros de historia se escriben expresiones como “se les concedió el derecho al voto” cuando realmente deberían escribir “consiguieron el derecho al voto”. Las

⁵⁰ Lucrecia Mott nació en una familia cuáquera y el pensamiento cuáquero fue un elemento clave en su ideología, especialmente la idea de igualdad ante Dios que promulgaba dicho movimiento religioso. En el contexto de la lucha por la abolición de la esclavitud en Estados Unidos y por la lucha contra la discriminación de la mujer el pensamiento de Lucrecia Mott la hizo pasar a la historia como una abolicionista y una férrea defensora de los derechos de la mujer aunque fue su faceta como abolicionista la que la llevó al activismo feminista. Elizabeth Cady Stanton fue una activista abolicionista, pero centró su actividad activista prácticamente de forma exclusiva a los derechos de la mujer tratando temas que fueron más allá que el derecho al sufragio como por ejemplo los derechos parentales, los derechos de propiedad, los derechos sobre sus ingresos y el empleo, las leyes del divorcio o la salud y el control de la natalidad. Fue una activista pro Movimiento por la Templanza durante el siglo XIX, este movimiento se organizó contra el consumo de bebidas alcohólicas promoviendo, según en que zonas, la abstinencia total o criticando su consumo excesivo.

mujeres obtuvieron el voto en los años que van de 1920 hasta 1960, el último lugar fue un cantón de Suiza en donde las mujeres no obtuvieron el derecho al voto hasta 1972.

El movimiento sufragista también supuso innovaciones en las formas de manifestación y agitación ciudadana y con el vino un nuevo modelo de lucha, la lucha pacífica. Las bases de la teoría política en la que se movió el sufragismo fueron de la mano de Stuart Mill y de su esposa, Harriet Taylor⁵¹, que defendieron un liberalismo reformado, con ciudadanía no excluyente.

2.2.3 Tercera Ola: Décadas de los 70 y 80

Las democracias que surgieron después de la Segunda Guerra Mundial aseguraron el sufragio universal y también los derechos educativos, tanto para hombres como para mujeres, por tanto, por primera vez en la historia, las mujeres tenían ante sí un nuevo abanico de oportunidades que hasta el momento se habían antojado imposibles.

A pesar de todo esto, tanto gobiernos como medios de comunicación unieron sus fuerzas para intentar alejar a las mujeres de todos aquellos puestos de trabajo que durante la Guerra habían ejercido, para así relegarlas de nuevo al ámbito doméstico y privado. De aquellos puestos de trabajo que las mujeres habían obtenido para reemplazar a los varones que habían ido a la guerra fueron expulsadas sin contemplación, para esta disuasión las revistas femeninas se emplearon a fondo.

⁵¹ Harriet Taylor nació y se educó en el seno de una familia devota del unitarismo, corriente teológica dentro del protestantismo. Su primer esposo, John Taylor, fue el padre de dos de sus hijos y de su hija Helen, posteriormente reconocida como una gran activista feminista. A través del teólogo William Johnson Fox conoció al que sería su segundo marido, John Stuart Mill. Toda la obra de Harriet Taylor está presidida por la idea de establecer la igualdad definitiva entre hombre y mujer, sobre todo en lo relativo a la educación, al matrimonio y las leyes. Sus ideas influyeron notoriamente en el feminismo de su esposo, John Stuart Mill, aunque las ideas de Harriet fueron más radicales, aproximándose esta más hacia el socialismo.

La falta de mano de obra para la industria durante la Segunda Guerra Mundial hizo que más de tres millones de americanas saliesen al mundo laboral, siendo, en 1942 16 millones de mujeres empleadas. Las mujeres coparon puestos tradicionalmente reservados para los hombres como la siderurgia, los talleres, las fábricas o los astilleros; además de esto, muchas de ellas se alistaron en las fuerzas armadas prestando servicios auxiliares.

Después de la guerra millones de hombres y mujeres fueron despedidos de las fuerzas armadas pero, sobre todo, muchas mujeres que habían sido empleadas durante la guerra fueron destituidas o despedidas, incluso algunas degradadas de categoría para garantizar los puestos de trabajo de los hombres. Las mujeres que trabajaron no podían olvidar tan sencillamente la emancipación de la que habían disfrutado, su brevísimo periodo de independencia las había marcado. A pesar de esto, muchas fuerzas se emplearon a fondo para que las mujeres olvidasen lo que habían hecho.

En la década de los años veinte habían irrumpido las revistas femeninas⁵² pero no fue hasta la década de los cincuenta cuando se consolidaron. En ellas el modelo de mujer que se mostraba parecía oponerse al modelo de mujer de las mujeres de otras épocas, madres y abuelas de las adolescentes de los cincuenta. Todas las revistas femeninas hablaban del “antes” y del “ahora”⁵³, palabras que eran claves para oponer la imagen

⁵² El nuevo estilo de vida americano fue ilustrado por las revistas femeninas y se conoció como el American Way of Life. Para alcanzar este estilo de vida se usaron dos elementos: la publicidad y la disminución de la calidad de los productos, de este modo se consumía más a menudo. La publicidad y las revistas femeninas de la época eran la ilustración misma de la artificialidad, enseñando mundos aparentemente perfectos en los que las mujeres enfermaban psicológicamente. La cocina adquiere a partir de los años cincuenta una importancia central en la configuración de la vivienda instaurando la necesidad de una vivienda en donde comedor y cocina son espacios flexibles y feudos para las mujeres.

⁵³ En las denominadas Shelter Magazines como el manual de decoración *The Complete Book of Interior Decorating* (1956), citado por Anne Massey, los periodistas del aconsejaban a la lectora tener su propio cuaderno con artículos de revistas y con anuncios sobre accesorios y mobiliario.

que querían proyectar a la de las mujeres que habían trabajado duro durante la guerra, mostrándolas como ignorantes o toscas, como mujeres que descuidaban a sus maridos o no sabían criar a sus hijos e hijas correctamente. Las mujeres del “ahora” de las que hablaban las revistas femeninas de los años cincuenta eran en teoría modernas, libres (sobre todo libre de permanecer en sus casas y no salir a un mercado laboral masculino) y preparadas para llevar a cabo una planificación del hogar para la cual parecía hacer falta una licenciatura en asuntos domésticos. Para las revistas femeninas de la década de los cincuenta el éxito de la mujer pasaba por el éxito en la empresa familiar, cada mujer debía ser la ama de casa perfecta y por ello hablaban del poco sentido que tenía ir a competir al mundo laboral.

Las únicas relaciones sociales no domésticas o con contacto con el mundo laboral que les eran “permitidas” al nuevo tipo de mujer que las revistas femeninas imponían eran aquellas necesarias para hacer progresar a sus esposos: reuniones, asociaciones, cenas, fiestas o amistades que hiciesen que sus esposos pudiesen crecer laboralmente. Durante los años cincuenta hablar de casas era hablar de mujeres pues estaban confinadas en ellas, convencidas por los medios de que su deber patriótico era regresar al hogar y establecer el orden que durante la guerra se había quebrantado⁵⁴. Las mujeres americanas suburbanas contribuyeron a definir una nueva organización de la casa y de los objetos que contenía: la casa era para la mujer blanca de clase media el ideal a alcanzar para reafirmar su identidad femenina a través de sus electrodomésticos, sus cocinas, su menaje y la vida de ama de casa feliz.

La propaganda fue el medio principal para que las mujeres volviesen a encerrarse en sus hogares, las preocupaciones más importantes de los promotores, arquitectos, constructores y empresarios era diseñar casas que dejaran eclipsadas a las mujeres, en

⁵⁴ Atxu Amann, arquitecta española, describe en su obra *El espacio doméstico: la mujer y la casa* (2011) como el hogar, en sentido antropológico, tiene para el varón el significado de status y poder mientras que para la mujer tiene el significado de hogar, espacio interior y necesidades físicas y psicológicas.

las que el mundo se les dibujase como un lugar fácil, cómodo y sencillo para vivir. Además de revistas femeninas se publicaron también numerosos libros sobre el diseño de casas, en los cuales, como podemos observar en el siguiente fragmento de Jhonstone (1945), se describían las actividades que las amas de casa debían realizar durante cada jornada:

“El ama de casa en la familia media pasa la mayor parte de un día normal dedicada a las tareas del hogar. Estas incluyen cocinar y servir comidas, lavar los platos, hacer las camas, lavar la ropa, hacer conservas, bañar y cuidar a los niños y contestar el teléfono o el timbre de la puerta, por mencionar solo unos pocos. A causa de la complejidad del trabajo de ama de casa, los primeros requisitos de un hogar bien planificado son disponer de áreas de trabajo alegres y ordenadas, para conseguir en la medida de lo posible librarse del trabajo pesado” (p.42).

Las mujeres norteamericanas de la posguerra, que se marcharon a vivir a los suburbios de las grandes ciudades, lejos del resto de sus familias y de los trabajos que realizaron durante la posguerra, estaban desarraigadas y de este modo fueron presa fácil de las agencias de comunicación que publicaban las diferentes revistas femeninas, que les indicaban como comprar, como organizar su vida de clase media, con que productos satisfacer a sus esposos e hijos/as y como ser, ejerciendo aun más presión sobre ellas. Los productos más consumidos en la posguerra fueron los artículos para el hogar y los electrodomésticos, siendo la cocina un espacio que debía ser visto por los demás, símbolo del orgullo femenino.

Mientras tanto, Betty Friedan⁵⁵ observó atenta todos estos fenómenos y sentó las bases para el nacimiento del feminismo de los setenta con su obra *La mística de la feminidad* (1963), en el que analizó todos los puntos importantes en relación a la situación de la mujer de la época, ejes como el derecho al voto, las oportunidades en educación, la reconducción de la educación femenina hacia el hogar, las funciones tradicionales de la mujer etc. Uno de los puntos clave es esa manipulación y reconducción de la mujer hacia funciones tradicionales y del hogar, que las castraba mentalmente para ejercer el nuevo panorama de derechos que tenían por delante. Betty Friedan fue cofundadora y presidenta durante 1966 de NOW (Organización Nacional de Mujeres), una organización pionera para el feminismo y que durante el siglo XXI se mantuvo como una de las organizaciones feministas pioneras de Estados Unidos. Como señaló la autora, lo útil para mantener a las mujeres en su rol de amas de casa fue la persuasión publicitaria hasta un punto en el cual *si se les manipulaba adecuadamente, a las amas de casa estadounidenses se les puede dar un sentido de la identidad, de propósito, de creatividad, una autorrealización, incluso la alegría sexual de la que carecen, a través de la compra de cosas* (Friedan, 1963, págs.263-264).

El malestar de la mujer salió a la luz a principios de los años sesenta, entrando en una profunda crisis la imagen de ama de casa ideal y feliz. Betty Friedan recogió en su obra una encuesta llevada a cabo en el año 1945 a 4500 amas de casa de clase media y centrada en la psicología del cuidado del hogar y su actitud frente a los electrodomésticos. En ella la autora clasificó a las mujeres en tres categorías: “auténtica

⁵⁵ Betty Friedan se formó en psicología social y fue una líder del feminismo estadounidense durante las décadas de los sesenta y setenta. Con su obra *La mística de la feminidad*, con el que vendió más de tres millones de copias hasta el año 2000, planteó a las mujeres como seres psíquicos que configuran su identidad al hilo de las relaciones sociales que mantienen, llevándolas en ocasiones a patologías autodestructivas como la ansiedad, el alcoholismo, los trastornos alimenticios, la neurosis o el suicidio. A esta problemática Friedan la denominó como “el problema que no tiene nombre”, un problema que la autora observó como algo propiciado por los estereotipos férreos que la sociedad de la posguerra reservaba para la mujer.

ama de casa”, “mujer de carrera o aspirante a mujer de carrera” y “creadora de hogar equilibrada”. La tercera categoría era la favorita para el mercado, un tipo de mujer con intereses fuera del hogar, que incluso había trabajado antes de casarse y que aceptaba que los electrodomésticos mejorarían su vida; en este sentido, los fabricantes intentarían que cada vez un mayor número de mujeres quisieran pertenecer a esta categoría.

Sin embargo, Friedan descubrió lo que denominó como “el malestar que no tiene nombre” y que la gran mayoría de las mujeres no se atrevían a verbalizar porque pensaban que el resto de mujeres vivían felices y sin sentir lo mismo. Friedan, en *La mística de la feminidad* (1963) se preguntó sobre el tipo de mujer que se atrevía a sentirse feliz sin encerrarse en su hogar o su cocina, que tipo de mujer teniendo todos los productos de consumo a su alcance no se sentía satisfecha y empezó a analizar artículos de aquellas revistas femeninas existentes, artículos con títulos como “La feminidad empieza en casa”, “Tal vez sea un mundo de hombres”, “Ten criaturas mientras eres joven”, “Cómo cazar a un hombre”, “¿Debo dejar de trabajar cuando me case?”, “¿Estas preparando a tu hija para que sea buena esposa?”, “La política, un mundo verdaderamente de hombres”, “Para mí la cocina es poesía” o “La empresa de administrar un hogar” entre otros. Solamente con esta muestra de títulos queda ilustrada la tendencia de estos y lo que pretendían. El “malestar que no tiene nombre” del que habló Friedan tenía que ver con la satisfacción de las mujeres como seres pensantes, con sentimientos, aspiraciones y deseos de realizar sus actividades más allá del hogar.

Además de la valiosísima obra de Friedan no podemos dejar de mencionar la obra *El segundo sexo* (1949) de Simone de Beauvoir, que representa una nueva manera de hacer feminismo. Simone ya no vindicaba como las sufragistas o las mujeres de la ilustración, ahora explicaba y trataba de clarificar el porque de toda la gama de discriminación hacia la mujer. Esta filósofa utilizó todo su talento para hacer feminismo siendo su obra muy complicada de clasificar pues se sigue dudando de si fue el colofón al sufragismo o si realmente constituyó la inauguración oficial de la Tercera Ola.

Simone de Beauvoir creía firmemente que el trato a las mujeres en el mundo patriarcal se producía dentro del mundo capitalista y que en otro tipo de estados la igualdad estaría garantizada. Tanto Beauvoir como Friedan coincidieron en que aquellas mujeres que decidiesen libremente ser la excepción de los modelos propagandísticos de su época iban a pasar una vida difícil: con excesiva vigilancia sobre su moral y su sexualidad, soltería y sobre todo, una situación emocional difícil de sostener para muchas.

La tercera ola del feminismo estuvo estrechamente relacionada con la izquierda de los años setenta y ochenta y abrió el nuevo camino para el cambio en las formas de vida y en el sistema de valores dejando clara la evidencia de que aunque había derechos y la educación había sido alcanzada por las mujeres no se había logrado aún la paridad existiendo mucha distancia en relación a la jerarquía masculina. La izquierda contractual del 68 utilizó, del mismo modo que lo había hecho el feminismo ilustrado y el sufragismo, las categorías políticas contemporáneas creando su propia red de conceptos políticos. Lo primero que sucedió fue que se verificó que aunque los derechos políticos, esencialmente el voto, habían sido alcanzados por las mujeres, otros derechos, como los laborales o educativos, aun sin prohibiciones explícitas, estaban en cierto modo limitados para las mujeres, no se había conseguido aun una verdadera paridad respecto a los hombres. De este tipo de revelaciones nace una necesidad: analizar lo que estaba pasando y articular nuevas metas para alcanzar por el feminismo.

Era necesario para el feminismo de esta época la reforma de la moral, de los modales y de las costumbres, alejándose de los juicios hacia la sexualidad femenina y hacia las nuevas libertades sexuales de la mujer; ejemplo de ello fueron las relaciones prematrimoniales, de las que las mujeres ahora se negaban a sentirse culpables, al igual que del empleo de los anticonceptivos o la necesidad de la educación sexual.

En este sentido, gracias al feminismo y durante los años setenta y principios de los ochenta, en prácticamente la totalidad de los países de Occidente se revisaron los esquemas legislativos y se llevaron a cabo reformas legales para que todas las mujeres pudiesen ejercer de forma completa su libertad. Sin embargo, para el feminismo de esta etapa la meta no era solamente esta, sus objetivos iban más allá: las feministas querían

cambiar todo el orden de normas heredado, borrar las fronteras tradicionales entre público y privado, revolucionar la moral, liberar sexualmente a las mujeres.

Bajo el principio "*lo personal es político*" autoras como Kate Millet, con "*Política Sexual*" (1970) o Shulamit Firestone, con "*La dialéctica del sexo*" (1970), inauguraron el feminismo radical, observado desde fuera como eso, movimiento de izquierda radical y en muchas ocasiones, incomprensible para los sectores más conservadores de la sociedad, aunque es necesario decir que esto no solamente era así en los sectores conservadores sino que al igual que había sucedido con el feminismo ilustrado, al que en apartados anteriores señalaba, haciendo referencia a Victoria Camps, como el "hijo no deseado de la Ilustración", ahora el feminismo radical era el compañero incómodo de viaje del Mayo del 68.

Las feministas pertenecientes a esta tercera ola del movimiento fueron criticadas por el patriarcado en su conjunto, en ocasiones se las tachó de querer contar su propia vida, pero en realidad, las vidas, las anécdotas, las situaciones, las problemáticas y los datos que sobre la vida de las mujeres nos otorgaron todas las obras de este periodo fueron un conjunto de decisiones estéticas, es decir, de modos de acercarse a la realidad, de ejercer el activismo. Esto no es algo nuevo, durante el siglo XIX Virginia Woolf había criticado el género biográfico con su obra *Orlando: una biografía* (1928) y durante la tercera ola del feminismo la asociación entre mujeres y relato autobiográfico fue una excusa para criticar y desprestigiar a las autoras que destacaron componiendo relatos sobre si mismas que sirvieron para visibilizar la realidad de la mujer.

Firestone, Mitchell, Lonzi o Millet, haciéndolo cada una de formas distintas, trabajaron al amparo de "*lo personal es político*" y alumbrando un nuevo lenguaje político, la obra de Simone de Beauvoir, que había estado opacada durante dos décadas, fue haciéndose cada vez más importante en este contexto porque era capaz de explicar nuevos fenómenos globales. El denominado hijo no querido de la ilustración era ahora el hijo indeseado de la ilustración.

2.3 El movimiento feminista en Galicia

2.3.1 Los últimos años de la Dictadura: la importancia de las docentes gallegas.

El movimiento feminista que actualmente tenemos en Galicia bebe de diversas fuentes: la obra y vida de Concepción Arenal, la obra de Rosalía de Castro, la obra de Emilia Pardo Bazán, el activismo de numerosas mujeres anónimas y la investigación, más actualmente, de mujeres como Mónica Bar Cendón (2010). Desde el nacimiento de estas mujeres, siglos atrás, a la actualidad del activismo gallego y de la publicación de las obras de Mónica Bar, la influencia de las mujeres feministas gallegas traspasó fronteras sintiéndose su peso en acontecimientos tan remotos como las guerras por la corona de España, la emigración o la lucha por la democracia.

Actualmente, el movimiento feminista gallego tiene un carácter disperso; pero si tuviésemos que buscar un rasgo común entre todas las feministas de Galicia sobresale el giro de estas hacia la izquierda ideológica y una cierta tendencia, en algunas de ellas, hacia el nacionalismo (Bar Cendón, 2010). Como explica García Negro (2006), en el escenario gallego actual, en ocasiones se confunden el feminismo y el activismo con los triunfos, a título personal, de algunas mujeres empresarias, de la élite financiera o pertenecientes al mundo de la política autonómica o local. Coexisten en Galicia las feministas centradas en la izquierda y el nacionalismo, identificadas con el universo de creación de Rosalía De Castro; y, otras menos identificadas con el nacionalismo gallego y más cercanas a planteamientos de centro-derecha, identificadas con Emilia Pardo Bazán y su obra, autora que en su momento mostró su simpatía por la conservación de lo que denominó “alma nacional”⁵⁶ alejándose de la forma de entender el regionalismo que tenían autoras como Rosalía.

La mujer gallega, tanto a lo largo de su historia como durante la etapa de Dictadura Franquista (1939-1975) y hasta bien entrada la Transición, perteneció eminentemente al

⁵⁶ Emília Pardo Bazán. Discurso Inaugural del Ateneo de Valencia, pronunciado en el Paraninfo de la Universidad de Valencia el 29 de Diciembre de 1899. Administración. Universidad de Valencia. Biblioteca Histórica.

mundo rural, ocupada en tareas del hogar, en el espacio doméstico, en el campo y en ser el pilar fundamental de una economía como fue la gallega, ruralizada y azotada por el éxodo migratorio, lo cual propició que en muchas aldeas y pueblos la mujer tuviese que ocupar tareas que tradicionalmente habían sido reservadas para el varón como llevar el arado, cavar la tierra y más adelante conducir el tractor. Rosalía De Castro, frente a este fenómeno, de mujeres que en una sociedad patriarcal pasaron a ser cabeza de familia, acuñó magistralmente el término de “ciudad de vivos” para aquellas que vieron marchar, y en numerosas ocasiones nunca regresar, a padres, hermanos o maridos.

Mientras que en el campo la mujer gallega se dedicaba a las labores agrícolas, en la ciudad el trabajo más numeroso para la mujer fue el servicio doméstico, que ocupaba una mano de obra que muchas veces provenía del rural. Otro sector que absorbió gran parte de la mano de obra femenina fue el sector textil, principalmente en las primeras fábricas. La mujer gallega, trabajadora agrícola, textil o empleada doméstica se iba incorporando, aunque en condiciones precarias, a un espacio más allá de la domesticidad, que seguía estando reservada para las mujeres de la burguesía, centradas solo en el hogar y el matrimonio, observando desde su perspectiva a las mujeres que trabajaban como a mujeres marginales.

Durante los últimos años del franquismo y los años de transición a la democracia las docentes gallegas tuvieron un peso muy importante a la hora de vencer las antiguas resistencias y llevar a cabo las reivindicaciones y las vindicaciones necesarias para que la mujer gallega viviese también incluida en el estado de derecho. Franco, durante los años de dictadura, volvió a introducir el esquema moral ultra católico en toda España, de hecho, hasta 1963 este esquema moral no fue eliminado del ordenamiento jurídico. En el caso de Galicia, lugar en donde la influencia de la Iglesia católica gozó de mucha perdurabilidad, este esquema siguió vigente y fue precisamente lo que otorgó a los tímidos primeros movimientos feministas gallegos de una razón de ser fuerte.

La educación en Galicia estuvo, como no podía ser de otro modo durante la Dictadura, bajo la hegemonía de la principal seña de identidad del franquismo, el nacional-catolicismo. La división entre las “dos Españas” de la que habló el poeta Antonio Machado era evidente y esas dos Españas marcaban su frontera, antes de la Dictadura, mediante el nacionalismo en Galicia, Cataluña y País Vasco, la lucha de clases y el enfrentamiento entre la intelectualidad y la Iglesia Católica.

La intelectualidad republicana, acallada o en el exilio tras la Guerra, los conflictos nacionalistas y el anticlericalismo, que tenía sus raíces en la quema de conventos de 1835 durante la Primera Guerra Carlista son sofocados con la llegada de la Dictadura y con el régimen de Franco España vuelve a “recristianizarse” forzosamente⁵⁷ y millones de niñas y niños que no habían sido bautizados o educados bajo la alargada sombra del catolicismo lo son ahora pues Franco hace que sea imprescindible el certificado de bautismo para numerosos trámites administrativos (Botti, 2008).

En cierto modo, durante la Dictadura, prácticamente el único afán era el de alfabetizar a la mujer, sin importar, o tal vez, importando en demasía, que no lograrse llegar a todos los niveles educativos, especialmente a los más altos. Esta se convirtió en una de las primeras reivindicaciones de las mujeres docentes en Galicia, procurar que la mujer pudiese lograr entrar en todos los niveles educativos.

La educación tenía un carácter sexista muy marcado, otorgando importancia a una posición social de la mujer que venía dada de serie por el varón y todas las. Reformas que habían sido instauradas durante la II República y que habían beneficiado a la mujer, quedaron suspendidas y opacadas con el franquismo. Con Franco se presenta en Galicia, al igual que en el resto de España, una involución educativa que hizo mella en la consideración de la mujer a nivel moral, social y legal así como en sus derechos sexuales y reproductivos. La mujer quedaba de nuevo relegada a una minoría de edad permanente, en manos de un estado represor y de una familia patriarcal.

⁵⁷ El nacionalcatolicismo es el consentimiento estatal que el franquismo dio a la Iglesia Católica, en recompensa a su labor legitimadora del régimen, para que pudiera ejercer el control de los espacios decisivos del país, tanto sociales como políticos. El nacionalcatolicismo hunde sus raíces en los gobiernos de la dinastía de los Austrias pero su formulación como entramado teórico-político no llega hasta el franquismo, etapa en la que se identifica la tradición española con el catolicismo y se equipara ser español a ser católico. En Julio de 1937 se firmó un documento esencial para el nacionalcatolicismo: la Carta Colectiva de los Obispos españoles a los de todo el mundo con motivo de la Guerra en España; redactada por el cardenal primado de Toledo Isidro Gomá, en ella se afirma, rotundamente, el apoyo de la Iglesia Católica de España a Franco.

Llegados a este punto encontramos otro motivo más de lucha de las feministas gallegas, sobre todo de las docentes: la necesidad de luchar contra un sistema patriarcal y una educación represora; siendo, en el caso de las mujeres gallegas más grave pues estaban sometidas a una doble represión, por un lado, la propia del sistema y por otra la de una sociedad que las despreciaba y maltrataba si mostraban cualquier signo identitario de Galicia, sobre todo el idioma o la pertenencia al rural, algo que Rosalía había dejado plasmado tiempo atrás en su obra y que servía ahora como caldo de cultivo para el nacimiento de una corriente feminista, gallega, de izquierdas y nacionalista que aunque durante los años de dictadura estuvo aletargado, al igual que en el resto de España, empezó a florecer en los últimos años de la década de los sesenta y a principios de los setenta, llegando las reivindicaciones más claras y fuertes durante la Transición (1975-1978) a la democracia.

Durante la Transición en Galicia las feministas se manifestaron apoyando a las trabajadoras de Álvarez, a las operarias de Bazán, Astano y Vulcanología y participando en un intenso proceso de reivindicación de derechos civiles como el derecho al aborto, divorcio, libertad sexual e inclusión en todos los niveles educativos así como por la introducción de la perspectiva de género en la educación (Bar Cendón, 2010). La evolución de la conciencia feminista de las docentes gallegas respondió a un proceso que tuvo lugar al observar las situaciones de poder que jugaban en su contra como mujeres: invisibilidad de su trabajo, invisibilidad de su personalidad femenina como profesionales, puesta en entredicho de sus capacidades por el hecho de ser mujeres, falta de reconocimiento y, sobre todo, su experiencia docente, muy vinculada a la figura de otras mujeres como sus propias madres, tías u otras maestras que les influyeron notablemente para decidirse por la profesión y que llevó a cabo su trabajo entre los duros años del franquismo, por tanto, esa conciencia feminista junto con el amor vocacional, la conciencia de la defensa de la igualdad y la lucha por sus derechos y los de sus alumnas vinieron absorbidos por ellas, consciente o inconscientemente, desde su infancia, en muchos casos por identificación y observación de otras mujeres docentes.

Las mujeres que se dedicaron a la enseñanza antes de la Transición tuvieron que luchar desde escuelas rurales con batallas administrativas y elementos masculinos de poder como curas o alcaldes e incluso con caciques locales para dar a valer su profesión y su modo de hacer, uno de los primeros aprendizajes prácticos para las feministas gallegas.

Otras batallas fueron libradas en institutos y centros de formación de las principales ciudades de Galicia que poco tenían que ver con el medio rural y que aun con la instauración de la Democracia siguieron guardando ciertas peculiaridades, como en el caso del instituto coruñés Eusebio da Guarda, que continuó siendo femenino y poseía una superioridad auto atribuida por parte del propio profesorado, que continuaba utilizando métodos clásicos de enseñanza, muy alejados de cualquier posibilidad de apertura.

Durante los últimos años de la década de los sesenta y los setenta las maestras y profesoras gallegas como que tenían en si el germen de la reivindicación feminista reduplicaban su interés por el feminismo y la igualdad al querer que todas sus alumnas fueran bien conscientes del mar de oportunidades que se abría frente a ellas al tener información sobre su medio (Galicia), sobre su propia personalidad y caracteres (como gallegas) y sobre su independencia (al llegar a niveles superiores de educación).

Antes de la llegada de la democracia, durante la transición y durante los primeros años de la democracia hay que señalar la importante labor en pro de la pedagogía y de la mujer de varias maestras gallegas: María Barbeito y Cerviño (1880-1970), Antonia De la Torre Martínez (1894-1969) y Ermitas Fernández Fernández (1945), Isolina Muiños (1886-1944), Mercedes Tella (¿-1934) y Celia Brañas (1880-?). Estas mujeres supusieron una renovación para la escuela y sus nombres figuran al lado de los de otras mujeres docentes, más conocidas tras las fronteras gallegas, tales como María Zambrano, Rosa Sensat, Gimena Menéndez Pídala o Carmen de Burgos.

La coruñesa María Barbeito dedicó su vida y trabajo a la educación, el progreso social, la defensa de los derechos de las mujeres y la justicia, y tal y como señala Aurora Marco (2002) María Barbeito se convirtió pronto en una gran defensora de lo social, siendo, entre muchos otros, sus méritos adaptar a las escuelas Da Guarda de A Coruña las metodologías pedagógicas Montessori y Decroly, siendo más tarde represariada muy duramente por el franquismo, que la apartó de la docencia en 1937 (Marco López, 2002).

Antonia De la Torre Martínez permaneció en la docencia en la pequeña población rural de Fruime durante 48 años, desde poco antes de cumplir los 22, enfrentando situaciones de inmenso atraso cuando aun no había luz ni transporte, ni otros medios como los actuales. Antonia De la Torre desarrolló un programa muy ambicioso para su tiempo y más si lo pensamos aplicado en una pequeña escuela del rural: impartía Lengua,

Aritmética, Geografía, Historia, algunas nociones de Historia Sagrada, Geometría, Ciencias Físicas y Naturales, Higiene, Fisiología, Dibujo, Canto y Educación Física. Además de esto teorizó sobre pedagogía, defendió la relación escuela y familia así como las bibliotecas y recuerda su defensa de la recuperación de la cultura popular gallega a Rosalía De Castro.

En relación a la defensa del medio rural y de aquellos niños y niñas del rural trabajó la más joven de ellas, Ermitas Fernández, durante más de tres décadas, ayudando a que la infancia residente en el medio rural descubriesen que su medio era rico y estimulante y que no solo la cumbre de la educación estaba reservada a menores residentes en las ciudades. Articuló su trabajo alrededor de los modelos escolares de Paulo Freire y Freinet⁵⁸.

Otra de las docentes feministas más importante y reivindicativa de los últimos años, María Pilar García Negro, al llegar a su segundo destino laboral, el instituto Eusebio da Guarda, se encontró con numerosas resistencias a la hora de aplicar su método de enseñanza, sobre todo por parte del claustro de profesores⁵⁹. Su afán principal era inculcar a las alumnas el valor del trabajo, la vocación intelectual, la capacidad analítica, el combate radical de la idea infecta de ser mujeres objeto o complacer, de modo masoquista, al varón y la reivindicación de la lengua gallega.

Todas estas claves de su método de enseñanza no encontraron resistencia alguna en las alumnas, las resistencias las encontró en el profesorado, que guardaba reticencias y opiniones encontradas al ser una época en la que existía gran pugna entre profesorado progresista y el profesorado más conservador o retardado.

⁵⁸ Freinet fue creador de técnicas para la investigación y el avance pedagógico. Se le atribuye la creación del “materialismo escolar” en base a la filosofía krausista y a la lectura personal y reflexiva de los textos de Engels, Marx y Lenin proponiendo la autogestión, cooperación y solidaridad del alumnado. Para más información consultar los textos de Elise Freinet (1983) sobre el nacimiento de la pedagogía popular y la historia de la escuela moderna.

⁵⁹ Fuente: <http://www.terraetempo.gal/artigo.php?artigo=3119&seccion=13>

Dejando atrás este suceso en la vida como profesional de la docencia de Pilar García Negro, que puede extrapolarse a más docentes gallegas nos centramos ahora en los partidos y sindicatos que durante los primeros años de democracia también tuvieron que ver con la conquista de derechos para las mujeres. Partidos nacionalistas como BNG (Bloque Nacionalista Gallego), sindicatos como CIGA (Confederación Intersindical Galega), e a UTEG (Unión de trabaxadores do ensino en Galicia) lograron que profesoras de todo tipo de materias confluyesen para luchar por la inclusión de la perspectiva feminista en la enseñanza gallega mientras que fueron numerosos los políticos/as (de todos los signos) y personalidades afines al anterior régimen las que pensaban que el feminismo era incompatible con la educación y con la militancia política, incluso con la de izquierdas o nacionalista, terminando siempre de este modo vetando a cualquier feminista, vinculada o no a la enseñanza.

Además de los partidos y sindicatos citados en el párrafo anterior a lo largo de la transición y en los primeros años de la democracia fue un aliado importante para las feministas gallegas el SGTE (Sindicato Galego de Traballadores do Ensino) que contaba con una secretaria de la mujer muy activa a la hora de plantar cara al Régimen. Las docentes gallegas que formaban parte de esta secretaria editaban una revista que anunciaba certámenes y congresos dedicados a poner de manifiesto la riqueza del patrimonio pedagógico gallego, reivindicaba el bilingüismo y la riqueza lingüística gallega, extendía la reivindicación de la necesidad de una renovación en la formación de las docentes en relación a la igualdad y al feminismo y se centraba en campañas de concienciación contra el sexismo y de feminización de la lengua.

En el año 1976, con la creación de la AGM, (Asociación Galega da Muller), llega el momento de plenitud del movimiento feminista gallego. La AGM estaba formada por cincuenta mujeres militantes de partidos de izquierdas y mujeres independientes, apareciendo como el primer grupo de mujeres organizado en Galicia que luchaba directamente por sus derechos, constituyéndose como una asociación feminista independiente, radical y reformista de Galicia. La AGM nació con un objetivo claro: dar respuesta y solución a los problemas de la mujer gallega, buscando unión y puntos de debate y discusión agrupando a mujeres de diferentes status dentro de la sociedad gallega; mujeres del medio rural, de las ciudades, amas de casa, trabajadoras, estudiantes etc.

De las primeras reuniones de la AGM surge una plataforma reivindicativa en la cual acuerdan tratar temas como el libre acceso de la mujer al trabajo en condiciones de igualdad con el hombre, la igualdad salarial, la creación de condiciones materiales suficientes para alcanzar la igualdad efectiva de la mujer (escuelas, comedores escolares, guarderías...) a cargo del estado, y que posibilitasen permitiesen el trabajo productivo y no solo el trabajo reproductivo a la mujer. Al igual que lo habían hecho Rosalía y Emilia Pardo Bazán, las mujeres de la AGM también reclamaron una educación igual para el hombre y para la mujer en todos los niveles de enseñanza de la época así como la eliminación de ciertas asignaturas que claramente discriminaban a la mujer. Uno de los puntos clave para la AGM fue eliminar la doble moral imperante y ampliar, para todas las gallegas, la información sobre anticoncepción, sexualidad y la no utilización de la mujer como reclamo publicitario en los medios de comunicación de masas.

La primera manifestación a favor del día de la mujer fue convocada en Galicia por la AGM siendo apoyada por el PGC (Partido Comunista Gallego), CCOO (Comisiones Obreras) y SGTE (Sindicato Galego de Traballadores do Ensino). A partir de 1977 van surgiendo en Galicia diferentes asociaciones y movimientos feministas como las FIGA (Feministas Independentes Galegas), que más tarde se desvincularían del feminismo que representaba la AGM debido a que, como indica Mónica Bar (2010) no querían estar coordinadas a nivel estatal por la Coordinadora Estatal de Organizaciones Feministas.

Con la llegada de la década de los ochenta el movimiento feminista en Galicia estuvo centrado en la reivindicación de una Ley del Divorcio justa y en la legalización del aborto, tarea para la cual la AGM siguió convocando manifestaciones, protestas, necesidad de visibilidad y organizando debates y proyecciones cinematográficas sobre la importancia de la lucha feminista. En los ochenta el ambiente estudiantil de Compostela estaba intensamente politizado debido a la eclosión política que trajo consigo la Transición; fueron años de apertura no solo política sino que también para muchas mujeres y para muchas feministas la apertura fue personal, social y cultural. El vertiginoso desarrollo político y feminista, sobre todo el segundo, tuvo como resultado un gran acontecimiento en 1979, las II Jornadas Estatales de la Mujer en Granada durante el mes de diciembre. Más de 3000 mujeres se reunieron convocadas por la Coordinadora de Organizaciones Feministas de España siendo una característica a destacar en estas jornadas la asistencia de muchas feministas que no estaban organizadas.

En las jornadas se produjo un tenso enfrentamiento entre las organizadoras, que buscaban luchas por un modelo de sociedad socialista como opción para la liberación de las mujeres, y el feminismo independiente, que agrupaba a mujeres que veían como prioritario la lucha radical contra el patriarcado y mostraban sus recelos hacia el grupo de las organizadoras, considerado como de “doble militancia”⁶⁰ al tratarse de feministas socialistas y al no querer, en sus propias palabras, firmar un cheque en blanco a ningún partido político.

A partir de lo sucedido en Granada el movimiento feminista en Galicia caminará por dos sendas diferentes: la del feminismo independiente y la del feminismo de doble militancia⁶¹.

⁶⁰ El Colectivo Feminista Independente Galego (CFIG) identificó el deseo de luchar desde el feminismo por una sociedad socialista como único método de emancipación de la mujer como “feminismo de doble militancia”, es decir, aquel feminismo presente en primer lugar en un partido político y en segundo lugar en las organizaciones feministas. Su creencia era la de que la vinculación a partidos políticos condiciona la actitud y la actuación de las mujeres dentro del movimiento feminista. En las jornadas, tras un receso, unas 200 mujeres se organizaron para dejar constancia de su malestar debido a este hecho. Para más información acerca del significado de Feminismo Independiente pueden consultarse el Nº1 de la revista “A Saia” publicado en 1983 y de libre acceso en la Hemeroteca Feminista Galega: www.consellodacultura.ga/fondos_documentais.

⁶¹ “Apuntes sobre Feminismo Independente” en revista A Saia. Nº1. Enero 1983.

En 1982⁶², en el marco de la denominada tercera ola del movimiento feminista, se crea la primera publicación feminista gallega, editada íntegramente en gallego y promoviendo la conciencia de país y cultura propias; su nombre fue “A Saia” y las responsables de su creación las integrantes del Colectivo Feminista Independente Galego.

Esta publicación cumple un papel fundamental en el contexto feminista gallego al ser la primera revista feminista editada de manera íntegra en idioma gallego y con consciencia de país y raíces culturales propias. “A Saia” englobó temas sociales, políticos y culturales desde una mirada crítica a través del feminismo de la diferencia. Además de esta publicación hay que mencionar “Andaina”, revista del movimiento feminista en Galicia entre los años 1983 y 1991. Fue escrita también íntegramente en gallego y sus contenidos estuvieron relacionados con las críticas y las acciones de las mujeres integradas dentro de los colectivos de Coruña, Ferrol, Ourense, Vigo, Arousa y Pontevedra que durante esa época conformaron relaciones dentro de la coordinadora nacional de organizaciones feministas.

Desde mayo de 1983 se publica en Galicia la revista feminista “Festa da palabra Silenciada”, potenciada principalmente por las mujeres componentes de FIGA (Feministas Independentes Galegas) cuyos objetivos eran la promoción de la investigación, el debate y el pensamiento en clave feminista así como la visibilización de la creación llevada a cabo por mujeres. En 1984 apareció un nuevo colectivo, las Mulheres Nacionalistas Galegas, creado esencialmente por militantes del BNG y cuyos principios inspiradores eran antipatriarcado, nacionalismo y anticapitalismo,

⁶² El año 1982 fue especialmente convulso en España y el resto del mundo: en España tuvieron lugar grandes manifestaciones contra las leyes de armonización de la política autonómica (LOAPA), tuvo lugar un atentado contra la sede de Telefónica en Ríos Rosas (Madrid) con el objetivo de paralizar las comunicaciones del Mundial 82, dejando a más de setecientos mil abonados/as sin servicio, además, en el mes de julio se pronuncia la sentencia para el “23-F” en la cual Tejero y Milans del Bosch son condenados a 30 años de cárcel. Más allá de nuestras fronteras la OLP (Organización para la Liberación de Palestina) reconoció a Israel como estado, la Guerra de las Malvinas está en pleno auge, en Líbano se producen cruentas masacres de refugiados/as como las de Sabra y Chatila y Estados Unidos seguía con su carrera atómica realizando detonaciones en los desiertos de Nevada.

convirtiéndose en una asociación feminista y nacionalista. Este colectivo, gracias a Xosé Manuel Beiras, llegó a lograr presentar en 1987 en el parlamento gallego una proposición de ley sobre el aborto y un año más tarde, decidieron escindirse de cualquier organización política.

Ya avanzada la década de los noventa la AMG celebró una asamblea en la que aprobaron seguir manteniendo su definición de nacionalistas pero sin formar parte de ningún proyecto en concreto de autodeterminación y la iniciativa parlamentaria con mayor acogida, por prácticamente todos los partidos políticos gallegos y también durante los noventa, fue la creación (en 1993) y constitución (en 1994) de la Comisión para la Igualdad de los Derechos de las mujeres.

Durante todos estos años las docentes gallegas fueron vitales tanto para la creación de asociaciones feministas, la salud del movimiento feminista como para la adquisición de libertades y la llegada de la agenda feminista al parlamento gallego siendo la clave de todo ello el lograr un enfoque coeducativo en todos los niveles de enseñanza.

2.3.2 La actualidad del feminismo en Galicia.

En apartados anteriores se ha hecho referencia a la Ilustración como base para que el feminismo fuera posible. Durante el siglo XVIII filósofos como Kant hablaban del hombre ilustrado como sujeto racional e inmediatamente después Mary Wollstonecraft pidió para nosotras, las mujeres, la misma consideración, de sujetos racionales. A simple vista parece algo sencillo pero para lograr dicha consideración el camino no fue fácil y, lo más importante fue la consecuencia, lógica y directa que vino después: la consideración de las mujeres como sujetos políticos.

Actualmente son cada vez más las voces de feministas de todos los campos profesionales y de activistas feministas que coinciden en hablar del presente, un momento histórico en el que todo el mundo está inmerso en el neoliberalismo más feroz, como momento de confusión, retroceso e incluso involución política y social que lleva a que los derechos más básicos de las mujeres sean puestos en entredicho de nuevo y también a un fenómeno de rearme del patriarcado.

El feminismo, en los países en los que llegó a desarrollarse, modificó el imaginario que sobre la mujer se tenía hasta su aparición, dejó como herencia la idea de que las mujeres

son ciudadanas con plenos derechos que pueden acceder a la autonomía personal. El neoliberalismo provoca un gran silencio en lo que a feminismo se refiere y feministas como Rosa Cobo (2011) afirman que es totalmente posible que el feminismo, en graves problemas en el sistema neoliberal, vuelva a ser un movimiento de masas en un futuro como lo fue en el pasado puesto que actualmente las estructuras patriarcales neoliberalistas asfixian a las mujeres.

Los imaginarios patriarcales del presente ponen de manifiesto las abominaciones a las que las mujeres, por el simple hecho de serlo, tienen que enfrentarse: el feminicidio en diversos puntos del planeta, la cadena mundial de cuidados en países en los que el adelgazamiento del estado, la privatización y la pobreza hacen que estos caigan en las mujeres; la dominación de algunos espacios por el banco mundial o por gobiernos tiránicos que acaban por obligar a la mujer a los cuidados domésticos y la prostitución; las técnicas de reproducción asistida, que provocan que en países como India se creen granjas de mujeres a las que acuden las parejas de occidente a alquilar vientres, la prostitución y el tráfico de mujeres, que generan ya la principal fuente de beneficios económicos en el mundo, pasando por encima del tráfico de armas y un largo etc.

El feminismo actual tiene que tomar, en relación a estos problemas, dos decisiones fundamentales: la primera, no agotarse, reconocerse como un proyecto político autónomo que va más allá de cualquier otro y que no tiene que estar pegado a ningún otro, proponiendo salidas y soluciones para la emancipación de las mujeres de cualquier país; la segunda, cerrar filas calificando al neoliberalismo como fuente principal de desigualdad y desgracia para las mujeres.

La razón principal para el rearme del patriarcado, tanto en Galicia como en el resto del mundo tiene que ver con la abdicación del estado, con la privatización, con el adelgazamiento de lo social pues cuanto más privatiza un estado más se desplaza hacia la familia y especialmente, hacia el trabajo gratuito de las mujeres (Cobo, 2011).

En el contexto actual de Galicia, feministas como Pilar García Negro, en la misma línea que Rosa Cobo, afirman que hace más de dos décadas la expresión “mujer objeto” era moneda corriente y en la actualidad casi nadie la usa debido a la multiplicación de la alienación, inoculada a las mujeres desde su juventud y referida a una validez de sí

mismas exclusivamente centrada en el cuerpo⁶³; un cuerpo que hay que ofrecer y en cierto modo vender y mediante el cual hay que hacerse merecedora de la opinión social en general. Este proceso aumentó notoriamente con el auge del capitalismo y la globalización. El peligro actual, señalan Cobo y García Negro, radica en que en muchas tribunas las mujeres jóvenes pueden leer o escuchar decir que el feminismo no hace falta, que es algo ya reseso o que está pasado de moda, sin embargo, los datos socioeconómicos feminizan los indicadores más negativos.

Aunque la realidad en Galicia muestra actualmente un movimiento feminista atomizado, en parte dormido y en otra parte combativo, es cierto que Galicia carece actualmente de un temario bien imbricado en la propia sociedad y, además, sería muy necesario que todo lo relativo al feminismo gallego fuese memoria histórica también. El feminismo en Galicia es hoy más necesario que nunca, pero tal y como señalaron en el pasado las profesionales feministas de la enseñanza, no un feminismo abstracto o de élites, desvinculado del mundo real, sino un feminismo de clase social, que no se quede en la fachada y que refleje a la mayoría social femenina.

La realidad en Galicia es que las instituciones insisten en hacer creer que para ellas una situación esencial y de primer grado es el tratar todos los problemas y obstáculos de la vida de las mujeres mediante oficinas, teléfonos, asesorías, concejalías de la mujer etc. pero lo que se muestra es que suelen cederse los presupuestos más bajos en relación a otros departamentos para cualquier iniciativa que tenga relación con la igualdad y el feminismo. El paro sigue afectando a las mujeres gallegas en mayor proporción que a los hombres, la precarización también, la gravedad de la violencia doméstica y sexual sigue estando presente y las instituciones y los partidos solamente parecen preocuparse de estas situaciones en épocas electorales o con fines atrapa votos.

⁶³ Como señala Marcela Lagarde (1993) en su obra *Los cautiverios de las mujeres* todo el sistema patriarcal favorece la validez de la mujer centrada en su cuerpo además de considerar “putas” a todo tipo de mujeres y no solo a las que se prostituyen, sino también a aquellas que tienen dominio sobre su propia vida y son independientes: políticas, empresarias, burócratas, funcionarias etc.

A pesar de este panorama, el gobierno de Galicia, dictó en el año 2007 la denominada Ley de Trabajo en Igualdade das Mulleres de Galicia, cuya pretensión es conseguir la igualdad tanto en el empleo y salario como en las relaciones laborales. En este sentido, Galicia es una comunidad pionera dentro del Estado español en dictar una norma de este estilo y que aborde la problemática de una forma tan específica. Actualmente tiene mucha importancia para el movimiento feminista gallego la coordinadora de la Marcha Mundial das Mulleres, formada por 36 organizaciones, de muy diversas vertientes ideológicas pero cuyos objetivos principales son la lucha contra la pobreza y la violencia de género. Además de esto, la Comisión de Igualdade del Consello da Cultura Galega, cuya misión es hacer visible la presencia y los logros de las mujeres para la cultura gallega, tanto desde dentro de esta como desde fuera, realizó un importante proyecto desde el año 2005.

El proyecto realizado por la Comisión de Igualdade del Consello da Cultura Galega cuenta con líneas de tiempo de Galicia, España y el mundo los logros de las mujeres a lo largo de la historia y contó con una primera fase de recuperación de documentación y memoria de todo el movimiento feminista organizado en Galicia, identificándose así grupos, colectivos, organizaciones, librerías de mujeres, boletines oficiales, actas de asambleas, carteles, folletos, láminas etc. en relación a todo el movimiento.

CAPÍTULO 3

LAS DIMENSIONES PÚBLICA Y PRIVADA

3.1 Introducción: Los orígenes de la dicotomía público-privado

El feminismo es la teoría crítica que más debates ha creado, el más determinante y que ha afectado a la estructura social de lleno es el debate acerca de la distinción entre lo público y lo privado. La perspectiva feminista permitió que visualizásemos como los roles masculinos y femeninos que nos fueron transmitidos de generación en generación propiciasen la aparición del binarismo entre lo político o público y lo doméstico o privado. El debate acerca de estas dos dimensiones fue un eslogan feminista durante décadas, concretamente desde los años sesenta, y ha llegado a la actualidad acompañado de otros temas como la sexualidad, los cuidados o las relaciones entre los seres humanos.

La sociedad civil está formada por estas dos esferas: pública y privada, y, atendiendo a esta distinción podemos observar que ambas son las representaciones que acompañaron al desarrollo del capitalismo, haciendo que se organizase la sociedad y los espacios económicos, culturales y políticos. Desde principios del siglo XIX la separación entre esfera pública y privada se acrecentó más, instaurándose en el imaginario social la figura de la mujer madre y cuidadora; una figura en la que los estados de bienestar profundizaron tiempo después dejando a la mujer en el hogar, como objeto de las políticas de bienestar social.

La teoría del contrato social es el núcleo duro de la distinción entre público y privado; la importantísima elaboración teórica y política de Rousseau puso en tela de juicio el sistema feudalista y dio paso a la democracia burguesa y a la idea de libertad; el ginebrino hizo posible la creación del estado moderno y fue uno de los máximos exponentes de la filosofía política del siglo XVIII, sentando las bases ideológicas de la Revolución Francesa. Su teoría del contrato social, aunque con raíces en el humanismo e ímpetu en la búsqueda de un modelo basado en la soberanía del pueblo, se centró

solo en una parte de ese pueblo: la masculina. Rousseau quiso ir más allá del estado de naturaleza del hombre, investigando las raíces del contrato social en la sociedad organizada. A pesar de que en el origen del contrato social están también las formulaciones políticas de las ideas de libertad e igualdad, que eran consideradas consustanciales al ser humano, la idea de ser humano fue esencialmente masculino⁶⁴. El contrato social original constituyó, a la vez, libertad (para el varón) y dominación (para la mujer) ya que el carácter de la libertad civil despreció a las mujeres y el derecho patriarcal siguió estableciéndose a través del contrato. Además de Rousseau, que diseñó una fórmula para educar a las mujeres, otros autores como Kant, que promulgaban el universalismo moral, no tuvieron tampoco ningún reparo al afirmar que el lenguaje mejor comprendido por las mujeres era el de la belleza y no el de la justicia⁶⁵. La mujer se excluyó del corpus político del contrato social originario, no se la dotó del derecho a la ciudadanía, dejándola de este modo a medio camino entre el estado de naturaleza y el estado de ciudadanía.

Las dos esferas, pública y privada, quedaron muy claramente delimitadas para varones y mujeres: la esfera pública fue entendida como centro de las actividades propias a la ciudadanía; en la esfera privada, que no es política por definición, predominó lo doméstico y las relaciones parentales y de intimidad. El hogar era para el varón lugar de descanso y ocio, pero para la mujer, lo privado e íntimo fue una esfera en la que gastar importantes dosis de energía y trabajo, para posibilitar así el mantenimiento de la vida

⁶⁴ Cristina Molina, en "Feminismos. Debates teóricos contemporáneos". (Madrid, 2001) explica como la mujer no fue sujeto, para Rousseau, del contrato social. Tampoco participaba para el en la constitución de la voluntad general o el estado moderno.

⁶⁵ Victoria Camps, en su obra *El siglo de las mujeres* (1998) señala la necesidad de superar la separación impuesta por Kant entre la ética racional masculina y la ética del sentimiento femenina, así como la ruptura clásica entre lo público y lo privado. La solución que propone la autora es que los valores cálidos, considerados femeninos, aporten algo a la frialdad de los valores del universalismo ilustrado, es decir, Camps propone que la defensa de la identidad femenina no se base en la masculinización de las mujeres, que lo haga en una mezcla de las identidades morales.

de sus integrantes y la proyección de estos en la esfera pública. Bajo el paraguas de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano⁶⁶ lo que se instauró fue el cambio político para una única parte de la sociedad: el hombre blanco y burgués, que desde su privilegiado espacio en la sociedad asumió el desarrollo de los principales valores expuestos en esta declaración, con total separación de una igualdad efectiva entre varones y mujeres.

Los valores de feminidad aceptados por el patriarcado se empezaron a tejer desde hace siglos y buscaron explicar a la sociedad una supuesta conexión entre la naturaleza de las mujeres y la dedicación de su tiempo al espacio doméstico. Desde el inicio de la civilización occidental, ya los griegos afirmaban que la capacidad de la mujer para el orden, la limpieza y el espacio doméstico derivaba de su naturaleza, según ellos una naturaleza que nos hacía ser frías, ordenadas y con tendencia a la limpieza (Durán, 1988).

En 1789 se gesta todo un ideario que tiene como misión el confinamiento de la mujer en el ámbito privado, en el hogar, con plena exclusión del ámbito público, político y productivo. A partir de esta brutal separación entre el ámbito público y el ámbito privado se desarrollan las nociones de doméstico y domesticidad, que resumen el mundo pequeño y femenino, y las nociones acerca del respeto y la respetabilidad del ideal femenino burgués. Se produce también un hecho clave: el rechazo por parte de la burguesía de la mujer trabajadora, al considerar que este papel, el del trabajo, era

⁶⁶ Esta declaración, del año 1789, elevó al hombre y a sus derechos y estableció la división entre el ámbito público (el de los poderes del estado) y el privado (el de los derechos), pero solo elevó al hombre y a sus derechos pues solo era referida a los ciudadanos (no a todos los hombres y mucho menos a las mujeres). Como señaló Amelia Valcárcel “Así las cosas, sucedió que el primitivo pensamiento de la ciudadanía, que se expresó tanto en las codificaciones legales post-revolucionarias como en la filosofía, se edificó a costa de los derechos omitidos del colectivo de mujeres. A fin de no contemplar la injusticia política derivada del sexo, el romanticismo argumentó que esa desigualdad era ‘natural’, frente a los que con anterioridad habían sostenido que era ética y política”, La política de las mujeres, Madrid 1997, pág. 25.

contrario e incompatible al papel que tenía reservado la mujer, el de cuidadora de la familia.

Este ideal burgués se reflejó en todos los textos legales, en el imaginario y la práctica social, e incluso llegó a ser asumido por la clase trabajadora, hasta consolidarse como el modelo a seguir pues las precarias condiciones laborales propiciaron también que la mujer viese lo doméstico como el destino que la libera de la explotación laboral, aunque la encadene a otro tipo de explotación (Amorós, 2000).

A pesar de todo esto, las mujeres empezaron a caminar hacia delante en busca de su libertad y de la conquista de la igualdad real. Se organizan alrededor de los movimientos feministas, planteando sus reivindicaciones básicas, logrando que la igualdad formal, aquella que es proclamada en cualquier texto legal, se vaya consiguiendo. El feminismo lleva décadas reclamando una reedición del contrato social, un contrato que debe celebrarse entre los dos sexos y el cual debe fijar unas condiciones básicas de convivencia en la que participen por igual ciudadanos y ciudadanas.

Actualmente, las esferas pública y privada siguen siendo categorías operables para un análisis feminista de los ámbitos de acción de las mujeres. De todos modos, público y privado constituyen espacios de interacción en los cuales el aparato normativo es distinto, es decir, debemos ir más allá de la dicotomía, pues en el estudio actual de estos dos espacios hay mayor complejidad, una complejidad que trasciende totalmente a un simple lógica binaria. Es necesario distinguir ahora varias categorías dentro de cada una de ellas, por ejemplo: podemos hablar de lo público como político y estatal y de lo público como participación y movimiento social; a su vez, podemos hablar de lo privado como expresión de los derechos y las responsabilidades individuales en lo doméstico o como lo privado como el espacio cerrado de la casa. De no trascender al binarismo estaríamos restringiendo el conocimiento sobre la sociedad y sus actores.

3.2 El reconocimiento de “una misma” como parte del sistema.

Los sistemas de sexo y género forman conjuntos de prácticas, representaciones, normas, valores y símbolos que las sociedades fueron elaborando a partir de las diferencias anatómicas entre varones y mujeres. Constituyen una fuente de estudio muy amplia acerca de la subordinación femenina y la dominación masculina así como de las nuevas formas de interacción social que posibiliten maneras óptimas de relacionarse mujeres y hombres y nuevas interpretaciones de la masculinidad y la feminidad (Cobo, 2005).

Los problemas de las relaciones entre sexos están presentes en todas las sociedades humanas y es por ello por lo cual el género debe ser una categoría que cobree importancia en cualquier agenda política, el lenguaje ha de ser la reivindicación de la igualdad de género, aunque para algunos sectores de la sociedad esto sea entendido como algo aburrido o que incluso genere rechazo de tanto ser repetido. La igualdad que se desprende de los sistemas democráticos permite que se produzcan sistemas de identificación para la mujer, identificación de si misma como parte del todo, de la ciudadanía, de la esfera pública y que esta se considere un actor social más, diferenciable del varón e identificable como ser humano individual.

Desde el momento en el que el feminismo ayuda a millones de mujeres a identificarse como ciudadanas del mundo y sujetos libres para pertenecer a la esfera de participación pública estas entran en contacto con los principios de individualización que rigen la sociedad, principios como los que dominan la economía o el mercado, y, además, en un plano más simbólico, les hacen adquirir identidades que van más allá de la domesticidad.

Las mujeres buscaron ser parte del todo no sin encontrarse numerosos picos de violencia, pues intentaron llegar a lugares en donde no estaban y en los cuales los varones no las esperaban. Estos espacios, para ser más concreta, las esferas públicas, en las que los varones no cedían suficientes ofertas identitarias para cubrir las ansias femeninas son los espacios en donde se producían y producen las desigualdades de género (Millet, 1995).

En los procesos que las mujeres llevan a cabo para identificarse como parte activa de la sociedad tiene mucho peso los aspectos referentes a su experiencia personal, a sus vivencias, a la niñez, la adolescencia, la familia, la tradición etc. El trabajo de investigación acerca de las identidades y los procesos de identificación de las mujeres ocupa parte del pensamiento feminista y de crítica social, siendo una de las líneas temáticas principales de los estudios de género.

Para llegar a entender como las mujeres pasan a sentirse parte de la esfera pública hay que tener en cuenta la interrelación de varios elementos, principalmente, los étnicos y raciales así como los conflictos de clase. En relación a este punto y siguiendo a Henríquez (1991):

“hasta 1970, la clase social era considerada como la variable más gravitante en el análisis político y social. Fue después de ese período que género y etnia, en tanto sistemas de diferenciación social, comienzan a merecer la atención de los estudiosos. Surgió la preocupación por las identidades étnicas y de género, por conocer cómo un individuo o un grupo social llegan a ser lo que son, a sentirse “parte de” y cuáles son los elementos que desencadenan cambios en su identidad. Lo subjetivo, lo cotidiano, la cultura etc. cobran así una importancia notable que nos obliga a buscar formas de aprehenderlos.” (p. 51).

El espacio público fue otra de las conquistas de las mujeres, dejando así de sentirse disminuidas y en cierto modo ciudadanas ilegítimas por su condición de mujeres.

El reconocimiento de las mujeres como parte de la esfera pública tiene que ver con lo que Narda Henríquez (1991) denomina “identidad escindida”, un proceso mediante el cual la mujer reconoce al varón y se reconoce a ella misma como parte del dilema sexo-género, buscando la forma de reconocimiento como parte de lo público y de redistribución de papeles dentro de esta esfera, creando condiciones de autoafirmación que generen el ejercicio de su libertad y de la igualdad real.

Desde 1789 los Derechos del Hombre constituyen para la humanidad un signo de democracia y libertad, una señal de que el concepto de ciudadanía tiene un potencial universal, sin embargo esta declaración mostró ser insuficiente y tuvo que ser

reformulada por Eleanor Roosevelt, quien decidió llamarlos Derechos Humanos y no derechos del hombre para poner en evidencia que, una vez más, se habían olvidado de nosotras⁶⁷. Este cambio, sugerido por Eleanor Roosevelt, fue muy trascendente: se incorporó a las mujeres como género en lo humano y el hombre dejó de ser el único que representase a la humanidad. Aun así, para conformar la humanidad en una dimensión que abarcase realmente a los géneros, tuvo que hacer acto de presencia el feminismo, su análisis crítico y su ayuda a la hora de construirnos como humanas.

La visibilización de las mujeres, su participación en el espacio público y político, su empoderamiento y su propia reivindicación de reconocimiento de “ellas mismas” puso en crisis el paradigma del patriarcado, que enseguida se afanó en intentar demostrar que la vindicación femenina era en realidad una búsqueda de nuestra exclusividad y supremacía en relación al varón.

El nuevo paradigma de las mujeres implica cambios: en los contenidos culturales, la redistribución del poder y las generalizaciones. Implica también modificar la tradición y dejar de pensar en la mujer como un cuerpo y un ser destinado a la vida de otros.

3.2.1 La violencia epistémica

La violencia es una manifestación humana que tiene eco en la esfera pública y en la esfera privada; también en la vida interpersonal y colectiva. En contraposición a la resistencia del varón a ceder a la mujer lo que también es suyo y dar una oferta identitaria amplia si que se nos ofrece a las mujeres una oferta enorme de formas invisibilización. La violencia epistémica, una forma de poder simbólico del varón, es una de ellas. Este concepto consiste en la negación, la alteración y en ocasiones más extremas, como por ejemplo en las colonizaciones, la extinción de los significados de la

⁶⁷ La exclusión nominal y normativa de las mujeres en el lenguaje sigue encontrando aliados (y aliadas) que dicen que “hombre” es sinónimo de humanidad y que nombrar a las mujeres es algo que no hace falta lo cual muestra que lo femenino sigue siendo, para estas personas, simbólico en el hombre.

vida simbólica y cotidiana de individuos y grupos⁶⁸. La invisibilización y los silencios fueron formas de ninguneo que alteraron la experiencia de las mujeres en el mundo, siendo anuladas e incluso borradas de la esfera pública, ridiculizando, el sistema patriarcal, cualquiera de los códigos o simbolismos femeninos.

La inclusión de las mujeres en lo humano implicó un cambio en toda la concepción de la humanidad y en la experiencia histórica humana; se pasó de la invisibilidad a tener derechos humanos como seres humanas.

Hasta que esto tuvo lugar las mujeres fueron traducidas, su voz fue diluida, llegando el varón a decidir lo mejor o lo deseable para la mujer en temas que solamente le conciernen a esta, como por ejemplo: su sexualidad, su forma de relacionarse, los métodos anticonceptivos, el aborto o su capacidad de decisión política. En muchas ocasiones la traducción de la voz de las mujeres resultó más bien una traición hacia estas, sobre todo cuando la voz que traduce las ansias y deseos femeninos es la del varón. Tampoco hay que olvidar que el feminismo “cojea” en algunos puntos y traduce a las mujeres bajo el filtro neoliberal cuando da voz a las supuestas ganas del sexo femenino de legalizar la prostitución, los sindicatos del sexo o de legislar acerca de la maternidad subrogada.

La violencia epistémica ha acompañado siempre al ansia humana de conocimiento y saber pues esa búsqueda trae consigo el deseo de imponer nuestra forma de entender la vida y el mundo. La mujer, igual que lo que sucede con los denominados países de la

⁶⁸ Esta definición de violencia epistémica la doy siguiendo lo que Gayatri Spivak especifica en su artículo “Can the subaltern speak” (1988). En este artículo se dan ejemplos de violencia epistémica como la prohibición de la lengua materna en una nación que es ocupada o la prohibición de explicarse utilizando los códigos propios. La violencia epistémica suele darse cuando una sociedad responde a un sistema binario y altamente polarizado.

periferia⁶⁹, ha estado sometida a una carga mayor de violencia epistémica que el varón, por un lado, han sido sujetos de violencia estructural y por otro, de violencia simbólica, con un carácter eminentemente cultural pero no por eso menos directa. A la esfera de poder doméstico y a cualquiera de sus representaciones se las consideró primitivas, salvajes o lo que es lo mismo, femeninas.

Con la aparición de los discursos anticolonialistas la violencia epistémica intenta controlarse en un primer término, los discursos colonialistas pasan a estar en tela de juicio y el ser humano es consciente, o al menos un sector de la humanidad, de que la historia es una sucesión de violencia epistémica y no una mera producción imparcial de conocimiento, más bien pasa a ser entendida como una producción muy interesada de conocimiento, como una construcción que no permite que ningún sujeto, sobre todo la mujer, tenga existencia al margen de la representación oficial y masculina del mundo.

Lo cultural se manifiesta por medio de discursos, símbolos, metáforas, religiones e incluso patrias y esto es de lo que se alimenta este tipo de violencia, la cual requiere que se produzca un determinado corpus intelectual o una cosmovisión concreta que crea seres humanos de primera y seres humanos de segunda, subordinados a estos. Aparecen *epistemes*⁷⁰ dominantes que lo que hacen es considerar ciertos saberes y conceptos como importantes y operativos para la sociedad y otros como poco relevantes. En definitiva, la violencia epistémica, que tanto ha encorsetado a las mujeres

⁶⁹ Tras muchas décadas, aun en la actualidad las formas que tenemos de explicar y entender lo que va más allá de occidente sigue estando dictado por las mismas bases que en el pasado: las formas de poder represivo, la necesidad de control y la ignorancia cuando nos referimos a sus conocimientos propios.

⁷⁰ El concepto de episteme nace con Sócrates y obtiene su desarrollo óptimo a través de Platón y de Aristóteles, nace como consecuencia de la inexistencia de una palabra que designase a todos los modos de saber, ya que en griego existían vocablos para referirse a cada disciplina. Episteme puede ser definido como un modo de conocer el mundo que rebase la esfera de la noticia, que vaya más allá y considere también la dimensión de la estructura interna de las cosas.

a lo largo de la historia, es la constituida por discursos repetidos hasta la sociedad que no permiten otras alternativas y que niegan la alteridad.

El mito acerca de la desigualdad humana encuentra, en el patriarcado, su origen en la supuesta ley natural, pues se afirma que las mujeres y hombres valen biológicamente lo mismo pero que las mujeres tienen inclinación hacia la procreación, la crianza, la maternidad y la vida doméstica en reclusión privada mientras que el hombre se dedica instintivamente a la esfera pública, a la producción, al trabajo, al pensamiento y a la política. Se cree que el instinto maternal es exclusivo de la mujer (Ferro, 1991). Este tipo de creencias ha hecho que las personas no sepan diferenciar entre estereotipos culturales heredados y la realidad de los géneros.

El sexismo del patriarcado se basa en el androcentrismo, que permite considerar que los varones y lo varonil representan lo positivo y lo superior, que son más capaces, más útiles que las mujeres. El androcentrismo se expresa en el machismo como magnificación de ciertas características masculinas y se completa con la misoginia pues tras la sobrevaloración de lo masculino llega la inferiorización de la mujer y todo lo femenino.

La invisibilización de las mujeres y, en suma, la violencia epistémica, son producto de un fenómeno masivo: la negación de todo lo que el patriarcado considera femenino, la creencia de que la inferioridad de la mujer es algo natural y la ausencia de debate sobre si la desigualdad es en verdad injusta o dañina, dándola por natural sin más.

Para lograr la igualdad y la plena ocupación del espacio público a partes iguales por varones y mujeres es necesario “descolonizar” los discursos, hacer ver que el conocimiento ha tenido color, lugar de origen e incluso género distinto y no por ello es menos válido. Es necesario también recuperar y dar valor al conocimiento de las mujeres, no entendido como un bloque compacto sino como contribución a la historia de la humanidad y a su construcción intelectual.

3.2.2 La agenda asistencial de las mujeres

A lo largo de la historia las mujeres han tenido un rol asistencial que ha constituido durante siglos y aun desde la esfera de lo privado y doméstico, una forma más de participación en la sociedad. El aporte social femenino ha tenido un incalculable valor en la historia de la humanidad, un ejemplo de esta agenda femenina lo tenemos en organizaciones de mujeres como las Madres de la Plaza de Mayo, demostración de que asumiendo roles femeninos tradicionales y sin autodenominarse feministas entran en la esfera pública denunciando abusos políticos que sobrepasaron los límites de lo público y político adentrándose en la intimidad del hogar.

Tradicionalmente, las mujeres de nivel socioeconómico alto y pertenecientes a los sectores sociales más conservadores, participaron en la esfera pública a través del rol asistencial que el patriarcado les asignó conectando su actividad con la beneficencia, la caridad cristiana y la prestación de servicios sociales, asistiendo a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Por otro lado, las mujeres asociadas a movimientos socialistas, proletarios o liberales lucharon por mejorar la situación del proletariado y mediante diversas acciones reformistas y sufragistas. Curiosamente, como señala Dora Barrancos (1998), el movimiento de las mujeres conservadoras y la beneficencia se produjo como un paliativo a la protesta, a la crisis social y a las demandas de las mujeres más liberales y a través de la concepción de mujer como ser asistencial por naturaleza tuvo lugar el trastoque de las concepciones clásicas entre lo público y lo privado, poniendo en auge el capital público que poseían las mujeres.

Lo doméstico, más concretamente, el trabajo doméstico, es socialmente necesario, y de este trabajo pende la supervivencia de las personas; si nos remontamos a Marx y a su categoría de trabajo socialmente necesario para que sea posible la producción: si no se lleva a cabo el trabajo doméstico la vida pública no sería posible.

Siguiendo a M^a Ángeles Durán (2001), el tiempo dedicado a los cuidados y la asistencia tiene una difícil valoración económica ya que al tener lugar dentro del hogar están vinculados más a la afectividad que a la economía. Actualmente, a pesar de haber un trasvase del tiempo dedicado a la asistencia y cuidado hacia los servicios sociosanitarios

el peso sigue cayendo sobre las mujeres, lo cual sigue dejándolas confinadas en el espacio privado y en desventaja durante la carrera laboral.

El feminismo lleva a cabo la labor de empoderamiento femenino para que tenga acceso a cualquier esfera de la vida pública y para que se libere de vivir encadenada a la esfera doméstica pero, a la vez, lleva a cabo un proceso de revaloración del trabajo doméstico como un trabajo reproductivo de la fuerza de trabajo debido a que resulta indispensable para la supervivencia de las personas: los niños y niñas no sobrevivirían sin el trabajo doméstico, los enfermos y enfermas tampoco, pero el feminismo se pregunta acerca de quiénes llevan a cabo ese trabajo, cuánto tiempo les supone y como pueden compaginarlo con las actividades fuera de casa pues el proceso de trabajo doméstico fue negado como tal por el patriarcado y en los casos en los que se lo consideró trabajo no se indagó sobre estos interrogantes.

La institución de la familia patriarcal, compuesta por el padre, con función de cabeza de familia y la madre, con rol de cuidadora de los hijos e hijas tuvo un peso determinante en nuestra historia, sin embargo, autoras como Bárbara Potthast (2010) dan la vuelta a este fenómeno, analizándolo de un modo que permite ver como las verdaderas cabezas de hogar fueron las mujeres, en contra de lo que dice la norma hegemónica. La autora mostró como las mujeres como cabeza de hogar tuvieron ese rol desde tiempos inmemoriales, sin embargo, no tomaban la decisión de ser cabeza del hogar sino que eran víctimas de circunstancias poco favorables, de un proceso de marginalización femenina, dado que tenían poco poder económico y el hacerse cargo de la jefatura de la familia era una decisión obligada, o por ausencia del hombre o porque este sostenía a otra familia o rechazaba sus responsabilidades.

En la cultura patriarcal la humanidad (de las mujeres) se ancla en que desocupen los espacios públicos, el centro del mundo y el centro de la vida, en la expropiación de sus cuerpos y mentes y en su subordinación. La humanidad de las mujeres solo es reconocida por el patriarcado si se refiere a su sexualidad.

Las mujeres no tienen posibilidad de escoger sobre su agenda personal, entre realizar o no un trabajo doméstico, entre los cuidados o la faceta pública, como señala Jelin (1990)

parece que han adquirido un compromiso previo, un compromiso ideológico con la naturalidad e inevitabilidad de su rol de cuidadoras. A pesar de toda la andadura del feminismo la presencia femenina sigue estando muy ligada a la domesticidad y a los cuidados, y, además, la división tajante entre público y privado sigue reforzándose, algo propio del sistema patriarcal, convertir los espacios en espacios aislados.

3.2.3 Una nueva propuesta de contrato social entre mujeres y hombres

Mediante el contrato social surgió un nuevo orden político asentado en la soberanía de parte del pueblo, ahora es el momento de proceder a que este contrato sea refundado, a que repensemos en la democracia que hemos conocido hasta el momento y a que esta de paso a la idea de ciudadanía inclusiva, de varones y mujeres. Para ello sería necesario volver, de forma simbólica, al momento inicial en el que se constituyó la sociedad y reestablecer las bases de un nuevo contrato social.

Para que esto sea posible los géneros tienen que actuar libremente, dicho de otro modo, hay que dar una dimensión política a los asuntos que antes se resolvían en el ámbito privado. La desigualdad debe ser reconocida y el contrato ha de tener dimensión horizontal, lo privado y lo público han de ser espacios compartidos con responsabilidades y derechos compartidos.

Se debe partir de la afirmación conjunta, por parte de hombres y mujeres, de lo relevante que es para el conjunto de la sociedad lo que pase en el ámbito privado; esto supone reconocer la trascendencia de la familia en la organización social como medio de transmisión de valores, cultura, ideas y reglas.

En consecuencia, no puede defenderse la preferencia de lo público frente a lo privado o mantener que la responsabilidad de lo segundo es de la mujer, todo esto trae consigo más prolongaciones: la necesidad de compatibilizar vida pública y privada, el cuestionamiento del modelo de ciudades que poseemos, que separan radicalmente lo público de lo privado así como las prestaciones que los servicios de carácter público deben proporcionar a las familias. En definitiva, un nuevo contrato social que de solución al debate acerca de la organización familiar y social, que debe partir de la

libertad y no de las imposiciones que a lo largo de los siglos se han relacionado con el sexo femenino.

Actualmente son cada vez más las personas que creen que es necesario criticar el orden patriarcal impuesto pero la alternativa a lograr es compleja ya que tienen que involucrarse el desarrollo social, la vida política y la vida individual o privada, trastocando, de necesidad, a todas las dimensiones culturales y de poder⁷¹.

El nuevo contrato social tiene que tener como objetivo prioritario lograr el estatuto de personas humanas para las mujeres y esto solamente será posible mediante mecanismos que eliminen de raíz las asimetrías jerárquicas entre varones y mujeres. Esto tiene como punto de partida el reconocimiento de la opresión de la mujer desde las relaciones sociales y las relaciones más íntimas, y, en segundo lugar, el utilizar libremente y sin sonrojo la expresión “seres humanas” pues esto busca expresar la crítica a la historicidad y crear históricamente a las mujeres (Zambrano, 1987).

Si nos preguntamos ¿qué somos las mujeres? la respuesta es clara: humanas. Ser humanas dibuja una transición política y una conquista al feminizar y dar existencia a quienes el patriarcado ha excluido de la esfera pública y ha oprimido en la privada.

⁷¹ Al proceso de desmontaje de los poderes patriarcales y a la creación de alternativas reales e inclusivas Marcela Lagarde (1995) lo denominó “democracia genérica”, sobre todo por ser un proceso con una metodología eminentemente democrática y cuyo fin último es la vida equilibrada y democrática entre hombres y mujeres.

3.3 Lo personal sigue siendo político: La división público-privado en Kate Millet

El feminismo de los años sesenta tuvo un eslogan esencial: *lo personal es político*; esta afirmación supuso una nueva concepción de lo político y de lo convencional. En su obra *Política sexual* (1969) Kate Millet⁷² describió al mundo entero la política como el conjunto de estrategias cuya misión era la perpetración de un sistema de dominación patriarcal en todas las esferas sociales. A día de hoy, lo personal sigue siendo político, tal vez más que en ningún otro momento histórico ya que el feminismo de esta década no puede cerrar los ojos ante una opresión que se ejerce hacia la mujer desde sus relaciones más íntimas.

El feminismo de Millet nos mostró una idea clave: que a partir de la dominación del sexo masculino hacia el femenino surgió la colonización interior de la mujer, una colonización que nos llevó, en muchos momentos de la historia, a no vernos como oprimidas debido a que se nos socializó en esa opresión, al punto que se aprendió y naturalizó, hasta el punto de que muchas mujeres defienden a su opresor y escapan del feminismo⁷³.

La necesidad de que el feminismo retorne a esta profunda convicción de que lo personal es político podemos verla cuando nos damos cuenta de que muchas preguntas que las feministas de los años sesenta y setenta se habían hecho no son conocidas ni formuladas

⁷² Kate Millet irrumpió en el panorama mundial y en el feminismo con una filosofía que politizaba la vida cotidiana, la afirmación de que lo personal es político no es la única que utilizó la autora para revelar la opresión femenina, que emana de las esferas más íntimas de su vida, como la familia o las relaciones de pareja, en este sentido fue ilustrativa su frase “el amor es el opio de las mujeres como la religión de las masas”. El término política tenía que ver para Millet con las estructuras de poder quedando expuesto el patriarcado como una de esas estructuras de poder, con Millet las cuestiones discutidas en la privacidad del hogar pasaban ahora a debate público; cuestiones como el aborto, la violencia contra las mujeres, los métodos anticonceptivos etc.

⁷³ El patriarcado suele recurrir a la violencia más visible cuando falla el consenso sobre cual es el modo correcto de socializar, es entonces cuando tienen lugar las violaciones, la reclusión o las mutilaciones sexuales.

hoy en día por la mayor parte del colectivo femenino: ¿son nuestros ideales estéticos sobre el propio cuerpo nuestros o son producto de un sistema de relaciones entre sexos que nos oprime?, ¿hasta donde es el conocimiento algo neutro y objetivo?, ¿cómo puede una mujer conquistar su verdadera libertad?...las nuevas generaciones tienen cada vez más complicado el acercarse ni un poco a las respuestas necesarias para ser libres, hoy en día se articula el denominado “patriarcado de consentimiento”, la falsa idea de que la igualdad la tenemos conseguido, vivimos en un mundo en que la represión lleva un disfraz, el de la aparente libertad de las mujeres, no se discrimina por sexo en las leyes, simplemente se actúa de acuerdo a la lógica estructural, que es patriarcal. El patriarcado del consentimiento funciona muy bien: nadie nos obliga a nada pero todas nuestras decisiones son diferentes a las de los hombres y de no tomarlas así nos sentimos incómodas.

El sistema patriarcal es el más duro y longevo de entre los sistemas de dominación, se adapta y hace que pensemos que no existe, siguiendo las explicaciones de Kate Millet (1995) [1970]:

“(...) uno de los instrumentos más eficaces del gobierno patriarcal es el dominio económico que ejerce sobre las mujeres. En el patriarcado tradicional, estas no figuraban como personas ante la ley y quedaban excluidas de la vida económica, viéndose negado el derecho a percibir un sueldo o a poseer bienes propios (...) En las sociedades patriarcales modernas las mujeres poseen ciertos derechos económicos, y, sin embargo, por las labores del hogar, llevadas a cabo en los países más desarrollados por los dos tercios de la población femenina, no se recibe ninguna remuneración” (p.94)

Otro ejemplo de que vivimos en un mundo patriarcal lo tenemos en la forma de adoctrinar, aparentemente indefensa, a los niños y niñas: siguen llamándoles princesas cuando deberíamos plantearnos lo que es ser una princesa y la realidad es que una princesa es un ser destinado a la nada, a esperar a casarse, sin oficio ni beneficio, dulce, pasiva, destinada a esperar. Se les inculca la idea de ser princesas mientras que a ellos les inculcamos ser futbolistas, para ser futbolista es necesario trabajar duro y entrenar, significa tener éxito, ser independiente, a los niños se les inculca que en la vida deben depender de ellos mismos, a las niñas que estén tranquilas, que esperen. Seguimos

teniendo los mismos problemas que tenían las feministas de la década de los sesenta, con una diferencia, que hemos encontrado la raíz de la dominación patriarcal, y el patriarcado lo sabe, por eso se rearma poderosamente.

En el año 1998 The New York Times llevó a cabo una lista de los diez personajes que más han influido en el siglo XX e incluyó a Kate Millet en ella. Su obra, aunque publicada en 1969, sigue siendo leída en la actualidad y es un clásico del feminismo, no solo por identificar la opresión de la esfera privada, también por el brillante análisis que llevó a cabo de las relaciones entre sexos⁷⁴. *La política sexual* tiene tres partes diferenciadas: en la primera se expone la teoría de la política sexual en cuanto a sus aspectos ideológicos, psicológicos, sociológicos, económicos y también biológicos; la segunda parte habla del periodo comprendido entre 1830 y 1930, que la autora define como revolución sexual; y, la tercera parte es un compendio de consideraciones literarias acerca de la obra de Henry Miller, Norman Mailer, D.H Lawrence y Jean Genet, autores de célebres pasajes eróticos. A través de estas tres partes Miller termina afirmando que el patriarcado es el sistema de dominación básico sobre el cual se sustentan todos los demás (raza, clase...).

La primera parte de *La política sexual* gira en torno a la idea de que el sexo reviste un carácter político que en muchas ocasiones nos pasa desapercibido. Para realizar esta afirmación, la autora describe la función de poder que tienen algunos conceptos como el de dominación o el de sumisión en las descripciones de las relaciones sexuales que ofrecen algunos literatos. La segunda parte de esta obra se centra en las relaciones sociales entre los sexos dando una visión global del patriarcado como institución política.

La obra de Millet resalta que cualquier libro, sea cual sea, no habla solamente de lo que leemos, habla también de lo que su autor o autora no escriben y de todas las cosas que

⁷⁴ La obra de Millet incluye antropología, sociología e historia, algo que recuerda a la Escuela de Frankfurt ya que también inspiró a muchas teorías críticas en su época.

envuelven al mundo de quien escribe y de quien lee. En *La política sexual* podemos fluctuar entre varios momentos históricos, momentos como la tercera ola del feminismo en Estados Unidos, la consolidación del feminismo en otras partes del mundo y la actualidad, momento de rearme patriarcal; todo ello lleva hacia la verdadera novedad de esta obra: su modo de analizar la visión que han ofrecido de las mujeres y del mundo femenino los autores masculinos, Kate Millet no mira a estos autores desde la inferioridad que nos haría considerarlos a todos como padres indiscutibles, los mira desde una postura de iguales, dialogando con ellos de tu a tu, advirtiendo a todo el mundo, por primera vez, que ser mujer es algo positivo.

Millet llevó a cabo un cambio en la valoración de lo viril y la valoración de lo femenino y entendió que las paredes delimitaban real y también simbólicamente un cerco casi sagrado entre lo público y lo privado, entre la realidad familiar y la realidad extra familiar; esta relación ha sido analizada desde distintas ópticas: la espacial, que los considera ámbitos separados⁷⁵ (Mouffe, Chantal 1999), la económica, que distingue entre producción y reproducción⁷⁶ (Eisenstein, Zillah, 1997) y la discursiva, que entiende el espacio público como esfera de interacción y del discurso⁷⁷ (Fraser, Nancy, 1993). Para Kate Millet lo público y lo privado aparecen asociados a la lógica de “lo de dentro” y “lo de fuera”, es decir, lo externo y lo interno, basadas las dos esferas en la construcción

⁷⁵ La categoría moderna de individuo se construyó de forma que lo público era lo universalista y homogéneo mientras que lo privado constituía la particularidad y la diferencia, algo que tuvo consecuencias terriblemente negativas para la mujer.

⁷⁶ Siguiendo a Eisenstein “porque lo privado siempre existe en relación a lo público, y porque ellos se intercambian y se conflictúan uno con otro simultáneamente, la privatización del mundo público ha creado una crisis para ambos mundos. Cuando más se haga en lo privado- la importancia de la privacidad individual y la libertad de elección y de mercados- lo público se va haciendo pedazos. ¿Qué puede significar la privacidad cuando lo público ya no existe? (Eisenstein, 1997, pág.202)

⁷⁷ Un ejemplo lo tenemos en las defensoras de los derechos de las mujeres, en el feminismo, que combatían públicamente la exclusión de la mujer dentro del ámbito público.

cultural de la tradición y de la imposición del imaginario social quedando esa separación binaria teñida de agresividad patriarcal. Esta agresividad se ve, entre otras cosas en la exhortación de la maternidad a tiempo completo que se hacía y sigue haciendo en nuestra sociedad:

“ (...) debido al recelo que suscita la independencia económica de la mujer, todos los medios dotados de prestigio (la religión, la psicología, la publicidad etc) exhortan diariamente en contra del empleo de mujeres de clase media, sobre todo si son madres. Por el contrario, las duras tareas que realizan las mujeres de clase obrera se aceptan de buena gana, a menos entre la burguesía, que las considera necesidad. Por supuesto, estas cumplen la función de asegurar la existencia de mano de obra barata en las fábricas, los servicios de más bajo nivel y las oficinas. Su retribución es tan insignificante que no suponen ningún peligro económico o psicológico para el patriarcado” (Millet, 1970, pág. 96).

Kate Millet describió el ámbito privado como el conformado por las denominadas emociones domésticas⁷⁸, las que tienen lugar en el ámbito más íntimo, haciendo de lo privado el pequeño feudo de la mujer, un ser que es, según Millet en los patriarcados, poseedora del status de ciudadana marginal. Esto provocó una situación histórica repleta de negatividad para la mujer, pues la manera en la que se reprodujo la idea moderna acerca del individuo esta fue quedando relegada a una sola esfera civil. Uno de las soluciones que ofrece Millet es la de disolver barreras entre las dos esferas, pública y privada, con el fin de entender lo político desde una visión alternativa a la del poder tradicional.

La mujer que describe Kate Millet en *La política sexual*, o más bien, el modo de ser mujer que la autora explica habla de que ser mujer es una decisión y no algo que dependa del vestuario, la menstruación, los roles y tareas. Ser mujer es para Millet sentirse como tal,

⁷⁸ En palabras de Agnes Heller (1980) las emociones domésticas son las relacionadas con matrimonio, familia, trabajo doméstico y cuidados. El liberalismo las ha bautizado como esfera de la mujer y a su vez a esta como propiedad del varón.

comprender de una forma especial, alejada de los cánones patriarcales, la esfera pública y la privada. Así como la esfera privada es entendida como un campo transitorio, permeable y abierto, la esfera política se considera más difusa, es aquella donde las identidades se fragmentan y pluralizan.

Millet da cuenta de como los discursos y las posiciones políticas tienen implicaciones personales y de como las actuaciones de la vida personal tienen implicaciones políticas; en este sentido, el feminismo de Millet tiene que ver con muchos aspectos privados que quedan totalmente politizados al conceptualizarlos, por ejemplo, el propio cuerpo: cómo nos llevamos con el, si lo cuidamos o no, si lo percibimos como arma o como amenaza; el amor: como queremos y como nos dejamos querer, si existe o no control, si hay o no celos, si entendemos que la forma de querer es poder; el sexo: la presión por tener sexo, la penetración obligada, la heterosexualidad como norma; los cuidados: a quien cuidamos, quien nos cuida, si nuestro trabajo como cuidadoras de otros está o no valorado y así un largo etc de conceptos que a simple vista se relacionan con lo privado pero que tienen en si el poder de transformar lo público y político.

Con esta obra Millet no solo revolucionó lo que entendíamos hasta el momento por público y privado, creó la crítica literaria feminista, que antes de ella no existía. La autora describía que *“la crítica literaria es una aventura que no debe restringirse a un deferente testimonio de adulación, sino que, por el contrario, captar los reflejos bien definidos que la literatura ofrece de esa vida que describe, interpreta e incluso deforma”* (Millet, 1970, p.28). Su obra y su análisis de la misoginia con la que Mailer, Miller y Lawrence habían escrito sobre la sexualidad femenina⁷⁹, en las obras de estos autores la virilidad es expresada como patología, como dominio sobre otros seres humanos (las mujeres)

⁷⁹ Como señala Millet *“la conclusión política que se oculta tras el planteamiento dramático de la obra, es que, a menos que se abandone la ideología de la virilidad y de la preponderancia masculina, todos los sistemas de opresión seguirán funcionando, por el mero hecho de su preeminencia, tanto intelectual como emocional, en la más elemental y primigenia de las situaciones humanas”* (Millet, 1970, p. 64).

mediante el sexo, dándole mucha importancia, más que al acto sexual o al placer al ascendiente y al poder:

“ (...) el coito no se realiza en el vacío aunque parece constituir en sí una actividad biológica y física, se halla tan firmemente arraigado en la amplia esfera de las relaciones humanas que se convierte en un microcosmo representativo de las actitudes y valores aprobados por la cultura. Cabe tomarlo, por ejemplo, como modelo de la política sexual que se ejerce en el ámbito individual o personal” (Millet, 1970, p. 67).

En este sentido, el análisis de Kate Millet aparecía como una luz nueva, una luz que permitía leer bajo una perspectiva de análisis en la cual el sexo operaba como poder; Millet hizo que la lectura (o la reinterpretación de la misma) cambiara la vida de las mujeres e incluso el mundo⁸⁰.

La interpretación de lo público y lo privado que llevó a cabo Millet fue una de las que más contribuyó al cambio real y objetivo en la vida de las mujeres, y, como consecuencia directa, en el de toda la sociedad.

3.4 Un balance final

Las mujeres han compartido y comparten su condición política de oprimidas con muchos otros sujetos: indígenas, homosexuales, comunidades negras, comunidades minoritarias etc. Lo que las diferencia dentro de la opresión del resto de colectivos y humanos oprimidos es que, gracias al feminismo, fueron capaces de poner patas arriba cualquier orden que naturalizase la desigualdad como algo que tiene lugar cuando existe alguien diferente. El feminismo sigue buscando una sociedad construida sobre una base

⁸⁰ Kate Millet fue precedida por otras grandes feministas que manejaron notoriamente la crítica como Adrienne Rich, Elaine Showalter o las feministas más académicas e incluso la teoría queer. Sin embargo, nadie tuvo la capacidad de síntesis de Millet, que popularizando las ideas feministas radicales llegó hasta el fondo de la cuestión por la cual su sexo había llegado a tal situación de degradación y sumisión.

de equidad, reivindicando el fin del sujeto único y el inicio de múltiples sujetos y sujetas diferentes como algo positivo e imprescindible para la riqueza social, ser diferentes no equivale a ser desiguales, por eso la paridad y la diversidad son las claves para un nuevo contrato social.

El problema actual es la ignorancia de la historia, la gente cree que el mundo y la vida han sido y son así, naturalmente. Esto es algo que afecta a la conciencia histórica de género, el no saber que en otras épocas las mujeres lucharon para tener los derechos accesibles. Siguiendo a Barragán Medero (2006) son cuatro los elementos que favorecen el aprendizaje de la violencia de género: la socialización de género, la legitimación social de la violencia, la fragmentación de la violencia y el curriculum oculto. El aprendizaje basado en modelos bipolares (de masculino y femenino como únicas opciones), la asociación de la afectividad con el universo femenino y de la agresividad y competitividad con el masculino, la permisividad de las expresiones de violencia de género en publicidad, chistes, competiciones deportivas o juegos junto con la incapacidad de muchas personas para relacionar la concepción de la masculinidad patriarcal con la violencia dieron como resultado que la violencia, aunque sea de forma oculta, sea vista como un valor positivo.

Tras la irrupción del feminismo radical en el mundo las mujeres feministas tomaron diferentes caminos, algunas, como Shulamith Firestone, se acercan al feminismo liberal que propuso reformas concretas, más alcanzables que los ideales utópicos; otras, hacia el ecofeminismo, centrándose en las prácticas tradicionales femeninas para proteger la salud, el rechazo a los conflictos bélicos y la naturaleza; también hubo feministas que tomaron el camino del feminismo de la diferencia, con políticas más centradas en la identidad. Cualquiera de estos recorridos busca la redistribución de los espacios público y privado y tal como señala Celia Amorós (2007) existe tensión entre las críticas que se llevan a cabo hacia el androcentrismo y las demandas que hacemos en relación a la igualdad y a los espacios que son también para las mujeres.

Kate Millet falleció en 2017 pero años antes, concretamente en el 2000, no se mostraba ya tan optimista como en los setenta y admitía que el movimiento feminista estaba pasando por horas bajas y que la distribución de poder de las mujeres en la esfera

pública estaba sufriendo también gravísimos retrocesos. Sin duda, una de las cosas que más debemos agradecer las mujeres a Kate Millet es su profunda insistencia, tanto a lo largo de su vida (privada) como a lo largo de su obra (pública), en la dimensión política de lo personal y en las contradicciones que provoca el adecuar patrones de comportamiento aceptados como normales públicamente como normales en lo privado.

Estamos en un momento en el cual aparece un nuevo paradigma cultural, basado en buscar alternativas de convivencia basadas en solidaridad para las personas que enuncia la categoría humana de género. Este nuevo paradigma tiene como piedras angulares la diversidad y la paridad entre los/las diferentes.

Siguiendo a Marcela Lagarde y de los Ríos (2000), la nueva cultura de género ha de basarse en la *mismidad*, la sororidad y la solidaridad como valores éticos siendo estos no solamente puntos de partida sino también objetivos finales del feminismo⁸¹. No podemos olvidar que de los millones de personas que creen en la filosofía de la dignidad humana son un porcentaje muy alto los que no abarcan a la mujer en esta visión humanista, hay mucha gente que no lucha aun por la causa de las mujeres, siendo el feminismo algo inaceptable para muchas mujeres, que lo tachan de radical. Lo que hay que contestar a todas esas personas es que la lucha feminista siempre ha sido pacífica, a pesar de ser violentadas las mujeres en cada época histórica, y tal vez, eso sea lo más radical del feminismo.

Conocer la historia de nuestros logros y el aporte al desarrollo humano gracias a nuestra lucha potencia la conciencia de género, hace crecer la noción de nosotras y dejamos de ser huérfanas víctimas de la naturalización de la historia, con todo ello la autoestima de

⁸¹ Podría decirse que el nuevo orden de género requiere voluntad histórica para eliminar asimetrías basándose en reivindicaciones vitales, la más importante, que ninguna vida humana vale más que otra (Marcela Lagarde y de los Ríos, 1993).

las mujeres en su conjunto sale fortalecida, al ser y saber que somos creadoras de sociedad, de cultura y de política.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

4.1 El posmodernismo y la revalorización de la subjetividad

La contemporaneidad en la que estamos sumidos los seres humanos se encuentra dominada por un alto número de relaciones sociales complejas y estas, a diferencia de lo que sucedía en el pasado, encierran un cada vez menor grado de implicación por nuestra parte. Desde la sociología este fenómeno es descrito a la perfección por Bauman (2013) cuando habla de la necesidad de redefinición del concepto de felicidad y de la precariedad de los vínculos entre personas en un tiempo que se encuentra salpicado por privatización, individualidad, volatilidad y transitoriedad en las relaciones sociales. Bauman habla de una modernidad líquida en la cual las relaciones interpersonales se cosifican⁸².

Si miramos hacia el pasado observamos como todos los esfuerzos que el ser humano ha llevado a cabo para buscar conocimiento se basan en el deseo de tres elementos cruciales para nuestra especie: bienestar, progreso y supervivencia. El ser humano salió de las cavernas, mucho tiempo después, luchó por sus derechos civiles y por la búsqueda de unas respuestas que se alejasen de dogmatismos tradicionales y actualmente, tras este recorrido tan largo, nos encontramos con una gran carga de existencialismo que

⁸² En su obra *La cultura en el mundo de la Modernidad Líquida* (2013), Zygmunt Bauman habla de las relaciones personales sin rostro que provocan que la sociedad sea imprevisible, incierta y cambiante, es decir, una modernidad líquida. La modernidad que describe es ante todo consumista y provoca que las personas, que antaño poseían valores y dogmas sólidos, sean tan flexibles que se adapten a moldes políticos y sociales que les resulten favorables. Bauman describe en su obra como el ser humano buscó un diseño cultural y como este, a partir de la Revolución Industrial, provocó, entre otro orden de cosas, un mundo mucho más precario.

provoca confusión entre progreso, bienestar, supervivencia y consumo. Vivimos en sociedad y consumimos y acumulamos una sociedad que ha ido despolitizando lo cotidiano y provocando que la profesionalidad pase a ser algo artificial al no asumirse ahora la responsabilidad que conlleva cada rol profesional⁸³. El posmodernismo, en este sentido, reivindicó el conocimiento como constructo social y el carácter político de lo personal.

De estas dos ideas que trajo consigo el posmodernismo se deduce que a lo personal se le otorga valor y potestad y que el conocimiento no es neutro y objetivo, o, por lo menos, no es tan neutro ni tan objetivo como la modernidad nos hizo creer; llevándonos esto a una revalorización de la subjetividad⁸⁴ por parte de la perspectiva postmoderna, que la abanderó como mecanismo válido para la creación de nuevas afirmaciones políticas, morales y filosóficas, de nuevas identidades, relaciones y significados; criticando, en todo momento el concepto de una realidad fija, permanente y objetiva, debido, sobre todo, a que de una concepción así de la realidad quienes sacan beneficio son determinados grupos sociales frente a otros menos favorecidos⁸⁵.

⁸³ Silvia López de Maturana (2010) describió la profesionalidad artificial que afecta también a la profesión docente explicando como muchas escuelas enseñan fraccionando conocimiento y eliminando cualquier dosis de creatividad.

⁸⁴ Esta revalorización de la subjetividad nos remite al trabajo de Foucault, uno de los más importantes teóricos posmodernidad que opuso a la universalización del sujeto hegemónico la noción de la subjetividad como un producto histórico. Foucault expuso que al igual que en la época moderna surgió un nuevo modo de producción que produjo nuevas lógicas y nuevas tecnologías en relación al cuerpo, con la posmodernidad surge una nueva manera de conocer y relacionarse con el entorno, la subjetividad, que llega contrastando la práctica social medieval y renacentista, el poder aparatoso, aplastante e interiorizado.

⁸⁵ La posmodernidad tiene una postura clara acerca de la realidad, siguiendo a Behler (1990) la posición postmoderna implica un rechazo total a cualquier concepción totalizada de la verdad, a filosofías globales y a sistemas que intenten totalizar los significados así como a los fundamentos uniformes del conocimiento.

La aspiración hacia una objetividad aséptica, propia de los paradigmas positivistas, había acomplejado y obsesionado a las ciencias sociales; este fenómeno fue, paulatinamente, remitiendo, pero hasta que no lo hizo en su totalidad no fue posible que se admitiese, por parte de las ciencias sociales, la importancia de la participación e intervención casi inevitable del investigador/a en el objeto a estudiar, principalmente porque todos los seres humanos nos encontramos inmersos en la sociedad. En este marco de aceptación por parte de las ciencias sociales, las historias de vida, metodología situada en el campo de la investigación narrativa y con base en el cualitativismo, que habían caído en desuso desde 1930, comenzaron a ganar posiciones durante las décadas de 1980 y 1990 debido, en gran parte, a las críticas que durante esas décadas recibió el paradigma positivista y a que las investigadoras e investigadores comenzaron a usarlas para la creación de conocimiento así como a investigar los problemas metodológicos que encerraban, mejorándolas y desarrollando de este modo sus aspectos más descriptivos.

Durante la década de los 80 del siglo pasado el mundo sufrió cambios muy profundos que tuvieron como resultado crisis y transformaciones sociales y económicas cuyas raíces estaban en los problemas de relación entre el individuo y la sociedad. En los 80, el mensaje fue claro, la necesidad estaba en dar un giro hacia el reconocimiento de la dignidad de la subjetividad⁸⁶ y de las relaciones humanas a la hora de construir el conocimiento. A partir de los 80, el cambio fue social y epistemológico, la experiencia, que había sido negada por la modernidad y por la ciencia positivista, se tornó a partir de

⁸⁶ En el mundo occidental se generalizó, a partir del cogito cartesiano y de la Ilustración en el SXVIII, la idea de que la subjetividad es una cualidad básica del ser humano, la cual le permite diferenciar entre el yo y el mundo estableciendo lindes entre lo interior y lo exterior a la conciencia. Habermas, Kant y posteriormente a ellos Hegel en su Fenomenología del espíritu (1807) describieron la subjetividad como el principio filosófico de la modernidad, un concepto que cobró mayor importancia en los debates contemporáneos sobre la postmodernidad. Para Hegel la modernidad supuso una realización de la subjetividad y de la búsqueda del conocimiento sobre si mismo, de la conciencia de saber y de quién es aquel que sabe. A través de esta concepción de la subjetividad y de la reivindicación de esta se muestra como la humanidad se vuelve auto reflexiva y consciente de la realidad que la rodea y de su propia realidad.

ese momento en una fuente de saber sobre el mundo y sobre las relaciones humanas recuperándose así la dignidad del pasado.

El uso de técnicas cualitativas para la creación de conocimiento y para la investigación dio inicio a confluencias muy atractivas y también a cadenas de reciprocidades interdisciplinarias en las cuales participaron la antropología (social y cultural) y la sociología. A partir del SXIX, al amparo de la antropología, la metodología cualitativa consiguió tener carta de naturaleza, edificando una metodología característica de la disciplina: la etnografía⁸⁷ que *“nos permite recuperar aquellas dimensiones simbólicas y subjetivas intrínsecamente ligadas a las biografías de los sujetos (...) sin olvidar los grandes procesos* (Ramírez Goicoechea, Eugenia. 2007, pág. 457). Desde la sociología las aportaciones de la metodología cualitativa fueron también fructíferas, sobre todo desde la Escuela de Chicago, que produjo investigaciones de campo como las que realizaron Boas (1911) o Malinowski (1932), importantes estudios de observación participante Taylor y Bodgan (1996) y estudios sobre el método biográfico y su utilización como el realizado por Plummer (2001).

La posmodernidad fue importante para la teoría feminista, sobre todo su incredulidad y rechazo a una verdad totalizada, única y objetiva, sobre todo porque permitió vislumbrar otras posibilidades, otras realidades, entre ellas, la de la mujer. La supuesta neutralidad y objetividad de la razón de la que se habló durante siglos y que sirvió de base para la objetividad de la ciencia quedó al descubierto y mostró como en realidad había estado puesta al servicio de un sujeto hegemónico, el hombre blanco, capitalista y occidental. Siguiendo a Linda J. Nicholson (1990), todo lo que se nos ha presentado como aplicable a nivel universal ha sido válido solamente para el género masculino, y para ser más concretos, para el género masculino de una raza y clase particular. Desde las reivindicaciones postmodernas empezamos a descubrir los puntos de vista de otras razas, culturas y clases, los puntos de vista olvidados de otro sexo, la mujer. Bajo el yugo

⁸⁷ La etnografía trascendió a la antropología y logró hacerse extensiva a otros ámbitos de las ciencias sociales como proceso metodológico global.

arrollador de una razón universal estos puntos de vista parecían pobres, injustificados, débiles; sin embargo, la experiencia de la mujer se proclama como válida.

El clima intelectual que se propagó desde la Escuela de Chicago⁸⁸ a partir de 1930 fue esencial para el desarrollo de la sociología americana y, también, para la sociología a nivel mundial, otorgando un lugar propio y ensalzando la investigación cualitativa e introduciendo la idea de fundamentar lo teórico a partir de la realidad, dando así por obligación para cualquier socióloga/o, antropóloga/o o investigador/a crítico, el compromiso ético de realizar trabajo de campo. En este sentido, en el de la ética, hay que señalar que a veces resulta un freno o un cortafuegos que provoca que quien investiga cuestione antes de hacerlo la consecuencia de sus actos. En este sentido, no podemos dejar de ver que el conocimiento contemporáneo nace dentro de un panorama caracterizado por la idea de progreso económico y acumulación de capital, siendo los intereses económicos los que hasta ahora han sido el freno de las reflexiones éticas en investigación pues el neoliberalismo económico se basa en la ausencia total de cierto control y límites.

De esta forma, en la actualidad, derivado de bruscos cambios sociales, se plantea la vuelta hacia los criterios éticos para investigar, siendo la ética no un problema de la época contemporánea sino una responsabilidad que va más allá de la elección de una metodología o de los requisitos básicos de rigor en la investigación ya que en ciencia toda elección que tomemos trae consigo implicaciones éticas. La ética requiere un pulso entre la epistemología y lo político, es responsabilidad, nos insta a ser conscientes de que en la actualidad ni todos los investigadores/as se preocupan por la ética ni la ética

⁸⁸ La Escuela de Chicago fue fundada en 1890 y durante las primeras décadas del S.XX se constituyó como un núcleo esencial de las ciencias sociales. Prestó mucha atención a la difusión de la filosofía pragmatista y debido a las propias condiciones a las que se veía sometida la ciudad de Chicago en la época, principalmente por el proceso de rápida industrialización que la convirtió en una gran receptora de inmigrantes de las áreas rurales de Estados Unidos, otorgó gran importancia a la aplicación del conocimiento sociológico para la solución de problemas sociales. En 1930 la Escuela de Chicago era el principal centro de la sociología estadounidense.

guía sus investigaciones para lograr cambio y bienestar social, pues muchas responden solamente al criterio económico. Surge más que nunca en este momento la ética como un problema de responsabilidad, de relación entre acción y consecuencias, y, en este sentido, la investigación que definimos como cualitativa y especialmente en la que usamos historias de vida, que implican comprender hechos sociales y que se nutren de la colaboración, la ética se convierte, además de los criterios de rigor y validez, en algo esencial.

En la investigación cualitativa hay que construir relaciones de confianza entre investigador e investigado imposibles sin ciertos criterios éticos de partida. Tal vez el dilema ético más complejo al que se enfrenta el investigador/a cualitativista es preguntarse acerca de hasta que punto es o no ético hacer que la persona colaboradora baje su guardia y sus niveles de resistencia para hablar sobre sus experiencias vitales. La ética es personal y evoluciona con el investigador/a a la vez que evoluciona el proceso de investigación.

La perspectiva etnosociológica es “un tipo de investigación empírica basada en el trabajo de campo, inspirado en la tradición etnográfica para sus técnicas de observación, pero que construye sus objetivos por referencia a ciertas problemáticas sociológicas” (Bertaux, 2005, p.15), el análisis crítico etnosociológico aporta a la investigación la cosmovisión propia de los protagonistas, los significados subjetivos que los sujetos incorporan en sus experiencias vitales y trasladan a su experiencia en lo social; en este sentido, la ética aparece no solo como responsabilidad en la investigación sino como algo que es influenciado durante todo el proceso por el contexto de investigación.

El posmodernismo posibilitó, además de la crítica al modernismo anteriormente señalada, todo un ejercicio de *reflexividad* (Garfinkel, 2006) que no es más que preguntarnos como investigadores/as por qué hacemos lo que hacemos durante nuestra investigación y a su vez, dar cuenta de las posiciones y paradigmas que nos guían, someterlos a debate, cuestionarlos y cuestionarnos a nosotros mismos y criticarnos como investigadores/as a la vez que sometemos nuestra investigación también a las críticas. Un claro ejercicio de reflexividad consiste en preguntarnos acerca del por qué investigamos desde la perspectiva de las historias de vida, por qué elegimos

este tipo de investigación o también por qué este tipo de investigación nos ha cautivado como investigadoras/es o nos ha elegido a nosotros/as.

El giro hacia la investigación sobre lo biográfico y el volver a descubrir el valor de la subjetividad posibilitaron que, desde principios de la década de 1970, se desarrollasen de forma considerable la investigación basada en los relatos biográficos y el reconocimiento de las historias como una fuente de información pues y algunos autores como Thomas (1995) hicieron hincapié en la fuerza de contar historias como un acto de los más importantes de la mente humana.

En lo relativo a investigación sobre el profesorado y sobre la educación, a finales de los años 90 y principios de la década del 2000, destacó el interés de revistas de investigación, artículos y diversas publicaciones por reconstruir las trayectorias biográficas del profesorado, esto supuso una nueva área de especialización, el prestar atención a la biografía como guía y a la experiencia como reflexión de carácter práctico, la consideración de que “lo personal” está vinculado de una manera muy profunda a lo político y la introducción, en la profesión docente, de diarios de experiencia, que mostraron una vez más como lo personal cobraba importancia en la práctica docente y en la profesión. Todo esto vistió de gala al estudio de las narrativas personales como forma de representación de la realidad, algo tan complejo y casi imposible de explicar y entender si solamente usamos modelos matemáticos o puramente positivistas (Thomas, 1995)

El cartesianismo mostraba al sujeto como algo polarizado, mostrando realidades de solamente dos caras, separando de forma radical lo emocional y lo intelectual, lo corporal y lo racional o lo femenino y lo masculino; el posmodernismo, sin embargo, cuestionó este modo de considerar al sujeto y a la realidad humana, favoreciendo un importante giro que, especialmente desde la educación, puso el foco de atención sobre la construcción de la identidad de cada sujeto y la proyección de esta identidad en su vida profesional y relaciones con los demás. La posmodernidad rescató, además del valor de la subjetividad, el papel de los afectos y emociones como componentes del aprendizaje y de la actuación de cada docente, dando importancia a las creencias y pensamientos del profesorado, a sus historias y trayectorias.

Las teorías posestructuralistas y de un modo más notable, el feminismo, son dos ejemplos de teorías que alzaron la voz en contra de los convencionalismos científicos, excluyentes en muchos casos, abriendo así un camino largo y fructífero hacia nuevas epistemologías y formas de investigar. Los estudios feministas tuvieron siempre un carácter interdisciplinar y gran valor a la hora de estimular nuevas formas de pensar y de construir conceptos y argumentos históricos, dando explicaciones del mundo que escapan de lo homogéneo, dando reconocimiento a la diversidad y es desde las posiciones feministas desde donde se localiza el gran valor de la experiencia, de la carga emotiva, de lo personal y de lo biográfico como componentes poderosísimos del proceso cognitivo.

El feminismo ha sido una de las ópticas desde la que se ha analizado la crisis del paradigma de la modernidad y que ha partido de la experiencia histórica de las mujeres, que desde sus deseos de libertad y dignidad como seres humanos han explorado su pasado y su experiencia vital. Especialmente desde la segunda ola del movimiento feminista las mujeres partieron de un deseo especial de partir de la experiencia para interpretar el mundo y para interpretarse a si mismas dentro de este; precisamente esto ejemplifica lo explicado anteriormente, el mérito del feminismo a la hora de la revalorización de la experiencia y fabricando un nuevo modo de hacer teoría, que encuentra en la narrativa un entorno privilegiado para explorar y crecer en el ámbito de saber acerca de las vidas de las mujeres y de sus historias de vida.

Para concluir este apartado veo necesario señalar que en las sociedades actuales la educación significa para muchas personas obtener un conjunto de saberes o disciplinas, es bien cierto que la postmodernidad fue sustituyendo paulatinamente la importancia central del conocimiento por otras competencias o habilidades, pero no hay que olvidar que estas han de estar conectados con la complejidad de un sistema en que el saber se crea mediante la interacción con personas y entornos físicos y virtuales, unos entornos que traspasan ya los límites de las escuelas y universidades.

Las sociedades industriales nos dotaban de una linealidad que nos permitía construir nuestra biografía como una narración continua, sin embargo, los procesos económicos y sociales actuales, muy fragmentados, hacen que esta tarea no sea ya tan sencilla y se

busque, desde los contextos educativos, coherencia y, frente al conocimiento fuerte del pasado lo principal ahora sea la habilidad de adaptarse de forma continuada a los cambios.

El ideal humanista es sustituido ahora por el ideal tecnológico y economicista, lo importante es ahora para muchos el construir sujetos técnicos, en este contexto, buscar la investigación a través de las historias de vida no es algo que nos ancle al pasado, es algo necesario, que nos pone en relación con este y nos dispara hacia el presente y la comprensión y anticipación al futuro, algo tan necesario en la sociedad actual.

4.1.1 Críticas a la Posmodernidad

Los movimientos posmodernos coincidieron en compartir una idea principal: que la modernidad no salió victoriosa a la hora de renovar las formas de arte, cultura, pensamiento y política tradicionales. El amplio conjunto de movimientos culturales, artísticos, literarios y filosóficos que tuvieron lugar durante el siglo XX y se definieron, en diferente manera y grado, por una oposición o superación de las tendencias de la modernidad también tuvieron críticas y detractores/as.

Las principales críticas a la posmodernidad son dos: la dificultad para llegar a una definición precisa, consensuada y clara de lo que representa y de lo que es el propio concepto y de la acusación de ausencia de un marco teórico concreto y válido. En este sentido, el problema que provoca las críticas radica en la misma esencia de la posmodernidad, ya que en su interior mismo está la diferencia con el pasado, en el sentido de que no busca unidad, orden, totalidad, sistemas concretos o coherencia, al menos, no del modo en que se entendían estos elementos en épocas anteriores.

Un ejemplo de estas críticas lo podemos encontrar leyendo a Habermas⁸⁹, que describe la posmodernidad como una *“antimodernidad”* definiendo a los/las posmodernistas

⁸⁹ Habermas fue miembro de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, la principal escuela de pensamiento marxista durante décadas. El pensamiento de este sociólogo se centró en revisar el marxismo en ensayo como en Teoría de la acción comunicativa (1998). Una de los motivos principales

como “jóvenes conservadores” ya que se dedicaban a reconstruir y a hacer suyas las concesiones de la subjetividad. Para Habermas lo necesario para un bienestar social duradero y para una sociedad con derechos fundamentales bien arraigados y asegurados no es el posmodernismo, es lo que denomina como una “*ilustración de la modernidad*”, es decir, una revisión de la modernidad que corrija errores y preserve lo útil y beneficioso.

Por otra banda, Jean François Lyotard (1999) centró sus críticas a la posmodernidad en el abrumador protagonismo del dinero, mostrando como la economía se acomodó en todas las tendencias posmodernistas, en todas las necesidades e incluso en la creación de matadisursos idealistas o iluministas, como lo fueron el cristiano o el marxista en su momento para después nacer el metadiscurso neoliberal.

La posmodernidad fue tachada de “*Babel informativo*” por Gianni Vattimo (1992), una época en la cual medios y comunicación tienen un papel central, siendo la crítica que realiza el excesivo poder de dichos medios y el limitado esfuerzo de la posmodernidad por abrir caminos a la tolerancia y superar concepciones cerradas o grandes verdades, a pesar de que esta parezca ser su meta principal.

Alan Sokal y de Jean Bricmont, ambos físicos teóricos, realizaron la mayor crítica a la posmodernidad llevada a cabo con la publicación de “*Imposturas Intelectuales*” (1999) en la cual pusieron de manifiesto el abuso de la ciencia y del discurso de las/los

por los que Habermas ha destacado es por sus críticas a la posmodernidad, críticas que han acaparado la atención del ámbito científico e intelectual durante los últimos tiempos. Habermas se caracteriza por mostrar que todavía hay oportunidad de avanzar y profundizar en los valores de la modernidad ya que considera que estos no están ni acabados ni postergados. El principal problema que el autor ve a la hora de llevar a cabo esta acción es la postura de la juventud, aunque considera que la juventud posmoderna es en realidad conservadora, al enfrentarse a la modernidad bajo una lógica consumista y hedonista. Habermas busca la construcción de un nuevo humanismo que luche, entre otras cosas, contra la especialización voraz que se lleva a cabo dentro del mundo científico y académico.

intelectuales posmodernos. Sokal y Bricmont describieron lo pretencioso del uso de conceptos científicos por parte de intelectuales y filósofos pertenecientes a ramas alejadas de lo que consideraban ciencia formal; además, describieron y criticaron el problema del relativismo cognitivo, es decir, de la idea de que la ciencia pueda compararse a una mera construcción social o a una narración.

Las críticas a la posmodernidad también llegan desde el feminismo, ya que bajo el corpus de relativismo de la posmodernidad, aspectos peligrosos y que resultan esclavitud para la mujer parecen ahora ampararse bajo el paraguas del todo vale. Bajo la posmodernidad se abriga un relativismo que permite que prostitución o pornografía, esta última una industria que bajo llamativos colores dice también preocuparse por el disfrute de la mujer, sean vistas como algo menos malo o algo a considerar. El feminismo, a pesar de avanzar en pro de referencias fundamentales y de la importancia de la subjetividad como experiencia, ve con recelo el relativismo posmoderno aunque esté de acuerdo con el fin de teorías y discursos totalizadores y reclame la experiencia individual como válida para la creación de nuevas alternativas humanas.

4.2 Método cualitativo de investigación: razones de elección y justificación

Las ciencias sociales utilizaron, desde sus orígenes, la metodología de investigación cualitativa para producir conocimiento, a pesar de que en numerosas ocasiones fueran tachadas de poco fiables por las denominadas ciencias puras, lo que a veces produjo por parte de científicos y científicas sociales cierto complejo o, incluso, una cierta obsesión por la objetividad aséptica. La grandeza de la metodología cualitativa radica en que el elemento decisivo para elegir un método está en la realidad que deseamos estudiar, no a la inversa, y en permitir al investigador o a la investigadora acercarse al objeto de estudio desde numerosas perspectivas, marcando así una diferencia relevante con la investigación cuantitativa. En las investigaciones cualitativas el diseño no es algo tan evidente como en los enfoques cuantitativos, sin embargo, debemos ser cautas/os y planificar también todo el camino a seguir. (Flick, 2014).

Para explicar las razones de elección de la metodología cualitativa en esta investigación acudiré, como punto de partida en este punto, a la definición genérica que ofrecieron

Denzin y Lincoln (2005), cuando indicaron que la investigación cualitativa es un conjunto de prácticas que sitúa al observador/a en el mundo y a la vez hace visible el mundo para el observador/a; dichas prácticas ayudan a transformar el mundo al convertirlo en representaciones, notas de campo, entrevistas, fotos, conversaciones y memorandos personales, lo cual implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, es decir, los investigadores/as cualitativos estudian los fenómenos en su entorno natural intentando siempre darles significado a través del punto de vista de las personas.

La definición que nos ofrecen ambos autores nos deja claro que los investigadores y las investigadoras sociales que utilizan la metodología cualitativa se acercan a estudiar, comprender y explicar una realidad en la que a la vez se hallan inmersos, no son entes que estén desvinculados del proceso de investigación, su objetividad, su subjetividad y las interacciones que producen con los sujetos investigados son importantes y a tener en cuenta en una investigación cualitativa, *siendo “el principal instrumento en la recolección de datos, la interpretación y el informe”* (Simons, 2011, p. 21).

En ciencias sociales, son muchos los aspectos de la realidad que nos otorgan informaciones muy valiosas sobre fenómenos determinados a los cuales, con una metodología cuantitativa sería más difícil prestarles atención. Además, la metodología cualitativa no es cuestión de un enfoque y un método, sino que nos da la posibilidad de recurrir a múltiples enfoques metodológicos y teóricos, debido a la gran diversidad de perspectivas que están incluidas bajo el prisma de metodología cualitativa establecer sus características generales no es una tarea precisamente sencilla (Kincheloe y Steinberg, 1999).

La investigación cualitativa utiliza el texto (en lugar de los números) como material empírico, además, las realidades a las que se acerca para producir conocimiento son realidades construidas socialmente. Los métodos cualitativos hacen hincapié en la perspectiva de las personas participantes, en la cotidianidad y en las prácticas diarias, buscando, además de conocimiento científico, soluciones a problemas sociales prácticos (Flick, 2014). Si la investigación que queremos realizar busca soluciones para un mundo en conflicto y una transformación duradera de la realidad junto con un guiño a los

colectivos y personas que gozan de menores cotas de poder dentro del sistema neoliberalista, con total seguridad la metodología que debemos utilizar es la cualitativa.

Si vamos más allá de las definiciones y de las características que tienen la metodología cualitativa llegamos a un punto clave en el que puede decirse que todas las corrientes confluyen: la investigación cualitativa es interpretativa, constructivista y naturalista.

Las investigadoras e investigadores cualitativos desean acceder a la experiencia y a la interacción de forma natural; de esta forma los conceptos y las hipótesis se van desarrollando a lo largo de toda la investigación y van mejorando paulatinamente durante todo el proceso siendo las investigadoras e investigadores parte importante de este debido a que por un lado aportan su propio punto de vista y, por otro lado, su reflexividad al ser miembros del campo objeto de estudio. Son cada vez más las áreas de investigación en las que prolifera la metodología cualitativa y su elección no se basa solamente en producir conocimiento sobre un tema, busca también cambiar el problema que se estudia y producir un tipo de conocimiento que resulte importante a la hora de mejorar la realidad.

La investigación cualitativa es interpretativa porque toma el contexto como lo constitutivo de los significados sociales (Erikson, 1989), es decir, llegamos a la objetividad accediendo al significado subjetivo que cada acción tiene para su protagonista. Se considera naturalista porque la investigadora o investigador se sitúan por defecto en el lugar natural en donde ocurre la acción para recopilar datos, hacer preguntas, visitas etc.; esto choca de frente con los paradigmas cuantitativos, en los cuales las investigaciones sitúan al investigador/a en lugares de control, como por ejemplo los laboratorios. La investigación cualitativa es considerada constructivista porque, si nos fijamos bien, nos damos cuenta de que la persona que investiga está lejos de solamente descubrir conocimiento, más bien lo construye elaborando conceptos, llevando a cabo modelos, realizando esquemas etc.

Tras esta breve introducción en la que hablamos de la investigación cualitativa es necesario ahora hablar de su pertinencia en esta investigación; en este sentido, para una investigación como esta una de las características del carácter de la investigación cualitativa que mejor sirven para investigar reside en que es inductiva, el escenario en

donde se produce la acción y las personas que participan en ella no son meras variables, son un todo. Otro de los elementos importantes para la elección del método cualitativo es que bajo este tipo de investigación la persona que investiga es también sensible a los efectos que causa sobre las personas objeto de estudio, produciéndose durante todo el tiempo que dura la investigación un fenómeno de comprensión que hace que el investigador/a se identifique con la persona investigada, apartando sus propias creencias y predisposiciones para empatizar y llegar a comprender al otro.

Con un método cualitativo no solo se busca una verdad absoluta sino que se busca la comprensión de los fenómenos que afectan a las personas entrevistadas, sus vidas, experiencias, impresiones y recuerdos, dando muestra esto del carácter humanista del método de investigación cualitativo, teniendo el investigador, en todo momento, como premisa principal el respeto, pues para el investigador cualitativo todas las personas y escenarios requieren atención al ser dignos de estudio.

En relación con la elección de la metodología cualitativa en esta investigación veo necesario señalar que esta decisión guarda relación, no solamente con el tipo de investigación que quería realizar, también la guarda con el punto de partida académico en sí y con mi deseo de contribuir al conocimiento sobre una teoría, una forma de vivir, una ética y un fenómeno como es el feminismo y la imagen que la sociedad, y más concretamente las profesoras de secundaria de Galicia, tienen de este. Por otra parte, para elegir la metodología cualitativa y utilizar historias de vida, estaba mi creencia firme de que este aspecto de la realidad no está lo suficientemente estudiado ni investigado desde la perspectiva académica ni desde la perspectiva cualitativa además de estar altamente contaminado por prejuicios, desinformación, estereotipos y múltiples ideas preconcebidas.

Mi interés en esta investigación se ha visto estimulado por mis propias experiencias vitales previas, que influyeron de una forma muy significativa en mi acercamiento al objeto de estudio, iniciando el camino con mi TFM (Trabajo Fin de Máster) “La imagen social del feminismo para las mujeres gallegas”, en el que ya había acotado la investigación desde una perspectiva espacial, centrándome en Galicia, elección que respondió a criterios pragmáticos. En esta investigación, la elección de una técnica

cualitativa, la historia de vida, como instrumento metodológico responde a que estas se erigieron como un recurso prioritario con el fin de elaborar de forma consecuente relatos biográficos que integrasen la dimensión “EMIC”⁹⁰ del discurso de los sujetos protagonistas.

La investigación cualitativa ha mostrado en las últimas décadas un proceso de diversificación y crecimiento, estableciéndose como un enfoque respetado al ser cada vez más profesoras/es, investigadoras/es y profesionales los que deciden enfrentarse a las preguntas de investigación utilizándola. En este caso particular, antes de adentrarme más en el diseño y la explicación del curso de investigación hay un elemento que veo necesario aclarar: mi posición como investigadora y la perspectiva metodológica que he elegido (investigación cualitativa, basada en la narrativa, historias de vida) responde a una elección que ha sido mutua, como investigadora elegí esta perspectiva y la perspectiva me adoptó a mí como investigadora, ya que además de construir una investigación, durante el proceso que esta duró también me construí como investigadora dentro de ella. Uno de los motivos de elección de la investigación cualitativa en mi investigación queda recogido en la definición de Denzin y Lincoln (2005) que con anterioridad citaba, y en la cual subrayaban que las prácticas de las investigadoras y los investigadores cualitativos sirven para lograr la transformación del mundo; pues esa es otra de las claves que se busca conseguir, un conocimiento que sirva para transformar la realidad, en este caso, de las mujeres pues, siguiendo a ambos autores, la investigación cualitativa es también un modo de investigación moral.

⁹⁰ Kaplan y a Manners (1979) explican como los términos “EMIC” y “ETIC” fueron introducidos en el contexto lingüístico por el misionero Kenneth Lee Pike, que empezó, en los años cincuenta, a debatir sobre un nuevo rumbo de la antropología. Ambos conceptos se basan en la distinción entre fonología (phonemics) y fonética (phonetics) y se extendieron a la antropología social y a la sociología sirviendo en estas disciplinas para marcar la frontera entre la perspectiva del nativo (EMIC) y la perspectiva del extranjero (ETIC).

4.2.1 Las Historias de vida

En el anterior apartado se ofrecieron definiciones y apuntes de diversos autores acerca de la metodología cualitativa pero ahora vamos a centrar el apartado en las historias de vida. Cuando tomamos como base y foco de nuestra investigación la conversación y el análisis de esta estamos llevando a cabo un prominente ejemplo de investigación cualitativa (Alonso, 1988). El proceso de investigación cualitativo basado en historias de vida resulta desafiante en la actualidad, no solo debido a la búsqueda de relatos fieles en relación con lo que cada protagonista cuenta o a la necesidad de diálogo con diferentes fuentes (historia, contexto, versiones de cada momento histórico, marcos culturales etc.) sino debido al momento final en el que el relato se convierte en la historia de vida en sí, es decir, en el instante en el que se respeta al sujeto colaborador y que la historia no sea una mera narración de hechos cronológicamente dándole al relato una finalidad investigadora. La investigación cualitativa es reivindicada por los estudios de género⁹¹ de forma preferente, y, especialmente una herramienta metodológica como las historias de vida resulta revolucionaria a la hora de asumir que las vivencias personales forman parte de la realidad y, en relación a los apartados anteriores, también lo es para otorgar importancia a la subjetividad en el proceso de investigación.

Las historias de vida están relacionadas con el tiempo, hay que trabajar con ellas la temporalidad, los episodios de la memoria, el pasado, el presente y los significados. Durante todo el proceso los/as protagonistas de las historias de vida hacen sus propios viajes en el tiempo, moviéndose del pasado al presente, del presente volviendo al pasado, al recuerdo; el tiempo es la sustancia de toda la trama, con toda la complejidad que implica (Barthes, 1994).

⁹¹ Los estudios de género sirven actualmente para denunciar y sensibilizar además de para crear conocimiento. Son muchas las voces que indican como los trabajos empírico-pragmáticos no deben ser subestimados pero resultan parciales y reivindican la metodología cualitativa y la necesidad de asumir la importancia de la dimensión comunicacional en investigación.

En la antigüedad clásica el tiempo podía ser nombrado de tres formas diferentes: “Cronos”, o tiempo que marca la transformación y que en la historia de vida sería el eje cronológico; “Kairós”, o tiempo de la ocasión y la creación, de las oportunidades y de la reflexión, que en la historia de vida puede identificarse con madejas, nudos, preguntas y debates que quedan abiertos y, por último, “Aión”, o tiempo de la duración de una vida y que en las historias de vida podemos relacionar con el inicio de la historia hasta el presente⁹².

Siguiendo a Bruner (1991) y a Ricoeur (1996) la narrativa no es solamente un método que implique tiempo y experiencia sino que es una forma de construir realidad, de buscar sentido a esta a partir de lo que cuenta un sujeto que narra, de configurar la construcción social de la realidad y de estructurar la experiencia como relato. Lógicamente, en el momento que incorporamos la narrativa al proceso de investigación hay que tener en cuenta formas y pautas para dar sentido y rigor a los datos biográficos.

Siguiendo a Alonso (2008), la historia de vida constituye un estudio de caso de una persona en concreto y dicho estudio es, además de relato de vida, todo el conjunto de información de carácter adicional que permita que el investigador/a reconstruya los hechos de la forma más completa y objetiva posible. En este sentido, Macías (2000) indica que la historia de vida está apoyada, fundamentalmente, en el relato que una

⁹² Chronos era un término empleado ya en Homero para designar un intervalo de tiempo determinado, estaba cercano a otros términos que designaban unidades de tiempo con mayor o menos precisión tales como émar, que servía para designar un día entero, sémeron, utilizado para designar al día de hoy o hóra, para designar una hora. El término fue usándose poco a poco para designar al tiempo con mayúsculas, es decir, la ilimitada sucesión de tiempo asociada al dios griego Krónos. Aión es el término con el que en la antigua Grecia se designaba la vida, el aliento vital, la perduración de la vida; el uso de kairós lo hace equivaler a un determinado momento del día o del año, a un tiempo regular, difícilmente predecible en el cual cada ser humano crea, decide su destino y su suerte o es entendido como la coyuntura propicia para una decisión. El kairós no es un simple presente físico o psíquico sino que tiene que ver con la vida práctica, con la actividad moral y política (praxis y politeía) y con la actividad productiva y técnica.

persona cuenta acerca de su vida o de etapas específicas dentro de esta, teniendo en cuenta su propia relación con la realidad social y la forma en que dicha persona interpreta los contextos y las situaciones que le son propios por haber participado en ellos, lo cual no implica que el investigador/a tenga que darlos por válidos al cien por cien, sino que ahí radica su tarea a la hora de extraer de dichas historias el verdadero relato de vida porque la fidelidad del relator/a nunca debe darse por supuesta, no porque su intención sea faltar al rigor o a la verdad, sino por el simple hecho de la conexión de historias de vida con recuerdos.

En relación con lo anterior, como señala Pujadas (1992), el investigador/a tiene que estar prevenido/a y saber que hay posibilidades de que el sujeto falsee su relato o lo altere para dar una imagen que no es; una de las maneras para comprobar el nivel de coherencia interna del relato es comprobar como el colaborador /a dice las cosas y qué cosas dice, cual es su modo de estructurar lo que cuenta y la congruencia con el resultado final, además, por supuesto, de contrastar la información tanto con personas afines como con el propio contexto histórico.

Es siempre interesante resaltar que la vida ha de estar enmarcada en episodios o etapas, y, las historias de vida se realizan codificando y separando los datos relativos a cada episodio o etapa, siendo casi cada uno de estos un capítulo y el investigador/a tiene que tener ciertas habilidades para “sonsacar” o mejor dicho, estimular el deseo de hablar.

Las historias de vida encierran en su interior las dimensiones biológicas, culturales y sociales de la vida, los procesos que experimenta cada ser humano en relación al cambio y a la adaptación, los acontecimientos que alteran para siempre el rol y el status de cada persona dentro de la sociedad y los cambios en el proceso de la vida.

A la hora de llevar a cabo investigación sobre historias de vida hay que establecer un primer criterio y es que la persona protagonista ha de ser considerada como miembro de una cultura, que interpreta su vida de acuerdo al imaginario de dicha cultura, dando sentido a su vida a través de los esquemas interpretativos que le ha ofrecido su comunidad de pertenencia. En segundo lugar, es interesante reconocer el papel de los principales transmisores de esquemas interpretativos al individuo (familia, iguales, líderes de opinión, cultura etc) y en tercer lugar, y no menos importante, está la

necesidad de identificar cuales son los postulados esenciales que el colaborador/a da por supuestos en su realidad social, en la conducta, es decir, los postulados esenciales con los que se define (códigos de conducta, ritos de paso, mitos etc).

Aunque en la historia de vida es imposible incorporar la totalidad de los datos que el colaborador/a nos ofrece es recomendable incluir la gran mayoría de estos aunque de lo que se trata es de recoger los más significativos para cubrir la relación dialéctica entre la historia de vida y el relato de vida resultante.

Las historias de vida pueden abordarse desde diferentes perspectivas ontológicas y metodológicas, es decir, como un método o técnica con la finalidad exclusiva de recoger información o como un marco filosófico, más allá del método. Si nos aproximamos desde esta perspectiva hay varias cuestiones que es importante plantearse antes de iniciar el camino de investigación: la primera de ellas, preguntarnos acerca de la razón por la cual queremos llevar a cabo historias de vida; la segunda, en relación a la elección de las personas que vamos a utilizar como colaboradoras; la tercera, acerca del modo en que vamos a introducir la mirada propia de cada colaborador/a y su voz así como sus prejuicios dentro del relato de vida y finalmente, delimitar bien cual es nuestro rol como investigador/a. En relación a este último punto, el del rol del investigador, la realidad nos muestra que su espacio y su rol son de incertidumbre e incluso a veces de vulnerabilidad, a pesar de ello es un lugar desde el cual está obligado/a en todo momento a tomar decisiones.

La investigación desde las historias de vida nos permite crear un *enjambre de participaciones* (Brunner, 1991), integrar experiencias vitales, emociones, afectos y narraciones y entrelazando todo ello con el tiempo, que no es algo fijo, sino cambiante y móvil. A través de las historias de vida aprendemos el componente humano ya que investigamos sobre como viven una comunidad o una persona en concreto (Connelly y Clandidin, 1990). En esta investigación la comunidad estaría representada por las profesoras de secundaria, las cuales a través de su narración nos acercan a la comprensión de una red de fenómenos y a saber como se conforman como grupo y como interaccionan.

Una investigación que tiene como meta el hacer historias de vida busca profundidad en dimensiones que van más allá de aspectos técnicos, tratando de hacer con la historia de vida renovación pedagógica y científica. Investigaciones como la de Maffesoli (1997) ejemplificaron muy bien esto cuando formularon las historias de vida como la necesidad de búsqueda de un método de investigación conveniente para mostrar la diversidad del género humano, expresada mediante la experiencia vital. La historia de vida es, según Elder (1993) una herramienta que permite recoger testimonios acerca de la experiencia vital; testimonios que hablan de determinados hitos personales y profesionales y también de la interpretación y valoraciones que cada persona ha hecho de estos.

Para esta investigación, basada en la práctica de la acción docente y en la representación del feminismo en el pensamiento de las profesoras de secundaria, las historias de vida representan la metodología ideal debido al peso que tiene el conocer la influencia que ha ejercido el pasado en su comprensión del mundo, de la educación y de la práctica profesional; para ser conscientes de las limitaciones que dicho pasado ejerce sobre profesora a la hora de incorporar cambios y nuevas prácticas y para saber cuales han sido los momentos o episodios más importantes de su vida personal y profesional que han provocado en cada una de ellas nuevas formas de pensar y/o actuar. Además, dentro del ámbito educativo, un ámbito de creatividad, experiencia y creación de sabiduría, las historias de vida representan un método de investigación válido, plenamente ajustado e interesante debido a que el futuro es construcción humana y la acción social depende de la memoria que tengamos del pasado, de la capacidad de análisis hacia el presente y de ese modo, de la anticipación humana al futuro.

El proceso de construcción y reconstrucción que traen consigo las historias de vida empieza con entrevistas, intercambio de información y, en algunos casos, muestras de documentos o fotografías importante para los/as colaboradores/as y que quieren mostrar para aportar validez a sus discursos. La investigación prosigue con profundización en los marcos históricos y políticos y en los contextos sociales de los que han hablado las personas que colaboran para finalmente convertir todo ese relato en historia de vida. Hacer una historia de vida requiere conjugar pensamiento e información biográfica, no solamente reduciéndonos a itinerarios singulares de cada colaborador/a o a datos sino a acompañar la memoria de cada uno de ellos y a honrar

la experiencia, que queda situada en una temporalidad que no es propia de lo que ha ocurrido, sino que está situada en el recuerdo, de ahí la importancia de manejarnos bien en cada contexto histórico.

En esta investigación el énfasis para lograr relatos de vida fructíferos se ha puesto en los comienzos, en la creación de una identidad docente y en los diferentes testimonios; estos son los pilares sobre los cuales se construyen los relatos, pero, además, se han centrado también en los diferentes porqués de la decisión de ser docente, en las eventualidades y en cada incongruencia vivida en la formación inicial, en el tipo ideal de docente imaginado y en la posición que toma cada profesora en relación a la necesidad del reciclaje y la formación continua.

Siguiendo a Godson (1992) la historia de vida es la narración de la trayectoria vital de una persona situada en un contexto histórico. Las historias de vida, que se centran en la trayectoria vital de los seres humanos, tienen un carácter mucho más personal que otros tipos de investigación cualitativa, poseen una orientación práctica y de cambio, son útiles para identificar comportamientos típicos e imprescindibles si lo que queremos es entender el sentido y las consecuencias del camino de cada persona.

Desde las historias de vida los momentos importantes de cada persona dentro de su biografía quedan entrelazados con los momentos de otros mediante puntos de conexión y durante toda la investigación esos puntos de conexión también surgen entre entrevistador/a y colaborador/a mediante distintos procesos de identificaciones, comprensión y sobre todo, empatía. Además de la importancia de la experiencia, las historias de vida ponen de relieve la importancia de la cotidianidad de las acciones individuales, que acaban conectadas con las de los demás.

La realidad es que el término “historias de vida” nos pone frente a dos lugares: el que se refiere a la historia o relato y otro, más amplio y complejo, que se refiere al uso de documentos o experiencias de la vida diaria (orales, escritos u otros). Las historias de vida son construcciones de significado llevadas a cabo investigando y partiendo de hechos sucedidos a una persona en un contexto temporal concreto. Las historias de vida esbozan lo social a través de las vidas de las personas y a la vez muestra como las propias

vidas producen lo social mediante mecanismos de correspondencia y de redes entremezcladas.

Para concluir este apartado veo necesario señalar que hacer historias de vida es apostar firmemente por puntos de encuentro entre seres humanos, por cruces de biografías y por la aproximación a las personas. Como su nombre indica, las historias de vida están apoyadas en el relato de vida, focalizado en la experiencia, sin obsesionarnos con un patrón fijo de relato pues cada historia se adapta a cada vida siendo necesario tener, cada investigador/a, su propia libreta de campo, anotando sugerencias, gestos, expresiones etc. Solo de este modo podrá expandir los relatos que conforme a partir de cada historia.

4.2.2 Convertir el relato biográfico en historia de vida: El enfoque narrativo

La investigación basada en métodos cualitativos, especialmente la investigación narrativa y biográfica, está, poco a poco, ganando fuerza dentro de las ciencias sociales y dentro de la coyuntura actual. El término investigación biográfico-narrativa es empleado por cada vez un mayor número de autoras y autores en referencia a las numerosas formas de conseguir relatos relacionados con la vida de las personas objeto de estudio⁹³.

La historia de vida (life history) constituye la narrativa acerca de los acontecimientos vitales de una persona y que es llevada a cabo tras la recogida de información por parte del investigador/a. Además de recoger el relato de vida de alguien comprende también informaciones adicionales como por ejemplo entrevistas a personas del entorno de la persona investigada o documentos. Siguiendo a Pujadas (1992) el relato de vida (life

⁹³ La narrativa constituye un proceso mediante el cual una persona cuenta o relata las experiencias vitales basándose, si hablamos de investigación narrativa, en ciertos criterios y, centrándose en explicar dichas vivencias. Siguiendo a Bolívar (2001) narrativa es la experiencia expresada como un relato por otro y es una reconstrucción particular de la experiencia por la cual se da, mediante un proceso reflexivo, significado a lo vivido.

story) constituye la historia de una vida tal y como la persona la cuenta. En este sentido, no solamente importan los hechos que la persona cuenta, lo que resulta vital es dar sentido a estos, además de ser contados tienen que ser interpretados.

Llegados a este punto veo necesario aclarar una pequeña diferencia entre las historias de vida y los relatos de vida. La historia de vida, traducido el término de forma literal del anglosajón *life history* no distinguía en un principio entre lo vivido por una persona y el relato contado por dicha persona, en este sentido, cabría preguntarse en qué momento hace su aparición el relato de vida y Bertaux (2005) nos indica que el relato de vida tiene lugar cuando un fragmento de la experiencia vivida es descrito, *“una vez que el relato (story) es contado, deja de ser relato narrativo y pasa a ser un fragmento de historia (history)”* (Bolívar, 2001, p.29).

Las historias de vida viajan entre lo micro y lo macrosocial, están en un limbo, en un punto medio en el cual *“los fenómenos sociales se traducen en las vidas individuales”* (Borderías, 1997, p.181). Al realizar cualquier investigación es, sin duda, necesario llevar a cabo cierto ejercicio de humildad hacia el conocimiento que se ha logrado durante todo el proceso de investigación, este ejercicio no es más que reflexionar sobre las dificultades a las que nos hemos enfrentado y como estas se han convertido en una fuente de experiencia investigadora; en este sentido, a la hora de trabajar con una metodología tan humana y, sobre todo, a la hora de convertir el relato en una verdadera historia de vida, lo esencial es procurar que el propio relato hable por si solo, escuchando los silencios que se producen durante este y sabiendo interpretarlos, percibiendo las emociones que la persona entrevistada nos ofrece demostrando altas dosis de empatía.

Siguiendo a Pamphilon (1999) es sencillo descubrir que dentro de este proceso se pueden adoptar otras formas de análisis dentro del enfoque narrativo, como ella las denominó, otros *zoom* a la hora de considerar la posición de la mirada como investigadora. Un *zoom* macro haría que la mirada investigadora estuviese sobre el foco de los discursos dominantes y el abanico de edad de la persona entrevistada, si la mirada estuviese en los temas de la narración y en algunas frases importantes estaríamos utilizando un *zoom* de alcance medio, finalmente, en los momentos en los cuales la

atención es puesta en los silencios, pausas y emotividad de las colaboradoras el *zoom* sería más cercano (micro zoom). A la hora de convertir el relato biográfico en historia de vida podemos utilizarlos todos indistintamente, según la fase de análisis, según el momento y la propia demanda de posición que haga el relato para no dexcontextualizarse.

4.2.3 Utilidad de las historias de vida

No podríamos hablar del desarrollo de la investigación cualitativa en las Ciencias Sociales sin hablar del desarrollo de las historias de vida, que tienen una larga tradición, sobre todo en disciplinas como la psicología, la historia, la sociología y la antropología, sobre todo en esta última disciplina, ya que con el auge del colonialismo el interés por otras culturas estimuló la investigación con historias de vida.

Las historias de vida son un recurso más que competente a la hora de comprender como los seres humanos ven sus propias vidas, más concretamente, sus propias experiencias vividas (Atkinson, 1998). Una de las obras más importantes a la hora de impulsar el método biográfico fue *The polish peasant in Europe and America* (El campesino polaco en Europa y América) de W.I. Thomas y F. Znaiecki, publicada entre los años 1918 y 1920. Esta obra constituye no solamente es una impulsora del método biográfico, también se considera la obra base de la sociología empírica moderna⁹⁴. Este clásico de la sociología marcó una transición en la carrera de Znaiecki, de filósofo a sociólogo y supuso uno de los mejores estudios sobre los inmigrantes polacos, con base sobre documentos personales.

⁹⁴ La sociología empírica utilizó métodos basados en la acumulación de conocimientos sobre fenómenos concretos y cuantificables. Los métodos varían según el tipo de investigación (encuestas, datos estadísticos etc.). Enfatizó sobre el papel de la experiencia ligada a la percepción sensorial en la formación del conocimiento. Znaiecki contribuyó a la sociología empírica a partir de su trabajo con W.I.Thomas.

Al trabajar con historias de vida el ámbito de la ciencia queda, en cierto modo, con un aura literaria; aunque originariamente los estudios fundamentados en historias de vida eran una minoría, en la actualidad dan voz a los sectores sociales menos favorecidos. La Escuela de Chicago posibilitó que las historias de vida fuesen fuente de materiales para reconocer todo tipo de historias sociales.

Una de las utilidades más fácilmente reconocibles de las historias de vida está en que son importantes para entender las ambigüedades y las contradicciones que tienen lugar en el relato de las personas objeto de estudio ya que en ocasiones, la persona que está contando sus experiencias se aleja de su contexto y hace interpretaciones sesgadas, en este sentido, siguiendo a Plummer (1990), las historias de vida son muy adecuadas puesto que permiten descubrir las confusiones, las contradicciones y lo ambiguo de las experiencias diarias de cada sujeto.

La historia de vida posibilita que en la investigación se vaya más allá de la recogida de datos o la criba de estos, es un método que pide un análisis posterior, una labor de interpretación de la información y esto no resta valor científico a los trabajos llevados a cabo mediante el método biográfico, sino todo lo contrario.

No podía finalizar este apartado sin hacer referencia a la utilidad del método biográfico y especialmente de las historias de vida para la teoría de género, para los estudios feministas y para la mujer. Difícilmente nos podríamos acercar a la teoría feminista solamente mediante encuestas y preguntas con respuestas previamente marcadas, ya que para obtener información sobre los aspectos más íntimos, personales y complejos la forma de hacerlo es precisamente utilizando las historias de vida, permitiendo a cada interlocutora extenderse y explicar sus experiencias⁹⁵.

⁹⁵ Daniel Bertaux (2005) explicó que mujeres y varones narran de formas diferentes sus experiencias vividas; siguen pautas distintas situando, las mujeres, los hechos dentro del entramado de relaciones personales y los varones fuera o en otro tipo de espacios.

Las investigaciones sobre la mujer, sobre su posición en el mundo, sobre sus necesidades, sobre los cambios en sus roles más tradicionales y, sobre todo, su voz, estuvieron silenciadas durante largo tiempo, precisamente en esto reside la importancia de las historias de vida, permiten que “las personas sean escuchadas, conocidas y reconocidas por otros. Contribuyen a hacer lo implícito, explícito; visibilizar lo que estaba escondido y dotar de claridad lo que antes resultaba confuso” (Atkinson, 1998, p. 7).

Los estudios de carácter feminista, como nuevas formas de estudiar y acercarse al conocimiento, construyeron nuevos argumentarios y estimularon nuevas formas de pensar, lejos de los universales clásicos homogéneos dominantes; por eso, igual que las historias de vida, tienen una gran carga emotiva y biográfica. Es desde las posiciones feministas desde donde mejor se reconoce la experiencia y la importancia de la subjetividad.

4.2.3.1 Los relatos biográficos en femenino: características

Al igual que en todas las facetas de la vida humana, en el caso de los relatos biográficos, el género también se manifiesta y pide atención. Existen diferencias entre hombres y mujeres a la hora de narrar sus experiencias vitales y también existen diferencias en la narración entre generaciones diferentes de un mismo género. El léxico es distinto, la forma de argumentar también, y las especialmente en el caso de las mujeres, estas centran la gran mayoría de las ocasiones sus relatos en justificar sus decisiones de vida frente a los demás, mientras que en el caso masculino el relato no gira alrededor de justificaciones sino que lo hace alrededor de planes vitales, empresas o logros personales y profesionales (Coates, 1996).

El relato femenino encierra temas sobre las rutinas diarias, los éxitos en temas superficiales o los éxitos de sus hijas e hijos y maridos. Siguiendo a Coates (1996), cuando en los relatos de las mujeres aparecen las hazañas, los heroísmos y los logros personales tienden a tener una forma de expresión bien diferente a la de los varones, rozando a veces el humor o presentándose a ellas mismas como seres indefensos, tal vez por eso, para las mujeres el contar historias ayuda a crear espacios de seguridad y

conocimiento común así como lazos de amistad y ayuda, en resumidas cuentas, espacios de sororidad.

El relato femenino encierra sentimiento y experiencia mientras que el masculino se centra más en la acción, utilizando siempre un pronombre genérico, pronombre que provoca que la persona que “cuenta”, el varón, no se vea implicado en el discurso mientras que cuando la mujer es la que “cuenta”, distingue claramente entre sus acciones y las de “ellos”. La diferencia entre el modo de narrar de varones y mujeres está en el mismo proceso de socialización, que sigue marcando diferencias entre ambos sexos. El patriarcado y las relaciones de género impregnan los relatos y los discursos y en este sentido, el término de *epifanía autobiográfica* es propuesto por Denzin (1970) para escapar de este tipo de tiranía. Denzin indica la necesidad de huir del relato de la biografía patrilineal recordando y homenajando la unión con la madre y el contacto con esta durante el crecimiento para así restaurar el espacio de la feminidad y descubrir, mediante el recuerdo, la experiencia subjetiva (Soldevilla, 1995).

Reconociendo la existencia de las diferencias en el discurso producido por mujeres del producido por hombres se logra erradicar la opresión femenina a partir del análisis de su relato, para acercarse así cada vez más a la igualdad de género.

4.2.3.2 El análisis en las investigaciones narrativas

En una investigación narrativa el análisis de la información y del proceso metodológico que hay que llevar a cabo va mucho más allá de describir los primeros contactos con las personas investigadas, los datos que nos han ofrecido o los procedimientos de recogida de información, hay que analizar la posterior narración, las diferentes formas de proceder a analizar las narrativas, siendo conscientes de lo complejo de esta tarea, de su parte analítica y del proceso crítico. Siguiendo a Polkinghorne (1995) presentaremos dos tipos de análisis a la hora de acercarnos a las narrativas: el análisis paradigmático y el análisis narrativo.

El análisis paradigmático es uno de los más populares entre las investigadoras y los investigadores cualitativos al posibilitar categorizar la información y establecer relaciones entre categorías. Mediante este tipo de análisis se va de los datos más

particulares a los conceptos más amplios, buscando revelar puntos en común entre las historias que constituyen un estudio determinado. El análisis paradigmático proporciona un conocimiento abstracto, minimizando bastante lo único de cada historia.

El análisis narrativo sintetiza los datos buscando que estos revelen lo singular de un caso individual siendo el resultado del análisis narrativo la explicación retrospectiva del pasado. Este tipo de análisis produce estudios de caso, informes históricos, historias de vida o episodios dentro de la vida de una persona.

En las historias de vida se busca realizar un trabajo de interpretación sin cuestionar lo que se cuenta, más bien lo que hay que hacer es identificar los elementos que para la persona son importantes, como se ve a sí misma y la imagen que tiene de toda su experiencia y camino en la vida, en este sentido, es muy importante saber *“a través de que medios recalca o da relevancia a ciertos aspectos de su vida por encima de otros”* (Villar y Triadó, 2006, pág. 75).

Volviendo a lo explicado en apartados anteriores, en relación con el modo de acercamiento al relato y a nuestro foco de atención como investigadoras/es, es pertinente utilizar un zoom de alcance medio en el cual pongamos atención al desarrollo narrativo, a los temas y a los elementos relevantes dentro del discurso.

En las investigaciones que utilizan historias de vida siempre se abre una posibilidad (o múltiples posibilidades y momentos) que permiten que nos formulemos preguntas nuevas y estas preguntas vienen a nuestras mentes de investigadoras e investigadores a partir de información antigua, de interacciones sociales con un informante que comparte conversaciones y recuerdos además de posibilitar el autoconocimiento y el desarrollo de su propia identidad pues cada vez que una persona habla con otra de sus acontecimientos vividos le da información sobre su propio mundo (Bluck, Susan. 2003).

4.2.3.3 Antes de realizar las historias de vida

Al comenzar a utilizar cualquier método de investigación, al igual que ocurre con cualquier tarea que requiera un cierto grado de complejidad, es necesario pararse y pensar, desarrollar algunos aspectos y reflexionar sobre cómo queremos aplicar el método elegido a la investigación. No podía ser menos en el caso de las historias de vida pues antes de zambullirme en ellas tuve que formular de qué forma mi investigación iba a ser útil y cómo podía integrar lo que quería estudiar dentro del enfoque cualitativo. En este sentido, me resultó muy útil revisar a Bryman (1999) en relación a las formas de integrar y elegir entre las investigaciones cualitativas y cuantitativas, sobre todo porque el autor indica que si quisiese analizar rasgos estructurales debería utilizar un enfoque cuantitativo, sin embargo, como mi investigación se basa en aspectos de proceso y en poner de relieve los puntos de vista de lo subjetivo, el enfoque cualitativo es el correcto.

En el transcurso de mi investigación, tras la lectura, la reflexión y la redacción de numerosos apartados de esta tesis lo primero que vino a mi cabeza antes de meterme de lleno en el campo fue que expresiones tan citadas a diario como “vida personal”, “vida profesional”, “vida sentimental”, “vida sexual” etc. para referirse a una misma vida, a la vida de un ser humano concreto, dividiéndola en compartimentos estanco no solo eran erróneas sino que me recordaban a lo que Bourdieu (1989) explicó, que la realidad no es algo discontinuo ni formado por elementos sin relación alguna entre sí, la realidad y la vida de un ser humano no puede entenderse aisladamente sino que cada acontecimiento dentro de la vida de una persona guarda relación con otros acontecimientos, con sucesos políticos, económicos, sociales, culturales etc. Precisamente a partir de esta reflexión me di cuenta de un aspecto clave antes de realizar las historias de vida: que mi investigación solo tendría calidad reconociendo que cada entrevistada posee una vida que forma parte de un todo y formada por compartimentos estanco.

Siguiendo a Hernández (2011) surgió otra reflexión relevante antes de seguir con la investigación, la importancia del marco de cada historia contada por las entrevistadas y la misma historia que las entrevistadas cuentan. En este sentido me di cuenta de que como entrevistadora podía adoptar un papel activo, siendo el contrapunto que sirviese

de hilo a la historia e incluso en algún punto hacer énfasis en las palabras y expresiones de la entrevistada o, adoptando un papel diferente, ceder totalmente la voz a las entrevistadas pero manteniendo el orden y volviendo a incidir en algunas preguntas cuando observase que el marco contextual se pierde dentro del mundo de informaciones o de las divagaciones de las entrevistadas.

Continuando con lo referente a las historias que cada informante da hizo aparición una duda inicial en relación a la verdad o no verdad de cada testimonio. En un principio me costó articular esta duda, básicamente porque por un lado pensaba en la autenticidad de las informaciones que las informantes me proporcionaban y por otro en como articulaban su relato; por tanto, por un lado estaba la autenticidad de los testimonios, es decir, mi propia convicción y la convicción de las informantes en lo que estaban contando y, por otro lado, la verosimilitud, es decir, que se tratase de relatos bien articulados, de elementos de la narración bien encajados de manera que produjesen historias creíbles y bien ensambladas, con un hilo conductor lógico y con orden (Villar y Triadó, 2006).

Tras las dudas que se me plantearon antes de comenzar con las historias de vida llegué a una conclusión muy relacionada con todo lo explicado en apartados anteriores sobre la importancia de la subjetividad y de los métodos cualitativos y es que lo importante no es encontrar la realidad como si esta tuviese una sola cara o dimensión, la importancia de las historias de vida radica en su capacidad para explicar una dimensión de la realidad y de un modo que con otros métodos sería imposible hacerlo⁹⁶.

⁹⁶ Son importantes las contribuciones de Molano (1998) en este sentido, pues explica como las historias de vida reivindican la historia anónima de las personas, sus vivencias esenciales y elementales siendo los relatos de vida los ejemplos más claros de la complejidad de la vida de cada sujeto.

4.3 Recogida de datos: Las entrevistas

Esta investigación, basada en historias de vida, tuvo su punto de partida en relación a la recogida de datos, en entrevistas a mujeres, concretamente, las informantes fueron profesoras de secundaria de Galicia que de un modo altruista se constituyeron como las informantes clave para la investigación.

En un primer momento, antes de llevar a una entrevista inicial con cada una de las candidatas para que me facilitaran sus vivencias tuve que elegir quienes iban a ser las informantes, y aunque elaboré una lista con mis primeros contactos la realidad es que al comenzar a entrevistar a cada candidata la curiosidad me acabó llevando a saltarme mi lista y a optar por informantes distintas a las que había planeado en un principio.

En la entrevista inicial que mantuve con las candidatas el objetivo fue llegar a un conocimiento más o menos extenso de las opiniones y percepciones de cada una de ellas en relación a temas clave para la investigación que constituyeron en sí, los tópicos de la entrevista. Las preguntas de estas entrevistas iniciales tuvieron como tópicos los siguientes:

- Datos personales de las entrevistadas
- Igualdad de género
- Feminismo
- Coeducación
- Transición
- Escuela
- Machismo
- Desigualdad
- Sistema económico
- Educación

Tras las entrevistas iniciales comenzó la realización de una entrevista más profunda, la entrevista biográfica, con la cual el objetivo era ya conocer aspectos más íntimos y profundos como la vida personal y académica de cada entrevistada, los problemas que en su trayectoria como estudiantes y posteriormente como docentes se encontraron en

relación al género y sobre todo, el hacer una lectura de toda su historia en clave de género documentando las opiniones y desvelando lo que querían decir las palabras y los silencios.

Tanto al principio de las entrevistas iniciales como en las entrevistas biográficas, sobre todo al principio, mi nerviosismo como investigadora era evidente, lo cual hizo que fuese realizando las preguntas y las diferentes peticiones muy poco a poco y de una forma escalonada. En primer lugar, hice la entrevista inicial y después solicité el permiso de cada entrevistada para la entrevista que fuese a conducirme a la historia de vida.

Los lugares para la realización de las entrevistas fueron los domicilios de las entrevistadas y en algún caso lugares cercanos a sus centros de trabajo en donde me manifestaron sentirse cómodas, un local de hostelería y un parque.

Todos los contactos con las profesoras participantes en la investigación se llevaron a cabo no sin haber establecido con anterioridad una atmósfera de comodidad y confianza mutua, sobre todo para poder garantizar la calidad de los testimonios. Esta atmósfera se logró principalmente explicando a cada participante el tipo de investigación que se estaba realizando, los objetivos de esta y la importancia de sus testimonios.

Al igual que en cualquier tarea de investigación, el mostrar la existencia de un protocolo ético fue de vital importancia para la realización de las entrevistas, no solo para la tranquilidad de las informantes sino para mi propia tranquilidad como entrevistadora. En este sentido se explicó a cada una de ellas que no iban a publicarse nombres de instituciones en las que hubiesen trabajado o de las personas que mencionasen y, sobre todo, se les insistió en si tenían algún problema en que se les grabase y en que el único objetivo de la grabación era la facilidad, posteriormente, para transcribir las entrevistas y usar los fragmentos más representativos.

Si tuviese que hablar de las dificultades experimentadas en este apartado indicaría los problemas de disponibilidad de las informantes y la ardua tarea de transcribir durante horas las grabaciones. Las transcripciones se llevaron a cabo respetando muletillas, frases textuales, pausas, algunas vacilaciones de las entrevistadas, interjecciones e incluso cada repetición de palabras.

Las entrevistas que llevé a cabo tuvieron como eje conductor la relación de las informantes con sus experiencias de vida y con el amplio contexto histórico que envolvió y envuelve a cada una. Durante la realización de las entrevistas no solamente perseguí una proyección fenomenológica de las colaboradoras sino que busqué comprender la posición que cada una de ellas ocupaba como, en este caso, profesoras, ya que esta posición (como hombre, como mujer, perteneciente a una especialidad disciplinar, que vive en un determinado lugar etc) afecta a las vidas de las protagonistas.

4.3.1 La entrevista biográfica

El uso de la entrevista biográfica encierra una gran ventaja: nos otorga una visión muy detallada de la realidad pues la persona entrevistada da mucha información que permite establecer vínculos entre unos sucesos y otros. Nos permite obtener una textura firme de información sobre tiempos, espacios y motivos, posibilitando también la identificación de los acontecimientos de mayor calado para el/a entrevistado/a.

En esta investigación las entrevistas biográficas, que llevé a cabo tras unas breves entrevistas iniciales, se desarrollaron en torno a determinados núcleos temáticos para poder entender mejor toda la narración e identificar las estructuras relevantes: particularmente centré las entrevistas biográficas en determinados momentos vitales de las informantes como infancia, adolescencia, años de universidad, primeros años como profesionales y, en caso de las profesoras ya jubiladas sus últimos cursos ejerciendo la docencia y su actualidad. Esta contextualización me permitió obtener cierto grado de coherencia y globalidad en los discursos obtenidos, algo, que de no estructurar la entrevista, no hubiese sido imposible pero si más complejo.

La entrevista biográfica se abre y se despliega presentándonos varios caminos: días, meses, años, vidas completas etc., dichos caminos trajeron consigo vinculaciones entre las informantes y yo misma como investigadora, sobre todo porque generaron tiempos sociales, recuerdos y reflejos de sus vidas que no tardé en darme cuenta de que también estaban presentes en la mía.

Durante la realización de estas entrevistas biográficas fueron presentándose agentes e interacciones distintas, sobre todo cuando las informantes iban pasando en su relato de los recuerdos de su más tierna infancia a la madurez; aparecían en sus vidas nuevos entornos, nuevas relaciones y también relaciones permanentes a lo largo de toda su vida o que durmientes en partes pasadas de su relato volvían a manifestarse con fuerza en partes más avanzadas pues no hay que olvidar que las relaciones humanas no surgen en un vacío ni en contextos repletos de libertad: lo hacen en entornos sociales preestablecidos, lo cual siempre condiciona o facilita reacciones determinadas y recuerdos según en que entorno tengan lugar.

En las entrevistas biográficas el tiempo adquirió su propia identidad, su carácter social y su propio ritmo. La trayectoria biográfica de cada entrevistada fue concebida como un contexto y una estructura repleta de relaciones personales y de entornos, de este modo, examinando dichas relaciones y obteniendo información sobre ellas y sobre sus entornos pude realizar posteriormente un análisis del discurso más potente y clarificador. Las narraciones biográficas, fruto de estas entrevistas, son, a mi juicio, un privilegio de cualquier estudio sociológico pues en el caso particular de esta investigación, han permitido analizar situaciones biográficas narradas en la entrevista trasasándolas a una sucesión temporal.

4.4 Proceso de análisis de la información

Mediante las entrevistas logré recoger un material extenso e importante para la investigación, pues todos los testimonios de las informantes se relacionaban con todos mis conceptos clave y sus historias estaban repletas de implicaciones de género y situaciones de desigualdad e igualdad. Tras recoger toda la información me di cuenta de que era necesario adoptar un procedimiento de análisis mediante el cual perdiese el mínimo posible de información, entre otros momentos, por razonamiento.

Estructuré la información de forma argumental y diacrónica, aunque es necesario señalar que procuré que las entrevistas siguiesen este orden, a pesar de los saltos lógicos que tuvieron lugar durante las narraciones. Llevé a cabo la transcripción de las entrevistas mediante el conjunto de herramientas que ofrece, para el análisis cualitativo, el programa ATLAS.ti, sobre todo para poder organizar, agrupar y gestionar la información de una forma sistemática. Identifiqué, una vez transcrita cada entrevista y conseguido un documento primario, dentro de cada relato, diferentes fragmentos para más adelante, identificar cada uno de estos con temas clave o conceptos. Para codificar apliqué una codificación abierta inicial con categorías provisionales para después establecer subcategorías, la información, después de ser codificada, fue categorizada identificando cada pasaje de texto con un tema concreto para después relacionarlo con un código. El conjunto final que obtuve fue una plataforma de discursos subjetivos cuyos resultados más homogéneos se dan en las profesoras que comparten un mismo tiempo histórico y social así como algún proceso social convergente, como

por ejemplo una dictadura, la transición o la democracia. Para obtener esta plataforma de discursos la clave fue el diálogo y el área de transcripción.

En las ciencias sociales continúa existiendo cierto debate a la hora de hablar sobre qué criterios utilizar para analizar los textos derivados de las historias de vida (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). En esta investigación llevé a cabo un análisis de contenido y un análisis temático, con el primero intenté describir cada mensaje de las informantes a partir de las categorías que describí tras transcribir y conseguir el documento inicial; con el segundo, individualicé cada tema y subtema para conseguir compararlos entre las entrevistas que realicé segmentando las frases en fragmentos correspondientes a cada tema en concreto, en este sentido, este procedimiento *“ignora la coherencia individual de la entrevista y plantea una coherencia temática entre una entrevista y otra”* (Blanchet y Gottman, 1992, p.98).

Cada estrategia para analizar los datos necesitó de una reflexión previa pues en cada entrevista también se observó la frecuencia de aparición de un término, si este aparecía mucho, poco o nada. Por ejemplo, si una informante pronunció quince veces la palabra patriarcado y otra ninguna o pocas veces pude hacerme una primera idea de la posición de esta ante el tema, de su consciencia sobre la existencia del tema o, incluso, de su conocimiento de este.

CAPÍTULO 5

Historias de vida

5.1 Las historias de vida de las profesoras de secundaria: un camino de lo personal hacia lo profesional

Este es el que considero el punto más importante de la investigación, principalmente porque en el doy cuenta de la recogida de datos que me proporcionaron las informantes y que en apartados posteriores, además de permitirme analizar resultados permitirá que yo misma, como investigadora, sea analizada. Por otra parte, toda la información que me han proporcionado las profesoras ha propiciado que pueda dibujar una clara línea que va desde su faceta más personal a la faceta profesional.

En este apartado quedan recogidas las historias de vida de ocho profesoras de secundaria gallegas. Aunque en un planteamiento inicial había pensado en diez informantes dos de ellas finalmente han fallado, quedando el número en ocho. Toda la información que aquí recojo fue recopilada de entrevistas en profundidad que realicé a cada profesora, centrándome sobre todo en una secuencia temporal, que parte desde su infancia, pasando por la adolescencia hasta su edad adulta, momento en el cual ejercen su profesión docente. Aunque busqué seguir una secuencia cronológica puede haber pequeñas diferencias o saltos normales en la narración entre unas y otras, que responden, más que nada, a la peculiaridad de cada una de sus trayectorias.

En cada entrevista, a la hora de centrarme en las etapas vitales de cada profesora fui desgranando preguntas relativas a temas como la igualdad, el machismo, el patriarcado, su vida familiar, su educación o su acceso a la docencia entre otras. La finalidad de tocar estos temas fue poder comprender el valor y la interpretación que cada una de ellas hace de estos. Las historias de vida de las profesoras entrevistadas han sido para mi de gran utilidad a la hora de comprender la imagen que del feminismo y de las feministas tienen las estas, sobre todo porque están centradas en la parte cualitativa de la realidad y llegando a la comprensión profunda de los relatos de cada participante pude construir

un conocimiento profesional, conocimiento sobre el feminismo, sobre las feministas y sobre la práctica de la acción docente de cada una de ellas.

Cada vez que cite *ad literam* lo dicho por las informantes lo haré entre comillas y haciendo referencia a un código del documento de donde haya sacado cada fragmento. Un ejemplo de código es HV1-34, que significa que el fragmento corresponde a la historia de vida nº1 y más concretamente a la página 34 de esta. El utilizar un sistema de códigos no significa otra cosa más que propiciar que para la persona que lea sea más sencillo comprobar la precisión de cada historia de vida.

A la hora de transcribir fueron respetadas todas las palabras y expresiones textuales, aunque algún trazo dialectal fue neutralizado para seguir preservando la intimidad de las informantes. A parte de esto, a la hora de transcribir no fue difícil darme cuenta de algunos errores gramaticales que cometió alguna informante bien por hablar rápido o bien por la emoción de alguno de los acontecimientos que relataba. En este sentido, los errores gramaticales deben ser percibidos como una muestra más de credibilidad y potencia en cada discurso, por tanto, no procedí a su corrección para que no se perdiese así la espontaneidad y viveza⁹⁷. Además de los errores gramaticales, el resto de recursos expresivos han sido también transcritos literalmente⁹⁸.

Por último, deseo aclarar que con el fin de preservar la intimidad e imagen de las informantes e incluso de algunas de las personas que nombran, me referiré a cada una de ellas con un pseudónimo que no corresponde con su nombre propio.

⁹⁷ En este sentido, Feliciano Villar y Carmen Triadó (2006) recomiendan traducir de modo literal las entrevistas para reflejar de un modo más verídico y más fiel la situación de la entrevista. Con transcribir de modo literal se refieren a transcribir las palabras inexistentes, los errores gramaticales, las exclamaciones etc.

⁹⁸ Con recursos expresivos me refiero, al igual que Feliciano Villar y Carmen Triadó (2006) a las exclamaciones, las onomatopeyas, las voces que participan en la historia, las palabras malsonantes etc.

5.2 Historia de vida nº1: Pilar, las raíces del legado materno.

La historia de vida de Pilar tiene dos cosas muy presentes: el amor por la aldea en la que nació y creció y el amor incondicional hacia su madre, figura femenina de referencia que le permitió llegar a ser profesora.

5.2.1 Infancia: la única niña en casa

Pilar nació la década de los setenta en una pequeña aldea gallega y crece bajo la mirada atenta de su madre, una mujer trabajadora y dura que parió por última vez a los 52 años, y de sus cuatro hermanos varones: *“cando nacín meu pai armou tal festa que desapareceu dous días seguidos...como eu era a primeira nena empezou a berrar por toda a aldea, unha aldeña que xa che digo non vaias a pensar que era moita cousa, eran catro casas e unha taberna. Eu supoño que o contento do meu pai viña por que pensaba que xa tiñan unha nena para casar en casa ou para quedar solteira na casa tamén, para que os coidara de vellos...”* (HV1-329). Los padres de Pilar se dedicaban al campo, su padre tenía además un pequeño aserradero, en el que el hermano mayor, de 22 años, trabajaba. El padre de Pilar fallece repentinamente cuando ella contaba con tres meses de vida, quedando su madre y su hermano mayor al cuidado de la familia: *“a meu pai pouco lle durou a alegría, morreu moi novo, con 55 anos, dun infarto fulminante, miña nai quedou soa cos meus catro irmáns mais conmigo, que tiña so tres meses...eu penso que ela morreu tamén un pouco ese día e que volveu revivir anos despois, cando eu rematei os estudos e se dou conta de que estábamos case todos colocados, dun xeito ou outro, mellor ou peor”* (HV1-329).

La infancia de Pilar se sitúa en un contexto histórico-político especial: últimos años del Franquismo y primeros de la Transición. A nivel más cercano, Pilar confiesa tener recuerdos buenos de toda su infancia, ayudando a su madre y estudiando en una pequeña escuela unitaria: *“a miña infancia foi bonita, de esas infancias de verdade, non tiña de todo precisamente pero non me faltaba especificamente de nada, axudaba a miña nai cas vacas e na casa porque...ti xa sabes como eran, bueno, je como son! algúns homes...meu irmán maior bebía moito, o do medio casou e foi para Francia e os outros dous, non facían moito na casa...iba a escoliña de dona Susa, miña nai...ela sempre quixo*

que aprendera porque non quería que levase unha vida escrava no campo e tampouco que dependera de ningún home e sempre me animaba a estudar, cando íbamos cas vacas levaba un libriño que tiña de poemas galegos que aínda o teño pola casa...ela sabía ler, escribir...as catro regras, pero gustáballe moito Rosalía e leíame poesías, de feito eu entrei na unitaria sabendo ler porque miña nai xa me ensinara...non ler perfecto, pero moito mellor que nenos e nenas maiores ca min” (HV1-330). Esta reflexión de Pilar deja claras algunas cosas: la primera, que su figura de referencia para querer estudiar fue su madre, la segunda, la situación de los varones de su familia, que cada uno a su manera escapaban de la realidad, la muerte del padre, los recursos domésticos escasos y la necesidad de trabajar para sacar a la familia adelante. Según va avanzando la entrevista Pilar confiesa más cosas de su infancia: “na escola, o ser unha unitaria, estabamos mezclados todos: nenos e nenas e dona Susa non facía como me facían anos despois cando pasei a escola da vila que nos dirixían os recreos e as nenas xogaban as bonecas e a corda o os nenos eran mais de futbol...non, dona Susa nos recreos facíanos xogar o futbol a todos, outro día xogábamos á pilla todos, e así sempre, variando, pero na escola de dona Susa eramos todos iguais...era unha escola pequena, solo eramos 13 nenos e nenas, non me acordó agora de todos...o caso e que dona Susa, a mestra díxolle a miña nai que eu ía algo por diante para estar alí, que me levase o colexio da vila, que alí ía aprender mais porque eu valía para estudar...miña nai fíxolle caso e foi andando hasta a vila e falou co director, á volta...tes que perdoar que se me da por emocionarme pero e que aínda me acorda...mercoume unha carteiriña e un estuche porque ela non quería que me chamaran de aldea ou paleta...ela quería que fora igual cas demais. O problema foi na casa, que se puxo meu irmán maior coma un tolo...el non entendía nada...el dicía que ben me chegaba con ir á escola de dona Susa e que cando soubese as catro regras a traballar...traballar...Dios mío! Como se non levara axudando cas vacas e a lavar e a pelar patacas e a limpar dende os seis anos...(HV1-331).

Pilar sigue mostrando a su madre como una figura clave en su infancia y su maestra Susa también, al ser la que propicia la incorporación de la niña al colegio público del pueblo más cercano, en donde las cosas iban a empezar a ser bien distintas para ella: “a min dárame pena decirlle nada a miña nai pero lo colexio ríanse de min porque falaba galego e porque ulía á lareira...eu non comprendía porque falar o que aprenderá dende cativa

era cousa mala e que a lareira ulise mal tampouco... miña naiña collía e como tiñámos que ir andando bastante para que eu fora o colexio porque meu irmán non me quería levar e ela non sabía conducir, quentábame a roupa pola mañán cerca do lume da lareira e claro... ulíalles a eso...paseino mal, porque tamén a min me gustaba xogar o fútbol e me chamaban marimacha e aldeana, a parte de que as profesoras decían que tiña que ir cas nenas e xogsar a outras cousas, a verdade e que as nenas da vila, que o normal era que falasen galego, falaban todas castelán e non me deixaban xogar con elas, polo menos os primeiros anos...pero bueno, eu non lle dicía nada a miña nai que bastante sacrificio facía ela, vestíndome, mercándome libros...porque meus irmáns nada...todo pa' taberna" (HV1-332).

El relato de Pilar en sus primeros años en la escuela del pueblo es bastante triste pero resulta esclarecedor, por un lado, sigue hablando su lengua materna a pesar de que se ríen y la insultan por eso, por otro, sigue practicando el deporte que le gusta a pesar de lo que le digan sus compañeras y compañeros. Percibo que en esta parte de su relato sus emociones están a flor de piel: muestra ternura y llega a llorar cuando habla de su madre y muestra enfado, llegando a golpear sobre la mesa cuando describe las actitudes de sus compañeras y compañeros de aula. Las imágenes de su madre y de su primera maestra la acompañan todo el tiempo: *"eu as veces choraba...que tan dura non era, de feito agora, de maior, aínda pensó na miña nai, que se me chega a pasar a min todo o que lle pasou na vida caio pa'tras mais dunha vez, pero bueno, pensaba nela...e paraba de chorar, eu a meu pai pouco o coñecín...cando morríu era unha bebé, pero os meus irmáns non lles perdo o facerme ser vella sendo unha nena...ter, e que non sei como decircho, era sobriedá, esa seriedade, ese aplomo...eu caía e berrábame a min mesma por caer...bueno, que me vou por sabe Dios onde...o caso e que eu non dobleguei e non e non!. E por non dobregar e por ser a marimacha paleta da aldea que lles ulía a lareira pasei a ser a heroína do asunto todo...acordome coma se fora hoxe, que un ano, no 81, ti non naceras seguro e eu levaba pouco na escola, dedicáronlle as letras galegas a Risco, foi o único día do ano que se colgaron no colexio cousas en galego e ahí eu non era paleta para eles non...o caso e que fixeron un concurso de poesías, de escribilas e de leelas, eran poesías en galego, e viña o alcalde e todo, e dábanos un premio que era unha enciclopedia e 200 pesetas, que non era moito pero non era pouco...eu alá fun, co libriño*

da miña nai, e lín “Campanas de Bastabales”, e gañei!!!...pasei de ser a paleta a que me invitaran alguna vez os cumpleaños e non sei, doume un algo dentro sa partir de ahí e aínda que xa non se metían moito comigo...o que se metía levábaas. (HV1-333)

La infancia de Pilar marcaría también su pensamiento político y su forma de enseñar, algo que muestra en la parte final del relato que dedica a su época de niña: *“Eu sempre digo que toda a xente que se meteu comigo tivo a culpa de que eu me fíxera feminista e nacionalista. Non hai que ser radical, pero eran anos duros, anos nos que a verdade e que ou te adaptabas ou tiñas personalidade...eu seguí sendo a mesma nena da aldea pero con ideas, ideas que non me forxaron na escola, porque alí impartíannos coñecementos e aínda que estábamos ó final da dictadura e nos primeiros anos da democracia, adoctrínávanos de carajo. Que si non falásemos galego, porque eu cheguei a ter un mestre de matemáticas que me dixo que así non ía encontrar mozo...eu díxenlle que non me facía falta mozo ningún e claro, castigoume por respondona...e os que me insultaban non os castigaba nin nada. Logo e, nos últimos... nos últimos anos de colexio...non vaias a pensar, tiven moitos follóns alí e na casa, alí porque eu dixen que quería estudar matemáticas, que a min era o que me gustaba, e a titora que tiñamos, dona Abelía, díxome, literalmente: “te es mejor estudiar una carrera de letras mujer, que son preciosas para las chicas”, e na casa...eu tiña notazas en todo, e claro, chegábame o momento de ir o instituto...meus irmáns, bueno, o maior morreu...xa che contaba, cando tiña eu... cando tiña eu catorce anos...era visto tamén, por como bebía, o que estaba en Francia xa nada...pero nada nada, miña nai non lle quixo pedir nunca nada porque a pesar de ter el alí un restaurante e ter cartos nunca nos axudou en nada, e os outros...arre que no! que xa estudiara demais, que de instituto e universidade nada...animaliños...mantidos por miña mamaiña, sen facer nada mais que estorbar e eso, que no y que no...que no vas. Ahí foi mediar dona Susa, mais ben o seu fillo, porque ela creo que xa sabía que non lle iban a facer nin puto caso, mandou o fillo e non sei que lles diría que eu fun o instituto e despois marchei para Santiago, con beca e todo, a estudar matemáticas” (HV1-334).* Pilar se autodenomina feminista y nacionalista y “culpa” de ello a las personas que resultaron ser obstáculos en su formación. Habla también de un modo claro de sus hermanos, tachándolos de poco trabajadores, pasivos, y, aun así, autoritarios. Da paso en esta parte de su relato a la adolescencia en más

profundidad. Si reparamos en las palabras, sigue destacando el modo en el que se refiere a su madre, usando palabras como “naiciña”, “mamaiña”; o como se refiere a sus hermanos “animaliños”. Carecemos de demasiadas referencias a su padre, al haber fallecido prematuramente, sin embargo, al principio de su relato sobre la infancia queda claro algo: ella cree que la alegría paterna por su nacimiento, el de una niña, se debe a que cree que tendrá alguien que la cuide en la vejez y que se quede en casa, bien soltera o bien añadiendo su propia familia al hogar.

5.2.2 Adolescencia: antes de Santiago

Pilar traza una línea bastante marcada entre lo que considera su infancia y lo que considera su adolescencia: “eu a verdá e que tiven moita liberdade...liberdade para estudar, para ir cas amigas da aldea por ahí, porque claro, eran outros tempos, aínda que non fai tanto era diferente, pero eu si que me acordó ben dunha cousa, cando tiven a miña primeira regra miña nai díxome “ti anda con coidao por ahí, que eles quedan tranquilos pero ti perdes a honra e as oportunidades de ser alguén, de estudar e de todo, non te ennovies que xa terás tempo abonda”...a verdade e que eu non era unha nena precoz, era moi miudiña de feito miña nai, que ela aínda que non oíu o do feminismo na vida, porque non, eu nunca lle dixen “oes mamá, son feminista”, aínda así era unha empoderada de coidado...e bueno coma eu, que xa che digo, era moi miudiña, non tiña con 16 anos aínda...non tiña a regra, foi en semana santa descalza nunha procesión en Viveiro porque fixera a promesa e todo, para ver se me viña o periodo...pobriña, a min dérame vergoña cando o contaba por ahí, pero mirando atrás...pobre tería medo de que quedara sen desenvolver...bueno, o caso, eu cando empecei o instituto a cousa cambiouche ben, ahí xa era diferente, os que íamos era para estudar, aínda que había cafres era distinto...alí non se metía ninguén conmigo e tiven uns anos tranquilos, seguí con boas notas e ca idea de estudar matemáticas en Santiago. Non fun moito de mozos nin de cousas así, eu estudiaba, iba a Viveiro e a Foz nos veráns a Praia e no bus e a casa dunha tía nas festas, pero eu non era moito de ir por ahí...non me trataba distinto que os meus irmáns porque eu non era tan langrana, nin tan festeira, se o fora...o mellor si, non me daría tantas alas, non sei...o que teño claro e que si que marcaba esa diferenza na educación, de deixarme claro que a dona

da miña vida era eu e que tivera coidado cos homes, que eles eran irresponsables.”
(HV1-335)

En este fragmento Pilar describe máis a su madre, como una mujer que aunque empoderada, no había oído hablar de feminismo en su vida y también como una mujer con fuertes convicciones religiosas, con miedo a que su hija no se desarrollase como mujer y también con miedo a que pudiera quedar embarazada y las oportunidades de estudio se esfumasen. Pilar muestra en este punto una actitud más apática, al describir su etapa de adolescente en el instituto: *“Eu da adolescencia e que non sei...non me resulta unha etapa da miña vida tan impresionante coma o fora a etapa do cole porque a verdá e que non tiven tanto conflito nin tanta necesidade de reafirmación, eu ía, estudiaba, había machismo...moito, un profesor díxome algo parecido o que me dixeran no colexio, que cando estivera estudiando matemáticas lles dixera os mozos no baile que estudiaba magisterio, porque sinon iban a asustarse...ti xa me dirás asustarse os mozos por unha rapaza lista...e eu creo que isto aínda que non se diga segue pasando...pero bueno, eu eso da adolescencia...e que eu o penso dende os 15 ou 16 ata que marchei a Santiago con 17... e pouca cousa fixera a verdade”.* (HV1-337)

Aunque en esta parte del relato Pilar se muestra mucho más tranquila si que vuelve a surgir la tensión al recordar un episodio de adolescente que tuvo como protagonistas a su madre y a su tía Mucha: *“en verán ía para casa da miña tía Mucha a Celeiro porque eran as festas e miña tía dábame unha propinilla, non me acordo canto era pero o caso e que eu xuntaba algo...porque eu de gastar gastar non era, e tiña eso, algo, non sei se moito ou pouco, pero eu andaba tola por comprar un pantalón vaquero. E nada, un día que fun a Viveiro cas primas entramos nunha tienda, que xa se vía que a da tienda era un pouco pija e un pouco tontita e puxémonos a mirar, e a señora díxonos berrando: NIÑAS TENER CUIDADITO CON LA ROPA QUE ME LA VAIS A MANCHAR, NO ME MANCHEIS NADA. A min subíronme os demonios, nos estabamos mirando, sin facer mal, non estabamos comendo nada nin nada para mancharlle nada pero claro...eu creo que foi porque non escoitou falar en galego e non lle gustou, parecémolle paletas ou algo e marchamos. Pero a min andábame o run run e conteille a miña nai e acórdocheme ben do que me dixo, díxome: mira Pilar, ti ibas sucia ou vestida pouco decente?, e eu díxenlle que non, e díxome: e ti insultaches a señora da tienda ou foches maleducada*

con ela logo?, e eu díxenlle non mamá, e entón ela díxome: pois mira, tij cando vaias a Viveiro a comprar, ou a Foz ou a Conchinchina preocúpate de ser educada e de ter os cartiños pa pagar, o resto sonche tonterías todas. Eu seguía co run run e collín e o fin de semana seguinte fun, ca miña tía Mucha, e collín os pantalós vaqueros que mais me gustaron e chegábame pa pagar, e merqueinos, e mira ti que tontería, que señora da tienda o que lle importaba era vender, pero eu quedei...non sei como decir, cun sentimento, cunha cousa no estómago así en plan...ala...jódete que podo comprar que non son morta de fame ningunha. E que me subíu algo, que me recordou todo o de pequecha, que se meterán conmigo, e que manda huevos decirnos que lle íamos manchar algo...tiven esa sensación moitas veces na vida, cos meus irmáns por exemplo, cando acabei a carreira e cheguei co título si que estaba contenta pero unha parte importante da miña felicidade foi espetarlllo na cara, porque ás mulleres tíñannos e téñennos por idiotas e foi en plan “jodédevos, eu son alguén, e vos non”...non sei se relacionalo cas veces que fun discriminada por ser muller, pero a sensación é a mesma...unha cousa que me sube polo estómago.” (HV1- 338)

En esta anécdota de su adolescencia que relata Pilar se muestra de nuevo su carácter y el odio que representa para ella la superioridad autoatribuida de aquellas personas que directa o indirectamente la discriminaban por hablar gallego. La informante describe como feminista y nacionalista en varias partes de su relato, una de ellas en la que cuenta una verdadera ruptura familiar: *“Eu...ollo co co que che vou contar...eu ca miña tía...á miña tía moito lle teño que agradecer, pero cas miñas primas nada, rompín de nova antes de ir pa universidade e así seguín, navidades, enterros, bodas e bautizos e pouco mais porque eu fun sempre moi sentida e cun carácter moi forte e por unha cousa que me fixeron dixen eu: fora. O caso e que eu, pois eso, eu iba a súa casa as festas e a miña tía tratábame coma unha filla mais pero miña tía non era coma miña nai...miña tía tivo outra vida, máis de “señora de” sen tanto sacrificio e bueno, eso notábase...e a min xa che digo que non me interesaba moito o rollito de ligoteo e de andar coma unha pasmarota detrás dos rapaces na época coma ás súas fillas, ademáis non sei, eu era miudiña e non era demasiado exuberante tampouco...o caso e que eso, estabamos nas festas de Celeiro nunha ocasión e a min pasoume algo que me fixo poñer distancia cas miñas primas e ca miña tía...que nin de coña estaban tan empoderadas coma a miña*

nai...o caso e que na festa estaban uns rapaces que eran fillos de militares que había alí de veraneo cerca, en Viveiro ou en Foz ou sabe dios e miñas primas andaban tontas perdidas con eles pa arriba e pa baixo e miña tía...non sei, debíanlle parecer moi finos e uns partidazos bárbaros para as fillas que andaba igual...o tema, que me desvío, eu ese ano levei a unha nena mais nova ca min que era dun curso menos do instituto e que nos levabamos ben, e claro, nos, igual cas miñas primas na casa, falabamos galego, pero claro, cos rapaces estes fillos dos militares que eran tontos rematados as miñas primas falaban un castelán que eu hoxe o penso e pobriñas se querían ir de finolas...porque as metían coma sapos as cagadas, pero poñían acentro de "Madri" e todo...e veña con eles pa arriba e pa baixo, e nos, coma as tontas, fomos buscalas que mandara miña tía ir comer, e fomos o campo da festa e claro, falámoslles normal, en galego coma sempre, dixémoslle eu que sei, diríamoslle Carmela, Isabel, chama mamá Mucha para ir comer, que xa tan todos na casa e mira, aínda me acorda hoxe, púxose miña prima Carmela colorada coma un tomate da rabia e espetoulle os outros dous: es que estas niñas son portuguesas. Eu marchei con tal cabreo que eu creo que lles crucei o día seguinte dúas palabras e pa despedirme porque marchaba, pero pouco mais, e miña tía, en vez de pegarlle unha bofetada á iña prima, díxome a min "Pilar hay que ser algo más señorita"...non sei...rompeuseme algo...e que eu non entendía todo eso, sempre co mesmo, sempre avergoñándose do galego...que si o galego non é fino, que si estudar matemáticas iba asustar ós mozos...eu non sei, empecei casi a creer o de marimacha do colexio..." (HV1- 339)

Pilar retrata en este fragmento las cosas que la descolocan: el no poder hablar gallego libremente o tener que hacerlo solo en determinados contextos, ya que de no hacerlo así no iba a conseguir novio o podría quedar como una chica poco educada. Une a su descontento por la cuestión lingüística más cosas de su vida, como por ejemplo, el querer estudiar y ser vista como bicho raro para los hombres. Tiene una sensación de derrota que no tarda en pasársele.

5.2.3 Etapa universitaria: juventud.

La parte del relato en la cual Pilar comienza a hablar de su etapa universitaria resulta de especial relevancia porque es en ese momento de su ciclo vital cuando se encuentra con

ella misma de una forma más solitaria y madura además de ser el momento en el cual encuentra las respuestas a sus preguntas existenciales, a las preguntas que más amargura le habían producido desde niña. Comienza Pilar a describir su encuentro con si misma de este modo: “eu marchei para Santiago con 17 anos e quedei...quedei nunha residencia de monxas que era para rapazas estudantes. Fora dona Susa e mais miña nai no verano antes do curso a falar con elas, eu tiña beca, cubríame a matrícula pero bueno, a residencia barata barata non era, pero facíannos a comida, o desayuno e a cea, e con algo que lle arrimara miña nai cubría. Dona Susa vivira tamen alí de noviña, e quedáballe aínda unha monxa coñecida que non morrera e que lle dixera que ían coidar moi ben de min, déronme unha habitación pequena e tiña que levar eu sábanas e toallas e mais mantas, miña nai, que me tiña feito o equipo meteume en dúas maletas todo...eu axudáballes as monxas a hora de comer a fregar os platos e a colocalos, despois de que comerán todas as que estabamos alí e mais eu...eu acordome da primeira noite alí...chorei os sete chorares, e que claro, cas bromas, eu ou durmira na casa ou na casa da miña tía Mucha, pero noutro lado non...e non sei...sentínme sola, alí todo ese silencio...non sei, chorei moito pero medrei de golpe...medrei de golpe porque as monxas tratábanme ben, eran monxas, que eu hoxe ca Igrexa pouco quero saber, pero aquilo...eramos mulleres todas, non sei, eu sentínme protexida e ademáis, au polas tardes non tiña moita clase e alí tiñan unha biblioteca e estudiaba, e despois iba con algunha compañeira a tomar un café...e non sei, haber había algunha monxa revirada, pero o resto eran boas e viña por alí unha monxa que me chamou a atención, que falaba galego, e empecei a ter trato con ela...conversabamos cada vez que viña e contaballe cousas de cando eu era pequena, ela claro, era monxa, que carallo de feminista iba ser, o caso e que me dixo unha cousa que me marcou moito, díxerame o importante que era formarse, e ter unha independencia económica, e non ir coma parva detrás dos homes, que si un home era listo ía saber que unha muller intelixente era un tesouro, e que era importante non vivir de ser señora de...estrañoume nunha monxa, porque monxas eran boas...pero algo ñoñas, pero esta era ben distinta...co paso dos anos, casi acabando a carreira entereime de que era irmá de Beiras, o do BNG...manda carallo...” (HV1- 340)

Pilar describe su relación con las monjas como algo bueno, se sentía protegida y cuando afirma que “eran mulleres” marca claramente la razón por la cual se sentía segura, por

ser un ambiente femenino, lejos de lo que había conocido de sus hermanos y de algún compañero de colegio. Habla de que no es religiosa y de que alguna monja era “revirada” pero por norma general cree que las monjas de su residencia resultan buenas y en especial, la monja con la que llega a tener una buenísima relación, que resulta ser hermana de un político nacionalista. Llama la atención que se refiere a “monjas” en general pero no da el nombre de ninguna, ni si quiera el de la que más la marcó. Describe también la informante su llegada a un oasis de sabiduría al entrar en la universidad y de las decisiones que tomó para crear su propio círculo de protección: “Pois mira, na universidade de Santiago nos anos oitenta e noventa, e agora tamén, había moito endiosao...eu ía ás clases coma todas pero cunha mochila na espalda que outras mozas non tiñan, é dicir, a min en Santiago cambioume moito a vida, era mais consciente que nunca de que tiña que aprobar, por min, por miña nai e por dona Susa, polos cartos que estaba gastando miña nai e porque si, porque quería ser mais cos meus irmáns e que as merdentas das miñas primas, que cando marchei pa Santiago dixeron que era unha pena...estudiar tanto, menudas tontas que a sua máxima aspiración era casar e eu, bueno, non atopei entre as compañeiras e os compañeiros moita resistencia porque alí en aquela época había un pouco de todo, había xente moi de dereitas, porque a época era bastante hervidero aínda, había xente sociata, había comunistas, que eran os mais pijos e con mais cartos de todos, polo menos as suas familias, e había xente nacionalista. Hoxe en día dame algo de reparo contarcho pero naquel momento eu tiña claro que a algún profesor se lle falaba en galego na clase iba a telo mais complicado para aprobar...entón eu era bastante silenciosa e estudiaba, sen mais, logo fora...eu tiña as miñas amistades pero se sabía que era pola tarde e me podía encontrar algún profe na rua...prefería que non me visen con xente que se sabía que era nacionalista e punto. Polo menos eso fíxeno así moi radical o primeiro ano, non deixei de ser eu mesma...pero escondínme, busquei esa protección que eu creo que para as mulleres, e esa é a primeira lección feminista que aprendin, primeiro en certo modo ca miña mamaiña e logo ca madurez, o mais importante e aprender a protexerse. Eu estaba nun sitio onde se respiraba sabiduría, onde me din conta que había mais mulleres coma min, que falaban galego, que non tiñan interese nos homes, que querían ser algo elas, que falaban de cousas que me facían saber que eu non era un marimacho nin unha cousa rara. Eu se che digo a verdade, a veces mais que camiñar voaba pero cos pes na terra aínda que

sone raro, cos pes en saber que tiña que estudar e aprobar..e si, non me avergoña dicir que esa foi unha boa estratexia para saír adiante...e creo que é unha estratexia...é dicir, eu creo que hoxe en día as mulleres sempre temos que ter unha estratexia para saír adiante...para que non nos pisen, para chegar a ser autónomas. "(HV1 – 341)

Pilar habla de una nueva forma de comportarse, protegiéndose pero sin perder su esencia, su personalidad, pero, sin duda, de un modo distinto a como lo había hecho antes, habla de esa primera lección de feminismo, la de la autoprotección, y la relaciona con su deseo de ser alguien por si misma y de diferenciarse de las personas que resultaban para ella violentas: *"E que eu penso que violencia hai moita, violencia sufrín eu cos meus irmáns, e mais miña nai, que foi a chacha deles, violencia sufrina no colegio, violencia sufrina cada vez que me dixeron que non era ninguén se felaba galego e violencia sufrina cas miñas primas, e dígoche a verdá, foi a que mais me doeu, porque si, porque eramos dunha idade e criarámonos xuntas nas festas e así e que sentiran vergoña de min para facerse elas algúen sendo o que non eran...eso doeume pero mira, eu cos anos en Santiago coñecín a feministas, coñecín a unha, que era de Viveiro, que facía económicas, que era maior ca min, que era feminista e comunista, e era lesbiana, eso chocoume, porque nunca vira tal, pero ensinoume moitas cousas...non digo o nome porque non se me ocorre nome que dicir ficticio e sei que aínda hoxe a familia non sabe que vive cunha muller e non sei...non quero...eu non quero traicionar...eu non fun coma ela de acabar nos calabozos e non me considero lesbiana pero realmente aprendín moito de ela e cando me empezou a deixar libros, e cousas, e a falar-me das mulleres potentes, non solo por ser escritoras ou pintoras ou actrices ou científicas ou o que foran, cando me falou das sufragistas, cando me falou das rapadas, cando me deixou ler cousas que tiña ela...ahí empecei eu a dar-me conta de que eu non era unha feminista radical pero que era feminista, o eu xeito, a miña forma, e que o feminismo nos facía falta as rapazas da aldea e as mulleres pobres, as que pasamos penalidades, que era o único que nos ía salvar, e que tamen era o único que nos ía ensinar a defendernos e a protexernos...eu pensó así aínda hoxe, aínda que lóxicamente aprendín mais de feminismo e creo que nos fai falta a todas, as mulleres de clase acomodada tamén, coma as labregas, as conselleiras, as abogadas ou as da limpeza do CHUS, a todas...que senon estamos perdiñas "* (HV1- 346)

Este fragmento es uno de los fragmentos clave en la historia de Pilar, hablar del momento en el que más claramente se autodenomina feminista y de que lo hace, en un sentido más didáctico, gracias a otra estudiante que conoce y que la ayuda a formarse sobre feminismo y a interpretar el mundo como un lugar hostil en el cual las mujeres como ella necesitan del feminismo y de las feministas para empezar a vivir en paz, protegiéndose y siendo conscientes de su realidad femenina. Aclara Pilar que aunque en un primer momento pensó que el feminismo era para las mujeres de clases más desfavorecidas con el paso de los años se dio cuenta de que el feminismo es necesario para las mujeres de cualquier nivel socio económico. Además la informante expresa más su idea de feminismo y de feminista: *“Eu levo dando clase xa uns anos, pasei por varios institutos, e sempre me pareceu o mesmo, que as rapazas que chegasen a estudar coma cheguei eu non ían a coñecer o que é o feminismo e a igualdade, que son o mesmo, con sorte ata chegar a universidade, e é fácil saber por qué, eu non creo coma compañeiras miñas que esteamos nun momento de rearme ideolóxico do patriarcado, eu creo que o patriarcado estivo rearmado sempre, que pasa, que no momento en que o feminismo e mais evidente....o machismo ladra coma un can...pero nos colexios, nos institutos e incluso na univesidade pública...parece que falas de feminismo e eres de cor verde...parece que falas en galego e eres azul marino...queda chic se falas de feminismo en inglés e en castelán, pero en galego...eu sigo unindo todo moito, sabes?, porque si...porque agora e necesario unilo, porque igual que falamos de mulleres africanas ou indíxenas hai que falar da dobre discriminación da muller galega de verdade, da muller do campo ou do mar, das que falan galego...que sofren o dobre de discriminación e de feminismo pouco se fala...sinceramente, eu coñecín o feminismo pero creo que haberá xeracións enteiras que non o van a tocar nin na universidade e que confundirán términos... (HV1- 346)*

Pilar muestra su imagen de la situación actual: un panorama en el que hay poca formación en feminismo, en el cual cree que pocas alumnas, incluso de entre las que lleguen a la universidad, van a conocer el feminismo y habla de las feministas y del feminismo como sinónimos de búsqueda de la igualdad. Tal vez lo más importante del relato de Pilar es la diferencia que marca entre ella y alguna de sus compañeras pues cree, a diferencia de estas, que el patriarcado no se está rearmando en la actualidad

sinó que está en la misma situación en la que estaba hace años. Pilar sigue hablando de su feminismo como ligado inevitablemente al nacionalismo y habla también de la doble discriminación que sufren las mujeres indígenas, africanas o gallegas, a pesar de que en puntos anteriores del relato indica que el feminismo es necesario para todas.

5.2.4 Madurez y vida profesional: el camino del feminismo al modelo profesional feminista.

Pilar cuenta como terminó su carrera en el tiempo establecido, no repitió ningún curso y como inició su andadura profesional: “eu non fun tardona para rematar a carreira, e eso que lles axudaba as monxas porque así tamén me facían un descontiño e daba clases particulares de matemáticas...no último ano de feito comecei a traballar nunha academia e a preparar as oposicións...acabei en tempo a verdade e acabei feita unha muller, sendo tamén feminista e tendo claro que ía ensinar en galego e a meter o feminismo de algún xeito na aula....Para min os últimos anos de carreira non foron coma o principio que estaba caladiña e con algo de medo...fun a manifestacións, que aínda que Santiago era aínda hervidero de moito facha non era coma o que puideron vivir alí persoas que estudaron nos anos 70, eu collín unha época mellor. Eu o final falaba galego nas clases e saía con quen me petaba sen importarme que me vise o profesor Don Fulano ou Don Citano...eu fun eu mesma.(...) eu cando empecei a dar clases empecei en Coruña, no Eusebio da Guarda, estiven pouco, tres meses dunha substitución pero faleilles en galego, tiña clarísimo...alí había xente de todo un pouco, nenas da Coruña, nenas de fora da Coruña que coma o Eusebio tiña boa fama foran estudar alí...e no profesorado...había de todo...recordo con cariño a unha profesora de Lingua e Literatura, que aínda que non falaba nin pizca de galego si que introducía o feminismo na forma de articular as suas clases...creo que eramos as únicas conscientes da necesidade de facerlles ver as rapazas que tiñan que prepararse para vivir soas, que non tiñan que esperar por ningún home, que tiñan que ter a sua profesión e a sua independencia económica, que tiñan que loitar e que tiñan, sobre todo, que ter paixón polo coñecemento...despois había algunha profesora que deixaba nese tema moito que desexar...ata nos dixera unha vez que as feministas inventáramos a tontería da desigualdade, que eso non era certo, que ela e as da sua xeración...porque creo que ela

tiña uns vinte anos mais ca min e eso, que as da sua xeración poideran estudar todas e a que non estudiaba era porque non quería e que ela o único de desigualdade que vía era nas do rural, pero non por mulleres, por ser do rural...mira ti, dicir que a desigualdade era un conto das feministas... (HV1 – 344)

La informante habla de sus últimos años, con seguridad, describe claramente el paso de una estudiante tímida y miedosa a una mujer profesional en sus primeros años de carrera docente en los cuales tenía claro como enseñar y a quien era necesario que llegara su mensaje. Describe el instituto coruñés Eusebio da Guarda como un lugar con buena fama, con buen profesorado pero en el cual las únicas mujeres conscientes de la necesidad de educar en el feminismo eran ella y otra profesora más mientras que otras compañeras tachaban a las feministas como “inventoras” de los mitos de la desigualdad pues veían que esta no existía. En este sentido Pilar añade: *“A profesora que dicía que as feministas inventamos todo o conto da desigualdade era moi simpático todo o seu plantexamento...porque ela viña dunha familia rica de Ourense...bueno, ela decía de Orense, porque o galego nin tocalo...era filla de médico e farmacéutica e claro, ela mais as irmás estudiaran todas magisterio e filosofía e carreiras...eso si, todas de letras e claro, ela puido, ela o único que dicía e que a desigualdade era a que existía pero solo nas rapazas da aldea porque non tiñan forma de ir estudar, incluso decía que no franquismo non se desperdiciaban os talentos, que o que quería estudiaba...non sei...era facha facha, moi relixiosa tamén pero vivía nunha burbulla...” (HV1- 344).*

Hay un último fragmento de la la entrevista de Pilar que creo que resume perfectamente su trayectoria: “Eu era da aldea, orfa de pai, de nai labrega, estudieei no rural, estudieei nun colexio dunha vila, fun o instituto e a universidade, fun acosada por falar galego, fun feminista, son feminista e sigo igual, ensinando matemáticas a rapaces e a rapazas, pero ensinándolles a ser seres humanos dignos, eso é o feminismo, un xeito de vida, axudarnos, darlle dignidade as cousas, falarlle as alumnas e mais a eles tamén de que o mundo non é como din na televisión ou como nos queren facer ver as cousas grandes...como dicirche...cousas grandes, no cine, nos medios, nos partidos políticos...eu ensinólles a ser feministas, que ser feminista non é que haxa abogadas, médicas ou concelleiras, ser feminista é que exerzan na sua vida as suas profesións dun xeito moi determinado...fuxindo de patróns masculinos, invasivos...eu ensino moita

matemática, ensino en galego, lóxicamente na miña materia non puntua o idioma que falen que o que puntua e a clase, a actitude e as probas pero eu non podo deixar de sentir debilidade pola xente que en Vigo, que tamen din clase ou na Coruña que non oes moito galego...cho sigue falando e non le importa o resto... (HV1- 347).

Pilar habla de su presente, de su forma de enseñar y describe claramente el tipo de feminismo en el que cree y como cree que deben manejar su forma de ejercer cualquier profesión los seres humanos: lejos de patrones y modelos de liderazgo establecidos, buscando los elementos que aunque “no vendan” sirven para construir sociedades mas justas.

5.3 Historia de vida nº2: María Teresa, vivir y trabajar para lograr una identidad.

María Teresa acaba dedicó casi cuatro décadas a enseñar Lengua y Literatura Castellana. Describe su vida como una progresión de felicidad que logró conseguir mediante su propio proceso de construcción como ser humano, un proceso que ayudado por su fe católica y por las raíces que le proporcionaron sus padres, le sirvió para ejercer su profesión como docente, otro de los elementos que indica que proporcionaron más satisfacción como mujer.

5.3.1 Infancia: la felicidad de un hogar numeroso

Esta informante, María Teresa, ha sido sin duda, la que más datos sobre su vida me ha facilitado, lo cual me ha llevado a tener que cambiar múltiples nombres y lugares para seguir protegiendo su identidad, tal como expliqué al inicio de este capítulo, y también la de personajes que describe en las numerosas anécdotas que ha querido contarme; empezó describiéndome muy nítidamente su infancia, una infancia feliz en el seno de una familia adinerada y numerosa de una de las principales ciudades de Galicia, que durante el relato, y para preservar su intimidad, localizaré: *“(...) nací en 1939 en Orense, la verdad es que nací con mucha suerte en una familia muy culta y con recursos que otras niñas no tenían en la época porque mi padre...era médico y mi madre era farmacéutica...una de las primeras mujeres que en Galicia fue a la universidad. Yo tenía seis hermanas y conmigo éramos en total siete niñas. De pequeña era una*

maravilla...organización sobre todo eso porque con siete niñas en casa...íbamos a las Carmelitas y por las tardes estudiábamos solfeo y piano en casa con Miss Lucy, que nos preparaba y después cada año nos examinaban en Santiago...también nos enseñaba inglés y francés mientras mis padres estaban en la consulta y en la farmacia. De pequeñas nos hacían estudiar mucho y mi madre siempre decía que teníamos que desear siempre dos cosas en la vida: ser independientes y estar bien colocadas laboralmente por sí a nuestros maridos les pasaba algo y teníamos que echar mano de la casa y también rezar por tener una muerte digna...mi madre nos inculcó el hogar cristiano...el orden...el afecto, nos inculcó lo que hoy no hay y así va todo". (HV2- 350)

Maria Teresa describe los principales puntos en la idea de entender la vida de una mujer que tenían sus padres y en los que ella difiere así como los que sigue compartiendo muchas décadas después: *"Mis padres solo tuvieron niñas y los dos participaron por igual en nuestra formación como seres humanos y como mujeres, mi madre y mi padre nos inculcaron el amor por el arte, por la buena educación, por Dios, por la cultura y la formación y por el progreso humano. Mi padre era republicano...bueno, de joven más radical como cualquier joven y por eso tuvo problemas pero mi madre lo llevó por el buen redil, como lleva una mujer y lo sacó de todo el tema político, que en los años cuarenta estaba muy manipulado todo porque hay que ver como dejaron las ciudades los republicanos y que no todo es bueno ni malo...al final Franco creó una clase media que no había antes, y una seguridad social...y puso todo mas o menos por el mismo rasero...que todos pudiéramos estudiar y todo el mundo hacia algo...que mis padres pensaban así, que teníamos que formarnos, ser mujeres de provecho y así, si formábamos una familia ser de orgullo para los maridos y los hijos y para nosotras y ser personas que aportaran a la sociedad...yo creo que es así como debe ser pero claro...por cosas de la época mis padres veían mucho por formar familia, yo lo veo bonito pero creo que una mujer puede formar familia o no, casarse o no...lo importante es que se coloque, que trabaje y que sea independiente económicamente...MIRA YO! ME CASÉ Y NO TUVE HIJOS! Y QUÉ PASA? NO PASA NADA...pero eso sí, fui catedrática de instituto, enseñando a muchas niñas y niños después y es mi forma de contribuir a esto...a la sociedad" (HV2-352).*

Resaltan en este fragmento su férrea convicción de la independencia económica de la mujer y de que la mujer tenga su propio empleo, lo que María Teresa denomina, igual que lo hacía su madre “colocarse”. Habla de su padre, como republicano en la juventud pero como un hombre al que su esposa “llevó al buen redil”, alejándolo de cualquier tema político. Hace también una defensa de lo que ella considera virtudes del franquismo, algo que completa al seguir hablando de su infancia: *“Los veranos los pasábamos todos en Villagarcía en un piso que era de mis abuelos maternos y durante quince días íbamos a Francia mis hermanas y yo con dos familias de intercambio...ya en aquellos años se hacía, para que digan nada de la época de Franco...bueno eso...después venía nuestra amiga Babette que era de Lyon de intercambio a Villagarcía...y un mes del verano se nos iba en eso y ella no se asustaba de nada aquí, nosotras llevábamos trajes de baño modernísimos, nunca nos dijo nada nadie por vestirnos como queríamos, íbamos a las fiestas y todo...de niñas y jóvenes anticuadas o sometidas nada...lo que había era orden y punto, un camino...es decir que éramos niñas de niñas y estudiábamos y jugábamos, de pollitas íbamos a las fiestas y a mocear pero pensábamos en que íbamos a estudiar y en las reválidas porque sino no había ni ocio ni nada...nosotras íbamos en bici por Orense, íbamos al cine, andábamos con las amigas y todo...pero había orden, porque yo veo que me cuentas que hacéis ahora mucha investigación y mucha cosa del feminismo y de las feministas que fueron unas desequilibradas pero es que ahora las mujeres y las niñas estamos peor...antes se nos valoraba...mi madre siempre nos decía: neniñas, daros a valer. Eso nos lo decía cada vez que salíamos de casa...darse a valer que hoy en día mucho feminismo pero nada...se inventan cosas de la desigualdad y bueno...la desigualdad la había pero que no inventen, era en el rural, con las niñas de las aldeas que aun no podían estudiar bien porque había miseria...mira...tanta escuela que creó la república y tanta cosa y la igualdad a las personas de las aldeas vino trabajando y estudiando y empezó a ser posible cuando se ordenó todo un poco con Franco... (HV2-352).*

María Teresa habla de la igualdad como algo muy subjetivo, relacionado con sus vivencias de infancia, con una madre y un padre que querían que estudiara y con sus viajes de intercambio a Francia. Ve la igualdad como lo que se consigue si las niñas pueden estudiar, sin más, y describe a las feministas como mujeres desequilibradas y

describe la situación actual de la mujer como peor que en su niñez. Cuando pregunto a Maria Teresa sobre este punto es muy clara: *“Mujerriña...ME PREGUNGAS QUE POR QUÉ ES PEOR LA SITUACIÓN DE LA MUJER HOY?...PUES ES BIEN FACIL!!!*, tu eres universitaria y trabajas y acaso pudiste ser madre?, aun no pudiste seguro por lo poco que pagan a las mujeres y por los problemas que hay para conciliar...y el reguetón ese que mira como nos pone verdes a todas que las canciones nos describen como a verdaderas prostitutas y ves a alguien que denuncie?, yo no, no se donde están ahí las feministas porque en mi juventud metían en la cárcel al anormal que hiciera unas canciones así...yo veo además que mucho ordenador y mucha cosa pero no se les dice claramente a las niñas que estudien y que se formen para no ser unas marimantas o unas mantenidas, para no depender del hombre...yo veo que las niñas están muy maleducadas...dignidad ninguna, ni en el vestir, ni con quien salen...nada...orden ninguno...y el aborto, salen las feministas pidiendo que sea legal del todo, pues mire usted a mi me parece mejor que se reivindique para la mujer que pueda ser madre, que si queda embarazada que pueda tenerlo y que le garanticen comida, educación, sanidad, lo básico, pero no...estas lo que piden es poder matarlo al bebé...está el mundo al revés...además...para qué narices se llaman feministas y no igualitaristas?... yo quiero que las mujeres seamos iguales en derechos porque iguales a los hombres no somos. Iguales no somos y punto y estamos peor pero peor de base...” (HV2- 353).

5.3.2 Juventud: época universitaria y destierro

María Teresa describe su juventud con mezcla de nostalgia de un tiempo feliz y amargura por algún acontecimiento de su vida en esta etapa. Cuando le pregunto por sus aspiraciones como mujer joven me cuenta acerca de su primer noviazgo y de las ganas que tenía de ir a estudiar a Salamanca así como de las vidas de sus hermanas: *“Yo entré a la universidad con quince años, como mis padres eran muy prácticos nos hicieron a todas estudiar primero la carrera de magisterio y después, con una carrera menor estudiada y un título en la mano, nos permitieron estudiar lo que quisiésemos, mis hermanas Emilita y Amparo estudiaron magisterio y después farmacia en Santiago, mi hermana Isabel estudió magisterio y después medicina también en Santiago, mi hermana María Jesús magisterio y Filosofía, yo estudié magisterio y después Hispánicas, y mis hermanas Isabel Teresa y Nita estudiaron magisterio y ambas la carrera de piano hasta grado medio. Todas teníamos claro que queríamos ser alguien, por nosotras mismas y lo de hacer primero magisterio fue en sentido práctico, mis padres eran ya mayores y querían que si pasaba algo todas tuviésemos algo en la mano. Mi aspiración y la de mis hermanas era estudiar, viajar y bueno, formar familia...yo conocí a mi primer novio formal en Salamanca...por eso mis padres me trajeron de vuelta en el segundo año de carrera...no querían aun que tuviera novio, por miedo a que plantase los estudios”* (HV2-353).

En relación a sus aspiraciones de joven María Teresa realiza un relato bastante claro, definiendo tres aspiraciones principales: los estudios, los viajes y el formar una familia. En cuando a preguntar si existía alguna mujer clave en la historia de su familia o entre sus conocidas o profesoras de infancia y juventud que le hubiera influido a la hora de la decisión de tomar el camino de la carrera docente es también muy clara: *“A mi mujer... mujer de la familia que me influenciara para estudiar y llegar a ser catedrática de instituto...ninguna, me influyeron mi padre y mi madre por igual...y bueno, una profesora que tuve en Carmelitas en Orense, recuerdo como nos explicaba la literatura de los siglos de Oro, la grandeza de España, la historia y si...puede ser que la Hermana Coro me sirviese de patrón, porque yo hasta tuve una época en que quise ser monja, pero me lo quitaron mis hermanas de la cabeza. No se...no podría decirte ninguna figura femenina*

más...bueno si, pero no es de la familia ni cercana, Emilia Pardo Bazán, como aristócrata y mujer literata, esa si que luchó por la igualdad...y no se, lo que si que tengo claro es que no quería quedarme en una escuela de aldea o en una escuela de primaria ni con niñas ni niños pequeños, no quería quedarme en maestra...vamos, por decirlo claro, tenía claro que quería enseñar en los institutos...porque a mi después incluso me ofrecieron ir a la universidad...pero no quise, muy politizada la vi ya en los ochenta y noventa y ahora...ni te cuento” (HV1-354).

María Teresa describe su noviazgo, lo que esperaba de el y también el motivo de la ruptura, su vuelta a Galicia y el final de la carrera: *“Yo conocí a Piño, mi primer novio en Salamanca, yo era una chiquilla de quince años para dieciséis y el estaba en el penúltimo año de carrera, estudiaba derecho....claro, chico mayor, guapo (o a mi me lo parecía) y con inquietudes similares...yo me enamoré y no conté nada en casa...el problema vino cuando me visitó en Salamanca mi tía Amparo y las legas del colegio mayor se lo contaron...ella lo dijo en casa y mi padre cogió un tren y vino volando a ver quien era el chico, a ver lo que pasaba e incluso...que hay que ver como era mi padre...incluso habló con los profesores que le dijeron que yo iba bien, como tenía que ir, con buenas notas...pero dio igual, acabábamos de empezar tercero yo y quinto el y me hizo tooooooo el papeleo y me llevó para Santiago...fue un drama tremendo para mi...Santiago, siempre lloviendo, era un destierro para mi... y sin el, aunque nos seguimos carteando y bueno...mi padre hizo bien porque yo creo que no habría acabado la carrera ni de broma y en Santiago fui para delante también...pensando en orden, en la carrera y después en encontrar un marido para formar mi familia...en Santiago estuve en una pensión con más chicas, hice las mejores amigas del mundo que aun conservo, estudié duro y acabé la carrera y bueno...luego si que le pedí a mi padre, para la oposición, el irme a Madrid un año, ahí ya estaba con Rafael de novia, con mi actual marido, el me venía a ver a Madrid dos veces al mes, el ya era ingeniero de Fenosa y durante un año yo iba todos los días a la biblioteca nacional, me preparé mi temario de oposiciones y me presenté...y aprobé, a la primera, sin ayudas, sin recomendaciones y fue uno de los momentos más importantes de mi vida porque saqué de los primeros números de la oposición y pude elegir y claro...estando ya aquí Rafael en Coruña...me vine para un instituto de aquí y pude elegir plaza en propiedad...” (HV2-355).*

5.3.3 La madurez de la etapa profesional

Maria Teresa cuenta en esta parte de su relato como aprueba la oposición y quedando en tercer lugar logra elegir plaza y decide quedarse en lo que ella describe como uno de los institutos mas señoriales e importantes de toda Galicia: el instituto Eusebio da Guarda, al que llega en los últimos años de la década de los sesenta. Habla de sus primeros años, de un expediente disciplinario a otra profesora, de su forma de enseñar y de sus alumnas.

“(...) aprobé con 27 y llegué a Coruña al primer destino con 28 años, era uno de los institutos más señoriales y más importantes de toda Galicia, el nivel era altísimo, en todas las materias y cuando yo llegué no era mixto, era femenino, lo cual era mejor porque yo ahí sí que noté una diferencia...era...bueno...más fácil y más gratificante enseñar solo a las niñas porque en el momento que aceptaron a los niños y vino la mezcolanza se empezaron a despistar y bajó mucho el nivel...pero es lo que tiene todo lo progre, que queremos ser todos muy modernos y todos iguales y no es...no es así...en fin. Pues eso, yo llegué e impartía Lengua y Literatura Castellana y Técnicas de Expresión Escrita, unas asignaturas preciosas. Tenía unos compañeros buenísimos y el conserje siempre venía y nos abría la puerta a todas las profesoras y había un respeto, de todos hacia todos. Mis primeros años allí fueron fenomenales, a partir de los ochenta y largos, mediados mas bien la cosa cambió porque empezó a haber cosas más turbias...teníamos una compañera, que fue parlamentaria después creo y acabó en la universidad que bueno...ella pretendía explicar Lengua y Literatura Castellana en Gallego...¡habrase visto!...y bueno, les metía unas ideas a las niñas...tremendas. En fin, fue muy desagradable porque llegó a abrirse un expediente disciplinario y los compañeros que éramos buenos lo pasamos mal...no se, había gente que les daba igual, desde las matemáticas o desde la lengua y literatura castellana, hasta una de dibujo, que iban por lo ideológico, lo progre...hablando en plata, una caca...si hubiesen dejado a las niñas estudiar sin aleccionar...da igual, de allí salieron expedientes bárbaros, chicas que se colocaron de maravilla, que hicieron unos bachilleratos buenísimos, aun me encontré el otro día con una exalumna abogada y con otra en la Hípica, con sus cuatro hijos, que es arquitecta del ayuntamiento. (HV2-356).

A mi juicio, en esta parte de mi trabajo, ocurre algo excepcional, dos de mis informantes coincidieron en el mismo instituto, profesoras de edades diferentes, con contextos muy diferentes pero que vivieron una misma historia y la interpretaron de una manera muy personal, por un lado, Pilar, que habló de los meses en los que estuvo en el Eusebio da Guarda como una época en la cual desde su ámbito de acción, las matemáticas, intentó siempre transmitir valores feministas a las niñas, y María Teresa, con una procedencia familiar totalmente distinta, sin necesidad de lucha para conseguir tener su profesión, que ve poco útil y nocivo ir más allá de los temarios, sobre todo si es en términos de feminismo, algo que le espanta.

“Yo enseñé toda la vida sin aleccionar, sin politizar, la lengua, la literatura, la educación...eso viene de casa, pero sin dogmas ni cosas raras que para bien o para mal nos trajo la democracia. Conocí un instituto que en 1968 era de un modo especial, nivel alto, buena educación, femenino, niñas educadas de casa con ganas de aprender...después con la transición empezó a cambiar la cosa y yo no soy clasista pero vinieron ya de mas lejos, de Arteijo, de Meicende, de barrios de Coruña que eran unos barrios horrorosos y bueno, OYE! QUE MEJOR!, que tenían que venir pero la cosa cambió mucho, al principio eran alumnas de familias más o menos conocidas y luego con la democracia, pues mira SI!, hay que intentar mejorar el mundo pero todos todos no somos iguales, mezclarlos a todos, chicos con chicas y así...el nivel bajó y con la introducción del gallego ya tolearon mucho, que si matemáticas en gallego, que si esto que si lo otro...el feminismo, hablarles del aborto, de los condones...por que digo yo! QUIENES SOMOS NOSOTROS PARA HABLARLES DE ESO? SI A LO MEJOR EN CASA NO QUIEREN! Y NO ES LUGAR...NO ES LUGAR...! YO NO ESTUDIÉ MAGISTEIRO Y DESPUÉS LA CARRERA MAYOR PARA ENFRENTARME A SEGÚN QUE COSAS...ESO SUS PADRES OIGA USTÉ!. Es que hasta nos metieron a niños con deficiencias...ni yo ni los profesores de antes estudiamos para eso, la igualdad si, pero no a cualquier precio...no se, se volvió todo pero todo muy distinto a la época en que estudié yo, en que empecé yo y todo” (HV2-357).

Al igual que en todo el relato, desde su infancia, pasando por la juventud hasta ahora, momento en que cuenta su experiencia como profesora en el Eusebio da Guarda, María Teresa habla con cierto resquemor del feminismo y ahora, más que nunca, se hace

evidente la nostalgia de los tiempos de su niñez y juventud durante la dictadura, dejando entrever que para ella como mujer fueron tiempos más fáciles. Se empeña en decir que no somos iguales y que ella estudió para enseñar, pero no para enseñar a ciertos tipos de personas, que, aunque no lo diga abiertamente, le molestan, como puede ser el caso de aquellas alumnas del extrarradio o de los alumnos, pues a ella le gusta más enseñar a mujeres. Tampoco le gusta la introducción, en el instituto, de lo que ella misma denomina “niños con deficiencias” y dice una frase que resumen todo su pensamiento “la igualdad si, pero no a cualquier precio”. Resulta llamativo que en todo su relato siempre utiliza el genérico masculino.

5.3.4 El ocaso: la jubilación

María Teresa cuenta la vida que lleva como mujer madura, la opinión que le merece la vida de las mujeres actuales, su pensamiento, pasados los setenta años, acerca del feminismo y de las feministas y también habla acerca del futuro que cree que está por llegar para nosotras: *“(...) yo siempre recordaré la frase de mi madre, cuando nos dijo que rezásemos por tener una muerte digna, y si, siempre recé por ello, pero también por tener una vida digna y por irme con dignidad del instituto, en el momento en que yo ya no pintaba nada porque simplemente, yo no estaba ya en la onda para enseñar ni para ver cosas de los jóvenes que bueno...que me dan mucha pena y mucha tristeza, sobre todo de las chicas...yo no tuve hijos porque no pude tenerlos y no pasó nada...pero si llego a tener una nieta hoy y veo las cosas que se ven...pues eso, que me muero de la pena y bueno, mi marido...mi marido mata a más de uno...a mi me llegaron los 65 y yo me marché sin dudarle, me jubilé y a disfrutar de mi vida, de lo que conozco y del círculo que me parece normal, no quiero saber nada más, ni de televisiones ni de músicas raras ni de ver a los chavales tirados por ahí...igualdad...mira lo que nos ha traído...nada bueno porque no saben lo que es igualdad, empezó todo con Felipe González, con la Almeida, con Guerra, con toda la tropa...y mira como estamos, se estudia menos que nunca, mucho ordenador mucha cosa y no saben ni geografía, ni nada...la educación, brilla por su ausencia y ellas qué?, que nos trajeron las feministas?, que yo me pueda divorciar, que yo pueda sacar dinero de un banco, estudiar o heredar, que no se pongan los méritos, eso no lo trajo el invento del feminismo, eso ya lo van dando los tiempos aunque*

yo creo que vamos para atrás, si las mías, las como yo, que parezco tonta, las de mi generación íbamos hacia delante, ahora van hacia atrás, muchos derechos que no saben ni usar, nadie enseña a las niñas a tener dignidad, se dan todas, al primer pelón que pase...no se saben distinguir, no tienen aspiración. Mira...yo ya en los últimos años vi que muchas niñas se visten para agradarlos a ellos, hablan para agradarlos a ellos, callan para agradarlos a ellos, van a los sitios para agradarlos a ellas y yo, y mis hermanas...es que ya nos pegaban una tunda al hacerlo así...nos vestíamos a la moda que nso gustaba íbamos si queríamos teníamos una personalidad y si les gustaba bien y sinó también mire usted!!! Mucho feminismo no hará falta si estamos pero..lo que hace falta es la educación y la ética...”(HV2- 357)

La jubilación de María Teresa tiene lugar en cuanto cumple los 65 años, según ella en un momento en el cual las aulas se le habían hecho difíciles de manejar, añorando otra época, en la que su status de profesora le daba un rol como mujer diferente. Sigue atacando al feminismo y a las feministas, lo describe como inútil y como algo malo, culpando de los males de las mujeres actuales e indicando que ha tenido lugar una involución en cuanto a la vida de las mujeres. Sigue marcando una diferencia clara entre las feministas y el resto del género humano, y hablar de derechos fundamentales de las mujeres como algo que poco tiene que ver con las conquistas feministas, describiendo que tuvieron lugar solo con el natural devenir de los tiempos.

La vida de esta profesora está marcada por una infancia agradable en un ambiente alegre y con ciertos lujos y aunque en todo el relato pone de manifiesto que no soporta al feminismo ni a las feministas le da importancia a cosas que son primordiales para el feminismo y para cualquier mujer empoderada⁹⁹, cosas como las siguientes:

- La independencia económica como base para la independencia a otros niveles.
- La importancia de una buena educación.

⁹⁹ Tal y como sostiene Robert K. Merton, “en ocasiones, una persona sostiene modos de ver que son contradictorios desde un enfoque lógico” (Merton, 1946, citado en Taylor y Bodgan, 1987, p.213).

- El actuar, vestir y comportarse según las propias preferencias y no para agradar al varón.
- La necesidad de sentirse realizada como ser humano.
- La creencia en que a pesar de ser diferentes al varón somos iguales en derechos.

5.4 Historia de vida nº3: Aurora, pasión por el saber.

Aurora es profesora de Lengua Gallega desde los 25 años, pasó por varios institutos de la provincia de A Coruña para finalmente quedarse en el instituto de su pueblo natal, se define como enamorada de la literatura desde los doce años y cuenta su vida de un modo natural, como hija de una familia formada por sus padres y sus dos hermanos varones.

5.4.1 Infancia: Enamorada de Dante

Aurora empieza a estudiar literatura en el colegio y es en ese momento cuando al empezar a estudiar a Dante comienza a amar la literatura y a saber que quería enseñarla y vivir de ella: *“Cando tiña trece anos empecei a estudar literatura e comecei a estudar a Dante i...teño ben claro que foi ahí cando dixen para min que do que me gustaba podía facer a miña profesión porque pódese traballar e gañar a vida dignamente pero eu xa a esa idade e por moitas cousas tiña claro que non quería ser un obxeto, algo inútil ou, simplemente, e sen ofender a ningún...eu sabía que non quería vivir coma a esposa de ou a ama de casa sen autorealización de ningún tipo, eu tiña claro que quería vivir con dignidade” (HV3-359).* Se describe como una niña que estaba a lo que considera años luz de las niñas de hoy: *“Eu de nena sacaba tempo para estudar, aprender e moverme coas amigas, creei o meu mundo propio, aínda que fora unha burbulla no medio do machismo e o clasismo, ía o cine, salía por Santiago...tiña inquietudes culturais...ou meu obxectivo non era ter fillos coma primeira meta” (HV3-360).*

Aurora tiene una idea clara desde niña, la autorealización, y habla de sus imágenes de referencia como mujer: *“Eu tiven unha profesora de literatura que se chamaba Pilar, era boísima, sabía transmitir e estudiamos os clásicos con ela, chegábamos a unha profundidade que non hai agora nen sequera nas universidades. A min miña nai me*

inculcara a lectura e a verdade e que me encantaba ler, e de pronto, comezáronme a explicar a literatura i vin que eu podía traballar con eso...tamén en certo modo eu era moi apegadiña a miña avoa, de feito, a primeira casa que se fixo neste pobo¹⁰⁰ foi a de ela...ollo, a primeira, en casco urbano, non en Vilar ou nas aforas...eu eso, estaba moi apegada a miña avoa, nas ideas, miña avoa era de esquerdas, o meu avó matáranos no 36, viñéranos buscar a casa e fusiláranos porque si...eses tempos...influíron moito, nos sótanos do que hoxe é o concello había uns calabozos e bueno...nesa época viñera o pai de Juana Santos, a profe do instituto para aquí, profesora que é compañeira miña e a garda civil déralle tal tunda a un...e tirárono nun pozo e logo dixéranlle o pai de Dolores que era médico que ese home morrera afogado e claro, el díxilles que non podía certificar eso e...bueno, aquí foron uns tempos a flor de piel e miña avoa, miña nai tamén...berraban conmigo por se me podía pasar algo, decíanme que a xente era traicionera, que calara a boca. Vivir aquí, nun pobo con tanta represión pois sempre me marcou moito para elixir o que estudar, Filoloxía Galega porque aquí a represión foi brutal ca esquerda, e bueno, hai xente que morreu e outra que se defendeu asimilándose co grupo forte, esquencéndose de si mesmas...”(HV3-363).

Aurora describe a súa avoa coma muller de dereitas e un forte vínculo con ela, ademáis fala da súa elección personal e profesional por amor a literatura e tamén como elemento definitorio do seu carácter e da súa ideoloxía. Describe os anos de estudio no seu pobo natal como complexos por ser rebelde e querer diferenciarse das demais: *“Eu estudiei un tempo aquí, no grupo escolar pero non me adaptaba para nada o sistema franquista, entón dixéronlle ó meu pai que me levara para Santiago, e chegou Setembro e metéronme na Compañía de María, estiben alí cinco anos e logo un último ano en La Salle. Na Compañía de María o pasei moi ben, eran monxas pero liberáis, e, por qué non dicilo, CON CONCIENCIA FEMINISTA!. Non tiñan nada que ver con outras, despertábanos pola mañán con Serrat e Paco Ibañez, algo impensable en outros lados, a min abríronme un mundo de posibilidades que no pobo non tiña porque a profesora,*

¹⁰⁰ Aunque la informante menciona el nombre del pueblo para proteger su identidad lo transcribo como “este pobo”.

que era irmá do cura tíñanos rezando nas aulas, cortábamos a melena...as monxas da Compañía de María eran humanistas, mais abertas de mente que o papa de agora. Unha das iñas profesoras foi unha irmá de Beiras, o político, e cando se enterou de que me ía casar nova berroume moito, recordó que me dixo: e agora que vas a facer, planchar camisas? (HV3-361). En esta parte de mi investigación tiene lugar otra coincidencia, tanto Aurora como Pilar, la primera informante, coinciden con la misma monja en Santiago, Aurora como alumna de ella en Compañía de María y Pilar en la residencia donde se hospedaba cuando esta venía a visitar a otra monja. Ambas mujeres hablan de esta monja como una consejera en la misma dirección: siempre les instaba a estudiar y a tener su independencia como mujeres.

5.4.2 Etapa Universitaria: ¿Y cómo no estudias otra cosa más importante?

Aurora habla de las reacciones que tuvieron lugar en su entorno cuando contó su intención de empezar la carrera de filoloxía galega: *“Todo o mundo da familia e de fora me preguntaban por qué non facía Hispánicas...eu son licenciada en hispánicas pero na sección de Galego Portugués, e chocaba que se falaba castelán correctamente, un idioma que tiña unha posición social mais acomodada, sobre todo para unha muller, elixira o ámbito do galego, que na época parecía estar restrinxido a outro tipo de xente, aínda que a min eso dábame igual. Eu son das primeiras promocións de galego e para min o galego vai ligado a idea de igualdade social e de compromiso social, incluso como muller” (HV3-362)*

Aurora une el uso de la lengua gallega a la reivindicación, a la justicia y a la igualdad, y habla de las injusticias que se cometieron contra aquellas personas que usaron el gallego en diferentes épocas: *“Cando eu empecei a ensinar empezábaselle a dar importancia o galego, estiveren na Coruña, en Curtis e finalmente en este pobo pero na miña época hubo profesores que o pasaron mal coma Paco Rodríguez ou como Pilar García Negro no Eusebio da Guarda, unha brillante profesora a que lle abriron expediente por ensinar en galego a literatura castellana, a estes profesores chegáronselle a aplicar sancións disciplinarias por articular a súa ensinanza en galego a pesares de estar aprobada xa a Lei de Normalización Lingüística” (HV3- 362).* En este punto Aurora relata algo que on anterioridad nos había descrito, aunque desde un marco de opinión completamente

diferente, María Teresa, la sanción disciplinaria a una profesora del Eusebio da Guarda por el uso del gallego. Describe también Aurora la diferencia entre institutos dentro de una misma ciudad como A Coruña: *“Eu non tiven moito problema, porque estiven nun instituto de Elviña, non era o mesmo este que outros da cidade con mais “rango” aínda que fose autoatribuído ese rango pola súa antigüedad” (HV3- 362).*

Aurora describe el tópico que también describió Pilar cuando hablaba de profesoras que la aconsejaban estudiar carreras de letras por ser mejores para las mujeres: *“Cando eu estudiei a carreira parecía que aínda se cumpría aquilo de que as letras eran para as mulleres e as ciencias para os homes, de feito a miña amiga, Laura Conde, foi a única de física da súa promoción de Santiago, e fáloche dos oitenta...sempre dicía aquilo de: yo no puedo faltar porque se nota” (HV3- 362).*

En su época universitaria Pilar se describe como una estudiante con conciencia política, pero no exactamente con la conciencia política que se le presuponía por querer enseñar gallego o hablarlo: *“Sen dúbida, para querer ensinar e estudar galego tanto agora coma antes esto tiña que ver con que tiñas, coma min, un certo grado de conciencia relacionada con outras cousas, pero non so co nacionalismo...tamén co feminismo, desde que eu empecei a estudar galego si que notei algo moi extraño, falan mais galego os homes, os estudantes e os profesores que elas, as mulleres universitarias pu as profesoras, esto era e segur sendo porque aínda agora estamos educadas para casar, conseguir unha boa posición mediante o matrimonio e o galego, claro está, tiña e sigue tendo unah serie de prexuízos sociais, que fan que non estea ben visto para unha muller. Eu, entre compañeiros e compañeiras de profesión, que non estudaron filoloxía galega pero que son docentes si que o observaba nos anos de estudantes e tamén agora, que as mulleres o galego non lles da a posición social que queren” (HV3-362).*

De su época universitaria, en la década de los ochenta, Aurora habla de las diferencias a la hora de hablar gallego: *“Non era o mesmo que falara galego un home que unha muller, non era o mesmo o galego que falara o fillo dun conselleiro que o que falara alguén do BNG ou un rapaz ou unha rapaza do rural, había un galego fino, que hasta che daba estatus e outro que cho quitaba” (HV3- 363).*

De esta parte de su relato podemos subrayar lo siguiente:

- Aurora hace un asociación entre el uso del gallego y la conciencia política
- Observa como en su época y en la actualidad hablan más gallego los hombres que las mujeres porque sigue resultando difícil para una mujer que habla gallego conseguir cierto status.
- Sigue educándose a las mujeres bajo el mismo prisma patriarcal que hace que vean el matrimonio como una meta social a conseguir.
- El uso del gallego sigue trayendo asociada una cadena extensa de perjuicios.

5.4.3 Los primeros años de vida profesional: Rara Avis

En relación a sus primeros años de vida profesional, Aurora tiende una estrecha línea con su niñez y explica que ni como profesional joven ni como niña dejó que la discriminasen jamás, pero no porque la discriminación no fuese palpable, por su manera de enfrentarla: *“Eu o principio da miña carreira, dende os 25 anos que empecei non sufrín discriminacións porque non quixen, non porque non existisen...esto teño que argumentalo, é dicir, eu non deixei que me pisaran, tiven táboas que adquirin dende nena para eso, eu dende nena podía aprender e ler e aprendín, e facía o da casa tamén, pero aprendín e a lectura e a relación coa miña avoa doume sempre taboas para saber quen son e quen non me poden facer sentir” (HV3- 363).*

Aurora comeza a ensinar nun instituto de Elviña, na Coruña, e fala da imaxe que se tiña do profesorado de galego nos anos oitenta: *“Moitas nenas e nenos identificaban ó profesorado de galego case coma se fosen showmans i tiñan unha idea de nos coma profesoras e profesores cos que empatizaban. Ser profesora de galego si me fixo ver que te colocaban unha etiqueta política e te asociaban co nacionalismo, co BNG e sempre se trataba como...se o ser de galego foses de extrema esquerda, ese tipo de tonterías” (HV3-363).* Describe un problema que experimentó tanto en sus primeros años de vida profesional como actualmente dentro de las aulas: el machismo. *“Nas aulas había e hai de todo, polo xeral ben, pero entre rapaces e rapazas hai unha serie de clasismos e machismos moi marcados, agora mais que antes, non so polo idioma, senón polo retroceso en igualdade de xénero que hai hoxe en día mais que nunca en calquera*

instituto. As rapazas, a ver, a involución e moi grande, en principio porque elas xa se visten como carnaza hoxe en día, coma xogando con signos das películas dos anos cincuenta, con provocar, ca sumisión, ca seducción pero non con seducción en igualdade, inhíbense diante dos rapaces, diante deles non defenden as súas posturas...na miña época esto era impensable, defendíamonos nos mesmas e nas mesmas condicións que eles, agora...elas observan, de feito, eu deixei de considerar oportuno telos mezclados, alumnas e alumnos, porque traballo mellor con alumnas soas, e teño mais que comprobado, falan con mais franqueza, non intentando agradar os rapaces, eu vexo o ensino separado desde ese punto...bueno, esto xa o defenden moitas feministas americanas, non solo é cousa da igrexa...” (HV3-363).

De estas palabras sacamos que Aurora cuenta que el machismo ha ido a más desde los primeros años en los que enseñó e incluso ha ido a más desde sus años de estudiante, hace una aclaración muy importante cuando dice que las alumnas se defendían por ellas mismas mientras que ahora se inhiben, buscan agradas a sus compañeros masculinos y no solo mediante la moda o la conducta gestual, también lo hacen siendo sumisas para ellos. Señala algo que había señalado, como indicaba anteriormente, desde un punto ideológico completamente diferente otra de las informantes, María Teresa, que preferiría la enseñanza separada para alumnos y alumnas, para mejorar el manejo del aula y también para conseguir llegar a una mayor profundidad con las alumnas en la adquisición de conocimientos. Siguiendo en esta línea le surge a Aurora un interrogante, saber lo que sucedería si a las alumnas, aun con educación segregada, las formasen profesores y no profesoras, y además admite que en muchas ocasiones las mujeres no son feministas: *“Bueno... este tipo de posturas, de formalas a elas non son nada novas...porque agora claro, pensando neste tema aparece outro...o de si as formarían eles, é dicir, os profesores, ou elas, as profesoras...non todas as mulleres son feministas tampouco e dende logo, non todas as mulleres están pola labor” (HV3-364).*

Aurora describe sus inicios como docente indicando que era “rara avis” por dos motivos, el primero, por enseñar gallego y hablarlo siendo mujer, el segundo, por su marcada conciencia feminista: *“eu o longo da miña carreira e sobre todo o principio sentínme sempre rara avis, e digoo precisamente porque os profesores e o alumnado son machistas e tanto antes como agora os non machistas son casos puntuais, cando debería*

ser o revés. Eu cando comecei, con 25 anos, muller, falando o galego, feminista...rara avis, e sen embargo agora, sigo sendo muller, falando galego, feminista e ains que a nivel teórico nos movemos en un universo de igualdade cara a muller...non é así nin de broma, non o era nin o é nin na sala de profesoras e profesores, nin nas aulas nin nos patios nin nas relacións” (HV3-364)

5.4.4 Actualidad: la generación milenial

En el presente Aurora sigue enseñando gallego en un instituto público que cuenta con 800 alumnos y alumnas. Nos describe como sigue llevando determinados temas en el aula y como se enfrenta a una burocracia que no siempre es favorable a las mujeres con conciencia feminista: *“Eu recordo, alá polo ano 99 un comentario moi machista dun alumno a unha alumna...eu conteino na sala do profesorado e moitos compañeiros e compañeiras me dixeron que si tomaba medida disciplinarias os país se me iban a botar enriba...en fin...eu tiña que poner solución e o que se me ocurriu facer foi pedirlle ó rapaz que lle escribise un poema de amor á rapaza e que llo recitara diante de toda a clase...non lle quedou outra que facelo, e con todo o respecto...básicamente porque senón podiao castigar por desobedecerme, e ahí si que non se me ían botar enriba, se o castido era por desacato á profesora...”(HV3-364)*. Aparece aquí un elemento muy claro, Aurora nos cuenta como castigar a un alumno por una conducta machista hace no muchos años, en 1999, tendría consecuencias para ella pues los padres, según palabras de sus compañeras y compañeros de profesión, protestarían, sin embargo, si el castigo fuese directamente relacionado con una resistencia hacia su autoridad no tendría demasiados problemas y añadiría la actitud machista como un “además”.

Para esta informante hay un punto de inflexión claro en su carrera en relación a todo lo que viene observando en materia de machismo en las aulas, lo marca con la generación de millenials, de alumnas y alumnos nacidos entre 1999 y 2000, pues indica que las conductas machistas experimentan un repunte además de explicar las razones por las cuales cree que es así: *“Persoalmente, creo que os peores comentarios machistas e actitudes as ten o alumnado que naceu entre o 99...do 99 para diante...os milenials que lle din. Eu vexo agora moitas cousas, pasan cousas e ti preguntaslle a elas e calan, din que un insulto ou unha agresión foi de broma ou foi por que é o seu mozo e a quere, ou*

din que foi porque é normal...eso fai uns anos non pasaba...agora todo está solapándose i esto ven dende arriba, si tiveramos un goberno progresista, coma o que tivemos fai anos, cos seus defectos pero progresista...un partido de esquerdas non ten nada que ver co que se ve agora, en canto a actitude cara a muller. Con todo esto...involución total, no rol da muller, canto mais liberalismo menos igualdade. E esta xeración dos milenials...non sei en que dará todo, pero creo que se caragaron o saber humanístico completo...non saben nin quen é Dante...non saben nada...coñecemento modo hamburguesa do MacDonald” (HV3- 365).

Aurora describe a la generación de nacidos y nacidas a partir de 1999 como los milenials, unas victimas totales del sistema neoliberalista, víctimas que normalizan el machismo y la agresión y que carecen de conocimientos profundos sobre materias que antes eran las que servían para describir, según su nivel de conocimiento de estas, si una persona era o no culta. Describe también la situación del feminismo y de las feministas para las profesoras y para las alumnas en la actualidad: *“As profesoras, casi na maioría non saben de feminismo nin se preocupan, as rapazas novas agora...eu vexo, salvo excepción, que non queren saber nada de feminismo, a pesar no necesario que é, en primeiro lugar porque se están vendendo coma carnaza sen saber se o son, colocándose no mercado para agradar os homes, peléanse polos homes, dun xeito tremendo...que na miña xeración nin de broma...na nosa época se nos gustaba un pois mira...xa se verá...estudian as rapazas novas pero non para realizarse, están estudiando porque teñen que estar, por iso o feminismo fai mais falta ca nunca.” (HV3-365).* Aurora tiene una visión positiva del feminismo y las feministas, en un contexto invadido por el patriarcado: *“Non tes mais que mirar... o patriarcado invade todo, mira, ti daste conta da moda que volve dos tacóns?, algo que non nos da axilidade, co PSOE as mulleres levaban zapato normal, tirando a plano, e parece unha tontería pero a dereita determina todo, canto temos que medir, canto temos que pesar, como temos que calzar...eso si, incómodas, débiles, que non poidamos movernos moito...tapándonos con maquillaxe... porque ti se tes fame pensas mois lento, porque a ti se tes...se sintes dos nos pes...andas peor e tamén vas centrada na dor, non no que tes que pensar, por exemplo en guerrear, en non deixarte, en non ser sumisa...e así nos vai...morrendo debaixo de capas de cousas...neoliberalismo puro”. (HV3-366).*

5.5 Historia de vida nº4: Isabel, quedar en casa o vivir su vida.

Isabel enseña educación física en un instituto público de la provincia de Pontevedra. Desde niña sintió pasión por el fútbol pero también por la enseñanza. Define su vida como una vida marcada por mujeres de su familia y por alguna profesora que se encontró y describe como las mujeres, en algunos deportes, sufrieron el machismo más despiadado.

5.5.1 Una infancia entre muchos hombres

Isabel es la pequeña de tres hermanos varones, su padre y su madre se dedicaron a trabajar vinculados directamente con el mar, su padre como patrón de un pequeño pesquero y su madre con un puesto de pescado en la plaza y montando más tarde una pequeña pescadería, que aun regenta hoy en día su hermano mayor. Era la hermana pequeña pero no por eso tenía privilegios, ayudaba a su madre a diario al llegar de la escuela pero siempre, aconsejada por esta, fue una estudiante destacada.

“ (...) yo nací cerca de la zona de Vilagarcía ¡Ay...que me dijiste lo dela privacidad antes!...bueno, no importa que no dije el nombre del sitio...pues eso, nací allí en 1965 y era la pequeña de tres hermanos y me llevo con mi hermano mayor 15 años, fui un susto, como dice mi madre, pero como ella quería una niña, fui una alegría. No lo tuve ni fácil ni difícil de niña, iba al colegio y ayudaba en casa...eso si, la que mas, yo recuerdo desde los diez...once años que le ayudaba a mi madre a hacer las camas y a pelar las patatas para la tortilla, y a fregar los cacharros...eso si, desde niña mi cama la hacía yo...mis hermanos no...y parecía que mi madre se sentía culpable cada vez que tenían que mover un dedo para algo...no teníamos violencia directa en casa ni mucho menos, no verbal ni maltrato físico, que mi padre es un bendito pero bueno, si de esa violencia estructural que nos ahoga un poco a las mujeres, la de si porque si, de que naces mujer y se supone que te vienen unos san Benitos encima de serie...no se si me sigues... (HV4-368)

En la primera parte de su relato Isabel hablar de un término a destacar: violencia estructural¹⁰¹. Describe su infancia como una infancia ordinaria pero con una serie de elementos definitorios en relación con sus hermanos a pesar de ser la pequeña. Isabel reconoce este modo el ser consciente de que existe violencia contra las mujeres, una violencia que en su caso se materializó en relación a las necesidades básicas del hogar y a las tareas cotidianas del día a día. Habla de que no tenían en su hogar violencia directa como el maltrato físico que causa la muerte a tantas mujeres ni tampoco violencia verbal pero describe como ella y su madre respondían a un comportamiento estereotipado por reducción al varón. Isabel sigue hablándonos de su infancia: *“De pequeña era buena estudiante, creo que gracias a mi madre, como mi padre pasaba muchos días fuera cuando iban al mar y ella trabajaba tanto me tenía muy marcados los horarios para todo, para recoger en casa, para ayudarla, para ir a la escuela, para estudiar y hasta para jugar, tenía todo bastante cronometrado y supongo que eso me hizo disciplinada...yo aun no se hoy como hacía mi madre con tanta cosa, con tanto trabajo...eso si, siempre me dijo que estudiara y que saliera de Vilagarcía...es que era una época durísima...con la droga, con los hombres en el mar, las mujeres trabajando y bueno...duro en general”* (HV4-369). Una vez más, como en los relatos que llevamos hasta ahora, la figura femenina, en este caso de la madre, vuelve a aparecer como la animadora de las informantes a la hora de estudiar y ser autónomas, para tener así una vida mejor, en este caso Isabel habla de una época dura en su pueblo y de como el

¹⁰¹ Siguiendo a Galtung (1969) la violencia estructural es un proceso estructural en cuyo centro se encuentra la explotación, y, en el caso de las mujeres, se trata de la violencia derivada del lugar que ocupan en el orden económico y social. Galtung describe como la división sexual del trabajo es también la base de la violencia estructural, no solo por la existencia de una doble jornada, como la que describe Isabel en su relato para ella y para su madre, de trabajo productivo y trabajo del hogar y de estudio y trabajo del hogar, también porque esta doble jornada no es reconocida, es vista como algo natural. La violencia estructural es entendida por Galtung como cualquier aspecto cultural que se utilice para legitimar la violencia, de forma directa o indirecta.

deporte fue una vía de escape: *“A mi me gustaba el futbol, tenía un hermano que jugaba en el Cambados y me gustaba ir a verlo, jugaba en el colegio también y me hubiese gustado ir más allá, pero en fin...aun hoy hay mas machismo que nunca imagínate hace unos años. Como el deporte me gustaba tuve claro que quería hacer INEF y la verdad es que me centré mucho en eso desde que era adolescente...me gustaba el deporte pero también era vía de escape, de todo, de casa, de la época en si...a mi Vilagarcía no me tira nada, ni antes ni ahora¹⁰²” (HV4-369).*

5.5.2 Adolescencia: un duro golpe

Lo que marca la adolescencia de Isabel es la muerte de uno de sus hermanos, víctima de un accidente de tráfico que hizo que la familia se tambalease: *“Mi hermano Josecho¹⁰³ tenía 23 años cuando murió... hoy en día lo tenemos mas o menos superado...mi hermano Josecho llevaba desde los 17 tonteando con las drogas, como muchos de por allí, porque la droga fue una lacra... yo era pequeña y bueno, veía alguna discusión y cosas pero no era muy consciente, lo fui cuando se mató...porque tuvo un accidente de coche que iba como iba y murió el y bueno, los que iban no quedaron bien del todo pero ahí están, con sus vidas...fue muy duro y para mi madre fue caer en picado, a pesar de todo lo que mi hermano les había llevado de casa y las cosas que hacía...ahí tuve por primera vez conciencia de que pasaba algo feo en casa y de que yo tenía que ser la alegría de mi madre...desde que murió mi hermano mi madre se volvió muy protectora conmigo, no me dejaba andar con casi nadie...supongo que porque mucha gente andaba en la droga de una u otra forma y ella tenía miedo... (HV4-369).* Isabel sigue

¹⁰² Cuando se menciona la localidad de Vilagarcía y el equipo de futbol de Cambados se han cambiado los nombres para proteger la intimidad de la informante aunque se trate de lugares próximos a esa zona en los cuales el contrabando de droga y la violencia estuvieron muy presentes en una época determinada.

¹⁰³ Al igual que con otros personajes que las informantes van incluyendo en su relato, se cambia el nombre original del hermano de Isabel por otro nombre, para proteger su privacidad, especialmente más si cabe por el duro acontecimiento que cuenta.

profundizando un poco más en este suceso traumático y se centra en hablar de la época dura del contrabando en Galicia. Al igual que otras informantes, Isabel habla de quien la hizo entender el feminismo y de figuras de referencia que comprendería años después: las mujeres que se atrevieron a luchar contra la droga: *“Yo siempre digo que en todo el tema de drogas y de contrabando que pasó en mi zona desde los setenta hasta hace no mucho y...hasta ahora, que pasa, a otra escala más profesional pero pasa...yo siempre digo que las que mas lo sufrieron fueron las mujeres, que fueron las que marcharon a las instituciones, a los ayuntamientos, a la xunta, a todo...a pedir, a pedir explicaciones y ayuda de porque los hijos se drogaban y acababan así...muriendo. Te podría dar muchos nombres pero es abrir herida y no quiero, pero las mujeres de las asociaciones de vecinos de Cambados, de Vilagarcía, de Pontevedra...las mujeres todas de la zona tenían que tener un premio...o mil...ellas sin saber de feminismo fueron las mas feministas, se organizaron, se manifestaron...los hombres también eh...pero era distinto...ellas iniciaron todo, como siempre. Yo creo que años después de vivir todo aquello si tuviera que decir quien me hizo feminista te diría que ellas...aun tengo la imagen de muchas...de mi madre, ” (HV4-370).*

A pesar de un suceso traumático en un contexto de violencia debido a las drogas Isabel se vuelca en hacer deporte y toma como referencia a una figura femenina, de una profesora, para proyectar lo que quería ser de mayor, alejándose así de su localidad natal y de los roles impuestos por ser mujer: *“Yo después de morir mi hermano me volqué mucho en el deporte, sacaba buenas notas en todo pero en educación física empecé a sobresalir, quería ser profesora de gimnasia de mayor como una que teníamos que venía de Coruña y se llamaba Mónica, no se, me gustaba como era, era muy coleguita de todos los niños y además vivía sola allí en un piso durante la semana y la veías entrar y salir, a sus cosas con una vida propia, sin padres, sin marido y no se...daba la sensación de ser muy libre y siempre andaba con amigas y era muy jovial...me gustaba el deporte, desfogaba con el deporte, pero esa imagen de Mónica, de la de educación física me hizo tener un ideal que seguir en la cabeza...como quien que de mayor quería ser así y llevar esa vida”. (HV4-371).*

Cuando Isabel habla de las ganas que tenía de estudiar INEF y de como se lo toman en casa no cuenta algo diferente a lo que cuentan algunas otras informantes: no recibía

demasiado apoyo, por una parte, debido a que el suceso amargo de la muerte de su hermano estaba en el aire, y, por otra, porque su familia, especialmente el padre, se habían hecho a la idea de que quedaría en casa, siendo la única hija: *“En casa había problemas y mi madre se centraba en trabajar y en mi, lo de mi hermano marcó bastante a mis padres, no me hacían caso ninguno cuando decía de estudiar INEF, no sabían bien ni lo que era. Me dio igual, cuando acabé el instituto y con buenas notas y me llegó el momento me ayudó mucho Mónica, que siempre seguí teniendo trato con ella y hasta que tuve plaza en INEF no paré... pero en casa fue otro rollo...mi madre si que quería que estudiara pero mi padre...no le hizo gracia porque el esperaba que quedara allí, con ellos...y mi padre como ya me había pagado un curso de monitora de aerobio pensaba que la cosa iba a quedar ahí, dando clases por la zona...no le hizo gracia y al principio mi padre no quería, pero al final...mi madre lo convenció, bueno, entre mi madre y mi tía Luisa, y me vine para Coruña a casa de mi tía Luisa”* (HV4-371). Una vez más aparece la comodidad del varón, la idea de tener una hija que “case en casa”¹⁰⁴, que se quede para acompañar y cuidar frente a la imagen femenina, conciliadora y con deseos de progreso para su hija.

5.5.3 INEF: Deporte como profesión

Isabel se va a vivir a casa de su tía, describe su relación con ella y sus primeros años estudiando en INEF: *“Yo tuve una época en INEF muy buena...entraba y salía cuando quería de casa porque mi tía era enfermera y a veces no estaba de noche, además al ser soltera y llevar en Coruña tantos años mi tía no se BUENO! SI SE! LAS MUJERES QUE SIGUEN SOLAS¹⁰⁵ VAN MEJOR A VECES! (alza la voz)...cuando venía a casa se mimetizaba*

¹⁰⁴ Cuando hablamos de “casar en casa” estamos describiendo algo muy presente en la sociedad gallega, constituido desde la antigüedad y recogido en el artículo 160 de la Ley 2/2006 de 14 de junio, de derecho civil en Galicia, “casar en casa” se entiende como una integración del nuevo matrimonio en la vida comunitaria y familiar del grupo ya creado.

¹⁰⁵ Isabel describe a su tía como una mujer independiente, feliz, con una vocación, un mujer que sigue el patrón que describe Kate Bollick (2016), con ideas claras, con una identidad construida sobre

con el ambiente de allí y se comportaba como mi madre y el resto de mis tías, pero en Coruña ella era muy libre, muy centrada en su profesión, se arreglaba distinto, salía con amigas, iba a bailar, tenía su trabajo...ella me dio libertad...controlada y controlada ya era yo porque estudiaba y me iba bien, y trabajaba para mis gastos dando clases de aeróbic en un gimnasio y en una asociación de vecinos. Fueron años bonitos (suspira) juventud divino tesoro” (HV4-372). Isabel describe su época en INEF como una época alegre, lejos de problemas pero también como una época que cambió su forma de ver el mundo: “Al principio te hablaba de violencia estructural...yo ese término lo aprendí con los años, porque me di cuenta de que tenía que aprender de feminismo y de igualdad...bueno, que es lo mismo aunque se empeñen en decir chorradas los de la derecha, pero a mí llegar a INEF me cambió mucho el paradigma...yo pensé que el machismo estaba en eso, en casa, en las mujeres casadas, algo en el deporte si...pero pensé que ese mundo más de deporte, de universidad, de aprender era distinto y no... no lo fue, incluso llevé un shock porque muchas compañeras de INEF, compañeras con las que estuve en el equipo de hockey y en algunos otros deportes...esas compañeras decidieron eliminar cualquier rasgo femenino que tuvieran para darse a valer y parecer fuertes...no me refiero a la ropa o al peinado o a no maquillarse que eso yo tampoco lo hago ahora con 50 años ni lo hice...me refiero al modo de ser, en equipo incluso, cogiendo un liderazgo muy masculino...creyendo consciente o inconscientemente que siendo menos mujer se llega más lejos...” (HV4-372).

En este fragmento Isabel describe algo que casi podría considerarse como la idea de un liderazgo autodrático¹⁰⁶ en el equipo, un estilo autoritario; pero también deja entrever

si misma y no sobre los deseos de los demás, con ambiciones y lejos del deseo del matrimonio, algo que incluso veía como una molestia.

¹⁰⁶ Siguiendo a Mercé Salá (2010) vemos que existen diversas teorías que han sido producidas para describir los modelos de carrera profesional de las mujeres, estas teorías, que pueden resumirse en cuatro modelos: modelo de asimilación, modelo complementario, modelo del liderazgo femenino y modelo negacionista.

como sus compañeras alejaron cualquier rasgo femenino de sus vidas para llegar a ser tomadas en serio en el mundo del deporte, algo muy significativo. El modelo de liderazgo que ve Isabel se asemeja al denominado modelo de asimilación, es decir, un modelo según el cual las mujeres, para llegar lejos en sus carreras profesionales, tienen que asimilar las características del modelo masculino de dirección, renunciando a su esencia femenina e incluso a un estilo de vestir y actuar propio. Este modelo es contrario a modelos de liderazgo femenino, que poseen unas características propias que otorgan mejores resultados a cualquier organización, estructurándose en oposición a los modelos patriarcales de gestión y de un modo colaborativo y horizontal, lejos de jerarquías verticales. El modelo de liderazgo femenino prima ante todo las competencias de inteligencia emocional, algo que Isabel indica que está muy lejos de lo que experimentó en sus primeros años de formación como profesora de educación física tanto en compañeras mujeres como en varones: *“En una ocasión un entrenador de hockey me dejó alucinada, estaban haciéndole una entrevista y le preguntaban por varios jugadores del Liceo, por César, por Carlos Gil, por cosas de la historia del Liceo y bueno le preguntaron que le parecía la nueva etapa que se abría para el hockey femenino porque en aquellos años estaban las del Ureka de Vigo, las de As Pontes, las del Castrelos de Vigo, las de Inef...porque bueno, en Cataluña el hockey femenino era ya otro mundo...pero aquí las había buenas y claro, va el tío y contesta diciendo que el cree que las chicas están mucho más guapas en otros deportes, llevando falda, como por ejemplo en el tenis...lo peor no fue eso, fue que muchas mujeres le rieron la gracia...y a mi no me hizo ni puñetera gracia...por eso te digo que para mi fue un shock, porque yo creía que en INEF no me iba a encontrar tanto de eso...” (HV4- 372).*

A pesar de ver machismo y reacciones por parte de sus compañeras que no le gustaban Isabel describe como todo esto le sirvió para reafirmar algunas de sus ideas y para marcar su carácter como mujer y como profesional: *“Mientras estudié me di cuenta de lo que quería y de lo que no quería ser ni como mujer ni como profesora, tenía claro que no le iba a reír un chiste machista a ni dios, y no lo hice con 20 y no lo hago ahora que tengo más de medio siglo, no y punto. Tampoco perdí mi esencia, ni mi forma de vestir, ni mi pelo largo, porque a veces eramos tachadas las de educación física de ser marimachos y cada una puede ser lo que quiera, que no se es ni mas ni menos mujer por*

ser de una forma u otra pero por eso precisamente quise tener un carácter diferente en ese sentido, yo iba a ser profesora de educación física y transmitir a mis alumnas lo bueno de ser mujer y que no hay que dejar de serlo para tener éxitos, porque ¡coño! Eso sería reconocer que ellos son mejores, el machismo más puro (golpea la mesa). Soy feminista, sí, más que nunca, porque hace buena falta...no hay oasis ni sitios aislados donde por ser mujeres no tengamos problemas, que si la universidad, que si el trabajo, ¡joder! hasta en los centros médicos y en la salud (...)" (HV4-373).

5.5.4 Un lugar en la vida: profesora de educación física

"Mi... mi primer destino fue en un instituto de la Sierra de Outes...menudo año (agita las manos y suspira). Yo era la única de educación física y pensé que aquello de alumnas para un lado y alumnos para el otro era de mi época pero NO! seguía y sigue la cosa igual y ese año y los de después me pasó lo mismo que en INEF, dar cuenta de que no hay lugar alguno en el que no veamos desigualdad...allí no querían jugar juntos al fútbol en equipos mixtos, cuando había que hacer parejas ellas con ellas y ellos con ellos y ya se que bueno....que son edades que ellos ya están bastante mangallones y ellas también pero...es que ellos tenían, en su mayoría eh! que en estos años vi excepciones...pero ellos tienen un espíritu de competitividad increíble y a ellas les gustaban mucho más los deportes en equipo, el ganar todas... algo muy de mujeres por otra parte porque las cosas colectivas siempre van adelante gracias a mujeres, si están hombres ya salen los egos y te pongo ejemplo...que no quito méritos, pero en todo lo que pasó con la droga en Villagarcía...empezaron a moverse y a asociarse las mujeres sin afán ninguno de figurar, con afán de salvar a los hijos y de mejorar la vida allí y de sacar la mierda...que hubo hombres...sí, pero ya no es la cosa igual! Y con el deporte pasa lo mismo y yo vengo viendo cosas iguales desde que empecé a dar clase hasta hoy que aun sigo" (HV5-373).

Isabel vuelve a hacer hincapié en las virtudes del modelo de liderazgo femenino y ejemplifica de nuevo con las mujeres que lucharon contra la droga en Vilagarcía para mostrarlo. Describe sus primeros años de desempeño profesional como años en los que se reafirma en la existencia de la desigualdad y en la inexistencia de un solo lugar de igualdad y paz para las mujeres. En este sentido, la informante relata uno de los incidentes que más la marcaron en sus años de carrera profesional: *"Si te cuento una de*

las cosas que más me marcó en el sentido de la desigualdad no me quedo corta...tuvimos un problema grande en los recreos y hace no mucho que fue esto...esto lo vi hace dos años y quise ser pionera en hablarlo en la sala de profesores pero no solo no me hicieron caso, ME TACHARON DE CREAR PROBLEMAS DONDE NO LOS HABÍA Y ME LLAMARON FEMINISTA RANCIA (alza la voz)...feminista rancia sin saber ni lo que es el feminismo y lo que estaba pasando era grave y es que en los recreos la zona de pista estaba copada por los chavales con el futbol y con dos grupos de chicos también que bailan y hacen rap...y a las chicas nada, ni entraban en la zona de pistas... ellas se dedicaban a pasear alrededor. Yo esto venía viéndolo, no me parecía normal que las chicas no tuvieran su espacio para jugar al futbol o al baloncesto o a lo que les diera la gana o jugar con ellos...nada... y lo dije, y la reacción fue esa...pero me la sudó ampliamente, lo llevé a consejo escolar no sin tener problemas porque ni en el consejo querían tratar el tema, conseguí que hiciéramos un calendario para que compartieran las pistas y lo que pasó...es que me dieron por todos los lados, compañeros y alumnado, ellos cedieron a regañadientes porque era una norma pero ellas, por agradecerlos a ellos no bajaron a las pistas un solo día, y las que bajaron...les hacían el vacío en clase e incluso me enteré de que las habían insultado en redes sociales y en anónimo...eso es gravísimo y nadie nadie tomó cartas...bueno si, en llamarme feminista rancia a mi” (HV4-373).

Con este incidente, que Isabel no concreta en el tiempo pero que indica ocurrió hace no demasiados años (nuestro encuentro tuvo lugar en 2017 y ella habla de dos años antes) se ve como por articular su conciencia feminista en el instituto es insultada por algún compañero de trabajo y tachada de crear problemas, pero gracias a su iniciativa pone de relieve los siguientes puntos:

- La violencia estructural existente en el patio, las alumnas no pueden disponer de su propio espacio para sus actividades.
- La violencia a nivel administrativo, pues tuvo que llevar su propuesta al consejo escolar y hacerse oír, y, aun así, le costó ser escuchada por dicho órgano.
- El desconocimiento del feminismo por parte del profesorado, pues al menos en el caso del centro de Isabel, cuando la insultan queda de relieve que ven el feminismo como algo rancio y que crea problemas que según ellos y ellas no existen.

- La traducción de este desconocimiento en el mundo de las alumnas: carecen de sus propios espacios y les da igual, lo naturalizan y además, las pocas que reivindican su espacio son insultadas a través de redes sociales.

A final de su relato Isabel indica que lo otras profesoras han confirmado también, que ven la situación de desigualdad y de desconocimiento del feminismo y las feminista como alg agravado en los últimos años: *“Yo soy profesora, soy mujer y soy feminista y no me disculpo, es que no podría ser de otra manera, sería inconsecuente con la realidad y conmigo misma, llevo tooooda la vida viendo cosas pero como las de los últimos años nunca. Si que tenemos concienciación del maltrato, de que no les pueden decir como vestir, de que no les pueden mirar los móviles, se les intenta enseñar acerca de la visibilidad de las mujeres en la ciencia y en el deporte etc...pero no llega, hay una maquinaria de mierda tan grande detrás... ¿Cómo luchas con los medios de comunicación?, ¿cómo coño luchas con un sistema que no quiere que les enseñemos a tener un pensamiento un poquito más crítico...? Porque yo soy de educación física mi ámbito es mas reducido que el de los de historia o de los de lengua y literatura que ahí tienen mas campo pero yo intento por todos los medios enseñar y educar...pero es increíble lo que tal hay hoy en día...y no...por mucho que se empeñen en decir que los incidentes como el del patio o que ellas quieran gustarles a ellos todo el rato y que incluso se vuelvan unas sumisas para eso son cosa normal de las hormona y de la edad no lo son...y punto. Yo no tengo una formación de la leche en feminismo pero me preocupo de leer un poquito y de intentar transmitirles...y bueno, les hablas delante de ellos de igualdad y parecen tontas, ahora...estás con ellas a solas y el razonamiento difiere...incluso me planteé alguna vez si era mejor enseñar separado...pero ahí no se, no me quiero meter mucho porque es un tema que tendría que reflexionar muy mucho y leer mucho sobre el tema...pero bueno, parece que los únicos y las únicas que estamos algo más sensibilizados con todo esto somos bichos raros”.* (HV4- 375). El relato de Isabel resulta tan pesimista como relevador.

5.6 La Historia de vida nº5: Tita, el amor por la docencia que nace de Rosalía.

Tita es proviene de un pueblo de la provincia de Lugo, en donde nació en 1953. Fue profesora de lengua y literatura castellana y gallega en varios institutos de Galicia y terminó sus años profesionales enseñando en la facultad de filología de una universidad gallega. Se define como eterna amante de Rosalía y feminista hecha a través de la literatura rosaliana.

5.6.1 La vocación docente: herencia maternal

Tita habla de su vocación docente como una herencia materna, pues su madre había sido maestra durante los años de la república, dejando de ejercer después de la Guerra Civil pero manteniendo en suspenso, sobre la cabeza de sus hijas, el amor por el conocimiento y por la posibilidad de mejorar el mundo a través de impartir cultura en los demás: *“No meu caso a vocación docente, ou, simplemente a experiencia docente estivo íntimamente e directamente vinculada a figura materna, a figura da miña nai. Eu estudiei os meus primeiros anos en Lugo e miña nai, que foi mestra durante a República e ata despois da guerra, foi unha mestra vocacional, con moito gosto pola profesión e iso, sin dúbida algunha...conforme pasou o tempo, conforme pasaron os anos fixo que me decatara de ese amor pola docencia... pois foi algo absorvido dende a infancia, no caso concreto da miña irmá e no meu propio caso porque miña nai creía que podíamos aportar a cambiar o mundo mediante a docencia, ensinando os demais” (HV5-377).*

Se le pidió a Tita que profundizase más en la figura de su madre, concretamente en las razones que la llevaron a dejar de ejercer como maestras después de la Guerra Civil, a lo que ella añadió lo siguiente: *“a partir da guerra...ahí teño todo un relato construído pola miña nai, ela despois da guerra non puido opositar porque en pleno franquismo e sendo filla dun republicano coma era o meu avó, que o pasearan en Xermade...non lle foi fácil nada...ela tivera experiencia en escolas rurais o que lle dou uns antecedentes a ela moi interesantes e que tamén mos dou a min e a miña irmá...interesantes porque no*

que toca o feminismo...ela, miña nai, tivo que darse a valer especificamente como muller e tivo que plantar cara, por dicilo coloquialmente, ou librar batallas, mesmo administrativas mesmo con elementos como alcaldes, caciques da vila correspondente...e iso...bueno, aínda que ela tivo que deixar de exercer, sen dúbida foi unha fonte de aprendizaxe e un antecedente para nos as dúas” (HV5-377).

La madre de Tita, figura de referencia para ella y para su hermana, experimentó dificultades para seguir ejerciendo después de la guerra en el ámbito rural lucense y señala la informante algo que resulta curioso en todos los relatos que hemos visto hasta ahora: los obstáculos administrativos a los que las mujeres tuvieron que enfrentarse, obstáculos que van desde problemas con compañeros y compañeras por motivo de ejercer la docencia con base en el feminismo y otros problemas, de ámbito más local o administrativo como en este caso, alcaldes que no deseaban una maestra como la madre de Tita o caciques que se interponían.

5.6.2 La Universidad y los primeros destinos

Tita relata como ingresó a la universidad con 16 años junto con su hermana: *“Eu, sendo moi nova, concretamente con 16 anos, xunto coa miña irmá, se mal non recordo... en 1969, ingresei na Universidade de Santiago para cursas Filosofía e Letras, na sección de filoloxía románica, subsección de hispánicas. Licenciéime no 1975 e anos mais tarde cursei Filoloxía Galego-Portuguesa, cando se implantou no sistema universitario galego, graduándome nesta especialidade en 1980” (HV5- 377).* No se detiene demasiado en relatar su época universitaria debido a que opina que su trayectoria feminista más pura se manifestó a partir de su segundo destino laboral: *“Eu incorporeime, recién rematada a miña titulación, ao ensino. O primeiro destino foi o Lugo, por un espazo de...catro meses, concretamente dende outubro de 1975 ata febreiro de 1976. Despois incorporeime...xa con plaza en propiedade e ata o 1985 nun instituto da Coruña, como profesora agregada. Este instituto era naquel momento...naquela altura ilegal ou alegal debido a que dende a promulgación da Lei Xeral de Educación de 1970 todos os centros de ensino habían de cumprir o requisito de ser mixtos e este non o era e ademáis, tiña toda unha serie de características e de peculiaridades...dende a concepción de superioridade autoatribuida por parte de moitos profesores ata o feito de ser...de estar*

no pleno centro da Coruña, ata o feito, central na miña opinión, de ser única e exclusivamente feminino...por iso te falo eu dun momento de incumprimento da lei” (HV5-378).

La informante señala varias cosas relevantes en este fragmento: la ilegalidad de un instituto enteramente femenino en una época en que la educación pública era ya mixta por ley y otro elemento, ya manifestado por otras informantes con el mismo término, la superioridad autoatribuida del centro. Tita relata como el instituto da Guarda potenció su interés feminista y galleguista junto con la necesidad de dotar a las alumnas de unas coordenadas básicas para su vida futura: *“Dende o primeiro momento recién titulada pero especialmente, dende que cheguei á Coruña...a partir de ahí redobrouse ou reduplicouse o meu interese porque as alumnas todas e no seu conxunto tivesen eh...o máximo posíbel de información da Galiza, o máximo posíbel de información sobre elas mesmas e de inculcarlles o valor do traballo i o valor, sempre, da vocación intelectual e de seren...de usaren sempre analíticamente a mente i ter un combate directo contra a idea i o feito de seren mulleres obxeto...ou de se autocompraceren, masoquistamente, na sua suposta ou pretensa inferioridade, e por ahí claro, un combate e unha afronta directa a prol da igualdade i da defensa de todas as súas capacidades...entón aquí, a partir dese momento, foi esta a liña que seguí sempre nas miñas aulas de Lingua Española e de Literatura Española y mais tarde ensinando galego e tamén na Universidade...”(HV5-378).* Dentro de su forma de ver la enseñanza otorga especial importancia a los siguientes puntos:

- Dotar a las alumnas de las herramientas necesarias para que tengan información sobre si mismas como mujeres y como gallegas.
- Hacer ver a las alumnas el valor de la vocación intelectual para terminar con una doble discriminación, por ser mujeres y por ser gallegas.
- Combatir fuertemente la desigualdad y la defensa de las capacidades de las mujeres.

De la doble discriminación, por ser mujer y por ser gallega (y sobre todo, por hablar gallego), había hablado la primera informnte, Pilar, y, llegados a este punto del relato de Tita volvemos a encontrar una coincidencia, algo que aunque no se trata, como había

sucedido anteriormente, de una conocida común, si se trata de un acontecimiento del cual me había hecho eco a través de la información de otra de las participantes: el expediente a una profesora del Eusebio da Guarda por dar su clase de lengua y literatura castellana en gallego: *“Coma profesora foi importante para min o uso da lingua galega como vehicular na docencia e tamén o feminismo, claramente. No caso da da lingua galega como lingua vehicular no ensino, foi algo que tamén fixen no Seminario Diocesano de Lugo e que sempre pensei que era, incluso, mais necesario facelo nun instituto coma este coruñés. Esta decisión en relación o galego, que era un exercicio de xustiza e tamén algo íntimamente ligado á igualdade, pois non hai que esquecer que a muller galega, galegofalante sufría, na escola e noutros ámbitos sociais, unha dobre discriminación, unha por ser muller e outra por utilizar a súa lingua materna...como dicía, este feito fixo, o usar o galego como idioma vehicular no ensino propiciou que no ano 1983 se me abrise un expediente” (HV5-379).*

Feminismo y galleguismo vuelven a aparecer de la mano, en el caso de Tita, ve primordial enseñar en gallego y dotar de identidad gallega a las alumnas del Eusebio da Guarda, pues sino pocas iban a ser las oportunidades que tendrían de hacerlo. Las resistencias administrativas son las que cuenta Tita, malestar entre compañeras y compañeros de profesión, pero le pido que profundice en las relaciones de las alumnas, en como acogieron su procedimiento, su forma de enseñar, con una conciencia feminista tan evidente: *“Teño o gosto de atoparme hoxe en día con moitas ex alumnas de este centro que lembran positivamente estas mensaxes que eu tiña moito interese en asentarse nas aulas, porque naqueles anos non era o mesmo ensinar neste instituto que noutros institutos, coma por exemplo, no que exercín a ensinanza entre o 1985 e o 1990, cunhas características ben diferenciadas, noutro instituto tamén na Coruña. As alumnas sempre me agradeceron, sobre todo, a mensaxe de autonomía, de necesidade de traballo, de cultura, de educación e de non seren mulleres obxeto” (HV5-378).*

5.6.3 Las aulas y el mensaje feminista:

Tita, al igual que otras profesoras, se considera feminista, considera el mensaje feminista como algo imprescindible y habla de una evolución del feminismo desde la época de su madre hasta la actualidad: *“Na ensinanza, na docencia, as mulleres*

ensinantes fai trinta, corenta e fai moitos mais anos, cando miña nai ensinaba nas escolas rurais... aínda que non utilizasen a palabra feminista porque non a coñecían resultan, nun modo de praxe académica, mais feministas que mulleres que agora mesmo están exercendo. Iso é porque a nos nos fixo a práctica...e as docentes xubiladas ou de maior idade, somos fillas de dúas cousas: da nosa nai e de todo aquilo polo que tivemos que loitar e polo que tivemos que tomar parte, e principalmente en no consentiren ningún tipo de humillación por seren mulleres, claro, ou non admitirmos ser consideradas cousas” (HV5-379). Además de este primer momento de feminismo en las profesoras gallegas, que más bien podemos llamar empoderamiento, hace la informante dos consideraciones importantes sobre las reacciones del profesorado ante el feminismo y las reacciones de las administraciones, en este sentido señala lo siguiente: *“No profesorado había de todo, xente con opinións moi diversas e encontradas...claro, por que xa había claras diverxencias entre o profesorado máis avanzado e máis pogramista e o mais retardatario ou máis conservador ou distante do feminismo e tamén do galego o que esta claro e que a nivel profesorado casi asustaba mais o nacionalismo galego que o feminismo” (HV5-379).*

En relación a las administraciones, Tita cuenta como las instituciones, los partidos y algunas tertulias radiofónicas fueron tremendamente machistas y sobre todo le llamó la atención que lo fuesen presuponiéndose de izquierdas: *“Despois, a respecto de organización externas, á práctica docente miña tivo congruencia e apoio das organizacións nacionalistas, nas que eu mesma militaba i, en concreto, naquela altura en Mulleres Nacionalistas Galegas, de forma específica dentro do Bloque Nacionalista Galego. e despois si que teño que lembrar como había organizacións que eh... nos puñan a proa completamente, a persoas como a min mesma vinculadas o nacionalismo galego porque opinaban que o feminismo era incompatible con calquera militancia..pero non queda ahí a cousa...tamén dentro do BNG houbo momentos en que o feminismo non importou... chegou a haber mesmo algún intento de veto nalgún programa radiofónico que por suposto eu contestei debidamente e foi...o que eu denomino, ese tipo de prácticas e mentalidade, pois unha especie de sectarismo sen xustificación nengunha, unha especie de catálogo de auto composición, que defende o dereito de admisión, é dicir, reservado o dereito de admisión, SOBRE TODO PARA AS MULLERES*

NACIONALISTAS! (alza la voz). Cousas así efectivamente fixeron que algunhas feministas, que o somos, e nacionalistas que o somos, tivésemos que pedir permiso a non se sabe quen... a un Vaticano, para podermos existir e abrir a boca e pelexar” (HV5-379).

Tita describe el momento actual como un momento de retroceso, de peligro y de desinformación provocado por el auge del capitalismo: *“Eu opino e valoro que estamos nun momento de retroceso e de confusión. Antes pensei e mencionei un sintagma, que era moeda corrente hai trinta anos e corenta anos, "muller obxeto", hoxe ninguén o menciona, ¿por qué?, porque se multiplicou exponencialmente toda a oferta e a venda directa de corpos femininos e toda a alienación inoculada en tantas e tantas mulleres e sobre todo, o que é temíbel, moito mais, por lóxica de vida, por lóxica biolóxica, en tantas e tantas rapazas de alienación referida a validade centrada exclusivamente nun corpo que hai que coidar porque hai que ofrecelo, vendelo, e merecer a aprobación masculina, entón isto é horríbel, é tremendo, e isto, sen dúbida aumentou exponencialmente ó ritmo do capitalismo, moitísimo máis presente, i ó ritmo da globalización” (HV5-380).* Está totalmente en desacuerdo con la creencia de que el feminismo no es necesario y lo razona del siguiente modo: *“Podemos ler, con toda naturalidade que o feminismo non fai falla ninguna, que é algo reseso, que está pasado de moda... Os datos socioeconómicos, pola contra, feminizan, cada vez mais os indicadores negativos como a pobreza, falan de poucas posibilidades de ascenso profesional, nas dificultades que sigue habendo para o exercicio da maternidade e da paternidade responsabéis, e a unha idade, lóxicamente dentro das marxes da fertilidade humana...para a chamada eufemísticamente, conciliación da vida familiar a laboral, todo este tipo de cousas e de items. Por tanto, conclusión, agora o feminismo, en todas partes, e especialmente no ensino, é mais necesario que nunca” (HV5-380).*

5.6.4 Un feminismo atomizado

Además de la problemática de la escasa formación en feminismo, de los datos erróneos que hacen creer que el feminismo no es necesario y del auge del capitalismo como problemas observados por Tita, esta señala algo más, la necesidad de cambio hacia un feminismo con unas características muy concretas: *“Non precisamos un femismo abstracto, xeral, desvinculado, ¡non! eu falo sempre do que é moi atento á realidade*

nacional, no noso caso á realidade galega tal e como se produce, no noso caso cunhas especificidades enormes: cun claro sentido social, de clase, e digo isto porque tamén se foron diluindo moitas propostas feministas misturadas ou confundidas co triunfo biográfico persoal dunha élite feminina. Conselleiras, ministras, algunha membra dalgún consello de administración de grandes bancos, algunha banqueira de alto nivel e de alto fuste etc. pero o feminismo o que defendo, é aquel que non se refire ó tellado ou á fachada do edificio, senón a todas súas estancias interiores. Por tanto, a maioría femenina, á maioría social feminina” (HV5-381). Tita describe para Galicia la necesidad de un feminismo que aune las siguientes características:

- Carácter nacionalista o atento a la realidad real de Galicia.
- Feminismo con carácter social y de clase
- Feminismo estructural, que profundice más allá de los éxitos concretos de alguna mujer y se centre en la mayoría femenina.

Hacia el final de su relato cuestiona, con pesar, la existencia de un feminismo atomizado y poco útil: *“Eu creo que o feminismo está atomizado en parte entre algo moi combativo nalgunhas ocasións contra a mais violenta das agresións, morte incluída, das mullere e a nada, é dicir, ante unha morte eu coido que ahí, a título individual e colectivo, hai unha contestación, como é lóxico, mais despois non é...non hai...non dou visto que exista un temario de política feminista, organizado, ben presente non nunha minoría, senón, ben imbricado na propia sociedade, na procura de destinatarias...eu iso non o vexo e desexo naturalmente que o haxa...por que coido que é moi necesario. E tamén sería moi conveniente, claro, que todo o que se repute, o que se considera feminismo galego, fose respetoso da historia, da historia do pasado e naturalmente da historia contemporánea porque todos nos construímos sobre algo previamente existente, loitado e establecido” (HV5-381).*

Tita reivindica un feminismo gallego consecuente con la realidad, que no se quede solo en la reivindicación ante una muerte o una paliza, pues son las consecuencias evidentes, que se centre en el interior, en como se llega a ese punto y esto solo es posible a su juicio con políticas feministas e idearios feministas organizados y claros, algo que solo

podemos llegar a tener si damos en la historia de Galicia el sitio que le corresponde al feminismo.

5.7 La Historia de vida nº6: Encarna, una madre en la universidad

Encarna es la hermana mediana de una familia con tres hijos, fue madre con solo 18 años y enseña religión en un instituto desde hace 25 años. Fue criada bajo la influencia de su madre y su abuela, cuidando a veces de su hermana menor. Cuenta como a pesar de todos los esfuerzos que tuvo que hacer, terminó su carrera con éxito y además de madre es profesional. Cuenta como su marido la ayudó frente a la oposición de casi toda su familia, que creían que una vez casada no iba a necesitar estudiar tanto.

5.7.1 La hermana del medio

Encarna nació en la década de los sesenta en una aldea cercana al municipio de Ordes, era la primera niña de la familia después de varios años, pues sus tías habían tenido hijos varones y su madre tenía también un hijo varón cinco años mayor que ella. Habla de sus primeros años de vida y de como se desarrollaba la dinámica familiar: *“Mi familia no era tan numerosa como las de aquella época, nosotros vivíamos en una aldea y en casa éramos mi padre, mi madre, mi hermano Roberto y yo, no teníamos a los abuelos viviendo con nosotros aunque mi abuela vivía cerca y pasamos mucho tiempo con ella porque mi madre iba a trabajar a la fábrica de punto para ayudar en casa...bueno...ayudar en casa, eso es algo que me quedó porque mi madre su trabajo siempre lo trató de pseudo trabajo cuando en realidad era un sueldo, pequeño, pero era su trabajo, no una simple ayudita en casa” (HV6-384)..* Encarna describe algo que va a ser el eje de todo su relato, el tratamiendo que su propia madre y también el resto de la familia le otorgan al trabajo que realizaba en una fábrica de punto, viéndolo como una simple ayuda en casa y no como el desarrollo de una actividad profesional, pues aunque su madre no tenía ningún título académico ella la describe como una profesional completa: *“Mi madre no estudió pero aprendió a coser desde muy pequeña y eso le sirvió para trabajar durante casi cuarenta años en la fábrica de punto, que a mi me hace*

gracia, iban cientos de mujeres de la zona de Órdenes¹⁰⁷ y eso levantó muchísimo la economía pero les llamaban eso...que ayudaban en casa...¡no señor!, trabajaban y punto. Mi madre...es que eso era...una explotación...pero hay que contextualizar...ella iba con 13 años, los domingos incluso, y allí no había ni contrato ni seguridad social ni nada...ya me dirás en los años cuarenta o cincuenta, que iba a haber que aquello aun empezaba...después ya no...ya regularon todo y ella se jubiló y cobró su pensión y todo...pero bueno, era bastante explotación”(HV6-384).

La religión juega un papel muy importante en la vida de Encarna desde pequeña: *“nosotros íbamos mucho para la de mi abuela...normal, mi padre tenía un taller de coches y mi madre en la fabrica, nos criamos mucho allí y mi abuela era muy religiosa y yo también lo soy, pero con matices...mi abuela nos llevaba a las novenas y nos enseñó la religión pero no como teoría, como virtudes, como valores...yo todo lo que aprendí después lo hice en la carrera de teología...ahí mi abuela también tuvo buena pena siempre, porque una tía mía, hermana mayor de mi madre, se hizo monja de clausura...ella supongo que no quería que se nos ocurriera primero a ninguna hija mas y después tampoco a mi...la única nieta...porque la desigualdad de género...yo creo que afecta también en eso, a mi tía no la volvimos a ver y mira como viven los curas...no tan separados de las familias ¡y sin tanto sacrificio!”* (HV6-385). A pesar de ser una mujer católica y profesora de religión se muestra crítica con las diferencias de género que existen también en la Iglesia Católica y en este sentido, explica las razones por las que critica este punto: *“Las monjas trabajan mucho más...pero mucho más que los curas o los obispos o que los cardenales simplemente porque los sirven a ellos...en casas, en instituciones...en donde sea y son eso, las sirvientas de los hombres sin embargo...no las sientan a la mesa, ellas sirven, dentro de la Iglesia las mujeres son explotadas. Mi tía marchó muy jovencita, yo no naciera...ni mi madre se casara aun, estuvo en África en las misiones y después en Salamanca en un convento de clausura que eso era durísimo... y acabó en Roma, sirviendo en las dependencias de un obispo...no era lo mismo no...no es*

¹⁰⁷ La informante se refiere al municipio de Ordes pero utiliza la forma castellanizada.

lo mismo para ellas que para ellos, ni siquiera después del Concilio Vaticano Segundo¹⁰⁸ que se suavizaron las cosas...no es lo mismo no.” (HV6-385).

Encarna habla de su educación religiosa y de su educación a nivel académico, una educación en la que su padre participa escasamente y en la que, una vez más, tienen especial peso las figuras femeninas: *“Mi abuela y mi madre le daban bastante importancia a los estudios, si que les gustaba y me animaban pero creo que no se imaginaron nunca que quisiera hacer la carrera de teología ellas me animaban para hacerme maestra o enfermera, me decían que así tenía mi sueldiño y que iba a poder enseñar a mis hijos muy bien si era maestra y si era enfermera podía cuidar además de cualquiera de casa...de mi padre no puedo decir mucho porque poco lo veía y no hablábamos de esos temas, yo la relación la tenía mas con mi madre y con mi abuela” (HV6-386).* La influencia de su madre y su abuela en su formación radica en que estudie pero que se centre en profesiones muy feminizadas en la época y destinadas al cuidado y a la educación. En este sentido, la tendencia de las madres y de las mujeres jóvenes durante el franquismo y los años siguientes era clara en relación al mercado laboral: al hombre se le asignaba la misión de la manutención económica del hogar y la familia mientras que a la mujer, como es el caso de los consejos que dan su madre y abuela a Encarna, se la intenta centrar en empleos feminizados con un carácter centrado en el cuidado y en la enseñanza infantil, hacia un trabajo que fuese “complemento”, en este caso utilizan la palabra “sueldiño”.

Como había señalado al principio de su relato, Encarna era la hermana del medio, con todo lo que eso conllevaba: *“Yo nací después que mi hermano y cuando tenía ocho años llegó mi hermana María, hizo mucha ilusión otra niña pero ahí me robaron un poco de*

¹⁰⁸ El Concilio Vaticano II fue un concilio de la Iglesia Católica convocado por el Papa Juan XXIII y celebrado el 25 de enero de 1959. El concilio empezó en esta fecha y terminó en 1965, tras varias fases. Contó, a pesar de ser su lengua oficial el latín, con gran afluencia de lenguas y etnias. Sirvió para promover la fe católica y también una renovación moral de la vida cristiana, buscaba mejorar las relaciones con otras confesiones y adaptar la disciplina eclesiástica a los nuevos tiempos.

infancia...no se...sentí que me volvía algo mi madre y algo mi abuela porque ya no solo era jugar, estudiar y pasar tiempo con la abuela, cuando nació mi hermana tuve que empezar también a cuidarla...y bueno...años más tarde cuando murió mi padre, que yo tenía 18 años y María era una niña...ahí también fue mas evidente, me tuve que ocupar de mi bebé, de María y un poco de todo...con mi hermano era distinto, a el le ponían la comida, le planchaban las camisas, iba al taller y a trabajar de transportista y punto...e os cartos pa el, que moito tampouco axudou...sin embargo yo años más tarde cuando empecé a dar clase siempre ayudé a mi madre...” (HV6-386).

5.7.2 Una adolescencia truncada: maternidad y cambios

Encarna fue madre a los 18 años, indica que su historia de amor con el que hoy sigue siendo su marido fue exitosa y que no se arrepiente, pero, a pesar de todo se queja de que en el momento en que muere su padre y ella tiene a su hijo, recién nacido, le cuesta mucho adaptarse y se siente muy deprimida, algo que no se atreve a confesar a ninguna mujer de su familia por miedo a que la tachen de estar “mal de los nervios”: *“Cuando tenía 17 años empecé con el que hoy es mi marido, con Manuel, el era cuatro años mayor que yo (...), el disgusto seis meses después, para mi no fue disgusto ni para el pero para mi madre si porque me quedé embarazada y aquello fue un dramón...yo no dije nada en casa porque no se...no estaba ni asustada ni no pero no sabía como hacer, pero mi abuela, que era bastante controladora de algunas cosas le dijo a mi madre que hacía dos meses que me faltaba la regla... y mi madre me preguntó, aun me acuerdo hoy de cuando me dijo: nena, ti estás preñada?, dime a verdá. Eu claro...eu sabía que podía estar pero non había proba de embarazo coma agora nin nada y nada allá fuimos, á casa do practicante...y si...me hizo una prueba y me mando ir a mirar al sanatorio de Concheiro y si...estaba de casi dos meses...miña nai casi cae redonda, e veña a chorar pero bueno...” (HV6-386).* El embarazo de Encarna es un duro golpe para su madre, por varios motivos, por ser su hija tan joven y por no estar casada, algo que aunque tuvo lugar casi en los años ochenta, tenía mucho impacto en la Galicia rural. Además se unía otro motivo de peso para el disgusto de su madre: *“(...) yo creo que a ella le daba vergüenza porque ya se hablara mucho de la madre de mi padre que había sido madre soltera y era roja...imagínate que escándalo en aquellos años...habían dicho de ella*

verdaderas barbaridades...por otra parte a los dos meses de nacer mi hijo murió mi padre en un accidente...yo estoy segura de que tuve una depresión en ese momento pro nunca dije nada ni a mi madre, ni a mi abuela, ni a mi suegra ni a nadie porque no es como ahora que se avanzó, decir que te encontrabas mal era que te tacharan automáticamente do que chamaban mal dos nervios...que por otra parte era también como un estigma” (HV6-386).

Una de las ambiciones de Encarna fue estudiar y tener una profesión, a pesar de estar embarazada y a punto de dar a luz: *“Yo me casé en el mes de junio y quería empezar magisterio en septiembre, pero bueno, entre la boda y que nació Abel...no era el momento de ir a estudiar a Santiago ni nada...no era...pero cuando Abel tenía dos años le conté a Manuel que no quería quedar en casa, el trabajaba y yo no y yo quería algo más, yo me moría en casa...mi marido me apoyó y empecé teología...mi madre y mi suegra me lo pusieron difícil, dijeron que estaba loca perdida dejar a mi marido en casa todo el día y estudiar los fines de semana... el verano antes de empezar Manuel me enseñó a conducir y fui a sacar el carné...non sin medo...que el primer día que tuve que coger para ir a Santiago el coche...me acuerdo que mi hermano decía eso de: mujer al volante peligro constante. A mi me cabreaba porque sentía que me trataban como loca, mi madre y mi suegra me decían cada cosa...que si el niño me veía poco y no e iba a conocer, que si una buena mujer saca a su marido de otra puerta...no me olvido de esa frase...no me olvido” (HV6-387).* Encarna describe claramente lo que esperaban de ella a partir del momento de su boda y del nacimiento de su hijo, que se quedase en casa, cuidando de su nueva familia y del núcleo familiar en general, habla de las insinuaciones de su madre y de su suegra para disuadirla del estudio de su carrera, advirtiéndola de lo que podría pasarle si seguía estudiando e intentando manipularla sobre dos cosas que ellas entendían la base de la vida de una mujer: no perder a su marido por “descuidarlo” y darle amor a su hijo. A raíz de este relato de Encarna se dibuja su conciencia hacia el feminismo y la igualdad: *“No lo tuve nada fácil, aunque mi madre en el hospital, a punto de morir, me dijo que estaba orgullosa de mi y de todo lo que tenía, una familia como ella y además un trabajo importante, importante no se...pero yo creo que intento crear un mundo algo mejor desde el ámbito que puedo, que es el instituto, la religión, dignificar al ser humano, porque no por ser católica tengo que ser menos partidaria de la igualdad,*

solo por las cosas que me pasaron a mi y lo que te decía antes, en la Iglesia hay machismo, dentro y hacia fuera” (HV6-387).

5.7.3 El final de la universidad: primeros años de clases

Encarna cuenta como acabó la universidad y pudo empezar a dar clases, en gran medida, gracias al apoyo de su marido y como este apoyo la hizo indagar más sobre temas que desconocía, esencialmente sobre el feminismo: *“A mi...para mi...el enamorarme de Manuel fue gradual, me enamoré de él cuando me di cuenta de el apoyo que era, de como quería que consiguiese mis metas, mis estudios, mi profesión, de como me enseñó a manejarme en el coche, de como convive, porque él no ayuda en casa, él convive...lo de ayudar tiene traca usar así esa expresión y ver eso, ver que en mí se estaba cumpliendo una historia distinta, que me era posible ser otro tipo de mujer y tener otro tipo de relación con mi marido, que no era una madreposada, como leí una vez en un libro...eso me hizo ser consciente de que había algo más que no había conocido antes y entonces empecé a leer cosas y a ir a algún taller...sobre igualdad, sobre feminismo y sí, me considero una feminista, con matices con otras y separándome de las hembristas pero sí, soy una feminista mas, aunque haya gente que porque yo sea católica y de religión crean que no lo puedo ser porque es incompatible” (HV6-388).* Después de marcar, con esta declaración, su autocategorización como feminista, Encarna habla de sus primeros años de profesora de religión y del altercado más grave que recuerda en relación a su forma de entender el feminismo y de articular la clase: *“En clase teníamos a una niña de 14 años que iba siempre muy despampanante vestida, provocativa de mas para su edad y para cualquier edad e incluso maquillada...traía a los niños de calle, normal...edad de hormonas revolucionadas pero a mí no me parecía normal aquello, los shows que montaba en clase y bueno, que se quisiera valer siempre del juego del cuerpo y de la seducción para todo y se me ocurrió hablar con la madre...pero hablar no en plan mal, en plan bien porque estaba viendo que un día iban a llevar un susto con la niña...pues ¡MALDITA LA HORA! (agita las manos y alza la voz), casi me denuncian a la inspección y la señora me tachó de machista...y yo creo que pueden vestir como quieran, yo se lo decía por la dignidad de la niña, porque la niña supiera que hay algo más que valerse del cuerpo o de una capa de maquillaje, para que la madre la ayudara a centrarse*

un poquito...pues ¡MENUDO FOLLÓN!...me llamaron de todo y yo creo que buscar dignidad para una mujer, y respeto, es lo más feminista que hay” (HV6-388).

Después de este altercado Encarna describe como decide tomar cartas en el asunto y como empieza a articular sus clases: *“Yo creo que el intento de sexualizar a las niñas desde pequeñas es algo que tiene que ver con el machismo y el machismo tiene que ver con el mundo en el que vivimos...con el sistema. Tuve claro que no me parecía normal que en los institutos se permitiesen ciertas cosas pero también que desde religión tenía que enseñar algo mas que religión, les tenía que enseñar los por qué de cada cosa. No podía sacarle horas a la asignatura pero si que les recomendé alguna lectura, organicé con alguna profesora más unas jornadas de información sobre las ETS y los métodos anticonceptivos, pero bueno...las de historia podrán profundizar en cosas, yo desde la asignatura de religión poco más puedo hacer, porque es optativa y tengo a poca gente y porque son pocas horas...de todos modos educar es muy importante y hoy por hoy hay en cosas que seguimos sin pararnos mucho” (HV6-388).*

5.7.4 La actualidad: evoluciones e involuciones

Actualmente Encarna sigue dando clases de religión, desde hace años, en el instituto de la misma localidad en la que reside. Cuenta las diferencias que ve entre lo vivido como estudiante y lo que ahora ve en las aulas: *“Lo que voy a decir es duro pero los que escogen religión es porque saben, o creen, que les es más fácil aprobar...pero bueno también tengo algún chaval y alguna niña que lo hacen porque tienen esa fe y quieren aprender. En ese tipo de alumnos y alumnas, no veo diferencias a como yo era en el instituto o a como eran el resto, una cosa mas o menos normal, con algún traste por el medio pero normal...en el resto si que veo cosas. La falta de orden, si, en las casas, eso se traduce en el alumnado...la falta de respeto, también, pero es normal porque las figuras de respeto quedan ahora diluidas en estos tiempos y en las chicas una falta de autoestima tremenda y esto desde que empecé a enseñar en los noventa lo veo cada año mas. Nosotras no necesitábamos tanto artificio para sentirnos bien, y no íbamos vestidas para matar ni comportándonos diferente estuvieran niños delante o no, dentro de lo normal de adolescentes eh! no vamos a ser tampoco mas papistas que el papa...pero es eso, yo a veces creo que si enseñásemos por separado a lo mejor mejor nos iba...ellas*

avanzan una barbaridad más si están solas, y ellos también, no se dispersan en hacer el gallito...yo no quiero pecar de exagerada pero les llega todo antes, todo más erotizado antes, ellas piensan, algunas que no todas, pero muchas, que con el cuerpecito y la seducción conseguirán mejores cosas (HV6-389)".

Vuelve a salir en este punto el tema de la enseñanza separada para propiciar más avance en los estudios de cada uno de los sexos, y, vuelve a dejarse ver la diferencia que la informante ve, esencialmente en las alumnas, en relación a su época de estudiante, y como indica "cada año más" desde que empezó a enseñar, diferencia en su autoestima y en la forma de vestir y comportarse, cada vez más sexualizada, más precoz y creyendo que lograrán mejores resultados en sus vidas utilizando sus atributos femeninos. Cuando se le pregunta, en general, por las diferencias a mejor en cuando a igualdad de género y sobre que cosas cree que faltan, Encarna informa de lo siguiente: *"Se evolucionó en hablar cosas que no se hablaban, se habla de la igualdad, se habla del feminismo, aunque de esto a medias, que la gente lo sigue viendo como algo malo, se habla del acoso, se habla de muchas cosas pero yo veo el trasfondo diferente, en la superficie hay mucha campaña, mucha intención de transversalidad etc, pero luego es otro cantar, ¿tu te has parado a pensar en lo que los profesores piensan en realidad?...como me dijo a mi una, y una mujer el otro día, que bastante había tenido con estudiar la carrera de matemáticas, que ella estudió para eso, no para enseñar sobre igualdad...pues ese es el trasfondo, el feminismo y la igualdad, de boquilla, porque no pueden decir que no les importe, pero en el fondo, hace buena falta y no son conscientes...y mira, yo soy la de religión..." (HV6-390).*

5.8 Historia de vida N^o7: Flora, la importancia de la ayuda femenina para ser profesional.

Flora tiene 48 años y enseña en un instituto de la provincia de Ourense, desde siempre quiso enseñar y cuenta como el duro trabajo que tuvo que realizar desde pequeña fortaleció su idea de hacerse profesora y así poder mejorar el futuro de muchas generaciones.

5.8.1 Infancia: el retrato materno

Flora es la hija pequeña de una familia numerosa, su hermana mayor es un punto de referencia a la hora de querer tener una formación y una profesión, su madre, su gran apoyo y su infancia, un momento clave en su vida que se dividía entre la escuela unitaria en la que estudió hasta quinto y el colegio al que acudió después: *“Decidín...eu creo que xa o decidira por como tiven que traballar de pequena...sempre quixen ser profe, porque eu son dunha aldea da Terra Cha e de pequena traballei moito, que si coas vacas, que si ir as patacas, que se ir a maraña...eu pasaba moito tempo coas vacas e a miña afición era ler, ler e escoitar a radio. Nos somos cinco irmáns, a miña irmá maior levame 23 anos e ela era super diferente, ela era independente, ela era costureira e tiña un taller, eu por exemplo tiña moitos problemas co meu irmán maior porque lle tiñamos que facer as cousas todas e eu non quería, eu quería ser independente.”* (HV7-392)

Flora hace un retrato de la figura materna en el que abunda el cariño y la emotividad, también la dibuja como una guía y apoyo, en la vida y en los estudios. Habla de su madre como una mujer con una vida dura y con una hija de soltera, lo que le acarreó problemas a la hora de volver a casarse: *“(...) miña nai ten 96 anos e quedou viuda con 55... eu tiña 7 anos daquela...miña nai cando conoceu o meu pai xa tiña ela unha filla de solteira, e meu pai cando decidíu que casaba con ela desherdaron, por casar cunha nai solteira, porque claro, meu pai era o xanciño da casa e claro, como iba marchar e casar cunha muller que xa tivera unha filla, e non lles deran nada, déranlles dúas cuncas e unha casa vella que a lama chegáballes polo xeonllo e foron arreglando que foi donde vivimos nos anos...miña nai tivo unha vida dura pero sabía ler, é unha persoa cunha tremenda empatía, a pesar de non sair nunca da aldea, ela traballou como muller e como home, tivo cinco fillos, tivo un aborto...cando me tivo a min, con 48, escondeu o embarazo por vergoña ata os sete meses, ata que non puido mais, porque daquela non se paría tan maior...o día que eu nacín aínda foi buscar unha carretilla de herva, se baixou, segunda...chegou a casa, colocou a gadaña e dixolle o meu irman, vai chamar á veciña, que creo que estou parindo...á veciña, que era a parteira, parteira das mulleres, das vacas, das ovellas, de todo o que había alí...eu admiro a miña nai, que primeiro escoita e despois fala, ten unha cultura que non sei de donde lle ven...”* (HV7-392).

5.8.2 La desigualdad en la escuela

Flora narra situaciones de desigualdad sufridas primero en la escuela unitaria y más tarde, de una forma más sutil, en el colegio y en el instituto. Sucede en su relato lo mismo que había sucedido con otras informantes, el profesorado las intentó guiar hacia carreras de letras a pesar de las capacidades que algunas tenían para las ciencias: *“Eu ata quinto estudei nunha unitaria, no rural, tiñámos un mestre, home e logo fun para un colexio mais grande, recordo desigualdade nos dous sitios pero creo que na unitaria se houbera unha mestra a cousa ía ser mellor...o mellor o machismo que vivin no instituto era mais sutil, pero era...o que iba, na unitaria eu tiña un compañeiro que tiña bici, era dunha familia de mais cartos, ensinounos as nenas a montar na bici, e un día víunos un profesor e berrounos moitísimo...porque claro, as nenas non podían andar na bicicleta...eso eran cousas de antes...tamén recordo que as maiores na unitaria preguntábase a lección as pequenas, pero as nenas as nenas, nunca os nenos, os nenos sin embargo a nenas e a nenos...”* (HV7-393).

Flora describe la existencia de la desigualdad de la escuela rural, en este caso, en una escuela unitaria capitaneada por un profesor, y en un colegio del ámbito de un pequeño pueblo de Galicia. Esta desigualdad no proviene, según la informante, de factores como la zona geográfica, depende directamente de ser una escuela con un único profesor, un hombre. La escuela ubicada en un área rural, tiene, indiscutiblemente, que hacer frente a varias funciones que vienen derivadas de la zona en la que se ubica, depende de ciertas decisiones políticas a veces y las respuestas de las administraciones educativas no son tan rápidas como debieran, además, por la época que describe Flora y debido a que las familias rurales no podían participar activamente en la escuela como se hace actualmente desde las AMPAS, el desarrollo integral del alumnado era diferente. Flora indica que no tiene ninguna figura de referencia, de entre el profesorado, que la marcara para ser profesora, indica que su única motivación era su hermana, que por eso quería ser independiente, pero la docencia le gustó sin más, sin figuras de referencia claras: *“Eu quería ser profesora, que me marcara ...ningunha figura en especial, de profesorado...ninguén, eu so quería ser independente coma a miña irmá maior... eu era boa en letras e en ciencias, pero as nenas todas nos foron marcando para ir por letras...de*

ciencias non sei se foi cousa guiada pero atreveríame a decir que si porque o final casi todas as do colexio e do instituto fomos por letras” (HV7-393).

En este sentido, y a pesar de las amplias salidas laborales de las carreras relacionadas con la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, las alumnas eran “guiadas” sutilmente para escoger carreras de letras, algo que de debía y se debe aun hoy en día, según la explicación de la informante, a la falta de referentes femeninos, a los estereotipos, a la falta de visibilidad del trabajo de la mujer en la ciencia y a las expectativas de los propios padres: *“Eu non creo que sexamos peores en ciencias, ifaltaría mais! o que eu creo e que antes non tiñamos referentes femeninos porque non nos enseñaban eses referentes e hoxe igual, un pouco mais de apertura pero é o mesmo, hai estereotipos e os país tamén os reproducen porque na hora das notas de mates ou de bioloxía seguen poñendomais expectativas nos rapaces que nas nenas. Siguen animando a moitas nenas a facer carreiras de letras e os governos tampouco facían antes nin agora nada para eliminar esa brecha que hai...” (HV7-395).*

5.8.3 Universidad y primer destino: Coruña

Flora cuenta como, una vez más, cuenta con el apoyo incondicional de su madre a la hora de cursar sus estudios universitarios y también a la hora de encauzar su vida laboral, siendo la primera universitaria de su familia: *“Eu fixen hispánicas, e logo filoloxía galega, eu acabei no 83, e sempre fun boa estudante, e entón cando dixen que quería estudar miña nai tivo unha pelexa cos meus irmáns, que non querían porque querían que quedase na casa por ser a pequena, que traballase nun bar, ou na empresa do ferroplás que había alí cerca...pero bueno, miña nai dixo, se quere estudar mellor que estudie, que non quede aquí, e apoioume, non sen dificultades pero meus irmáns, homes, non querían” (HV7-395).*

Otro elemento importante y hasta ahora visible en las profesoras que provienen del rural es la responsabilidad que sentían una vez abandonaban sus casas para ir a estudiar fuera: *“Acabei a carreira ano por ano porque eu tiña unha responsabilidade tremenda, porque non había diñeiro, e enténdeme ben, na casa nunca pasamos sen comer ou sen vestir, pero cartos non había moitos. Eu acabei a carreira e volvín para a aldea, pero*

aguantei seis meses, e díxenlle a miña nai: mamá, eu se me axudas quero ir pa Coruña, que non estudiei cinco anos para quedar aquí...axudoume e empecei a dar clases particulares en Coruña, porque de antes xa as daba, e despois eu axudeina a ela, económicamente cando empecei a gañar porque meus irmáns...meus irmáns eran uns cafres, o mellor saían un venres e non volvían ata o domingo, e nin avisaban nin nada". (HV7-394).

El sustento familiar que les proporcionaba su madre era suficiente para vivir pero Flora cuenta como durante su época universitaria y después, con su primer trabajo, ayudaba a su madre. Marca la diferencia entre sus hermanos, que a pesar de ser mayores que ella, no hacían lo mismo: *"Miña irmá maior...xa che digo, 23 anos de diferenxia, ela era costureira, tivo taller de corte e confección e logo montou un bar cerca da aldea, pero ela, sempre axudou, compráballe o aceite a miña nai, a compra en xeral, compráballe roupa, miraba pola casa...eles nada, a plancharlles as camisas, a terlles a cama ben feita e a ter a comidiña quente no plato..." (HV7-395).*

5.8.4 Los inicios y la actualidad

Flora describe sus primeros años dando clase a través de lo que ve en el alumnado y haciendo una comparativa con sus años de estudiante, enseñando un panorama pesimista: *"A min dame moita pena o alumnado de agora, especialmente as rapazas porque as mulleres perdemos dereitos...esto soa tópico pero é a realidade, as nenas agora...eu recordo que na miña época os rapaces tiñámoslos moi marcados para non tocarnos, nos revelábase, os rapaces aprendían e te respetaban...agora vexo que as rapazas non lles dan importancia a que as ningunéen e a que as traten coma cousas, fan o que sexan para que os rapaces as mirenen...con doce, trece, catorce non se pode falar de dignidade pero si que se ve que non teñen as cousas claras...vístense para eles, cada vez mais...porque eu empecei nun insti nos noventa, e xa se iba desmadrando a cousa, pero non tanto" (HV7-397).*

El feminismo es clave para ella en su modo de educar en la actualidad, y cuenta como vivió sus primeros años como profesora en relación al feminismo: *"Eu creo que o feminismo é mais importante que nunca porque temos que ter un respecto, porque o*

merecemos e porque sobre todo, hai que preparar as nenas para que saiban que esto é así...non te creas que facía eu una afirmación así fai vinte anos, empezaba a ver cousas, faltas de respecto, perda de dereitos, pero coma agora non...eu eso non o vía entón era máis laxa, mais tranquila, tal vez menos reivindicadora de cousas. O principio iba tamén con mais medo...medo que agora polas que pasei non teño” (HV7-397). Se le pide a Flora que ahonde un pouco en sus primeros años, en relatar si vivió alguna situación, a nivel claustro de profesores/as o a nivel administrativo, desfavorable para ella y por eso tuvo miedo: “Si...no meu centro, no primeiro, nos anos noventa, había un caso dun profesor que era alucinante...tivo denuncias, non deixaba sair as rapazas á pista...era de educación física, non deixaba as rapazas ir a xogar ó fútbol, elas nas gradas e eles xogando...e no claustro non se fixo nada...uns cobardes...os alumnos estaban encantados pero elas non, e todo o mundo calaba...non sei de quen é culpa pero eu quixen denunciar e pareime por medo, polo medo que me meteron no corpo, porque ti facías unha denuncia e precisabas de mais tempo que a persona que denunciabas, preguntábanche de todas partes, hundíante...” (HV7-397).

Flora describe la actualidad de un modo pesimista, habla de un escenario de pérdida de derechos para la mujer y de pérdida de respeto hacia esta y hacia la sociedad en general. Describe como culpables a los medios de comunicación y a todo lo que inoculan en los seres humanos hasta provocar que estos se vuelvan insensibles y macabros: “Non sei moi ben se é culpa da sociedade ou se é realmente un retroceso motivado pola política, un retroceso nas relación, un retroceso por culpa dos medios, do que se ve, do que se permite, non se poden permitir programas como “mujeres, hombres y viceversa” o “aquí no hay quien viva” porque os estereotipos son retrógrados e de traca, é...sabes...por exemplo, o “sálvame”...houbo unha época en que todas querían ser tertulianas...eu debo ser unha mala nai, os meus fillos non teñen nin idea de todo eso...as mulleres que saen na tele...¿Cómo son?, nas orquestas...¿Cómo van?...nos xornais, ahí segue habendo anuncios de putas...”(HV7- 394).

Describe que cada vez es consciente de más casos de maltrato, aunque no tengan consecuencias a nivel físico, pero maltrato a nivel psicológico, algo que nota en muchos menores pero en lo que difícilmente puede poner solución más allá de en la reeducación de estos a la hora de dirigirse a las compañeras o a las profesoras: “Non podo dar cifras,

pero cada vez teño mais alumnos e alumnas con problemas, alumnos que ven cousas na casa, que ven situación de superioridade e que se comportan así co resto, alumnos e alumnas que lle fan mais caso a un profesor que a unha profesora...nenos e nenas que se atacan entre eles, sobre todo elas, entre elas, para acaparar a atención de eles...eu si, vexo un panorama de violencia, a veces non física, pero psicolóxica...si, eu teño noventa alumnos de segundo da ESO, e deses noventa pódoche dicir que 22 son problemáticos, e ahí si que dou unha cifra porque o vexo...e son moitos...e case todas nenas” (HV7-396).

Se le solitica a Flora que ahonde un poco máis en este tema, en por qué ese alumnado resulta problemático y que explique como reacciona el resto del profesorado y las familias cuando hay algún conflicto: *“É fácil, mira, a min o outro día unha rapaza rouboume...colleume un exame de dentro da axenda e pilleina coas mans na masa...ben, poise la négao, non é capaz de recoñecelo e cando chamei os país, a nai non tiña nin voz nin voto, e o pai simplemente dicía que a versión da nena era diferente e punto, nin castigo na casa, nin falar coa nena nin nada...sen embargo, a mesma nena pegou a un rapaz en educación física e cando foron chamados os país, menuda lle montaron á rapaza...eu quedei triste, triste porque creo que as duas cousas son graves pero claro, na pelea quen chamou foi un profesor, un home...eu son muller...e isto sucede moito. Despois...problemas pois principalmente porque os nenos e as nenas teñen país e nais protectores que se creen que non facéndoos colaborar na casa ou indo polo pan os protexen pero logo danlle cos móbiles unha ventana o mundo, o peor de todo, a donde eles poden acceder e ver de todo...sen importarlles o que vexan e como o interioricen” (HV7-393).*

En relación al feminismo, a la igualdad y a la paz social Flora indica que: *“Hoxe en día os nenos e as nenas recreáanse na violencia pero porque as noticias se recrean na violencia tamén, no macabro, na dor, nas fotos grimosas etc. Pero e que non se lles explica nada, non se lles explica que vivimos nun mundo que non é favorable ás mulleres e que tampouco é favorable a millóns de homes, porque so favorece a un determinado tipo de homes...o feminismo é indispensable, para reeducar pero non solo a eles, os rapaces...os país e as nais e o profesorado tamén...porque aínda con tanta información...a xente di que cree na igualdade pero de boquilla” (HV7-397).*

5.9 Historia de vida N°8: Dolores, crecer en un remanso de paz.

Dolores tiene 58 años y es la tercera de cuatro hermanas, nació y creció en el centro de una ciudad gallega. Tuvo amor por la enseñanza desde muy pequeña, influenciada por su madre, que era maestra y por sus dos tías, una de ellas profesora universitaria y la otra profesora en un instituto lugués. Se define primero, como profesional, y después añade a su curriculum vital la experiencia de la maternidad, siempre añadiendo que no le gusta ser la “madre de”, quiere seguir teniendo un nombre propio.

5.9.1 Infancia y adolescencia en el centro

Dolores creció rodeada de sus tres hermanas, sus padres y sus abuelos maternos, en lo que ella misma denomina *“un piso de los de antes”* (HV8-398). Su madre era maestra en un colegio coruñés y su padre trabajó toda la vida en Fenosa; Dolores se denomina como una *“niña afortunada, del centro de la ciudad”* (HV8-398) y alaba la labor de sus padres en la educación que recibieron ella y sus hermanas: *“Mis padres fueron excelentes, nos educaron bien, con valores humanos que hoy en día fallan, nos enseñaron cosas clave para vivir, teníamos un entorno muy agradable, mi padre era ingeniero industrial y trabajó toda la vida para Fenosa, mi madre era maestra, mis tías, hermanas de mi madre, una de ellas fue profesora en la Universidad de Santiago y la otra enseñó toda la vida en un instituto de Lugo. De pequeñas no nos faltó de nada material, pero tampoco de lo más importante, lo que no se toca, lo espiritual. Tuve una infancia preciosa, cómoda, tranquila, jugaba y estudiaba, los veranos los pasábamos entre Coruña y Sanxenjo porque teníamos piso allí”* (HV8-398)

Los primeros años académicos de Dolores transcurrieron en un colegio religioso, Compañía de María, junto con todas sus hermanas: *“Yo estudié en la Compañía de María, tengo recuerdos muy agradables pero alguna profesora hueso y burra me tocó...tuve alguna profesora que era monja que enseñaba a la antigua...ya sabes, la letra con sangre entra, y eso la verdad me marcó un poco, contra las monjas y contra la Iglesia, porque de niña era muy sensible y supongo que asocie...no se...un oscurantismo de ese mundo tan religioso, pero en general, bien, todo bien allí, un ambiente también*

agradable, sencillo...entre niñas que casi todas éramos de familias conocidas” (HV8-399).

El ambiente de su adolescencia también transcurrió en la ciudad *“Cualquier ciudad de Galicia es tranquila hoy en día...en los setenta, setenta y cinco, años de mi adolescencia, había otra vida... una vida social espectacular, se veían las cafeterías llenas, los restaurantes, en verano las terrazas...salías del cine o de ver la banda y tenías donde tomar algo...estaba todo más dentro de la ciudad...ahora eso lo mataron con las grandes superficies, el Ikea, el Marineda todo eso...para ir al cine dependes de coche o bus...eso mata al centro. En mi adolescencia teníamos mucha libertad pero porque mis padres eran gente abierta, íbamos a Santa Cristina, los veranos los pasábamos todos en Sanxenjo saliendo todas las noches, aquí en Coruña solo era sagrada la hora de cenar y de comer todos juntos, pero teníamos libertad, eso si...siempre con los estudios por delante” (HV8-4). Se le solicita a Dolores que hable más de su familia y de como la alentaban a estudiar: *“Mi madre siempre nos decía que estudiásemos, mi padre también, pero había una diferencia...a mis amigas les decían que estudiaran por si acaso les pasaba algo a los maridos, que ellas se supieran defender, a nosotras no, a nosotras nos inculcaron el ser alguien en la vida, el tener una ocupación, la que fuera, pero el ser independientes, ser eso...alguien, estudiando o preparándonos aprendiendo un oficio, sin pensar en maridos ni maridas, ser por nosotras mismas y amar la cultura” (HV8-399).**

Cuenta que ella tenía clara su vocación de docente desde pequeña pero que no le hubiese importado estudiar alguna cosa diferente: *“La influencia materna para mi fue vital, yo quería enseñar como mi madre, después también como mis tías, pero lo de mi madre iba en primer lugar...me gustaban mucho las matemáticas, no me hubiera importado hacer exactas, pero mis padres ahí...ellos me animaron a estudiar primero una carrera como magisterio, y después, con algo en la mano...que siguiera por donde quisiese...yo creo que es porque mis padres se veían algo mayores y tenían miedo de que si les pasaba algo a ellos quedásemos alguna a medio estudiar...eran cosas que se pensaban antes...y ahora no, somos menos previsores supongo” (HV8-400).* En este punto Dolores apostilla que tiene sus dudas de si sus padres hubiesen sido igual de previsores en caso de que ella fuese hombre: *“Ya te digo que mis padres eran unos adelantados a su tiempo en muchas cosas pero tampoco eran profetas...por que si...en*

el fondo creo, bueno y se, que si hubiera sido chico era distinto, me hubiesen animado a hacer exactas o una ingeniería desde el principio...porque mi hijo Jorge quiso dudaba entre magisterio y económicas y lo animaron mucho con económicas y ahí no pensaban en prevenir por si nos pasaba algo a mi o a mi marido...supongo que no eran machistas conscientemente...pero un poco si” (HV8-400).

5.9.2 Etapa Universitaria

Dolores estudió magisterio en Santiago de Compostela y siguió teniendo contacto con las monjas pues mientras estudió en la universidad siguió residiendo en una residencia femenina de monjas: *“Fui a estudiar magisterio a Santiago con una de mis primas, queríamos ir a un piso las dos pero no nos dejaron ni mis tíos ni mis padres, nos metieron en una residencia para chicas que bueno...no estaba mal pero no dejaban de ser monjas, no podíamos ir con ningún amigo ni compañero ni nada...menos libertad que en nuestras casas...ya te digo que con las monjas no me llevé desde niña demasiado bien y mas en esa época, en la universidad, casi años ochenta, época de muchos cambios, de movida...escapábamos alguna vez de noche para salir y también para quedarnos en casa de algún amigo...así me fue, que el primer año no saqué ni la mitad de las asignaturas” (HV8-401).*

A diferencia de las informantes que provenían del medio rural o de situaciones más complicadas tanto económica como socialmente, Dolores no sentía especial responsabilidad por terminar la carrera año por año, aunque hubo un suceso que la marcó especialmente e hizo que se pusiera más seria a la hora de afrontar los estudios: *“En el año 79 yo tenía 19 años y estaba en el segundo año de la carrera...bueno, primero porque tenía muchas de primero claro...el caso es que ni yo ni mis hermanas, ni mis primas éramos conscientes de muchas cosas, supongo que por tener mas o menos la vida cómoda con todo lo que queríamos, yo creo que tuve una juventud muy bonita pero en ese año mi madre enfermó. Le diagnosticaron un tumor en el pecho y no se exactamente decirte si sentí miedo o que fue, el caso es que quería verla orgullosa de mi, y a mi padre despreocupado y me puse las pilas y ese curso saqué todas las que tenía de primero y segundo año de magisterio limpio. No se quien estaba mas contenta, si yo o mis padres,*

ese año había conocido ya al que iba a ser mi marido, pero estaba tan enfrascada en estudiar que ni caso le hice...tendría que pasar aun tiempo” (HV8-401)

Dolores terminó su carrera de magisterio en el tiempo habitual previsto, tres cursos y recuerda con especial cariño cuando recogió el título en la universidad: *“cuando fui a recoger el título llevé a mi madre en coche conmigo y la invité a comer en Santiago, las monjas, aunque eran bastante cabronas y no me podían ver delante, porque rara vez iba a las misas de la residencia y a esas trapalladas, me hicieron una despedida preciosa, recuerdo a mi madre llorando...llegamos a casa tardísimo y mi padre estaba preocupado...no había móviles como ahora y me acuerdo que les dije: ya tenéis lo que queríais, tengo el título de magisterio, pero no quiero quedar ahí y quiero seguir...y seguí con exactas...en Santiago, igual, pero era distinto, tenía el hábito de estudio, un título en la mano e iba mas relajada pero aun así acabé en tiempo igual” (HV8-401).*

5.9.3 Primer destino: el contacto con la realidad

Dolores aprueba las oposiciones a finales de los ochenta y su primer destino es un instituto cerca de Ourense. El tener que abandonar Coruña y Santiago la trastocan y el sentirse en un ambiente muy distinto al que solía frecuentar le abre la mente a un mundo que hasta ahora no había conocido: *“En la ciudad tenemos un defecto...nos creemos que somos lo único que hay en Galicia y yo había vivido en ambientes muy cómodos, entre Coruña, Santiago, Sanxenxo, viajes que hacíamos pero la verdad...me da casi vergüenza decirlo, contacto con el ambiente más rural no había tenido nunca hasta los 29 años y tener que marchar a cerca de Ourense, a un instituto que estaba donde Dios perdió el nombre pues que quieres que te diga...me trastocó mucho” (HV8-402).* Dolores admite que de la realidad del medio rural le asustaron varias cosas: *“Yo era la única que hablaba castellano...es la verdad, gallego no hablé en la vida y aun hoy me cuesta hablarlo y me fui allí...vivía en Ourense en una pensión de lunes a viernes y los viernes al terminar a las tres cogía el tren para Coruña como alma que lleva el diablo...no me malinterpretas, pero me sentía una extraña, el idioma parece que no pero marca...ojo te hablo de aquella época, finales de los ochenta, que aun había mucha tontería, a mi nadie me obligó a hablar en gallego pero si que me discriminaban un poco...el alumnado era eminentemente del rural y bueno, me tenían de mote la marquesa y a parte...yo*

había vivido en un ambiente muy femenino, en mi familia salvo mi padre...todas éramos mujeres casi..en el colegio con las monjas, en la residencia de monjas en Santiago, en la universidad no pero tampoco era un shock para mi porque éramos más o menos...igual todos, yo noté mucho cambio” (HV8-402).

La informante otorga peso a dos elementos: el lingüístico y el femenino, se ve fuera de lugar y continua hablando de como manejar las aulas: “(...) yo a las niñas en solitario no tenía problema en manejarlas, tenía una clase que eran trece y diez eran niñas, era una maravilla, avanzábamos mucho, pero en el otro aula tenía quince, y diez eran chicos...más rebeldes...siempre iba más atrasada en temario, poner orden era tremendo y ya te digo...diferencias, muchas, nosotras no éramos en mi época ningunas monjas pero nos dábamos a respetar de otra forma, allí no les tenían marcados demasiado bien los límites a ellos y bueno, esto es algo que veo en aumento desde esos años...va a peor la cosa” (HV8-403).

En sus primeros años como profesora Dolores es consciente por primera vez de ciertas brechas de las que no había sido consciente ni de niña ni en su etapa universitaria: “A ver...yo no me considero una feminista, pero si que considero que en mi círculo por tradición había algo de machismo, un machismo muy ligth, de cosas aprendidas, sin maldad, los hombres no nos veían inferiores y todas estudiamos, salimos, viajamos pero en el rural yo me di cuenta de que no iba la cosa así, en Coruña aun con treinta años de diferencia yo tuve más libertad que alguna niña del rural que fue alumna mía, que sabías que no la iban a dejar estudiar o que simplemente no iba a poder...no se si es una cuestión de machismo o de maldad, pero a mi había cosas que me daban dolor de corazón...luego tuve destino un año en Santiago, y estuve muy bien, y después ya fui para Coruña y me casé y me quedé allí, pululé por varios institutos de la ciudad porque me tocó pero al final aterricé en Coruña y tan contenta...” (HV8-403). A raíz de su comentario acerca de las diferencias entre el rural y el urbano se le pide a la informante que profundice un poco más: “Básicamente diferencias en como íbamos enfocadas, en el ámbito más urbano éramos niñas más tiempo, enfocadas a jugar, a estudiar, en el rural ya venían trabajando en el campo o en casa desde pequeñas, eran pocas las que llegaban al instituto, se casaban antes, la imagen de autoridad en casa eran los padres o los abuelos, una vez...tu mira que desfachatez, fue en Ourense, vino un padre y como no le

aprobé al niño me trajo un pollo, y yo que no se lo acepté ni nada se puso como una fiera, después me enteré que era el padre de otra alumna que iba de desastre...y con la niña no venía a pedir aprobados, la sacó del instituto y fuera...cosas así” (HV8-403).

5.9.4 Desde la comodidad

Dolores tiene 58 años y quiere jubilarse lo antes que pueda, indica que vive en un mundo académico que poco tiene que ver ya con el instituto que ella conoció y con el ambiente que vivió de joven y reconoce que no tiene demasiadas fuerzas para seguir renovándose en ese terreno: *“(...) te voy a ser sincera, yo no me veo preparada para enseñar en el contexto en el que estamos, no me gusta un pelo como pinta todo, hay mucha violencia, poco respeto, no consigo hacer ver a ninguna alumna la importancia de hacer algo, de estudiar y de ser autónomas, me recuerdan algunas de Coruña ahora a las niñas del rural que conocí hace años, con matices, no en la forma de vestir o de hablar, más bien en lo sumisas que están volviéndose hacia ellos...si me dices que acabo mis días de profesora en un colegio solo de chicas, me apunto ahora mismo, pero es que veo actitudes en el aula que me disgustan y ya no se como atajar porque a más de uno le daba un soplamocos pero aun por encima te tienes que enfrentar a padres y...la igualdad...es de boquita, dices cosas como que se comporten y se den a respetar y te tachan de facha, o de que las discriminas...yo hace mucho que dejé de entender nada” (HV8-404).* Dolores se ve a ella misma como desfasada y poco preparada para encarar situaciones en el aula, al igual que otras profesoras alaba la posibilidad de una enseñanza segregada por sexos y profundiza en un conflicto que fue incapaz de resolver: *“(...) hay veces que no quieres saber nada, ni de la música que oyen, ni de como se hablan, hace poco en clase entré a primera hora y se estaban pegando de lo lindo dos niñas, se arrancaron mechones de pelo, tuvieron que ayudarme dos profesores a separarlas y había algún alumno grabando con el móvil...lo cual me parece dantesco, indagamos en el motivo de la pelea y ¡no te lo pierdas! se peleaban por un chico, pero se peleaban porque estaba con las dos a la vez y habían establecido unos días para cada una y el gallito había pasado de las dos...pues se peleaban por aquella joyita. Yo no lo podía entender...peleándose como locas y otra alumna, más normal, me explicó que eso era lo normal en el grupo, que tenían un líder y que podía elegir, y que para ellas estar con el era la bomba...a mi como*

comprenderás se me escapa ya eso...pero estas cosas las escuchan en las canciones latinas, las ven en la televisión...y se normaliza todo...”(HV8-404).

Se le pide a Dolores que haga un diagnóstico más detallado de la situación que ve, que nos informe acerca de las soluciones que plantea: *“Sinceramente...yo no creo en el feminismo, porque llevamos muchos años con políticas de igualdad, hablando de feminismo...y oye que no soy una gran informada de la teoría feminista, pero vaya! Que llevamos años intentando hacernos hueco y al final, la que vale vale y la que no para su casa...cual es el problema, la mala educación, lo que permiten en los medios, los gobiernos, de izquierda y de derecha, que son lo mismo, que van a lo mismo, al neoliberalismo puro, a que los pobres aprendan menos, los ricos tengan mas cada vez y que solo se salven los chavales que reciben una educación en valores y aun así...me parece muy difícil con lo contaminado que está todo, a mi no me hace falta feminismo, me hace falta el sentido común, los valores, la democracia...los niños cada vez están más gallitos y las crías, hacen cualquier cosa para agradarles, sea mediante la vestimenta o mediante machacar a otras compañeras, eso les da igual, y eso en mi época era distinto, las niñas hacíamos más piña” (HV8-20).*

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE CASOS CRUZADOS

6.1 Epítome

Cuando inicié mi camino como doctoranda no pasó por mi cabeza, en ningún momento, la senda que iba a recorrer, no pedí, como hizo Kavafis¹⁰⁹ en su poema Ítaca, que mi camino fuese largo. Tampoco me paré demasiado a pensar en la experiencia que iba a adquirir ni en los temores que iba a tener que superar. Cuando empecé mi investigación solamente tenía en mi cabeza una cosa: la tesis, o más bien, terminarla.

Estuve mucho tiempo deseando llegar a esta parte, genuinamente de análisis de casos cruzados, una parte que permitirá llegar al final, al apartado de conclusiones, apartado, que por otra parte, soy consciente de que es uno de los más complejos a la hora de redactar, pero eso tendrá lugar más adelante, ahora toca centrar la explicación en las declaraciones temáticas de las que hablé en un principio. En este sentido, siguiendo a

¹⁰⁹ Constantino Kavafis, fallecido en 1933, fue un poeta griego y una de las figuras literarias más importantes del siglo XX, símbolo del resurgimiento de la literatura griega. Su obra estuvo muy influida por los simbolistas franceses y se caracterizó por una cuidada cultura grecolatina y altas dosis de perfeccionismo (algunos de sus poemas fueron elaborados en espacio de diez años). Su poema Ítaca habla de la experiencia humana de un modo intemporal, está inspirado en la Odisea de Homero y nos propone una interpretación metafórica de su viaje, pues este viaje representa al recorrido de la vida. En este poema Kavafis describe la importancia de no apresurar el viaje, pues es el viaje en sí mismo y no la llegada a la meta lo que nos proporcionará verdadera satisfacción.

Robert E. Stake (2006), atenderé no solamente a lo que tienen en común las nueve historias de vida, también prestaré atención a lo específico de cada una de ellas¹¹⁰.

En esta fase de la investigación ya se llevaron a cabo los pasos previos que enunció Stake (2006, pág.10): tenemos el *quintain*, que en este caso persigue analizar la imagen que del feminismo y las feministas tienen las profesoras de secundaria en Galicia y se analizó cada caso a través de sus historias de vida y de la entrevista mantenida con las informantes. Ahora lo que queda es averiguar si dichas historias de vida permiten que nos acerquemos a la información principal y analizarla en su conjunto así como desvelando las convergencias y divergencias que guardan entre sí cada uno de los casos. Para esto se irán desgranando paulatinamente las declaraciones temáticas que se enunciaron en el marco teórico de esta investigación.

En el inicio de esta investigación, concretamente en el primer capítulo, hablaba del mito de objetividad y neutralidad de los sistemas educativos. Este mito sigue estando vigente a pesar de ser evidente que cada vez las relaciones de poder tienden más redes hacia los sistemas educativos, siendo en el presente, igual que en el pasado, una idea muy arraigada la de que la educación es la clave para el bienestar y la felicidad humana. En relación a esto, mencionaba también al principio que la escuela, como institución dedicada a la educación, era también un motor de reproducción para los modelos políticos, económicos y culturales dominantes, modelos que vinculan, en la mayoría de casos, a las relaciones de género con los códigos sexistas y patriarcales.

¹¹⁰ Stake (2006) afirmó que normalmente los investigadores/as suelen tener en cuenta lo que los casos tienen en común, sin embargo, para el autor lo relevante es poner el acento en las diferencias puesto y en los común, ya que para él, un buen análisis tiene que estar en relación con el dilema denominado "caso-quintain" (Stake, 2006, p.39). Este dilema hace que a los investigadores/as no sepan si generalizar y dejarse llevar por el objetivo de la ciencia o centrarse en mayor medida en lo particular, es decir, si comprender el *quintain* o la diversidad. Para Stake tanto lo particular como lo general son importantes.

Todo lo anterior me llevó a afirmar que las profesoras que pretendan manejar las aulas bajo los valores de igualdad y equidad de género y bajo la perspectiva feminista encontrarían obstáculos difíciles de sortear: entre el resto de compañeros del profesorado, entre los padres y madres del alumnado y entre el alumnado mismo.

6.2 Primera declaración temática: Procesos de discriminación y de igualdad en cada etapa vital

Con esta primera declaración temática lo que pretendo conocer son los procesos de igualdad o de discriminación que tuvieron lugar en las diferentes etapas de la vida de cada una de las informantes y a si existieron figuras concretas o puntos clave en sus vidas que las llevaran a tomar la decisión de dedicarse a la docencia. Para esto se relacionaron entre si varios elementos de gran importancia: sus familias, las instituciones en las que se educaron y su trabajo¹¹¹.

6.2.1 La infancia

Las profesoras con las que conté para la realización de la historia de vida pertenecen a generaciones diferentes: las más veteranas, como María Teresa o Tita llegaron a vivir su infancia en la Dictadura y sus primeros años profesionales en la Transición, otras, nacieron cuando la Democracia estaba también en España en sus primeros años de vida tras el largo periodo oscuro, y las más jóvenes nacieron ya en tiempo de Democracia consolidada.

La influencia de una Dictadura es algo muy significativo en la socialización, sobre todo en la familiar y en la que tiene lugar en los centros educativos. En el caso de las informantes de este estudio, durante esa época o sus padres estuvieron ausentes o tenían un empleo fuera del hogar, mientras que las madres, teniendo o no un trabajo

¹¹¹ Siguiendo a Gradaílle (2003) conocemos que las dimensiones familiar, laboral y académica no pueden entenderse como compartimentos estanco, pues todas las vivencias a nivel personal son el resultado de las influencias mutuas entre estas tres dimensiones.

asalariado, desarrollaban las actividades del hogar y llevaban el peso de este, siendo, por lo general la dimensión privada y doméstica, casi exclusivamente femenina.

Destaca el caso de Flora, cuya madre se dedicaba a mantener a toda la familia al no vivir su padre ni colaborar sus hermanos *“ela traballou como muller e como home”* (HV7-2); el de Encarna, con una madre que trabajaba fuera de casa y cuyo trabajo no era valorado ni por ella misma a pesar de mantener a la familia en parte a la familia *“mi madre su trabajo siempre lo trató de pseudo trabajo cuando en realidad era un sueldo, pequeño, pero era su trabajo, no una simple ayudita en casa”* (HV6-1) o el de Isabel, que habla de como su madre trabajaba en la plaza y dentro de casa en contraposición a su padre o hermanos, que no coloraban y cuando lo hacían era algo que atormentaba a su madre: *“(...)parecía que mi madre se sentía culpable cada vez que tenían que mover un dedo para algo...”* (HV4-1) frente a otros casos como el de María Teresa, con un padre médico y una madre farmacéutica que tenían servicio doméstico, con lo cual para su madre no existía esa doble jornada.

En las historias de estas profesoras la figura del padre es significativa por lo ausente, todas, incluso María Teresa, la que se considera menos feminista de todas, no dejan de hablar de sus madres y de la influencia materna en sus vidas. En vez de producirse lo que Kauffmann (2007) denominó como “ausencia de madre” sucede lo contrario, la ausencia del padre en el relato o si se nombra, hacerlo con breve presentación y muy por encima. Las madres son presentadas como figuras potentes, de referencia, de cariño, de afectividad y de impulso para lograr las metas profesionales y personales, también como guías y como cómplices, como sucede claramente en la historia de vida de Flora, cuando describe a su madre: *“miña nai tivo unha vida dura pero sabía ler, é unha persoa cunha tremenda empatía, a pesar de non sair nunca da aldea, ela traballou como muller e como home, tivo cinco fillos, tivo un aborto...cando me tivo a min, con 48, escondeu o embarazo por vergoña ata os sete meses, ata que non puido mais, porque daquela non se paría tan maior...o día que eu nacín aínda foi buscar unha carretilla de herba, se baixou, segouna...chegou a casa, colocou a gadaña e dixolle o meu irman, vai chamar á veciña, que creo que estou parindo...á veciña, que era a parteira, parteira das mulleres, das vacas, das ovellas, de todo o que había alí...eu admiro a miña nai, que*

primeiro escoita e despois fala, ten unha cultura que non sei de donde lle ven...” (HV7-2).

En su infancia, todas destacan ciertos valores transmitidos y que coinciden en bastantes casos, sea cual sea su generación: el esfuerzo, el trabajo, el deber y sobre todo, el ser independientes y valerse por si mismas; en este sentido, la madre de María Teresa insta a esta y a sus hermanas a *“(...) desear siempre dos cosas en la vida: ser independientes y estar bien colocadas laboralmente”* (HV2-1); la de Pilar la anima también a la independencia a través del estudio: *“ela sempre quixo que aprendera porque non quería que levase unha vida escrava no campo e tampouco que dependera de ningún home e sempre me animaba a estudar”* (HV1-3) y la de Isabel, que logró convencer a su marido para que su hija pudiese estudiar su carrera en Coruña: *“mi madre si que quería que estudiara pero mi padre...no le hizo gracia porque el esperaba que quedara allí, con ellos...(...) al principio mi padre no quería, pero al final...mi madre lo convenció”* (HV4-7).

De lo explicado anteriormente se puede inferir que en casa había una separación de roles entre mujeres y hombres, y que todas las informantes vivieron como la sobrecarga de roles era para la mujer, a excepción del caso de María Teresa, que tampoco tuvo, como sus compañeras de profesión si tuvieron que hacer, que ayudar en las labores domésticas.

En la etapa infantil tienen un protagonismo central los juegos y las formas de ocio asociadas a niños y niñas. En el caso de María Teresa, no acostumbraba a juntarse con niños para jugar, lo hacía exclusivamente con sus hermanas o con sus compañeras del colegio: *“estudiábamos mucho y jugábamos a juegos más...lo que ahora llaman en moderno patio inteligente lo hacían ya en los años cuarenta y cincuenta las monjas en Ourense, juegos más guiados para niñas, que éramos las que jugábamos y los niños pues rara vez...ellos a cosas más de chicotes”* (HV2-3). El resto de informantes, sobre todo las que se criaron en un entorno más rural, si que indican que compartían juegos con niños, aunque cuando querían tener protagonismo eran insultadas, tal y como cuenta Pilar: *“na escola unitaria de dona Susa...xa che contaba que nos mezclaba a todos e a xogar o fútbol...na da vila era outra cousa, eso, recreo dirixido, nenas a comba e as casitas, nenos ó fútbol...eu quería xogar o fútbol e cando non me vían e marcaba gol ou algo*

chamábanme de todo os rapaces...era fea por xogar ben ó fútbol...mellor ca eles” (HV1-8). En relación a la educación hay también que marcar una diferencia entre las profesoras del entorno rural, que asistían en sus primeros años a escuelas unitarias y las que crecieron en entorno urbano, que asistían a escuelas de mayor tamaño y en la mayoría de los casos, de carácter religioso, en las cuales estaban segregadas por sexo. En el caso de Pilar, a pesar de estudiar en un centro público, también estaban en cierto modo, segregados, sobre todo en lo referente a juego y recreos. Esto queda más claro en la siguiente tabla:

PSEUDÓNIMO	TIPO DE CENTRO
Pilar	Escuela Unitaria y Colegio Público Segregado.
M ^a Teresa	Colegio Religioso Privado y Femenino.
Aurora	Colegio Público Segregado.
Isabel	Colegio Público Mixto.
Tita	Colegio Público Segregado.
Encarna	Colegio Público Segregado.
Flora	Escuela Unitaria y Colegio Público Segregado.
Dolores	Colegio Religioso Privado y Femenino.

Figura 1: Tabla de elaboración propia.

Como se observa en la tabla, las profesoras que estudiaron en centros privados lo hacían segregadas, pero las que lo hacían en centros públicos, en su mayoría también. Y, como indica Isabel, a pesar de estudiar en un colegio público había total ausencia de coeducación, orientando a las niñas hacia un tipo de formación, más doméstica y de cuidados y a los niños a la industria o a carreras universitarias: *“El colegio era público*

pero bueno...no tan avanzado como ahora, aunque estábamos mezclados siempre se hablaba de las niñas enfermeras, magisterio...y a los niños...era cómico, los hijos de marineros y de familias más humildes siempre se les hablaba de la industria, los otros, los que hablaban el castellano se les hablaba de ir a Santiago y de derecho y económicas...o empresariales...el género estaba y está...y ahí no existía coeducación ni conciencia de eso..." (HV4-3). Un dato importante es lo que señalan las profesoras que acudieron a centros públicos pero segregados, en los cuales a las niñas les daban clase las profesoras y a los niños los profesores, cosa diferente a lo que ocurría en las escuelas unitarias, en las que a pesar de revestir carácter público no compensaba, por número de alumnos/as segregar por sexo y en las que todas las participantes tuvieron profesoras. A pesar de que en las escuelas unitarias la educación prometía ser deficitaria por diversos motivos, esto no era así, como explica Flora: "na unitaria estábamos todos misturados, non so por estar nenos e nenas, polas idades, 8 anos, 6 anos, 12 anos...sen embargo o básico ía ben aprendido e a educación emocional...eu creo que nas unitarias era maior...de mais nivel que nos grupos escolares das vilas..."(HV7-12). En este sentido, Pilar asevera lo mismo y explica cuales son sus razones para pensar así: "na unitaria todo podía ir mal...pero non iba mal, moita mezcla de idades, poucos recursos, a veces masificación e poucas mestras...pero non se hai que olvidar de que os maiores ensinaban os pequenos...eso era moi bo...moi positivo e emocionalmente facía que nos fixésemos doutra forma...era mais emocional que nos colexios dos pobos" (HV1-3).

Casi todas las profesoras recalcan la figura de las maestras en su formación y en su decisión de querer seguir formándose y de hacerse profesoras, en este sentido, siguiendo a Juan Fernández Balboa y a Beatriz Muros (2005), queda evidenciada la importancia de la influencia de maestros y maestras en la práctica docente posterior de aquella parte del alumnado que decide seguir sus pasos.

6.2.2 La adolescencia

La mayoría de las profesoras entrevistadas no evidencian problemas con sus madres o con su familia en general durante la adolescencia, a excepción, particularmente, del caso de los hermanos. El conflicto entre las profesoras y sus hermanos tiene lugar tanto en las que provienen del medio rural como en el caso de Isabel, de un entorno más urbano y todas señalan que sus hermanos, o bien, no quieren permitirles estudiar, como en el caso de Pilar, que relata como sus hermanos, a pesar de no aportar en casa esperaban que ella siguiese la estela de su madre cuidándolos y sin permitirle estudiar; o el caso de Isabel, que indica que mientras ella realizaba desde pequeña las tareas de casa con su madre sus hermanos no hacían ni lo más mínimo.

En esta fase de sus vidas cobra más importancia aun la educación, pues se perfilan sus ideas de futuro en cuanto a carrera profesional, resalta aquí alguna diferencia entre lo que sucedía en los colegios públicos, en donde las profesoras llegaban a animarlas para estudiar carreras de letras o puramente femeninas y algo que le sucedió en un colegio privado y religioso a Aurora, en donde las monjas las instruían para estudiar lo que quisieran y ser independientes, en este sentido Aurora las describe como mujeres, a pesar de estar inmersas en la Iglesia, con cierta conciencia feminista: *“Na Compañía de María o pasei moi ben, eran monxas pero liberáis, e, por qué non dicilo, CON CONCIENCIA FEMINISTA!. Non tiñan nada que ver con outras, despertábannos pola mañán con Serrat e Paco Ibañez, algo impensable en outros lados, a min abríronme un mundo de posibilidades que no pobo non tiña porque a profesora, que era irmá do cura tiñanos rezando nas aulas, cortábamos a melena...as monxas da Compañía de María eran humanistas, mais abertas de mente que o papa de agora. Unha das iñas profesoras foi unha irmá de Beiras, o político, e cando se enterou de que me ía casar nova berroume moito, recordó que me dixo: e agora que vas a facer, planchar camisas?”* (HV3-3).

En relación a su educación durante la adolescencia, un periodo que todas pasaron en el instituto o empezando la universidad, la totalidad de las informantes describen como, bien por parte de sus amigas, de su familia o del entorno educativo eran empujadas sutilmente hacia opciones que no siempre eran las que tenían en mente. En este sentido, María Teresa relata como sus amigas, cada verano, no comprendían como

seguía estudiando y fuera de casa si lo verdaderamente importante para ellas era conseguir un marido, Aurora indica como más de una persona le preguntaba cual era la razón de seguir estudiando si ya estaba casada, Isabel describe durante su relato las resistencias paternas a su formación como profesora de Educación física, Salomé, explica como su familia y la familia de su esposo, especialmente las figuras femeninas, la tachan constantemente de mala madre y mala esposa por estudiar teología etc.

De esta parte me resulta especialmente indicativo lo que describen Flora y Dolores cuando hablan de que en cierto modo, fueron guiadas a estudiar lo que estudiaron pero que podrían haber estudiado cualquier otra cosa. En el instituto, en el caso de Flora, y en su casa, en el caso de Dolores, las guiaron hacia carreras de letras y eminentemente femeninas. Dolores, hace una comparativa con su hijo Jorge y ve clara la diferencia: *“lo que te decía, mis padres eran modernos pero no tanto, a mi, erre que erre que lo primero un magisterio por si acaso...con mi Jorge venga a animar a que hiciera ingeniería o matemáticas sin por si acaso posibles...(HV8-6)*. Flora describe como en el instituto las niñas eran orientadas hacia las letras a pesar de las salidas laborales de cualquier carrera de ciencias: *“no instituto...sutilmente ou non tan sutiles...sempre nos orientaban cara as letras ou si era ciencias...enfermería ou algo así, sempre algo relacionado co coidado...eu xa che digo...boa era en ciencias e letras pero metéronme o gusanillo das letras e así as demais que estudaron...que bueno, polo menos animábanas a letras e non a casar...”* (HV7-9).

En esta etapa de sus vidas es muy importante, además de la educación, el tipo de ocio del que disfrutaban las profesoras entrevistadas. María Teresa habla de las fiestas típicas de sociedad a las que acudía de adolescente: *“No hacíamos estridencias como ahora...a principio de curso nuestros padres nos compraban tres trajes de diario con sus tacones para la universidad, dos trajes de gala, uno de día y uno de noche para las fiestas de sociedad, un abrigo de diario y otro de vestir y después asistíamos a las fiestas normales, del círculo de artesanos, de la cofradía, del gobernador civil...a las fiestas del pueblo...aunque menos, allí no encontrábamos chicos muy de nuestro tipo...y también a alguna cena de gala...”* (HV2-9). Encarna habla de su adolescencia como interrumpida por el embarazo y sin demasiado ocio y otras como Pilar describen su ocio como escaso y normal, acudiendo a las fiestas a casa de su tía junto a sus primas. En esas formas de

ocio sencillas también encuentran resistencias, la mayoría de ellas, incluso María Teresa, hablan de salir y divertirse con ese único fin, no para buscar novio o como evento social, cosa que chocaba con la idea de primas o amigas, tal como relata Pilar: *“Cas miñas primas era odioso sair...parecía que non podías mover un pelo, sempre mirando para os rapaces, a ver quen viña a ver quen non...terrible...un día, antes de que me chamaran portuguesa, púxenme a bailar en Viveiro na festa e acabei bailando cuns rapaces...sen mais...claro, para elas sosas perdidas non miraran...miña prima Carmela púxoseme tola...a dicir que non vaía pa sair da casa...”*(HV1-22).

6.2.3 Primeros años de carrera profesional: “a veces” discriminadas.

El final de su etapa de estudiantes universitarias marca para todas un rito de paso como mujeres, Pilar ve cumplido su sueño de independencia y el de hacer a su madre sentir que todos los trabajos habían valido la pena (o más bien, la alegría), María Teresa consigue su tan ansiada “colocación” y muestra cierto desdén hacia amigas o familiares que no tenían sus estudios universitarios, Aurora ve cumplida su meta de poder transmitir, Isabel sale de su pueblo para establecerse independiente como profesora de Educación física, Tita consigue cambiar a muchas alumnas desde las aulas, Encarna logra desafiar a las figuras femeninas de su familia y consigue enseñar en el instituto, Flora alcanza la felicidad mediante su vocación y Dolores, a partir del momento en que empieza a ejercer como docente es consciente de la desigualdad y de la discriminación.

A pesar de este rito de paso a la madurez que otorga la independencia, todas, a excepción de María Teresa, se sintieron en algún momento discriminadas. Tita da las claves de algo que sucedía en sus primeros años como profesora, indica que son ellas, las mujeres, las que sacan las mejores puntuaciones en las oposiciones y durante las carreras, sin embargo, son ellos, los hombres, los que son ascendidos a jefes de estudios, directores y va más allá, habla incluso de la universidad: *“Nos chegabamos cun currículo impresionante...porque a muller que decidía estudar ía a por todas, eles, había de todo, pero en calificación, cualificación e ... en fin, preparación, eu coñecín moitos xefes de estudos incompetentes, que estaban ahí por ser fillo de D. Benito ou de D. Periquito e sacar una carreira sabe dios como...incluso afirmo e reitero algo mais: eu tiven que facer moitos méritos, moitos traballo e moitas noites de esforzó para rematar na*

universidade...tiven compañeiros, por que non o dicir, pouco brillantes, que remataron coma decanos nalgunha facultade...é así, e pasa no ensino e para na universidade, e pasa nos medios e pasa na política: nos, as mulleres, o currículo, eles os homes, á escalada.” (HV5-32). Dolores habla también en este sentido, enfatizando que a parte de la discriminación muchas mujeres sienten el shock tras enfrentarse a los primeros destinos: “Yo creo que las profesoras que venían de un ambiente mas rural lo notaron menos...pero a mi y a muchas como a mi nos criaron como a princesas, yo no vi el sufrimiento ni me sentí discriminada ni pensé que lo fuésemos hasta enfrentarme a las primeras aulas y ver niñas que ya no jugaban, que eran como señoras en miniatura, inquietas por casarse, no por aprender...a parte del shock que eso tuvo para mi...pues mira, muchas compañeras tenían a parte del magisterio, más carreras, hispánicas, filología gallega, química, matemáticas...muchas...que no era aislado y pocas llegaban a puestos de más responsabilidad...ello si, nosotras no tanto...” (HV8-26).

Si seguimos profundizando en la discriminación, Encarna, desde su posición, hace apreciaciones muy interesantes: “Yo fui discriminada por quedarme embarazada pronto, por ser universitaria y mamá, por estudiar teología, por dar religión...ufff si te contase!, lo que si...y no hace tanto que no soy tan vieja, no me digas como, pero compañeras con oposiciones aprobadas y bien aprobadas tenían unos destinos...de me vás a perdonar pero...¡de mierda!...los compañeros era distinto, yo no se si fue porque seguían teniendo más poder, pero los destinos, y no solo por nota, eran muuuucho mejores. Bueno, para hombres y para señoritas de alta alcurnia...que aun había de aquello...iban a las ciudades o a sitios más cómodos...” (HV6-19).

6.2.4 Vida docente y adultez plena.

Todas las profesoras entrevistadas empezaron pronto a dar clases, prácticamente al finalizar sus carreras. Muchas de ellas cuentan como al principio buscaron la innovación en sus métodos, o, al menos, en el trato al alumnado, la única que sigue impasible con métodos autoritarios es María Teresa. En este sentido, todas, excepto ella, son conscientes de algo muy curioso: las profesoras llegaban con ansias de innovación y cambio mientras que no sucedía esto con sus compañeros varones, Isabel indica que “nosotras llegábamos buscando una mini revolución, mezclarlos a chicos y a chicas, sin

embargo ellos, los profesores hombres y ya no te digo de mediana edad, los jóvenes, los que tenían nuestra edad, resumían las clases en gritos, vóley para niñas y fútbol para chicos.” (HV4-35). Aurora señala algo, que aunque se refiere a una asignatura diferente a la educación física es lo mismo: “pasei por institutos de barrios obreiros, con rapazada carne de cañón, nunca fun das autoritarias de falta de orden, expulsión e berridos...sempre busquei innovar un pouquiño, tratar o alumnado coma personas, non coma desfeitos ou animalíños os que lles berrar...eso... cólleo con suavidade e non sempre era así, pero eso facíamolo máis as mulleres, eles chegaban case que con refráns estilo la letra con sangre entra...o perfil dos profesores sempre foi mais autoritario...nos éramos máis didácticas” (HV3-29). Encarna, que imparte una asignatura muy controvertida, hablaba de como “tuve pasado noches hasta tarde buscando métodos, y eso que soy de religión que tenemos el San Benito de ir de antiguas...en mi asignatura los hombres...eran curas así que...los métodos... ya sabes!” (HV6-31).

A pesar de esto, Flora señala un dato muy curioso, y es que siempre tuvo más problemas en centros con equipos directivos constituidos por mayor número de mujeres que en los que había más varones: “As veces sinto pena, porque en centros con mais mulleres no equipo directivo vinme mais discriminada, máis...cas alas cortadas á hora de innovar que cando estaban formados por varóns...é raro, xa o sei, eu creo que é porque nos sempre lle temos máis medo á burocracia...as inspeccións...prefiro pensar así...porque senón é pa perder a esperanza todía” (HV7-33).

6.3 Segunda declaración temática: La imagen que del feminismo y de las feministas tienen las profesoras de secundaria en Galicia.

Todas las profesoras participantes han ido construyendo en su interior una imagen acerca del feminismo y de las feministas. En este proceso han intervenido sus vivencias personales, desde la infancia a su presente, y la información y desinformación propia de las sociedades actuales. Además de estos elementos, la propia práctica docente y lo observado en las aulas las hace tener, con mayor o menor intensidad, una imagen del feminismo y de las feministas, cada una a su modo. Esto sucede con la visión patriarcal y feminista del mundo, a pesar de que ambas habitan en el mismo planeta, el patriarcado es capaz de ver objetos, calcular las relaciones que ha de haber entre estos

para que produzcan ganancias o pensar en como encajarían como compartimentos estanco o piezas de puzzle, el feminismo, por su parte, ha ganado el suficiente peso histórico para poder ofrecernos una visión del mundo más amplia, que tenga en cuenta el conjunto y los detalles, las piezas del puzzle y las relaciones de este con el resto del mundo, centrándose, no solamente en resultados, objetivos o status, haciéndolo en la comunicación, los enfoques colaborativos, las relaciones interpersonales y el progreso.

6.3.1 Diferencias de percepción.

El origen familiar y social marca la visión futura de un gran número de fenómenos y no escapa a esto el feminismo ni tampoco las feministas. Las profesoras participantes pertenecen a entornos rurales y a entornos urbanos, a familias humildes y a familias acomodadas y a familias con una madre al frente y a familias con padre y madre. Además de este abanico de posibilidades, que provocan que las profesoras desarrollen una u otra percepción, está tal vez el elemento más íntimo: si ellas se han sentido discriminadas por ser mujeres o no.

María Teresa y Dolores, de entornos muy acomodados, con padre y madre presentes en su educación y con todas las comodidades posibles durante su infancia, adolescencia y años universitarios, no se sintieron, en el caso de la primera, nunca discriminadas por ser mujeres, y, en el caso de la segunda, solo discriminada tras abrir los ojos, enfrentarse a la realidad de la docencia y conocer casos concretos con una vida no tan acomodada como las de ellas. Son numerosas las quejas de María Teresa en relación al feminismo, lo tacha de *“invento”* (HV2-1), *“resentimiento”* (HV2-10), *“cosa de la izquierda radical”* (HV2-15), *“tontería”* (HV2-32). Dolores señala que *“con matices”* (HV8-19) pero que ha dejado de creer en el feminismo: *“Sinceramente...yo no creo en el feminismo, porque llevamos muchos años con políticas de igualdad, hablando de feminismo (...)llevamos años intentando hacernos hueco y al final, la que vale vale y la que no para su casa...cual es el problema, la mala educación, lo que permiten en los medios, los gobiernos, de izquierda y de derecha, que son lo mismo, que van a lo mismo, al neoliberalismo puro, a que los pobres aprendan menos, los ricos tengan mas cada vez (...), a mi no me hace falta feminismo, me hace falta el sentido común, los valores, la democracia...(..) en mi época era distinto, las niñas hacíamos más piña”* (HV8-20).

Otras profesoras, como Isabel, Aurora, Pilar o Flora creen que el feminismo es la única salvación para las niñas y mujeres del futuro. Isabel lo ve como *“(…)/la única salida, la educación con perspectiva feminista para que el ser humano vaya hacia delante” (HV4-44)*; Aurora indica que *“sen feminismo as nenas van seguir sendo carne de cañón, e o peor, enfrentándose entre elas, valorándose soamente polos atributos físicos” (HV3-23)*, Tita hace un análisis más profundo y explica que actualmente no ve *“que exista un temario de política feminista, organizado, ben presente non nunha minoría, senón, ben imbricado na propia sociedade” (HV5-31)* y añade que *“sería moi conveniente, claro, que todo o que se repute, o que se considera feminismo galego, fose respetoso da historia” (HV5-31)*.

6.3.2 El presente y la idea de futuro

Todas las profesoras entrevistadas, aun teniendo visiones diferentes del feminismo y de las feministas tienen claro que la situación de la mujer es problemática en el mundo y delicada en los contextos docentes.

Algunas profesoras, como Tita e Isabel, creen que la única forma de que el feminismo llegue a las escuelas es que sigan creciendo y publicitándose las investigaciones sobre el feminismo y con perspectiva feminista, Tita indica que la investigación sobre feminismo *“merecería a noraboa por parte de toda a comunidade académica, porque é o único xeito de que os estudos feministas vaian a mais, se implementen...se fagan de todas e todos” (HV5-45)*; en otro sentido, Isabel cree que tanto en la universidad como en el mundo del deporte el feminismo tiene que estar presente, *“el feminismo tiene que conseguir tener un espacio académico, pero en INEF, en ciencias políticas, en derecho o en químicas...” (HV4-52)*.

Quedan de manifiesto también los problemas que ven para el desarrollo futuro del feminismo y para que las administraciones se impliquen con el, siendo para ellas el principal, la falta de recursos económicos, tal y como señala Flora: *“non creo que haxa pouco activismo feminista, o que hai pouco son cartos...é dicir, nunca hai cartos para unha boa campaña de igualdade ou para darnos formación en colexios e institutos” (HV7-19)*, Encarna habla también de los problemas de financiación *“cuando pedí en el*

instituto para comprar una serie de libros de feministas conocidas para la biblioteca del instituto casi se ríen de mí...nunca hay dinero para este tema...y sin dinero no puede expandirse con la seriedad necesaria, no pueden ni leer los alumnos y las alumnas ni enseñar nosotras porque no nos forman o propician que nos formemos en feminismo” (HV6-47). En este sentido, son muchas las feministas que indican que apenas hay financiación para estudios feministas o críticos, en parte porque están mal valorados por las instituciones, por ejemplo, por algunas universidades, a pesar de ser estudios que demanda la población.

El feminismo vive un momento exitoso, sobre todo si lo ponemos en relación con otras épocas, para Tita esto tiene una explicación muy clara, y alude al foco que ha sabido poner el feminismo sobre los lugares oportunos: *“se o feminismo sobrevive e está en tan bo momento, o cal non quere dicir que o patriarcado non o esté tamén...pois iso, eu teño ben claro que é porque dende os anos setenta foi sabendo enfocar a luz a donde facía falta, aínda que moitas mulleres non se definan como feministas si que son quen de verse discriminadas ¿ou non?...agora queda o seguinte paso, que se autodefinan como feministas claro” (HV5-49). Tita habla de un patriarcado que está fuerte y todas, a excepción de María Teresa, aluden en algún momento, a un peligro que acecha desde siempre al feminismo y a la igualdad: los falsos mitos; en este sentido Isabel habla del “problema de la desinformación sobre el feminismo” (HV4-52), Aurora nombra “la falta de información y de ganas de obtenerla cuando se trata de feminismo” (HV3-5), Encarna indica que “sin ser una entendida, creo que la clave del patriarcado está en crear mitos y exageraciones y decir que eso es feminismo”(HV5-31) y Flora señala que “as veces asómbrome de que os medios permitan tantas barbaridades sobre da igualdade e do feminismo, si sae un tío dicindo que o corazón humano funciona a pilas pronto o desacreditan, pero si sale unha pailaroca muller dun futbolista ou de mujeres y hombres y viceversa dicindo que non é feminista nin machista non a corrixe nin diola...” (HV7-29).*

Por tanto, al hablar del futuro del feminismo la mayoría de las profesoras tienen una línea discursiva clara: el feminismo está en un buen momento, ha sabido enfocar a los problemas concretos de las mujeres y corre peligro por la desinformación y falsos mitos así como por la falta de financiación y la fría acogida que tiene en el ambiente académico cualquier estudio con conciencia feminista o sobre el feminismo.

6.4 Tercera declaración temática: Los obstáculos de las profesoras con conciencia feminista

Sandra Acker (1995) analizó la discriminación de la mujer como profesional de la docencia en los diferentes sistemas educativos. Para Acker, la discriminación de las docentes junto con la devaluación de la profesión van de la mano con la feminización de la profesión docente¹¹²: las mujeres ocupan menos puestos de responsabilidad dentro de la burocracia académica y enseñan materias distintas, lo cual nos lleva a ver que también existe una división sexual del trabajo en la escuela. En el caso de las profesoras participantes en esta investigación, la discriminación sufrida a lo largo de sus vidas o la discriminación que vivieron a lo largo de sus carreras las fue transformando en profesionales con conciencia feminista, lo cual no siempre resultó sencillo para ellas, o más bien, resultó, como señala Aurora *“moi complexo...foi complexo ás veces demostrar no centro e nas aulas que tiñas unha conciencia de xénero, que eras feminista”* (HV3-48).

Los obstáculos a los que se enfrentaron las profesoras que articularon sus clases en base al feminismo fueron de varios tipos, en primer lugar, las trabas del alumnado, que no siempre aceptó de buen grado que les hiciesen replantearse un funcionamiento del mundo y de las relaciones entre géneros diferente del que conocían; por otra parte, los padres y madres del alumnado también mostraron sus resistencias, ante las quejas de sus hijos/as o, simplemente, por no comprender la intención de las profesoras pues no entendían que, tal como señala Richard (1980) *“un/a feminista es alguien que cree que las mujeres sufren injusticias sociales debido a su sexo”*. Además, las profesoras con conciencia feminista tuvieron que seguir adelante a pesar de ser en ocasiones boicoteadas por el resto de compañeros y compañeras de profesión; pero, sin duda, el proceso más complejo es el que encerraban en su interior, el referente a sus propias

¹¹² Algunos autores como Simpson y Simpson (1969) culpan a la mujer de privar a los alumnos de modelos masculinos adecuados y de su propia precariedad laboral por preocuparse de cuestiones altruistas o del clima laboral en vez de hacerlo por otras como la competitividad.

resistencias, a sus dudas, a sus momentos de debilidad, cuando todo el mundo parecía estar en contra de ellas y de sus métodos.

6.4.1 Resistencias del alumnado

Todas las profesoras inciden que en a la hora de articular una clase con conciencia feminista esto es más sencillo si solamente hay alumnas: *“elas buscan agora agradalos...non hai conciencia de dignidade, chegan a rebaixarse moito e eso e algo, que cando eu as collo a solas no patio, ou na aula, sen rapaces, o razonan ben...pero na clase mixta o que buscan e chamar a atención deles...sexa como sexa”* (HV1-30). Incluso María Teresa, que reniega del feminismo alaba lo fácil que es trabajar con alumnas: *“yo siempre preferí alumnas a alumnos, ellas son más rápidas, se centran mejor, son más organizadas...con una clase de niñas avanza una mucho más...”* (HV2-11).

Las resistencias del alumnado de las que hablan las profesoras están centradas en el deseo de las alumnas de agradar a los alumnos, con este objetivo surgen los verdaderos problemas y disputas entre ellas, llegando incluso a las manos o a incitar al odio o insultarse a través de redes sociales *“internet non o podemos controlar, están fora das aulas”* (HV3-51). Pilar habla de los insultos que profieren los alumnos, y más aun las alumnas a las profesoras con conciencia feminista: *“eu fálolles moito de Rosalía, do feminismo a través dela...o problema e que é dicir feminismo e eles síntnse atacados e elas por agradar din en público que non son feministas...a min os rapaces non me tiñan mote, pero elas inician o insulto, din que son amargada ou que son feminista porque non probei unha boa...xa me entendes...esto non cho din na clase, entérase e é a ostia...ver como as nenas por quedar ben diante deles se negan a si mesmas”* (HV1-15).

El problema de las resistencias del alumnado está también en los espacios, en el dominio de estos, en como no permiten que las profesoras los distribuyan de otro modo o en como las alumnas ceden su espacio a los alumnos para buscar su probación. En este sentido, Isabel, por intentar redistribuir el espacio del patio, que se les negaba sistemáticamente a las alumnas, pudo ver, además de la resistencia del alumnado, la del propio centro o de algunos padres y madres: *ME TACHARON DE CREAR PROBLEMAS DONDE NO LOS HABÍA Y ME LLAMARON FEMINISTA RANCIA (alza la voz)...feminista*

rancia sin saber ni lo que es el feminismo y lo que estaba pasando era grave y es que en los recreos la zona de pista estaba copada por los chavales con el futbol y con dos grupos de chicos también que bailan y hacen rap...y a las chicas nada, ni entraban en la zona de pistas... ellas se dedicaban a pasear alrededor. Yo esto venía viéndolo, no me parecía normal que las chicas no tuvieran su espacio para jugar al futbol o al baloncesto o a lo que les diera la gana o jugar con ellos...nada... y lo dije, y la reacción fue esa...pero me la sudó ampliamente, lo llevé a consejo escolar no sin tener problemas porque ni en el consejo querían tratar el tema, conseguí que hiciéramos un calendario para que compartieran las pistas y lo que pasó...es que me dieron por todos los lados, compañeros y alumnado, ellos cedieron a regañadientes porque era una norma pero ellas, por agradecerlos a ellos no bajaron a las pistas un solo día, y las que bajaron...les hacían el vacío en clase e incluso me enteré de que las habían insultado en redes sociales y en anónimo...eso es gravísimo y nadie nadie tomó cartas...bueno si, en llamarme feminista rancia a mí” (HV4-21).

6.4.2 Resistencias de compañeros y compañeras de profesión

Cualquier método innovador o crítico con los métodos autoritarios y con la estructura patriarcal de la institución educativa fue visto, según indican las profesoras participantes, con recelo por parte de sus compañeros/as. Siguiendo a Sandra Acker (1995), según las estructuras de enseñanza clásica, en muchas aulas se marginaba a las alumnas de varios modos, invirtiendo el profesor más tiempo en los alumnos, dándole más valor a los asuntos de estos o, dándoles una identidad propia con su nombre propio mientras que a las alumnas no. Esto no pasaba desapercibido por las profesoras participantes en este estudio, especialmente por Pilar: *“eu veía como os profesores de matemáticas e de educación física...era un canteo auténtico, o de mates explicáballe persoalmente a eles, os alumnos, chamábaos polo seu nome, as rapazas non, incluso se mofaba dalgunha na clase...o de educación física o mesmo cantar, os rapaces facíalles quentar, correr, xogar ó futbol...e a elas as mandaba para as gradas, a animar...tremendo...”* (HV1-28)

Ese tipo de injusticias hacen que su deseo de trabajar por la igualdad vaya creciendo más, a pesar de no encontrar demasiado apoyo entre el profesorado, pues *“las ideas*

sobre la educación y el género pueden ser de particular importancia para la resistencia a las iniciativas antisexistas. (...) para que una innovación pueda ponerse en marcha, es necesario el cambio de materiales, de planteamientos y de ideas. Los materiales son los más sencillos de cambiar, las ideas lo más difícil (...) (Acker, Sandra. 1995, pág.128). Como señala Tita *“o xénero non é un tema do que se fale no claustro, van xurdindo os problemas e ou ben os compañeiros e as compañeiras iban de neutrais pola vida, dicindo que nas cousas do alumnado non nos debíamos meter ou directamente te atacaban a ti, coma me pasou a min”* (HV5-42).

Por otra parte, las resistencias del profesorado a la hora de hablar de género e igualdad están motivadas porque todavía hoy hay un número muy elevado de centros en los que no abunda el conocimiento sobre los problemas de discriminación por razón de sexo y tampoco sobresale el interés por los avances que trae en las aulas promover la igualdad de género. Algunas de las participantes intentaron hacer formaciones, charlas y coloquios sobre igualdad de género sin apenas éxito en sus centros, una de ellas fue Encarna: *“solicité permiso para organizar un faladoiro con dos profesoras de la universidad de Santiago sobre feminismo. Lo publicitamos en el instituto y lo pusimos un jueves al salir de la última clase...era solo quedarse una hora más...vinieron dos profesoras y una empleada de la empresa de limpieza que me preguntó si también podía venir...a mi me cabreó muchísimo, porque una semana antes a ver un partido de futbol del deportivo se quedaron todos para llevar a los críos en bus hasta Coruña...”*(HV6-36).

Por su parte, Flora también intenta realizar intervenciones de acercamiento al feminismo y a la igualdad en el instituto, con poco éxito entre compañeros y compañeras: *“trouxemos a unha activista da Marcha Mundial das Mulleres e a unha profesora do mestrado en igualdade que houbo fai anos en socioloxía, na Coruña, deron unha charla sobre feminismo, viñeron soamente catro profesoras...no instituto eramos 10 profesoras e 14 profesores...”* (HV7-52).

Lo peor de esta resistencia del resto de compañeros/as está en que las autoridades en educación no dan apoyo para que se reduzca la diferenciación sexual en las escuelas a las profesoras que quieren trabajar en esa línea (Sandra Acker, 1995). Además, cuando ocurren incidentes o hay un problema real no existe la presión exterior para que las

cosas dejen de funcionar de ese modo, tal y como señala Tita, *“teño discutido con moitos compañeiros e compañeiras e todos din o mesmo, que total, que eso ven da casa, que a escola pouco pode facer para cambiar o xeito no que se relacionan rapazas e rapaces...ou dinche que lles parece unha tontería meterse no medio...”* (HV5-42)

6.4.3 Las resistencias propias

La transformación en profesionales feministas no fue algo rápido ni que sucediese de golpe para las profesoras. Más bien fue el resultado de muchos factores: familiares, ambientales, sentimentales, escolares...El caso es que debido a la experiencia acumulada no siempre fue sencillo para ellas verse como feministas y actuar como tal. Encarna habla de todos los problemas que tuvo para estudiar y de su propia revolución personal: *“yo aunque no dijese que era feminista estaba llevando a cabo en mi vida una revolución y eso...no te creas que no dejó respeto y cariño por el camino...a mi suegra y a mi madre no las volví a ver igual...nunca podré perdonarles las manipulaciones y lo que me hicieron sufrir para que no estudiase, pretendían volverme insegura y pequeña...no te voy a decir que no quiera a mi madre, que sí, pero ese pedestal...ya no está, ya no creo que el único ser en el mundo que no busca dañarte sea una madre...no”* (HV6-57).

Aurora también cuenta que perdió el respeto por algunas personas de su familia y que hoy en día, prefiere no hablarles: *“que me preguntaran a razón pola que non estudiara algo distinto...bueno, contexto histórico, pero que empezaran varias persoas da familia a falar pola vila adiante de que estaba tola estudar 8 horas diarias para a oposición si xa estaba casada...dicían incluso que xa dende nena fora rara...eu hoxe en día...perdín contacto, non quero ter ese contacto”* (HV3-36).

Dolores conecta su conciencia sobre la desigualdad con poner en tela de juicio su infancia *“hubo una época en la que tuve que poner en tela de juicio todo lo que me habían enseñado y también que a lo mejor mi familia no era tan idílica...había machismo como en todas pero por nuestra posición económica y social pues un machismo más fino y menos evidente...hubo épocas en las que me enfadaba por todo con mis padres...ellos no me entendían...y es como si yo sintiese que me habían puesto un yunque en la cabeza para que creciera pero solo hasta la altura que ellos consideraban correcta”*. (HV8-47).

Las resistencias de las profesoras tienen lugar cuando lo aprendido entra en crisis con el feminismo que están aprendiendo, ahí sienten angustia y se paran a pensar en si estarán haciendo lo correcto o serán unas víctimas más de su tiempo: *“personalmente...durante una temporada paré de leer sobre igualdad y sobre feminismo y me relajé...pero luego vuelves a la carga y saltas como un resorte porque no nos engañemos...ser feminista es estar en guardia siempre” (HV4-55).*

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

7.1 Introducción

Simplificar supone un riesgo en cualquier tipo de investigación, pero es más arriesgado si cabe en una investigación como esta, en la cual cada historia de vida se encuentra profundamente anclada a un contexto determinado. En ciencias sociales generalizar a partir de un determinado contexto no es más que transferir el conocimiento de una situación a otra (Kvale, 2011) y siguiendo a Simons (2011) podríamos generalizar de hasta seis formas diferentes aunque en esta investigación he utilizado la denominada “generalización de casos cruzados”¹¹³.

La generalización de casos cruzados se basa en analizar varios casos de forma integrada durante el proceso final, de este modo van generándose temas comunes, los asuntos que conectan entre si a los casos y también algunos aspectos diferentes entre estos, de modo que podemos extraer proposiciones generales de los casos que tenemos. Como hemos visto, la teoría existente sobre la metodología de estudios de caso nos señala que no tenemos el deber de generalizar, sin embargo, las conclusiones de esta investigación pueden ser transferidas a otros contextos, básicamente porque gracias al cruce de los casos se observa que hay aspectos que se repiten y se interconectan entre varios casos.

De las entrevistas con las profesoras participantes en esta investigación salen a relucir muchos aspectos relativos a la discriminación y a las ansias de lograr la igualdad. De los discursos de todas salen ciertos tonos de renuncia, sobre todo en relación a determinados sacrificios que tuvieron que llevar a cabo para poder estudiar, ejercer su

¹¹³ Para obtener más información acerca de las formas de generalizar con el estudio de casos o a partir de el puede consultarse Simons (2011, págs.. 227 a 232).

profesión y, sobre todo, articularla en clave feminista, lo cual les acarreó ciertos costes emocionales y también profesionales.

En todas ellas el aprendizaje recibido sobre los aspectos relativos a la crianza y el cuidado de la familia por parte de sus madres, deja una profunda huella en su adultez y en sus ideologías, es decir, hay una fuerte influencia de la educación familiar recibida:

“Las influencias ideológicas provocan unas consecuencias psicológicas en la mujer de carácter negativo, en función de lo que la sociedad espera de ellas como madres de familia, esposas...Que un hombre disminuya la atención a la familia al tener un cargo de responsabilidad es comprensible; pero si lo hace una mujer es acusada de abandono familiar” (Díez Gutiérrez et aliae, 2002, p.58).

Si por algo se caracterizan las profesoras entrevistadas es por haber tenido, tanto en los casos de pertenecer a familias de nivel económico alto como en el caso de pertenecer a familias de economía más modesta, un alto nivel de interés por prepararse y salir al mundo laboral, algo que casi todas vinculan también con la influencia materna. En este sentido, siguiendo a García de León (2002), las mujeres pueden sufrir cierta ambivalencia: sus progresos profesionales pueden saldarse con costes vitales o pueden contar con gran apoyo de sus parejas, caso que ocurre con Encarna, que cuenta con todo el apoyo de su marido para estudiar en la universidad después de ser madre con 18 años, un hombre que no interiorizó el modelo patriarcal a pesar de vivir en una sociedad patriarcal, en donde su suegra y su madre instaban constantemente a su esposa a no estudiar y le hacían sentir culpa constantemente, jugando con su miedo a parecer mala madre o mala esposa.

Si seguimos analizando los costes personales de las profesoras, y traspasándolo a un nivel más centrado en su conciencia feminista tenemos el ejemplo de Pilar, que sentía que para gustar a los chicos no debía hablar en su idioma materno, no debía reafirmarse como mujer, no podía resultar divertida o tenía que comportarse, aun siendo una adolescente, como una mujer adulta.

Una apuesta común de todas las profesoras es su necesidad de mejorar académica y laboralmente como profesionales para no depender de nadie, incluso María Teresa, la

que resulta más conservadora y con tendencia ideológica más hacia la derecha tiene este pensamiento. La confianza en sus propias capacidades es un hecho común en todas, ninguna parece flaquear ante los obstáculos que el patriarcado les va poniendo en su desarrollo como mujeres y como profesionales, simplemente, siguen adelante. María Teresa se niega a admitir la necesidad del feminismo para la liberación de la mujer, sin embargo, si admite la desigualdad y el peligro de depender de un hombre.

El contexto rural tiene también influencia en aquellas que provienen de él y esto se plasma en una cuestión que sobresale en casi todas las profesoras que provienen del medio rural: su necesidad de demostrar su profesionalidad en la llegada a los centros de ciudad. Como señala Tita, tuvo que dar a valer su profesionalidad más que alguno de sus compañeros varones por ser mujer y por hablar gallego *“O chegar a cidade e a pesar de teren aprobadas unas oposición iguais cas dos meus compañeiros, parecía que por vir do rural, ou máis ben, por nacer no rural e falar galego tiven que demostrar moita máis profesionalidade, incluso ser máis dura co alumnado para gañar certo respecto...”* (HV5-10). En este sentido coincide con lo señalado por Kauffmann: *“las mujeres tienen que demostrar para ser reconocidas”* (Kauffmann, 2007, pág.30). Las mujeres, y más concretamente, de las profesoras, se espera que actúen según cierto patrón estereotipado que no las haga combativas ni competitivas con sus compañeros varones¹¹⁴.

En relación a las situaciones discriminatorias, o más concretamente, a la percepción de la discriminación a las que las someten, las profesoras tienen posiciones encontradas, algunas, como Pilar, Aurora o Isabel indican que sus compañeros varones son plenamente conscientes de la discriminación a las que las someten a ellas y de la discriminación a la que algunos alumnos someten a las alumnas: *“Yo creo que se hacen los locos por comodidad, porque es muy fastidiado para ellos tener que reaprender el mundo ahora, pero son bien conscientes de como están las cosas y de como actúan”*

¹¹⁴ Esto es de acuerdo a lo que Eagly y Karau (2002) denominan “teoría de congruencia de rol de prejuicio”.

(HV4-12). Por el contrario, María Teresa, Encarna y Dolores opinan lo contrario, que no lo hacen con maldad y que el sistema bajo el que han aprendido les provoca ceguera: *“Sinceramente, yo no me sentí muy discriminada nunca, pero en las veces en que vi alguna tontería, como una vez que iban a darnos unas clases de informática y el director convocó solo a los profesores y a nosotras no...pues ¡que quieres que te diga! Creo que fue porque pensó que no nos interesaba, que lo de computación era más para ellos...por un poco de ignorancia pero no por machismo o maldad (HV2-35).*

En la percepción que cada una de las profesoras participantes tiene acerca del feminismo y de las feministas juegan un papel relevante la influencia de la educación y el legado de valores familiar, la compleja amalgama de costes personales que han tenido que valorar a la hora de autodefinirse como feministas y los obstáculos que han tenido que superar con el alumnado y con sus propios compañeros y compañeras.

7.2 La influencia del legado ideológico familiar

La historia de vida proporciona mucha información que permite un acercamiento a los procesos de discriminación que sufrieron las profesoras y también a la influencia que tuvo en ellas la educación recibida en el seno de sus familias pues, mediante la historia de vida podemos conocer como fue su socialización, los valores que percibieron durante la infancia y también el interés que tuvieron por la igualdad y por adquirir una visión crítica del mundo.

La tradición, la cultura y mismo la ideología que rodea a un ser humano responde a las cosas que ese ser humano replica de forma natural y que se perpetúan de generación en generación. La psicología, y más corrientemente, la corriente sistémica, habla de transgeneracionalidad, es decir, de transmisión de generación en generación de aquellos temas profundos, sensibles y que en muchas ocasiones, aun quedando ocultos y aparentemente olvidados en la historia familiar, salen a la luz e influyen en cada persona jugando un papel muy importante en sus dinámicas. La herencia de valores familiares que se va recibiendo durante la socialización marca el mundo racional y simbólico de cada persona adulta y afecta también a todo lo que dicha persona va a transmitir, es decir, es la familia y son todas las experiencias que se viven dentro de la

familia, lo que marca como será la organización psicológica de una persona¹¹⁵. Todas las profesoras que participaron en esta investigación sufrieron discriminación por ser mujeres en algún momento de su vida; fueron discriminadas por querer estudiar, por querer estudiar en la universidad después de ser madres, por decantarse por una carrera de ciencias y no una de letras, por buscar su profesión dentro del deporte, por no tener como máxima el buscar un marido etc. Todas ellas fueron discriminadas pero su forma de entender esa discriminación y de encararla fue muy distinta dependiendo de los valores transmitidos durante la infancia en el seno familiar. En este sentido, Encarna es clara: “no se lo que hubiera pasado con mi madre y mi suegra si el que quisiera ir a la universidad después de nacer el niño y de estar casados hubiese sido mi marido o un hermano y no yo...o sí, sí que lo se, que la cosa sería distinta, no habría tanto insulto ni tanta manipulación, sería un héroe...es que ya las escucho diciendo el mérito de su hijo o su yerno que estudioso es...” (HV6-42).

La herencia de valores familiar puede ser positiva o un lastre para el desarrollo y son en este caso, las profesoras, las que como niñas, jóvenes y adultas han decidido aceptar, rechazar, adaptar o transformar esa herencia. Lo aprendido en el seno de la familia las hace resistir, luchar, transformarse o rendirse pero nunca queda oculto, siempre se manifiesta en ellas de una forma u otra: resistiéndose a proclamarse feminista a pesar de ser conscientes de que la mujer es más vulnerable que el hombre en el panorama actual, como es el caso de María Teresa, o abrazando la necesidad de que el feminismo y las feministas sigan luchando, reconociendo su valía y autodenominándose feministas en relación a sus prácticas y su modo de vida. La familia constituye el ámbito de la vida en el cual cada persona va buscando su realización personal ya que ofrece una base

¹¹⁵ En este sentido, María del Valle Laguna (2014), explica como es la familia el espacio que provee de experiencias positivas y constructivas, como la confianza y el amor, la identidad y los vínculos junto con experiencias destructivas o negativas tales como los miedos, el maltrato o el abandono. Tanto un tipo de experiencias como el otro son las que conforman también la ideología de una persona adulta, sus facultades de intuición de la moral y las emociones que experimentan ante buenas y malas conductas.

sólida de ubicación social, de recursos y de diferentes caminos de acceso a instituciones y procesos sociales.

Como señalaba antes, todas las profesoras participantes en esta investigación sufrieron algún tipo de discriminación, sin embargo, todas rompieron, en cierto modo, parte de su legado ideológico familiar. Con frecuencia en su relato todas dejan ver que los patrones de crianza de sus familias fueron siempre los mismos en relación a las mujeres, pero con ellas estos patrones se modifican o acaban por romperse dando paso a una nueva generación de mujeres, es decir, los mitos, los hitos y las estructuras con las que habían sido criadas sus madres se modifican, adquieren otros matices y ellas mismas son capaces de identificar el legado familiar que las beneficia como mujeres y el legado familiar que deben dejar atrás, esto resulta muy significativo en el caso de Pilar, que tiene muy claro, a través de la enseñanza de valores materna, como debe avanzar en la vida mediante el estudio y la adquisición de una profesión y cuáles deben ser los valores o el legado que debe dejar atrás, la vergüenza por pertenecer al rural o la necesidad de un hombre a su lado para que le otorgue significado: *“miña tía tivo outra vida, máis de “señora de” sen tanto sacrificio e bueno, eso notábase...e a min xa che digo que non me interesaba moito o rollito de ligoteo e de andar coma unha pasmarota detrás dos rapaces na época coma ás súas fillas”*. (HV1- 15).

El legado familiar en relación a valores juega un papel fundamental para cada entrevistada cuando explican el momento en el que se percibieron feministas y cuales fueron sus razones, pues todas, de una u otra forma, hacen un ejercicio de memoria e indican que todo empezó en su familia, reconociendo, por tanto, el peso de esa herencia a la hora de confrontar el mundo, reconocer los procesos de desigualdad a los que se enfrentaron y enfrentan y encarar las dificultades. En este sentido, Isabel da un punto de vista muy ilustrativo cuando explica lo siguiente:

“Creo que si soy feminista y si supe que estaba en problemas por ser mujer...o por lo menos problemas más importantes que si fuese hombre, es por mi familia y por lo que me inculcaron y lo que vi...por ser niña me inculcaron el trabajar como una burra, en casa y fuera, el sacrificio, el que sin mi la familia no iba pero que sin embargo...le tenía que dar un papel al hombre, aunque hiciera un 75% menos que una mujer...a veces

pienso y si uno de mis hermanos...no se, jugase al futbol como jugaba pero después hubiese querido estudiar INEF, pues sería un crack para mi padre, un héroe...sin embargo de mi...ni preguntaba de que iba la carrera y en el pueblo cuando preguntaban por mi llegó a decir que estaba en Coruña con mi tía aprendiendo algo de peluquera...los valores que me transmitieron, para bien o para mal me hicieron ser como soy...y sobre todo, entender que con el feminismo se acaban estas cosas” (HV4-39).

Las historias de estas mujeres pueden ser consideradas como historias de mujeres que resultaron ser las “sanadoras” ¹¹⁶de sus familias, es decir, las que dieron un paso adelante y dejaron atrás la discriminación, las que provocaron, con sus decisiones y conducta, que todo sea menos agresivo para las siguientes. La figura del legado materno sobresale en todas a la hora de superar la discriminación; la madre les otorga confianza y alas para tener aspiraciones personales y profesionales. En este sentido, Pilar, en referencia a su madre indica que *“ela ainda que non oíu o do feminismo na vida, porque non, eu nunca lle dixen “oes mamá, son feminista”, aínda así era unha empoderada de coidado”* y cuenta como *“miña nai...ela sempre quixo que aprendera porque non quería que levase unha vida escrava no campo e tampouco que dependera de ningún home e sempre me animaba a estudar”*. El legado de valores materno, que se centra en la independencia y en el trabajo individual se ve acompañado de un legado similar que les otorgan otras figuras femeninas muy cercanas aunque no pertenecientes a la familia nuclear, como en el caso de Isabel la figura de su profesora de educación física o en el de Aurora la figura de las profesoras que la hacen apasionarse por el saber y la cultura. En este sentido, siguiendo a Kauffmann (2007) resalta ese supuesto rol expresivo o de

¹¹⁶ Desde la psicogenealogía, que no se sitúa en el terreno científico y está liderada por el escritor y cineasta Alejandro Jodorowsky propone el estudio de nuestros antepasados y antepasadas para tomar conciencia de lo que somos, de lo que podemos ser y de como sanar cada familia dando un paso adelante y liberándola de la circularidad a la hora de cometer errores y de transmitir una herencia psicológica dañina o tóxica. En este sentido, Doris Langlois y Lise Langlois (2010) hablan de la llave de cada generación para cargar con su propio equipaje de éxitos o fracasos a la hora de enfrentarse a la vida.

gestión emocional que se asocia a la mujer, que además, en el caso de alguna de las profesoras y más concretamente de sus madres, hay que sumarles a estas el rol de proveedoras materiales, tan asociado por el patriarcado al varón pero que en algunos casos concretos de profesoras que han participado en esta investigación recae claramente sobre las madres.

En relación al uso de esa herencia inmaterial familiar destaca que las profesoras que como Pilar, fueron socializadas en entornos más rurales, luchan por sacar a la luz del mundo lo aprendido desde niñas con orgullo y por utilizarlo como un medio de defensa ante la cadena de discriminaciones que van sufriendo a lo largo de su trayectoria vital. Flora describe sus orígenes y los valores familiares heredados como fuente de superación de la tristeza que cada discriminación le provocaba: *“Teño ben claro que si despreciamos a nosa historia familiar e os nosos orixes estamos condenadas a seguir estando discriminadas...eu sempre mostrei a bandeira do rural e do galego, si xa eso como home me traería problemas imaxina como muller...pero á vez me servíu como arma de respeto, unha vez que souperon que non achantaba e que non me avergoñaba, por ahí xa non volveron intentar pasar”* (HV7-56).

7.3 Las consecuencias personales en el proceso de autodefinición como feminista

Son muchas las mujeres feministas que hablan del momento en el que tuvieron por primera vez conciencia de la desigualdad de género y de su posición crítica en el mundo como un momento traumático, que las hizo conscientes de la gravedad de la situación de la mujer y sobre todo, de que desde el momento en que se percibieron como feministas, no había posibilidad de una marcha atrás en cuanto al modo de llevar la vida personal, profesional o laboral¹¹⁷. No ocurre algo distinto en el caso de las profesoras de

¹¹⁷ Marcela Lagarde y de los Ríos (2000) explica los procesos transformadores que tienen lugar en cada mujer que abraza el feminismo. Estos procesos provocan una revolución radical pues trastocan todo su orden, sus relaciones (entendidas jerárquicamente) y su visión del mundo.

secundaria entrevistadas, pues tuvieron que enfrentar diferentes costes personales a la hora de su elección de vida como feministas.

El feminismo otorgó a cada profesora una autoestima diferente a la difundida por el patriarcado y el neoliberalismo, que buscan solucionar los problemas de autoestima mediante el consumo y la enseñanza de formas de hacer y de comportarse que en realidad lo que buscan es adecuar el comportamiento de la mujer al sentido conservador patriarcal: servidumbre familiar, laboral y conyugal (Marcela Lagarde y de los Ríos, 2000). La autoestima que otorgó el feminismo a las profesoras participantes en esta investigación las ubica en un punto que las obliga a deconstruir todo lo aprendido, a replantearse sus metas sociales, su moral de sacrificio, sus ideologías políticas, a participar en esferas en las que no habían participado y a aceptarse y reconocerse como valiosas, útiles y con propósitos más allá de lo doméstico. Esto, que es muy positivo, provocó que tuviesen que poner en una balanza el coste de su autoestima renovada en relación a ciertos cambios y pérdidas en sus vidas familiares y sociales. Siguiendo a Marcela Lagarde (1996), la autoestima feminista, o más bien, la visión de la autoestima que tiene el feminismo, lleva a las mujeres al empoderamiento al ser una visión, además de filosófica, política y ética; logrando así cambios exteriores en el mundo que se corresponden con los cambios que a nivel interior van teniendo lugar en cada mujer, teniendo estos incidencia en su propia vida.

En relación a esto, los cambios en las pautas personales que el feminismo provocó en las profesoras de secundaria provocó que desaparecieran aquellos elementos que coartaban su libertad y su autorealización, cada elemento de empoderamiento las hizo ganar y también perder o dejar atrás a personas y a situaciones. Algunas de las profesoras perdieron relación con familiares, como el caso de Pilar, que acaba distanciada de sus primas, con las que se había criado desde niña; otras aprenden a ver de un modo diferente a su madre y a su suegra tras tomar la decisión de seguir adelante con sus estudios, como sucedió a Encarna, que tuvo que reconciliarse con la figura materna a partir de ese momento. Otras tuvieron que buscar otras amigas o caminos diferentes por sentir que no encajaban con los juegos, las bromas o la forma de relacionarse del resto de las chicas de su edad, pero, sobre todo, todas las profesoras tuvieron el alto coste emocional de tener que enfrentar su propio mundo interior, un

mundo que a nivel psicológico a veces las desestabilizaba y las sabotaba, tal y como explica Aurora:

“Ti sabes que tes razón, que hai cousas inxustas e segues para diante aínda que os alumnos protesten...aínda que as alumnas pasen de ti, aínda que os compañeiros e as compañeiras non te apoien, pero logo ás veces, aínda que a min xa non me pasa, chegas á casa e pensas...tes un cabreo ca tua nai a que queres, ou ca tua amiga a que aprecias unha discusión, con un fillo incluso e chegas á casa e pensas... e plantéxaste que si todo o mundo está en contra ó mellor tes problemas ti, o mellor quedas sola...bueno, a min acábame pasando e sigo para diante...pero esa liberdade de pensamento do feminismo ten ese custo, no meu caso a nivel íntimo...” (HV3- 12).

Desde el momento en que son conscientes de que son feministas son conscientes también de que son diferentes a la mayoría de la población y de que en cierto modo, se convierten en radicales pues, como explica Encarna, *“el feminismo se plantea el mundo de forma radicalmente distinta a como nos lo enseñaron”* (HV6-16). El percibirse como diferentes y críticas es para muchas de ellas un peso difícil de llevar a nivel personal, pues trastoca todas sus relaciones: *“yo tuve más de un problema y más de dos, con amigas, con familia...sobre todo desde el momento en que empecé a ser más crítica...tuve que pasar un proceso...un proceso de indignación...al principio me separaba radicalmente de gente que no era feminista e iba a mis asuntos sin más, después aprendí a convivir porque me quedaba sola muchas veces por eso...me costó, no creas”* (HV4-32).

Coinciden en que el proceso como mujeres y como feministas fue provocando un análisis de todas las relaciones que mantienen como antes no había tenido lugar en sus vidas, como provoca un planteamiento diferente a la hora de vivir y como explica Dolores *“aprendes a sacarle punta a todo y a darte cuenta de que a pesar de los cabreos, de los enfrentamientos en el trabajo y en tu vida en general, esa punta hay que sacarla a veces...”* (HV8-5).

Lo que peor lleva alguna de las profesoras es la tensión constante en la que viven a lo largo de todo su proceso de autodefinición como feministas. Encarna habla de los nervios en cada reunión familiar *“sobre todo cuando vas aprendiendo lo que es el feminismo como te contaba que hice yo, que me fui formando y sabes que te vas a tener*

que enfrentar al animalíño de tu cuñado que dice que eso non é nin feminismo nin machismo, que é igualdade...emocionalmente tengo que prepararme a veces para encontrarme con mi familia en comidas, en cenas o en navidad” (HV6-16).

La cotidianidad de las profesoras feministas ya no es la misma ni la viven de igual manera lo cual implica, a nivel emocional, la pérdida de algunas personas y el ser identificadas de forma diferente, como señala Tita *“eu para algunhas personas non son Tita a filla de, ou Tita a profesora, ou Tita a secas, eu pasei a ser a radical...a feminista...iso teño compañeiras feministas que o levan mal, eu levo moi ben, porque perdín xente, que case nin me fala ou que fala pouco pero gañei outra e me quitei de desgustos e de discusións...pero eso seino agora, o principio coma todas as mulleres que deciden ser libres, sufrín” (HV5-19).*

A pesar de estas dificultades y costes emocionales las profesoras concluyen que el feminismo, lejos de fastidiarles la vida, aislarlas o crearles sufrimiento, ha sido para ellas una fuente de relaciones positivas, poderosas, de hermanamiento y un aprendizaje en autodefensa, Encarna señala *“una vez que aprendes a que la violencia no solo es física, sino que es simbólica y estructural, que aprendes que hay muchas estrategias que buscan dominarte como mujer como por exemplo, la de los cuidados, que yo tenga que cuidar por ser mujer y a organizar toda la rabia que provoca eso...el resto que viene es muy bueno, conoces otras mujeres como tu, compartes, te ilusionas y coges más fuelle y más fuerza...en ese sentido, a pesar de lo que sufrí, puedo decir que el feminismo me ayudó” (HV6-25).* En relación a esto, Flora explica como el feminismo la blindo como mujer y es su armadura para enfrentarse con el mundo, por lo tanto, le es imposible ver nada negativo en todo su proceso de conciencia feminista a pesar del sufrimiento de algunas vivencias: *“que quedas soa ás veces coma a rara, si, tanto na casa coma no claustro, que te podes meter en follóns cos país e cas nais, si...que te tachan da rara e da radical...que os homes ás veces fuxen de ti...si pero eso no fondo...a mín váleme de filtro para non querer a merda na miña vida e tamén para estar más desperta...se non loitas acabas morta antes de morrer...eu coñezo moitas mulleres así...o feminismo deume moitas angustias...non, non foi o feminismo, iso fixoo o patriarcado...o feminismo mais ben é o antibiótico, o que para a infección” (HV7-46).*

7.4 Sobre la valoración del feminismo y su conocimiento

La imagen del feminismo y de las feministas que las profesoras de secundaria de este estudio tienen es, en términos generales, positiva. Todas son conscientes de la desigualdad y todas, a excepción de María Teresa, son conscientes de lo necesario que es el feminismo y la formación en este.

En líneas generales, todas, incluso María Teresa, que tiene numerosas resistencias en relación al feminismo y a las feministas, son conscientes de la condición de desigualdad que rodea a la mujer en el mundo y todas ven con tristeza como sus alumnas pierden fuerza, autonomía y poder en relación a como ellas vivieron su etapa de adolescencia y su fase como estudiantes. Pilar señala como las alumnas niegan el feminismo en público y buscan agradar a toda costa a sus compañeros masculinos: “as nenas por quedar ben diante deles se negan a si mesmas...esto ollíño, non me pasaba ó principio da miña carreira profesional, as nenas eran cen mil veces mais combativas que agora...” (HV1-18). Este fenómeno también es señalado por Aurora, que explica como le resulta más sencillo manejar un aula solo de chicas cuando quiere transmitirles enseñanzas sobre el feminismo y como ellas, delante de los chicos, prefieren complacer y negarse a si mismas: “*na miña época non éramos así entre nos...agora prefiren gañar a atención dun rapaz que ser felices con elas mesmas...despeléxanse entre si por iso, visten non para ir cómodas senón para seducir, é a súa máxima...*” (HV3-14). Son algunas las que lamentan que el feminismo, un movimiento que durante los años setenta y ochenta, además de abrazar a mujeres de un amplio espectro de edad, tuvo como protagonistas a las más jóvenes es ahora un movimiento del cual muchas de sus alumnas quieren escapar públicamente en algún momento, sobre todo cuando se trata de hablar de género delante de sus compañeros.

Las profesoras sienten mucha preocupación por la falta de formación en género, y sobre todo, se asustan de los obstáculos que la sociedad patriarcal les va poniendo a las personas que se forman en feminismo: “*Yo agradecería a las compañeras de profesión y bueno...a las mujeres que critican el feminismo que se preocuparan un poquito más de aprender sobre feminismo para reconocer que cadenas las atan y un poco menos de criticar la teoría feminista y a las feministas...*” (HV6- 66). Resaltan como a pesar de los

manuales existentes, las campañas y la información en general los centros y más concretamente, la administración educativa, no tiene una actitud de vigilancia ante casos sangrantes, como por ejemplo, profesorado que no tiene conocimientos básicos sobre lo que es el feminismo o la perspectiva de género o la libertad que se les sigue dando a los colegios concertados y privados. En este sentido destaca la opinión de Isabel, que indica que *“es vergonzoso que nadie controle el nivel formativo en género del profesorado o que al menos, no lo controlen de verdad...si yo enseño educación física y provocho una lesión a un alumno o a una alumna se me cae el pelo, si la de matemáticas hace que los alumnos no tengan nivel también, si la de lengua no sabe escribir ni te cuento...pero ¿qué pasa con los que no saben educar en igualdad?...esos si que provocan lesiones futuras en las vidas adultas...y para ahí nadie mira”* (HV4-23).

A raíz de esta necesidad de formación de la que hablan, señalan la incapacidad que sienten a la hora de buscar ayuda en determinados conflictos con sus compañeros y compañeras precisamente por esta falta de información y formación en feminismo: *“Moitas veces cánsome, boto para diante sola, total, pouca axuda vexo no claustro...din tonterías sobre a igualdade, din chorradas sobre o feminismo, pero ninguén, ou máis ben, poucos e poucas, se preocupan por estudar un pouco mais...son máis importantes as TIC ou outras cousas...e logo bueno, fan uso de cousas moi primarias cando fai falta algo transversal”* (HV5-41).

En líneas generales admiten que el feminismo las ayudó a ver cómo se reproduce la desigualdad en las sociedades patriarcales pero se apoyan en la práctica y en los casos que la experiencia docente les ha ido poniendo en bandeja para articular su faceta feminista: *“de feminismo...e isto si que é síntoma de que o patriarcado o quere esconder a toda costa...de feminismo xa teríamos que vir cocidas dende noviñas, ca discriminación no colexio, no instituto ou na universidade, sen embargo moitas de nos aínda que meu caso non é...¿cándo nos empezamos a preocupar polo feminismo ou a seren feministas?...cando empezamos a ver cousas tremendas nas aulas, nos patios...cousas que xa nos pasaron a nos pero que supoño que despertamos o ver que lle siguen pasando a rapazas que teñen 25 anos menos...algo falla e ahí buscan a información a mayoría”* (HV5-43).

María Teresa expone su visión del feminismo como algo negativo y es la única que lo hace, explica como *“el feminismo si que le cambia la vida a las alumnas, pero para mal”* (HV2-12) y explica que cree que lo que realmente nos coloca en una postura de *otredad* a las mujeres es la ideología de género: *“yo nunca me consideré menos, ni mas, ni diferente, ni nada...el feminismo o el supuesto feminismo, que yo veo que es locura y no una teoría... eso nos tambalea a todas, nos hace que seamos lo que no queremos ser, yo estoy cómoda como soy y como estoy, no necesito significarme con esas chorradas”* (HV2-12). A pesar de ser la profesora *“díscola”* y de sus afirmaciones demuestra estar de acuerdo con premisas básicas del feminismo como la igualdad salarial, la necesidad de sancionar a las empresas que paguen menos a las mujeres por el mismo trabajo, la necesidad de que las mujeres lleguen a puestos directivos y la necesidad de que las mujeres se empoderen en relación a sus cuerpos. La resistencia de María Teresa al feminismo se encuentra en que lo percibe no como un movimiento global sino como algo exclusivo de la extrema izquierda: *“si el feminismo hubiese sido cosa global de la cualquier ideología política, si en mi educación moral y religiosa me hubiesen hablado de el...si en la escuela hubiese tenido conocimiento de el lo hubiese entendido como algo positivo, pero no es así...es del lado que es y viene del lado que viene para amargarnos la vida, de la extrema izquierda y solo por eso lo rechazo de plano y además porque me indigna que cosas de sentido común se las apropien las feministas, lo que piensan ellas de cosas normales lo pensamos todos”* (HV2-44).

Está presente en las profesoras participantes una idea muy interesante acerca del feminismo: la identificación del feminismo como la única teoría crítica que ha sabido identificar las realidades que suponían verdaderos obstáculos para la emancipación de la mujer. Es decir, las participantes son conscientes de que el socialismo, el anarquismo o el comunismo han ayudado a la emancipación del ser humano, pero reconocen al feminismo como al único capaz de emancipar a las mujeres: *“Teorías políticas houbo moitas, o anarquismo, o socialismo, o comunismo...pero por nos solo mirou o feminismo, é dicir, foi o único movemento que identificou que a metade da humanidade estaba en problemas...e non se hai que enganar, pode vir o partido que sea, esquerda ou dereita...que o único que vai seguir mirando por nos é o feminismo”* (HV3-11). *“O feminismo é humanismo...eu creo que é o único humanismo porque se te das conta...na*

historia todos os movementos críticos se torcen e olvidan á muller...mira o comunismo ou o socialismo...sempre os homes no poder...” (HV7-13).

Buscan, cada una a su modo y a nivel personal y profesional, que se pierda la idea de que articular un aula bajo la perspectiva feminista pueda suponer cierto grado de pérdida de efectividad a la hora de transmitir conocimientos y de que se empiece a pensar en los beneficios de empoderar a las alumnas desde el principio, reforzando su autoestima: *“Eu non busco perder o tempo, nin que pensen que o perdo, porque ata matemáticas se pode ensinar con perspectiva feminista...o caso e que non se fai e iso é vital, sacudirnos de complexos e poñernos a traballar en empoderalas a elas e en darlles autoestima, que boa falta lles fai” (HV3-11).*

7.5 Los obstáculos a los que se enfrentan las profesoras feministas

Las profesoras con conciencia feminista se enfrentan a varios obstáculos de entre los cuales sobresalen los obstáculos con el alumnado y los obstáculos con sus propios compañeros y compañeras de profesión.

En relación con el alumnado, indican que aunque a lo largo de su vida docente han observado cambios rápidos estos cambios no tienen lugar en la mentalidad de los alumnos y alumnas que pasan por sus manos, en los cuales ven, últimamente, cierto nivel de involución, con resistencias notorias hacia el feminismo y las feministas. Las profesoras indican como en ocasiones se encuentran con alumnas que muestran gran interés por la igualdad y por el reconocimiento del feminismo, pero ante el comportamiento del resto de compañeros no dudan en tomar otro rumbo distinto: *“ás veces resisten, están firmes nunha opinión pero claro, a forza deles é tremenda é o final, por dicilo dalgunha maneira, vence a gana que teñen de seducir ós rapaces, e claro, para seducilos, coma me dixo unha alumna unha vez, non se pode vestir unha de feminista...” (HV7-46).* El poder de atracción que tiene para el alumnado la popularidad y el ser famosos en el centro, provoca que dejen de lado según que principios, sobre todo si ven que esos principios no “venden”, algo muy común en el mundo neoliberal, algo que hasta María Teresa termina por admitir: *“A mi me da rabia que vayan derechas, con idea de lo que quieren ser, con dignidad en si mismas y por conquistar al gallito de turno o no*

desentonar en el centro se vuelvan tontitas y bajen incluso el rendimiento académico...eso si que me tiene pasado, de niñas que llegaron a bajar notas para integrarse...pero eso no es cosa de desigualdad...eso es cosa de la tontería, de que en este mundo tan así...tan de tener y tener pues la personalidad y los principios acaban de adorno” (HV2- 15).

El alumnado, cuando se encuentra con una profesora feminista está encontrándose con algo que nunca vio pero sobre lo que tiene prejuicios: *“A mi me extraña que les enseñes algo sobre feminismo o que te perciban como feminista y sin saber lo que es ni tener conocimiento si que tengan una carga de prejuicio increíble” (HV6-33).* Esto lo justifican como una reacción al rearme patriarcal, un rearme que educa, desde edades tempranas para alejarse de cualquier pensamiento crítico o diferente al de la masa social, *“van coma borreguiños e non se atreven a pensar distinto e ante o distinto reaccionan con violencia” (HV7-46).*

Destacan el mundo al que se enfrentan las alumnas hoy en día, un mundo muy desconocido para ellas y en el que van a necesitar conocer más sobre las luchas de sus antepasadas para salir adelante. A excepción de María Teresa, todas hacen hincapié en que el principal obstáculo con las alumnas es su falta de interés hacia el tema pues o bien se niegan a ponerle interés a abordar determinados temas delante de sus compañeros o bien tienen conocimientos sesgados acerca de la lucha feminista y de lo que realmente es.

A la hora de las tensiones entre compañeros y compañeras señalan que más de una vez tuvieron que defenderse y explicar que sus intenciones, como feministas eran cuestionar una neutralidad que sabían que no existía y comprender como en un mundo con tanta información nadie se había dado cuenta de ello: *“Personalmente tuve que dar explicaciones de algunas de mis ideas en clase muchas veces, incluso llegaron a cuestionar si perdía tiempo con ciertos ejemplos o no, me fastidia tener que explicar a compañeras y compañeros que tienen el mismo tiempo y las mismas oportunidades que yo para formarse un poquito en igualdad una y otra vez que no priorizo a las alumnas sobre los alumnos, que lo que realmente quiero es que tengan un pensamiento crítico”.* (HV6-33). En este sentido, todas en cierto modo coinciden con que para educar en

feminismo no es necesaria la administración, ni el ministerio, ni las instituciones, lo único necesario es empezar por cuestionar las prácticas en las relaciones cotidianas y en ese punto encuentran la principal problemática con algunos de sus compañeros y compañeras. Encarna dice como “a veces espero que cambien las cosas sin mucho éxito, no les interesa ayudarnos en educar en igualdad a muchos compañeros” (HV6-11), Dolores señala que “hay expresiones entre nosotros muy evidentes, incluso entre el profesorado y a pesar de ser conscientes de que las tienen que cambiar no lo hacen porque no les interesa, y si pides ayuda para cualquier cosa relacionada con igualdad de género hay gente que te cierra la puerta en el claustro” (HV8-19). Este obstáculo, con los compañeros y compañeras las hace conscientes de que la educación sexista no solo está en los manuales, es más, indican que cada vez van viendo más apertura en según que textos y más oscuridad en relación a las prácticas cotidianas entre compañeros y compañeras, que siguen utilizando “las expresiones inadecuadas” (HV8-19), “a toma de decisión segundo o modelo autoritario patriarcal” (HV7-12) o “as poucas ganas de declararse anti patriarcal en público, ou o que é o mesmo, feminista” (HV5-7).

BIBLIOGRAFÍA

Abdal-Hagg, Ismat (1995). *Professional Standards Development: Teacher Involvement*. Office of Educational Research and Improvement (ED). Washington, D.C.

Abellán, Joaquín (2001). Estudio preliminar en Max Weber *La ética protestante y el espíritu del capitalismo [1920]*, pp. 7-36. Madrid: alianza Editorial.

Acker, Sandra (1995). *Género y Educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.

Adams, Tracey L. (2015). Sociology of Professions: International divergences and research directions. *Work, employment & society*, 29 (1): 154-165.

Aldecoa, Josefina (1993). *La enseñanza: hablando con Josefina R. Aldecoa*. Madrid: Acento D.L.

Alonso, Luis Enrique (1988). "Entre el pragmatismo y el pansemiologismo. Notas sobre los usos (y abusos) del enfoque cualitativo en sociología", en *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Nº43, Julio-Septiembre 1988, págs. 157-168.

Alonso, Luis Enrique (1994). "Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa", en Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez Juan (Coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

Álvarez-Uría, Fernando (2014). *El reconocimiento de la humanidad: España, Portugal y América Latina en la génesis de la modernidad*. Madrid: Morata.

Amann Alcocer, Atxu (2011). *El espacio doméstico: la mujer y la casa*. Madrid: Nobuko

Amorós Puente, Celia (2000). *Feminismo y filosofía*. Madrid: Síntesis

Amorós Puente, Celia (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias...para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra.

Amorós Puente, Celia y de Miguel Ana (eds.) (2007). *Teoría Feminista: de la Ilustración a la globalización*. Madrid: Minerva.

Apple, Michael W. (1993). *Official knowledge in a conservative age*. Nueva York: Routledge.

Atkinson, Robert (1998). *The Life Story Interview*. London: SAGE.

Ballarín Domingo, Pilar (1999). Maestras, innovación y cambios, en *Arenal: Revista de historia de mujeres*, Vol.6, Nº1, pp.81-110.

Bar Cendón, Mónica (2010). *Feministas galegas: claves dunha revolución en marcha*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Baron, Robert A. Y Byrne, Donn (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson.

Barragán Medero, Fernando (1990). "La selección de contenidos en las ciencias sociales", en *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, Nº1, pp. 93-106.

Barragán Medero, Fernando (1993). *Niñas, niños, maestros, maestras. Una propuesta de educación sexual*. Sevilla: Díada.

Barragán Medero, Fernando (2006). "Educar para el presente sin violencia: masculinidades, violencia sexista e interculturalidad", en *Investigación en la escuela*, Nº59, pp. 5-18.

Barragán Medero, Fernando y González Bethencourt, Jonatan (2007). "La construcción de la masculinidad en los contextos escolares", en *Revista de Investigación Educativa*, Vol.25 Nº1.

Barrancos, Dora (1998). Vida íntima, escándalo público: las telefonistas en las décadas 1930 y 1940, en *Mujeres en escena: actas de las quintas Jornadas de las Mujeres y Estudios de Género: septiembre de 1998, Santa Rosa, La Pampa*, p. 487-494.

Barthes, Roland (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Buenos Aires: Paidós.

Bauman, Zygmunt (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: Fondo de cultura económica.

Beauvoir, Simone de (2005) [1949]. *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra

Behler, Ernst (1990). *Irony and the discourse of modernity*. Seattle: University of Washington Press.

Bertaux, Daniel (2005). *Los relatos de la vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.

Blanchet, Alain Y Gotman, Anne (1992). *L'énquête et ses méthodes: l'entretien*. París: Editions Nathan.

Bluck, Susan (2003). Autobiographical memory: Exploring its functions in everyday life, en *Memory*, Nº 11(2), pp. 113-123.

Bolivar Botía, Antonio Domingo (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación en Escudero, Juan Manuel y Gómez, Alberto Luis (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro.

Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001). *La investigación biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.

Bollick, Kate (2016). *Solterona, la construcción de una vida propia*. Barcelona: Malpaso.

Borderías, Cristina; Carrasco, Cristina y Alemany, Carmen (Comp.) (1994). *Las mujeres y el trabajo: algunas rupturas conceptuales*. Barcelona: Icaria.

Borderías, Cristina (1997). Subjetividad y cambio social en las historias de vida de mujeres: notas sobre el método biográfico, en *Arenal, Revista de historia de mujeres*, Vol. 4, Nº2, pp. 177-195.

Borja i Solé, María y otros (1990). *Coeducació o sexisme a la universitat*. Barcelona: L'Alar del llibre.

Botti, Alfonso (2008). *Cielo y dinero. El nacionalcatolicismo en España. 1881-1975*. Madrid: Alianza.

Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (1989). La ilusión biográfica, en *Historia y fuente Oral*, Nº2, pp. 27-33.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bruner, J. (1991). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza.

Bryman, Alan (1999). *Qualitative Research*. London: Sage.

Carrasco, Cristina (2001). "La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres?", en *Mientras tanto*, Nº82. Disponible en alainet.org/publica/mujtra/mujeres-trabajo.pdf

Castejón y Martínez de Arizala, Federico (1926). *Tratado de la responsabilidad*. Madrid: Reus.

Camps, Victoria (2010). El hijo no querido de la Ilustración, en *RDL:Revista de libros*. Nº157. Disponible en: www.revistadelibros.com

Coates, Jennifer (1996). *Woman talk conversation between woman friends*. Oxford: Blackwell.

Cobo Bedía, Rosa (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno: Jean Jacques Rousseau*. Madrid: Cátedra.

Cobo Bedía, Rosa (2005). El género en las ciencias sociales, en *Cuadernos de trabajo social*, Vol. 18, pp. 249-258.

Cobo Bedía, Rosa (2011). *Hacia una nueva política sexual: las mujeres ante la reacción patriarcal*. Madrid: Libros de la Catarata.

Cobo Bedía, Rosa (2012). Las paradojas de la igualdad en Jean-Jacques Rousseau, en *Avances del Cesor, Año IX, N°9*, pp. 109-121.

Cobo Bedía, Rosa (2017). *La prostitución en el corazón del capitalismo*. Madrid: Catarata.

Colás Bravo, María Pilar (2001). Posmodernismo, feminismo e investigación educativa, en *Universitas Tarraconensis, Any XXV, III*, pp. 107-129.

Coll, César (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.

Connelly, F. Michael. y Clandinin, D. Jean (1990). Stories of experience and narrative inquiry, en *Educational Researcher*, Vol. 19, N°5, pp. 2-14.

Day, Christopher (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

De Gabriel, Narciso (2015). La profesionalización del magisterio en España (Siglos XIX-XX): Literatura, Biografías, Memorialística, en *Historia y Memoria de la Educación*, 1 (2015): 59-92.

Del Valle Laguna, María (2014). Transmisión transgeneracional y situaciones traumáticas, en *Temas de psicoanálisis*, N°7, Enero 2014.

Denzin, Norman (1970). *Sociological methods. A Sourcebook*. Chicago ILL: Aldyne Publishing Company.

Denzin, Norman (1989). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (3a Ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Denzin, Norman & Lincoln, Ivonna (Eds.) (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks (California): SAGE.

Denzin, Norman & Lincoln, Ivonna (2005). "Introduction the discipline and practice of qualitative research, en Denzin y Lincoln (eds.) *The sage handbook of qualitative research* (3ª ed.). Thousand Oaks C.A: Sage.

Diez Gutiérrez *et aliae* (2002). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas, en *Revista Complutense de Educación*, 13 (2), p. 485-513.

Downing, Nancy y Roush, Kristin L. Roush (1985). From passive acceptance to active commitment: A model of feminist identity development for women. *The Counseling Psychologist*, 13, 695-709.

Dubet, François (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Durán Heras, M^a Ángeles (2001). La contabilidad del tiempo en *III Jornadas Técnicas de Estadística Pública en Andalucía*. Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, p.25.

Durán Heras, M^a Ángeles (1988). De puertas adentro, en *Serie Estudios*, N^o12, Instituto de la Mujer. Madrid.

Durkheim, Émile (1967) [1897]. *Le suicide. Étude de sociologie*. París: Les Presses Universitaires de France. Disponible en: http://clasiques.ugagc.ca/classiques/Durkheim_emile/suicide/suicide.html

Eagly, Alice H. y Karau, Steven J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders, en *Psychological review*, n^o109 (3), pp. 573-598.

Ehrenreich, Barbara y Ehrenreich John (1977). The Professional-Managerial Class, en *Radical America* n^o11, p.7-31.

Eisenstein, Zillah (1997). Lo público de las mujeres y la búsqueda de nuevas democracias, en *Debate feminista*, Año 8, Vol.15, México. Pág.198 – 243.

Engels, Friedrich (1982) [1884]. *El origen de la familia, de la propiedad privada y del estado*. Madrid: Fundamentos.

Engels, Friedrich (1988) [1884]. *El origen de la familia, de la propiedad privada y del estado*. Madrid: Endymion, D.L.

Esteve Zarazaga, José Manuel (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona: Anthropos.

Evetts, Julia (2012). Professions and Professionalism: Perspectives from the sociology of Professional Groups, en D. Kalekin – Fishman y A. Denis (eds.): *The Shape of Sociology for the 21st Century: Tradition and Renewal*, p. 171-183. India: Sage.

Eyal, Gil y Pok, Grace (2011). From a Sociology of professions to a Sociology of Expertise, Paper presented at the Cast Workshop on Security Expertise, University of Copenhagen, 6/15-17. Disponible en http://Cast.Ku.dk/papers_security_expertise/Eyal_2011_From_a_Sociology_of_professions_to_a_sociology_of_expertise.pdf/.

Federici, Silvia (2018). *El patriarcado del salario: críticas feministas al marxismo*. Madrid: Traficantes de sueños.

Feijoo, Benito Jerónimo (1993). *Teatro crítico universal*. Madrid: Cátedra.

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.

Flecha García, Consuelo (1997). La vida de las maestras en España, en *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, Nº16, p.199-222.

Flick, Uwe (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Fraser, Nancy (1989). *Unruly practices: power, discourse, and gender in contemporary social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Friedan, Betty (2009) [1963]. *La mística de la feminidad*. Madrid: Cátedra

Freidson, Eliot (1986). *Professional Powers: a Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.

Fullan, Michael (2007). Change the terms for teacher learning en *JSD, National Staff Development Council* vol.28, nº3, 2007, pp. 35-36. Disponible en <http://www.michaelfullan.ca/media/13396074650.pdf> [Accedido en Julio de 2015].

Galtung, Johan (1969). Violence, peace and peace reserch, en *Journal of peace research*, Vol. 6, nº3, pp.167-191.

García Dauder, Silvia (2010). La historia olvidada de las mujeres de la Escuela de Chicago. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 131: 11-41.

García de León, María Antonia (2002). *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales femeninas*. Madrid: Cátedra, Instituto de la Mujer, Universitat de València.

García Negro, María Pilar (2006). Rosalía de Castro, una feminista en la sombra, en *Revista Arenal, Nº2, Vol. 13*.

García Negro, María Pilar (2013). *Cantares gallegos, hoxe*. Santiago de Compostela: Alvarellos.

Garfinkel, Harold (2006). *Estudios de etnometodología*. Rubí (Barcelona): Anthropos.

Gennep, Arnold van (1986). *Los ritos de paso: estudio sistemático de las ceremonias de la puerta y del umbral...de las estaciones, etc*. Madrid: Taurus.

Giddens, Anthony (1998). *Sociología*. Madrid: Alianza.

Gil Villa, Fernando (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel.

Gilligan, Carol (1993). *In a different voice: psychological theory and womens development*. Cambridge: Harvard University press.

Goodson, I. (1992). *Studying Teacher's lives*. New York: Teachers college press.

- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Goffman, Erving (1992). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gombrich, Ernst H. (1997). *La historia del arte*. Madrid: Debate
- González-Fierro Santos, Francisco Javier (2011). *La opresión y la represión de la mujer: vista por la historia del cine*. Madrid: Cacitel.
- Gorman, Elizabeth y Sandefur, Rebecca (2011). Golden Age, Quiescence and Revival: How the Sociology of Professions became the study of Knowledge-based work. *Work and Occupations* 38 (August), 275-302.
- 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.
- Habermas, Jürgen (1998). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Heller, Agnes (1980). *Instinto, agresividad y carácter: introducción a una antropología social marxista*. Barcelona: Península.
- Henríquez, Narda (1991). Defendiendo la vida en una democracia por hacer, en *Narda Henríquez y Rosa María Alfaro (comps.). Mujeres, violencia y derechos humanos*. Madrid: IEPALA.
- 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).
- Hernando, Almudena (2012). *La fantasía de la individualidad: sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Madrid: Katz.
- Hogg, Michael A. (2010). *Psicología Social*. Madrid: Panamericana.

Jelin, Elizabeth (1990). *Woman and social change in Latin America*. New Jersey: United Nations Research Institute for Social Development.

Johnstone, Kenneth B. (1945). *Building or Buying a home: a guide to wise investment*. London: Forgotten Books.

Jordán Sierra, José Antonio (2004). La formación permanente del profesorado en educación intercultural, en Jordán Sierra et al., *La formación del profesorado en educación intercultural*, 11-48. Madrid: MEC/Los libros de la catarata. Cuadernos de educación intercultural.

Kaplan, David y Robert A. Manners (1979). *Introducción crítica a la teoría antropológica*. México: Editorial Nueva Imagen.

Kaufmann, Alicia E. (2007). *Mujeres directivas: transición hacia la alta dirección*. Madrid: CIS.

Kincheloe, Joe y 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.

Krause, Eliot (1996). *Death of the Guilds. Professions, States and the Advance of Capitalism. 1930 to the Present*. Ann Arbor, Michigan: Yale University Press.

Kvale, Steinar (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Lagarde y de los Ríos, Marcela (1993). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.

Lagarde y de los Ríos, Marcela (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.

Lagarde y de los Ríos, Marcela (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y Horas.

Langlois, Doris y Langlois, Lise (2010). *Psicogenealogía: cómo transformar la herencia psicológica*. Barcelona: Ediciones Obelisco.

Lengermann-Madoo, Patricia (1998). *The women founders: Sociology and Social Theory 1830 -1930*. Waveland Press.

Lerena Alesón, Carlos (1982). El oficio de maestro: la posición y papel del profesorado de primera enseñanza, en *Sistema: Revista de ciencias Sociales*, nº50-51, pp. 79-102.

López de Maturana, Silvia (2010). Las complejidades emergentes en las historias de vida de los “buenos profesores”, en *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 9, Nº 25, 2010, pp. 255-267.

López Marichal, Juan (1957). Feijoo y su papel de desengañador de las Españas, en *Nueva Revista de Filología Hispánica, Año 5, nº3, (Julio-Septiembre)*, PP.313-323.

Lyotard, Jean-François (1999). *La condición postmoderna*. Barcelona: Atalaya.

Maffesoli, M. (1997) *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona. Paidós.

March, Artemis (1993). Review Essay: Female Invisibility in Androcentric Sociological Theory. *Critical Sociology*, 11 (2): 99-107.

Marco López, Aurora (2002). *Mulleres e educación en Galiza. Vida de mestras*. Sada: Edicións do Castro.

Marradi, Alberto; Archende Ndida y Piovani, Juan Ignacio (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.

Martín Moreno, Jaime y De Miguel, Amando (1982). *Sociología de las profesiones en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Marx, Carl (1971) [1933]. *El Capital. Libro I. Capítulo VI (Inédito)*. Buenos Aires: Editorial Signos.

Marx, Karl (1975) [1867]. *El capital. Crítica de la Economía Política* (Libro Primero. Vol. 1, 2 y 3). Madrid: Siglo XXI.

Marx, Karl (1974) [1905-1910]. *Teorías de la Plusvalía*. Madrid: Editorial Comunicación.

Massey, Anne (1995). *El diseño de interiores en el siglo XX*. Barcelona: Destino.

Millet, Kate (1995) [1970]. *Política Sexual*. Valencia: Cátedra.

Molano, Alfredo (1998). Mi historia de vida con las historias de vida, en Thierry Lulle; Pilar Vargas y Lucero Zamudio (Coords.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales I* (p. 102-111). Colombia: Anthropos.

Moore, Barrington Jr. (2005). Principios de la desigualdad social y otros ensayos sobre moral económica y desigualdad. Barcelona: Hacer editorial.

Morgan, Betsy L. (1996). Putting the feminism into feminism scales, en *Sex Roles*, 34, pp. 359-390.

Mouffe, Chantal (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.

Musgrave, Peter William (1972). *Sociología de la educación*. Barcelona: Herder.

Nicholson, Linda J. (1990). *Feminism/Posmodernism (Thinking Gender)*. New York: Routledge.

Nicolaus, Martín (1980). El Marx desconocido, en Karl Marx. Elementos fundamentales para la Crítica de la Economía Política (Grundrisse) 1857-1858 (vol.1), p.xi-xl. México: Siglo XXI.

OCDE (2009) Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. Publicado originalmente en inglés por la OCDE en 2005 bajo el título Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OCDE. Disponible en:

<https://docplayer.es/16079-Los-docentes-son-importantes.html> [Consultado en Julio de 2018]

Oppenheimer, Michael (1973): The Proletarianization of the Professional, en *Sociological Review Monograph* 20: 213-227.

Pamphilon, Barbara (1999). The zoom model: a dynamic framework for the analysis of life histories, en *Qualitative Inquiry*, Nº5 (3), pp. 393-410.

Parsons, Talcott (1966): *Estructura y Proceso en las sociedades modernas*. Madrid: Instituto de estudios políticos.

Perkin, Harold (1996). *The third revolution*. Londres: Routledge.

Plummer, Ken (1990). Herbert Blumer and The Life History Tradition, en *Symbolic Interaction*, Nº13, Vol. 2, pp. 125-144.

Polkinghorne, Donald E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis, en *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.

Pothast, Bárbara (2010). *Madres, obreras, amantes: protagonismo femenino en la historia de América Latina*. Madrid: Iberoamericana.

Pujadas Muñoz, Juan José (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Queizán, María Xosé (1995): *Escrita da certeza: por un feminismo optimista*. A Coruña. Espiral Maior.

Queizán, María Xosé (2008): *Anti natura*. Vigo. Edicións Xerais de Galicia.

Ramírez Goicoechea, Eugenia (2007). *Etnicidad, identidad, interculturalidad: teorías, conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.

Richards, J. R. (1980). The Sceptical Feminist. En S. Acker (1995). *Género y Educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.

Ricoeur, Paul (1996). *Si mismo como otro*. Barcelona. Siglo XXI.

Ricoeur, Paul (1999) *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez Lestegás, Francisco (2008): *Identidad y Ciudadanía, reflexión sobre la construcción de identidades*. Barcelona: Horsori.

Rousseau, Jean-Jacques (1979) [1754]. Discurso sobre el origen y fundamento de la desigualdad entre los hombres, en *Escritos de combate*. Madrid: Alfaguara.

Salá, Mercé (2010). Mujer y liderazgo, en *Unidad de conocimiento: mujer y liderazgo*, Noviembre 2010.

Sánchez, Dolores (1999). Androcentrismo en la ciencia. Una perspectiva desde el análisis crítico del discurso, en *Barral, M.J. y otros: Interacciones ciencia y género*. Barcelona: Icaria antrazyt.

Sánchez Bello, Ana (2000). *Coeducación guía para el profesorado*. A Coruña: Fundación Mujeres.

Sánchez Bello, Ana (2002). El androcentrismo científico. Un obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual, en *EDUCAR, Nº 29, pp. 91-102*.

Sanchez Bello, Ana. *Tiempo, género y profesión docente: consecuencias socioeducativas en el uso del tiempo*. Directores: Jurjo Torres Santomé y Rosa Cobo Bedía. Tesis doctoral. Universidade da Coruña. 2004.

Sanchez Bello, Ana (2006). *O traballo das mestras en Galicia: entre a produción e a reprodución*. Santiago de Compostela: Servizo de publicacións e intercambio científico.

San Roman, Sonsoles (2011). *Las primeras maestras: los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel.

Saraiva Nunes F.P. (2009). *La ética diagonal de Paul Ricoeur*. (Presentación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, Departamento de Filosofía Teórica y Práctica, Universidad de Barcelona). (No publicado).

Sarramona López, Jaume (2012). Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria en Tenti Fanfani, Emilio (coord..) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

Sen, Amartya (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.

Simmel, George (1986). *El individuo y la libertad, ensayos de crítica de la cultura*. Barcelona: Península.

Simons, Helen (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Simpson, R.L. y Simpson, I. H. (1969). women and bureaucracy in the semiprofessions. En S. Acker (1995). *Género y Educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.

Sokal, Alan y Bricmont, Jean (1999). *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Soldevilla, E. (1995). "Metodología de investigación de la economía en la empresa", en *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol.1, nº1, págs..13-63.

Spencer, Herbert (1932). *El origen de las profesiones*. Madrid: Ediciones Populares Iberia. Extractos también en Spencer, Herbert (1992). *El origen de las profesiones*, en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 59: 315-325.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988). Can the subaltern speak, en *Patrick Williams and Laura Chrisman, Colonial Discourse and post colonial theory*. New York: Columbia University Press.

Stake, Robert E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford Press.

Tenti Fanfani, Emilio (2009). Notas sobre la construcción social del trabajo docente en *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI Fundación Santillana. Madrid. Pp. 39-49.

Terigi, Flavia (2006). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Documento nº50, PREAL-GTD.

Taylor, Stephen John y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Thomas, David (1995). *Teacher's stories*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.

Touriñán López, José Manuel (1990). "La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica". *Revista de Ciencias de la Educación*, nº141, pp. 9-23.

Torres Santomé, Jurjo (2003). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Torres Santomé, Jurjo (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

Torres Santomé, Jurjo (2014). De la democracia al neoliberalismo de la mano del currículo, en *Cuadernos de pedagogía*, Nº 451, 2014, pp. 28-31.

Torres Santomé, Jurjo (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Ediciones Morata.

Vaillant, Denise (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

Valcárcel, Amelia (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.

Valcárcel Amelia y Romero Rosalía (eds.) (2000): *Los desafíos del feminismo ante el SXXI*. Col. Hypatia, Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla.

Varela, Nuria (2005). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.

Vattimo, Gianni (1992). *La secularización de la filosofía: hermenéutica y posmodernidad*. Barcelona: Gedisa.

Vezub, Lea (2009). "Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIV, nº42, 2009, pp. 911-937. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART42015&criterio=ht> <tp://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n042/pdf/42> [Accedido en Julio de 2015]

Villar, Carmen y Triadó, Feliciano (2006). *Psicología de la vejez*. Madrid: Alianza editorial.

Wallerstein, Immanuel (1999). *El legado de la sociología, la promesa de la ciencia social*. Caracas: Nueva Sociedad.

Weber, Max (1964). *La Ética protestante y el espíritu del capitalismo*. París: Plon.

Weber, Max (1979) [1922]. *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*. (4ª Edición en castellano, traducida de la 4ª Edición en alemán). México: Fondo de cultura Económica.

Weber, Max (1992) [1923]. *General Economic History*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.

Weber, Max (2001) [1904-5 y 1920]. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Alianza.

Yago Alonso, Carmen y Paterna Bleda, Consuelo (2005). Las implicaciones del feminismo para la identidad social de las mujeres, en *Anuario de Psicología*. 2005. Vol.36, Nº2, 143-157. Universidad de Barcelona.

Zambrano, María (1987). *El pensamiento vivo de Séneca*. Madrid: Cátedra.

ANEXO 1: FICHAS DE LAS INFORMANTES (en CD adjunto)

HV1:

Nombre (Pseudónimo):	Pilar
Año de Nacimiento:	1971
Lugar de Nacimiento:	Aldea Lucense
Asignatura que imparte:	Matemáticas
Figuras de referencia:	Madre y Doña Susa (profesora)
Estructura familiar:	Huérfana de padre desde los 3 meses. Se cría con su madre y cuatro hermanos varones.
Fecha primer contacto:	13 de Diciembre de 2015
Fecha y lugar de la entrevista:	17 de Diciembre de 2015, domicilio de Pilar.

HV2:

Nombre (Pseudónimo):	María Teresa
Año de Nacimiento:	1939
Lugar de Nacimiento: (ficticio)	Ourense
Asignatura que imparte:	Lengua y Literatura Castellana
Figuras de referencia:	Sus padres y una monja, la hermana Coro.
Estructura familiar:	Madre y Padre. Seis hermanas.
Fecha primer contacto:	10 de Marzo de de 2016
Fecha y lugar de la entrevista:	14 de Marzo de 2016, domicilio de María Teresa.

HV3:

Nombre (Pseudónimo):	Aurora
Año de Nacimiento:	1968
Lugar de Nacimiento:	Comarca de Ordes, en aldea.
Asignatura que imparte:	Gallego
Figuras de referencia:	Pilar, profesora de literatura
Estructura familiar:	Padre, Madre y 3 hermanos varones
Fecha primer contacto:	10 de Junio de 2016
Fecha y lugar de la entrevista:	17 de Agosto de 2016 en cafetería.

HV4:

Nombre (Pseudónimo):	Isabel
Año de Nacimiento:	1965
Lugar de Nacimiento:	Pueblo cercano a Vilagarcía
Asignatura que imparte:	Educación Física
Figuras de referencia:	Madre y Mónica, profesora de E.F.
Estructura familiar:	Padre, Madre y 2 hermanos varones
Fecha primer contacto:	20 de Octubre de 2016
Fecha y lugar de la entrevista:	25 de Noviembre de 2016, domicilio de Isabel.

HV5:

Nombre (Pseudónimo):	Tita
Año de Nacimiento:	1953
Lugar de Nacimiento:	Pueblo cercano a Lugo
Asignatura que imparte:	Lengua y Literatura Castellana y Gallega.
Figuras de referencia:	Materna y Hermana Mayor.
Estructura familiar:	Habla principalmente de su madre
Fecha primer contacto:	12 de mayo de 2017
Fecha y lugar de la entrevista:	20 de mayo de 2017 en su domicilio

HV6:

Nombre (Pseudónimo):	Encarna
Año de Nacimiento:	1968
Lugar de Nacimiento:	Aldea cercana a Ordes
Asignatura que imparte:	Religión
Figuras de referencia:	Madre y Abuela
Estructura familiar:	Padre, Madre, hermano y hermana
Fecha primer contacto:	15 de agosto de 2017
Fecha y lugar de la entrevista:	17 de agosto de 2017, en domicilio de la madre de Encarna.

HV7:

Nombre (Pseudónimo):	Flora
Año de Nacimiento:	1970
Lugar de Nacimiento:	Aldea Lucense
Asignatura que imparte:	Lengua Gallega
Figuras de referencia:	Madre y hermana mayor
Estructura familiar:	Huérfana de padre desde los 7 años. Se cría con su madre y cuatro hermanos varones.
Fecha primer contacto:	13 de Diciembre de 2017
Fecha y lugar de la entrevista:	17 de Diciembre de 2017, domicilio de Pilar.

HV8:

Nombre (Pseudónimo):	Dolores
Año de Nacimiento:	1960
Lugar de Nacimiento:	Cerca de Coruña
Asignatura que imparte:	Lengua y Literatura Castellana
Figuras de referencia:	Ninguna que destacar
Estructura familiar:	Padre, Madre, 3 hermanas y sus abuelos
Fecha primer contacto:	10 de Enero de 2018
Fecha y lugar de la entrevista:	17 de Enero 2018, domicilio de Dolores.

ANEXO 2: TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTAS (en CD adjunto)

HV1

(Entrevistadora): Boas tardes “X” antes de nada moitas gracias por acceder a participar na miña investigación...

(Entrevistada): De nada...ogallá se siga investigando por esa liña...eu encantada aínda que non sei se che axudarei moito ou pouco...

(Entrevistadora): Seguro que me vas axudar moito...como che dicía na conversa que mantivemos por teléfono vou cambiar o teu nome e o nome de sitios clave que me menciones por mor de manter a privacidade e...bueno, como che contaba tamén nesa conversa eu chámome Miriam e estou a realizar a miña tese doutoral sobre a imaxe que tedes as profesoras de secundaria de Galicia sobre as feministas e o feminismo...nese sentido vouche ir preguntando cousas sobre o teu camino profesional e persoal para acabar construíndo un relato do que sacar toda a información necesaria...cando queiras empezamos...

(Entrevistada): Por min perfecto...imos alá, ¡dispara!

(Entrevistadora): Pois antes de nada a min gustaríame coñecer un pouco donde naceches...cando...como era a túa familia...cóntame.

(Entrevistada): Pois mira...eu nacín...bueno, ¡xa me da vergoña dicir a idade! (risas), eu nacín no 71 en “x”, que é unha aldea pequeniña que pertence ó concello de Begonte, en Lugo...se Begonte é pequeniño, que creo que non chega os 4000 habitantes imaxínate “x”. Cando nacín meu pai armou tal festa que desapareceu dous días seguidos...como eu era a primeira nena empezou a berrar por toda a aldea, unha aldeíña que xa che digo non vaias a pensar que era moita cousa, eran catro casas e unha taberna. Eu supoño que o contento do meu pai viña por que pensaba que xa tiñan unha nena para casar en casa ou para quedar solteira na casa tamén, para que os coidara de vellos...o caso e que a meu pai pouco lle durou a alegría, morreu moi novo, con 55 anos, dun infarto fulminante, miña nai quedou soa cos meus catro irmáns mais conmigo, que tiña so tres meses...eu penso que ela morreu tamén un pouco ese día e que volveu

revivir anos despois, cando eu rematei os estudos e se dou conta de que estábamos case todos colocados, dun xeito ou outro, mellor ou peor.

(Entrevistadora): Que pena que falecese tan novo...ti lóxicamente os recordos que terás del son por que che contaron ou ben tua nai ou ben teus irmáns supoño ¿non?.

(Entrevistada): Si claro...de todas formas tampoco...a ver vaiche soar cruel, pero e que tampouco teño tantas historias do meu pai nin me preocupe moi moito por sabelas...e que antes non era coma agora, que sacamos unha foto de calquera comida familiar ou ata durmindo a siesta...a vida era dura, miña nai tivo que ser moi dura e non pasaba tempo con recordor...era traballar e traballar e falábase dos mortos os días de defuntos e tirábase pa diante...

(Entrevistadora): Comprendo...e a tua infancia, nun medio rural e cunha nai que tiña que estar ocupadísima todo o día con tanta familia e co traballo, ¿cómo foi?, é dicir, se tiveras que describir a túa infancia...¿qué dirías de ese momento da tua vida?.

(Entrevistada): Pois mira (sonríe), aínda que nese momento o millor non o soupen ver eu diríache que a miña infancia foi bonita, de esas infancias de verdade, non tiña de todo precisamente pero non me faltaba especificamente de nada, axudaba a miña nai cas vacas e na casa porque...ti xa sabes como eran, bueno, je como son! algúns homes...meu irmán maior bebía moito, o do medio casou e foi para Francia e os outros dous, non facían moito na casa...iba a escoliña de dona Susa, miña nai...ela sempre quixo que aprendera porque non quería que levase unha vida escrava no campo e tampouco que dependera de ningún home e sempre me animaba a estudar, cando íbamos cas vacas levaba un libriño que tiña de poemas galegos que aínda o teño pola casa...ela sabía ler, escribir...as catro regras, pero gustáballe moito Rosalía e leíame poesías, de feito eu entrei na unitaria sabendo ler porque miña nai xa me ensinara...non ler perfecto, pero moito mellor que nenos e nenas maiores ca min.

(Entrevistadora): E túa nai, ¿onde aprendera a ler?.

(Entrevistada): A historia da miña nai foi curiosa nese sentido, ela sabía ler e sumar, restar, multiplicar e dividir, o que antes lle chamaban as catro regras e aprendeu non por

que de pequena a mandaran a escola...aprendeu porque na casa da miña nai había moita miseria e con once anos mandáranla a unha casa a servir...alí había dúas cativas mais e sogra do patrón, e a ela mandábanla pa limpar e pa atender á señora maior e a señora foina ensinando...polo visto estaba ben de cabeza e foina ensinando e mira...ata os 18 anos que marchou de alí...algo foi aprendendo.

(Entrevistadora): Cando me contas que ó entrar na escola sabías ler algo mellor que o resto, cóntame un pouco máis desa escola, de donde empezaches a estudar e dos teus primeiros recordos como alumna.

(Entrevistada): Eu empecei a estudar nunha escola unitaria que quedaba máis ou menos a dous kilómetros da miña aldea, íbamos catro nenas xuntas, a maior iba diante e nos con ela polas pistas e un pedazo de camiño polo monte...non é coma agora que hai ruta de bus escolar e todo dios ten coche...non...e en inverno con katuskas e abrigadas...e o chegar Dona Susa, que era a mestra poñía a estufa cerca dos abrigos e ían secando para a hora de saír...era eso, una unitaria, unha escola na que...a ver, na unitaria todo podía ir mal...pero non iba mal, moita mezcla de idades, poucos recursos, a veces masificación e poucas mestras...pero non se hai que olvidar de que os maiores ensinaban os pequenos...eso era moi bo...moi positivo e emocionalmente facía que nos fixésemos doutra forma...era mais emocional que nos colexios dos pobos. Nesa escola...na escola, o ser unha unitaria, estabamos mezclados todos: nenos e nenas e dona Susa non facía como me facían anos despois cando pasei a escola da vila que nos dirixían os recreos e as nenas xogaban as bonecas e a corda o os nenos eran mais de fútbol...non, dona Susa nos recreos facíanos xogar o fútbol a todos, outro día xogábase á pilla todos, e así sempre, variando, pero na escola de dona Susa eramos todos iguais...era unha escola pequena, solo eramos 13 nenos e nenas, non me acordó agora de todos...o caso e que dona Susa, a mestra díxolle a miña nai que eu ía algo por diante para estar alí, que me levase o colexio da vila, que alí ía aprender mais porque eu valía para estudar...miña nai fíxolle caso e foi andando hasta a vila e falou co director, á volta...tes que perdoar que se me da por emocionarme pero e que aínda me acorda...mercoume unha carteiiriña e un estuche porque ela non quería que me chamaran de aldea ou paleta...ela quería que fora igual cas demais. O problema foi na casa, que se puxo meu irmán maior coma un tolo...el non entendía nada...el dicía que ben me chegaba con ir á escola de dona Susa e

que cando soubese as catro regras a traballar...traballar...Dios mío! Como se non levara axudando cas vacas e a lavar e a pelar patacas e a limpar dende os seis aniños...

(Entrevistadora): ¿A que idade pasaches para o colexio da vila?

(Entrevistada): Poise eu creo que tiña 9 anos...o que si sei e que o colexio era novo dentro do que cabe e que tiñamos moito profesorado de fora, algún castellano...non che sei decir idade exacta...pódo mirar a fin de semana que vamos á casa da miña nai e sei que alí hai unha foto que nos fixeran no primeiro ano e debe de poñer data exacta...

(Entrevistadora): Non te preocupes, non fai falta...o que si, cóntame un pouco ese cambio, ¿cómo che resultou ir da escola unitaria na que erades 13 a un colexio maior?.

(Entrevistada): A ver...foi duro...non sei con que cho poido comparar, para min foi coma pasar de vivir na aldea a ir vivir...non sei...a unha cidade mediada e explícoche a razón...a ver, eu na aldea traballaba, cas vacas, na casa limpando, facíalles as camas ós meus irmáns, pelaba patacas coma unha tola...eu era unha nena adulta...e no colexio respirábase outro ambiente, as nenas, aínda que axudaban na casa era outra cousa, non eran casas de campo campo e tamén pasaba algo curioso, poucas falaban galego...bueno, falaban un castelán de moito carallo pero eso si, galego non, era como unha fronteira que marcaban conmigo e con mais nenas que si o falaban todo o tempo...a min dábame pena decirlle nada a miña nai pero no colexio ríanse de min porque falaba galego e porque ulía á lareira...eu non comprendía porque falar o que aprenderá dende cativa era cousa mala e que a lareira ulise mal tampouco... miña naiciña collía e como tiñámos que ir andando bastante para que eu fora o colexio porque meu irmán non me quería levar e ela non sabía conducir, quentábame a roupa pola mañán cerca do lume da lareira e claro... ulíalles a eso...paseino mal, porque tamén a min me gustaba xogar o fútbol e me chamaban marimacha e aldeana, a parte de que as profesoras decían que tiña que ir cas nenas e xogar a outras cousas, a verdade e que as nenas da vila, que o normal era que falasen galego, falaban todas castelán e non me deixaban xogar con elas, polo menos os primeiros anos...pero bueno, eu non lle dicía nada a miña nai que bastante sacrificio facía ela, vestíndome, mercándome libros...porque meus irmáns nada...todo pa' taberna.

(Entrevistadora): Si que tivo que ser duro para unha nena tan pequena...

(Entrevistada): Si...porque son mais cousas, ti ves da aldea e bueno, e tamén era a única sin pai da clase...os nenos e as nenas ás veces son malos e os pais e as nais piores...a ver, a min pasoume que a filla dun farmacéutico que había alí xogaba comigo a veces, era boíña, e un día díxome “es que mi mamá me dice que tengo que jugar con las otras niñas”...eu creo que tamén ben eso de que o pai da miña nai fora fusilado na guerra...era republicano...e iso todo nos pobos queda...aínda queda hoxe...a finais dos setenta nin che conto...eu as veces choraba...que tan dura non era, de feito agora, de maior, aínda pensó na miña nai, que se me chega a pasar a min todo o que lle pasou na vida caio pa tras mais dunha vez, pero bueno, pensaba nela...e paraba de chorar, eu a meu pai pouco o coñecín...cando morríu era unha bebé, pero os meus irmáns non lles perdoou o facerme ser vella sendo unha nena...ter, e que non sei como decircho, era sobriedá, esa seriedade, ese aplomo...eu caía e berrábame a min mesma por caer...bueno, que me vou por sabe Dios onde...o caso e que eu non dobleguei e non e non!. E por non doblregar e por ser a marimacha paleta da aldea que lles ulía a lareira pasei a ser a heroína do asunto todo...acordome coma se fora hoxe, que un ano, no 81, ti non naceras seguro e eu levaba pouco na escola, dedicáronlle as letras galegas a Risco, foi o único día do ano que se colgaron no colexio cousas en galego e ahí eu non era paleta para eles non...o caso e que fixeron un concurso de poesías, de escribilas e de leelas, eran poesías en galego, e viña o alcalde e todo, e dábanos un premio que era unha enciclopedia e 200 pesetas, que non era moito pero non era pouco...eu alá fun, co libriño da miña nai, e lín “Campanas de Bastabales”, e gañei!!!...pasei de ser a paleta a que me invitaran alguna vez os cumpleanos e non sei, doume un algo dentro sa partir de ahí e aínda que xa non se metían moito comigo...o que se metía levábaas (sonríe).

(Entrevistadora): E mentres che ían pasando esas cousas...aínda que xa me dixeches algo, cóntame máis dos teus irmáns...

(Entrevistada): A ver, meus irmáns eran maiores ca min, eran catro e date conta de que cando eu tiña tres anos e medio xa un marchara pa Francia e acabou casando alí e os outros...vida de taberna e pouco mais. De feito, cando eu tiña 14 anos morreume un irmán, e unha cousa e morrer porque che toda e outra buscala...tivo un accidente

tremendo e poido levar por diante á que era moza por aquel entonces pero ela recuperouse...el morreu no acto...A ver, non é tan raro atopar no rural e naquela época homes así...na miña casa o peso levouno miña nai, facía todo, e eu axudaba e mais estudiaba...agora, eles...nada. Eles e toda a xente que se meteu comigo...eu sempre digo que toda a xente que se meteu comigo tivo a culpa de que eu me fíxera feminista e nacionalista. Non hai que ser radical, pero eran anos duros, anos nos que a verdade e que ou te adaptabas ou tiñas personalidade...eu seguín sendo a mesma nena da aldea pero con ideas, ideas que non me forxaron na escola, porque alí impartíannos coñecementos e aínda que estábamos ó final da dictadura e nos primeiros anos da democracia, adoctrinávanos de carajo. Que si non falásemos galego, porque eu cheguei a ter un mestre de matemáticas que me dixo que así non ía encontrar mozo...eu díxenlle que non me facía falta mozo ningún e claro, castigoume por respondona...e os que me insultaban non os castigaba nin nada. Logo e, nos últimos... nos últimos anos de colexio...non vaias a pensar, tiven moitos follóns alí e na casa, alí porque eu dixen que quería estudar matemáticas, que a min era o que me gustaba, e a titora que tiñamos, dona Abelía, díxome, literalmente: “te es mejor estudiar una carrera de letras mujer, que son preciosas para las chicas”, e na casa...eu tiña notazas en todo, e claro, chegábame o momento de ir o instituto...meus irmáns, bueno, o maior morreu...xa che contaba, cando tiña eu...cando tiña eu catorce anos...era visto tamén, por como bebía, o que estaba en Francia xa nada...pero nada nada, miña nai non lle quixo pedir nunca nada porque a pesar de ter el alí un restaurante e ter cartos nunca nos axudou en nada, e os outros...arre que no! que xa estudiara demais, que de instituto e universidade nada...animaliños...mantidos por miña mamaiña, sen facer nada mais que estorbar e eso, que no y que no...que no vas. Ahí foi mediar dona Susa, mais ben o seu fillo, porque ela creo que xa sabía que non lle iban a facer nin puto caso, mandou o fillo e non sei que lles diría que eu fun o instituto e despois marchei para Santiago, con beca e todo, a estudar matemáticas. Meus irmáns, eu creo que por egoísmo eran así, pensarían que un día morrería miña nai e que tiñan outra tonta na casa para mirar por eles...

(Entrevistadora): Comprendo, e ti dime claramente que ese tipo de cousas che fixeron feminista, ¿qué crees que opinaba tua nai de que te definirás feminista?, se é que sabe

que te defines así claro...¿cómo te trataba ela en relación a como trataba os teus irmáns?, ¿tiñas a mesma liberdade ca eles?.

(Entrevistada): Pois mira, eu a verdá e que tiven moita liberdade...liberdade para estudar, para ir cas amigas da aldea por ahí, porque claro, eran outros tempos, aínda que non fai tanto era diferente, pero eu si que me acordó ben dunha cousa, cando tiven a miña primeira regra miña nai díxome “ti anda con coidao por ahí, que eles quedan tranquilos pero ti perdes a honra e as oportunidades de ser alguén, de estudar e de todo, non te ennovies que xa terás tempo abonda”...a verdade e que eu non era unha nena precoz, era moi miudiña de feito miña nai, que ela aínda que non oíu o do feminismo na vida, porque non, eu nunca lle dixen “oes mamá, son feminista”, aínda así era unha empoderada de coidado...e bueno coma eu, que xa che digo, era moi miudiña, non tiña con 16 anos aínda...non tiña a regra, foi en semana santa descalza nunha procesión en Viveiro porque fixera a promesa e todo, para ver se me viña o periodo...pobriña, a min dérame vergoña cando o contaba por ahí, pero mirando atrás...pobre tería medo de que quedara sen desenvolver...bueno, o caso, eu cando empecei o instituto a cousa cambiouche ben, ahí xa era diferente, os que íamos era para estudar, aínda que había cafres era distinto...alí non se metía ninguén conmigo e tiven uns anos tranquilos, seguín con boas notas e ca idea de estudar matemáticas en Santiago. Non fun moito de mozos nin de cousas así, eu estudiaba, iba a Viveiro e a Foz nos veráns a Praia e no bus e a casa dunha tía nas festas, pero eu non era moito de ir por ahí...non me trataba distinto que os meus irmáns porque eu non era tan langrana, nin tan festeira, se o fora...o mellor si, non me daría tantas alas, non sei...o que teño claro e que si que marcaba esa diferenza na educación, de deixarme claro que a dona da miña vida era eu e que tivera coidado cos homes, que eles eran irresponsables.

(Entrevistadora): Claro, na adolescencia coméntasme que hai ese paso do colexio o instituto, falábasme de que teus irmáns, igual que cando pasaches da escola unitaria o colexio non estaban dacordo, nesta ocasión tampouco...¿qué argumentos tiñan eles?.

(Entrevistada): Si si...primeiro ir o colexio non o entendían, eles querían que sacara o básico e nada máis...logo xa lles da casi un pasmo cando pasei o instituto...menudo

verano...un irmán meu morrera uns meses antes, os outros aquí na casa e o que marchara seguía en Francia...ese nunca nos axudou en nada, a pesar de que alí tiña un restaurante ca muller e rico non sería, pero nunca mandou nada...nin nha Caixa de bombóns...pero eso si, co do instituto si que chamou por teléfono, que “a la chiquilla le es mejor venir para Francia con nosotros y como vamos a abrir hostel se pone a trabajar y cuida a los niños, le pagamos un sueldito y aun puede mandar algo”...así mesmo, o que querían, uns e outros e que traballara e o carallo...non importaban os meus soños nin nada...miña nai púxose tola, mira que non recordó nunca nunca escoitala berrar, ese día creo que sin teléfono escoitábanse os berros en Francia...e os da casa igual...que no y que no y arre que no, que estudiaban os ricos, que eu o que tiña que facer era estar na casa que era a única rapaza...ese é o argumento mais claro que che poido dar que tiveran eles...porque e que outro non tiñan, que era o natural para eles e que era así...o machismo era o seu argumento supoño. De feito, ahí dona Susa, que índa morrú fai pouco e que eu tiven trato sempre con ela...era moi velliña xa...ahí dona Susa foi lista, para calmar o lume mandou o fillo dela a “negociar” cos meus irmáns, ela xa sabía que de home a home ían facer caso e que probablemente se ía ela, unha muller, pasaban dela coma se ladrara un can...

(Entrevistadora): Pode ser, ¿e ti recordas que lles dixo o fillo de dona Susa para convencelos?, ou...¿recordas algo de ese día ou da conversa?.

(Entrevistada): Si...acórdome ben, eu quería ir o instituto si ou si e estaba cunha ansiedade que...parecerá cruel...pero que non a tiven cando morreu meu irmán no accidente...e chegou alí o fillo de dona Susa, que era para meu gusto...guapísimo, que a min encantábame dende cativa porque el era pausado, era...non elegante, pero non andaba coma andaban meus irmáns, que si non lles lavaba miña nai a roupa pasaban de todo...el eso, era pausado, intelixente, estaba preparando oposicións a notarías...era doutra forma, e el chegou alí, sonreíndo coma sempre e díxolles “bueno a ver, que quero eu tomar unas tazas con estes cabaleiros, imos a de Sina”, e marcharon á taberna e eu, que era amiga da filla de Sina fun pola parte de atrás e escoitei dende a cociña...porque aquilo era unha taberniña pequena e el dicíalles “pero a ver home, a rapaza na casa traballou sempre, cas vacas vai tamén ás veces, non vedes que é un orgullo pa vos que vosa irmán a coñecen todos no colexio das notazas que saca e que pode chegar lonxe

en un futuro estar moi ben económicamente...pode nun futuro axudar a vosa nai e mais a vos se estudia...e é uhn orgullo ¿logo non vos gustaría dicir que tedes unha irmán profesora, ou médico, ou enfermeira ou o que sexa?...el tamén foi listo porque orgullo non sei se terán de ter unha irmá cun título universitario, pero tocarlle o tema dos cartos...eso si...e xa non houbo problema, estiveron unas semanas sen falar pero o ver que as camas as seguían tendo feitas, a roupa lavada, que a corte estaba limpa e que podían seguir así de marqueses xa pasaron de todo e tamén eu seguín estudiando...esto pásalle a moita xente, tócaslle o dos cartos e sexa como sexa entran polo aro...meu irmán de Francia non chamaba na súa puta vida, eso si, cando se enterou de que aprobara as oposición chamou para dar a noraboa e para preguntar canto ía gañar...

(Entrevistadora): Antes falábasme brevemente da túa etapa adolescente nos últimos anos de colexio, e sobre todo do que che recomendaban algún profesores e profesoras, ¿poderías contarme un pouco mais?.

(Entrevistada): Si claro, a ver, antes contábache eso, que por exemplo, unha titora que tiven, que era un pato soso castellano, chamábase dona Abelia, bueno, sen dona, chamábase Abelia...poise la, cando eu dicía que quería estudar matemáticas sempre dicía que o mellor eran as carreiras de letras para unha muller, que eran moito mais bonitas...esa profe...esa profe dixérache que foi nos últimos anos de cole, pero non, foi no principio no instituto, cando falábamos do que queríamos estudar si...logo tocume tamén unha profesora no instituto que daba latín e que tiraba polo seu...dicía o mesmo, que as carreiras humanísticas eran preciosas para as mulleres...tamén tiven un profesor que cada vez que razonaba algo me chamaba respondona e me dicía que non ía coller mozo, sen embargo se contestaba un rapaz a cousa cambiaba...el era listísimo, eu respondona...non podo xeneralizar, pero ese profesor era de matemáticas, e non nos facía nin puñetero caso as rapazas, ós rapaces si...eu...eu da adolescencia e que non sei...non me resulta unha etapa da miña vida tan impresionante coma o fora a etapa do cole porque a verdá e que non tiven tanto conflito nin tanta necesidade de reafirmación, eu ía, estudiaba, había machismo...moito, un profesor díxome algo parecido o que me dixeran no colexio, que cando estivera estudiando matemáticas lles dixera os mozos no baile que estudiaba magisterio, porque sinon iban a asustarse...ti xa me dirás asustarse os mozos por unha rapaza lista...e eu creo que isto aínda que non se

diga segue pasando...pero bueno, eu eso da adolescencia...e que eu o penso dende os 15 ou 16 ata que marchei a Santiago con 17... e pouca cousa fixera a verdade. Algunha anécdota...si, teño unha que a conto sempre desa etapa, que si queres cóntochoa...

(Entrevistadora): Claro, ¡cóntame!.

(Entrevistada): Eu xa che dicía antes que moita cousa estrambótica non facía de adolescente, o mais lonxe que ía era nos veráns porque en verán ía para casa da miña tía Mucha a Celeiro porque eran as festas e miña tía dábase unha propinilla, non me acordo canto era pero o caso e que eu xuntaba algo...porque eu de gastar gastar non era, e tiña eso, algo, non sei se moito ou pouco, pero eu andaba tola por comprar un pantalón vaquero. E nada, un día que fun a Viveiro cas primas entramos nunha tienda, que xa se vía que a da tienda era un pouco pija e un pouco tontita e puxémonos a mirar, e a señora díxonos berrando: NIÑAS TENER CUIDADITO CON LA ROPA QUE ME LA VAIS A MANCHAR, NO ME MANCHEIS NADA. A min subíronme os demonios, nos estabamos mirando, sin facer mal, non estabamos comendo nada nin nada para mancharlle nada pero claro...eu creo que foi porque non escoitou falar en galego e non lle gustou, parecémolle paletas ou algo e marchamos. Pero a min andábame o run run e conteille a miña nai e acórdome ben do que me dixo, díxome: mira Pilar, ti ibas sucia ou vestida pouco decente?, e eu díxenlle que non, e díxome: e ti insultaches a señora da tienda ou foches maleducada con ela logo?, e eu díxenlle non mamá, e entón ela díxome: pois mira, tij cando vaias a Viveiro a comprar, ou a Foz ou a Conchinchina preocúpate de ser educada e de ter os cartiños pa pagar, o resto sonche tonterías todas. Eu seguía co run run e collín e o fin de semana seguinte fun, ca miña tía Mucha, e collín os pantalós vaqueros que mais me gustaron e chegábame pa pagar, e merqueinos, e mira ti que tontería, que señora da tienda o que lle importaba era vender, pero eu quedei...non sei como decir, cun sentimento, cunha cousa no estómago así en plan...ala...jódete que podo comprar que non son morta de fame ningunha. E que me subiu algo, que me recordou todo o de pequecha, que se meterán conmigo, e que manda huevos decirnos que lle íamos manchar algo...tiven esa sensación moitas veces na vida, cos meus irmáns por exemplo, cando acabei a carreira e cheguei co título si que estaba contenta pero unha parte importante da miña felicidade foi espetarillo na cara, porque ás mulleres tíñanos e téñenos por idiotas e foi en plan “jodédevos, eu son

alguén, e vos non” ...non sei se relacionalo cas veces que fun discriminada por ser muller, pero a sensación é a mesma...unha cousa que me sube polo estómago.

(Entrevistadora): E a túa tía Mucha ¿contáraslle esto antes de ir a tenda a mercar os pantalóns ou non sabía nada?, ¿cómo era a relación con ela?

(Entrevistada): A ver, e que ca miña tía Mucha...ca miña tía hai moita historia, que a verdá creo que vas ser das primeiras persoas que lle conte esto porque non sei...dasme confianza o falar, non sei porque (sonríe). Eu a ver...ollo co que che vou contar...eu ca miña tía...á miña tía moito lle teño que agradecer, pero cas miñas primas nada, rompín de nova antes de ir pa universidade e así seguín, navidades, enterros, bodas e bautizos e pouco mais porque eu fun sempre moi sentida e cun carácter moi forte e por unha cousa que me fixeron dixen eu: fora. O caso e que eu, pois eso, eu iba a súa casa as festas e a miña tía tratábame coma unha filla mais pero miña tía non era coma miña nai...miña tía tivo outra vida, máis de “señora de” sen tanto sacrificio e bueno, eso notábase...e a min xa che digo que non me interesaba moito o rollito de ligoteo e de andar coma unha pasmarota detrás dos rapaces na época coma ás súas fillas, ademáis non sei, eu era miudiña e non era demasiado exuberante tampouco...o caso e que eso, estabamos nas festas de Celeiro nunha ocasión e a min pasoume algo que me fixo poñer distancia cas miñas primas e ca miña tía...que nin de coña estaban tan empoderadas coma a miña nai...o caso e que na festa estaban uns rapaces que eran fillos de militares que había alí de veraneo cerca, en Viveiro ou en Foz ou sabe dios e miñas primas andaban tontas perdidas con eles pa arriba e pa baixo e miña tía...non sei, debíanlle parecer moi finos e uns partidazos bárbaros para as fillas que andaba igual...o tema, que me desvío, eu ese ano levei a unha nena mais nova ca min que era dun curso menos do instituto e que nos levabamos ben, e claro, nos, igual cas miñas primas na casa, falabamos galego, pero claro, cos rapaces estes fillos dos militares que eran tontos rematados as miñas primas falaban un castelán que eu hoxe o penso e pobriñas se querían ir de finolas...porque as metían coma sapos as cagadas, pero poñían acentro de “Madri” e todo...e veña con eles pa arriba e pa baixo, e nos, coma as tontas, fomos buscalas que mandara miña tía ir comer, e fomos o campo da festa e claro, falámoslles normal, en galego coma sempre, dixémoslle eu que sei, diríamoslle Carmela, Isabel, chama mamá Mucha para ir comer, que xa tan todos na casa e mira, aínda me acorda hoxe, púxose miña prima Carmela

colorada coma un tomate da rabia e espetoulle os outros dous: es que estas niñas son portuguesas. Eu marchei con tal cabreo que eu creo que lles crucei o día seguinte dúas palabras e pa despedirme porque marchaba, pero pouco mais, e miña tía, en vez de pegarlle unha bofetada á iña prima, díxome a min “Pilar hay que ser algo más señorita”...non sei...rompeuseme algo...e que eu non entendía todo eso, sempre co mesmo, sempre avergoñándose do galego...que si o galego non é fino, que si estudar matemáticas iba asustar ós mozos...eu non sei, empecei casi a creer o de marimacha do colexio...pero e que cas miñas primas era odioso sair...parecía que non podías mover un pelo, sempre mirando para os rapaces, a ver quen viña a ver quen non...terrible...un día, antes de que me chamaran portuguesa, púxenme a bailar en Viveiro na festa e acabei bailando cuns rapaces...sen mais...claro, para elas sosas perdidas non miraran...miña prima Carmela púxoseme tola...a dicir que non vaía pa sair da casa...

(Entrevistadora): E cando che pasaron estas cousas ¿qué idade tiñas mais ou menos?.

(Entrevistada): Pois mira, xunsto estas anécdotas que che conto deberon ser un ou dous veranos antes de marchar para Santiago, porque non sei, a partir de ahí foi outro crecemento, outra cousa...non che poido dicir que me deixasen de doer estas cousas, porque non...pero si que as tomaba de outra forma...de feito, cando acabei o instituto pasoume o mesmo cando dixen que tiña beca e que ía ir para Santiago, meus irmáns igual de cazurros e catetos pero ahí e que xa pasei deles totalmente, e miña nai tamén, coma se ladrasen cans...ahí fun para Santiago e vía.

(Entrevistadora): Fálame de todo ese proceso...de cómo marchaches para Santiago, como o tomou tua nai...como o viviches ti...etc.

(Entrevistada): Pois mira...eu marchei para Santiago con 17 anos e quedei...quedei nunha residencia de monxas que era para rapazas estudantes. Fora dona Susa e mais miña nai no verano antes do curso a falar con elas, eu tiña beca, cubriame a matrícula pero bueno, a residencia barata barata non era, pero facíannos a comida, o desayuno e a cea, e con algo que lle arrimara miña nai cubría. Dona Susa vivira tamen alí de noviña, e quedáballe aínda unha monxa coñecida que non morrera e que lle dixera que ían coidar moi ben de min, déronme unha habitación pequena e tiña que levar eu sábanas e toallas e mais mantas, miña nai, que me tiña feito o equipo meteume en dúas maletas

todo...eu axudáballes as monxas a hora de comer a fregar os platos e a colocalos, despois de que comerán todas as que estabamos alí e mais eu...eu acordome da primeira noite alí...chorei os sete chorares, e que claro, cas bromas, eu ou durmira na casa ou na casa da miña tía Mucha, pero noutro lado non...e non sei...sentínme sola, alí todo ese silencio...non sei, chorei moito pero medrei de golpe...medrei de golpe porque as monxas tratábanme ben, eran monxas, que eu hoxe ca Igrexa pouco quero saber, pero aquilo...eramos mulleres todas, non sei, eu sentínme protexida e ademáis, au polas tardes non tiña moita clase e alí tiñan unha biblioteca e estudiaba, e despois iba con algunha compañeira a tomar un café...e non sei, haber había algunha monxa revirada, pero o resto eran boas e viña por alí unha monxa que me chamou a atención, que falaba galego, e empecei a ter trato con ela...conversabamos cada vez que viña e contaballe cousas de cando eu era pequena, ela claro, era monxa, que carallo de feminista iba ser, o caso e que me dixo unha cousa que me marcou moito, díxerame o importante que era formarse, e ter unha independencia económica, e non ir coma parva detrás dos homes, que si un home era listo ía saber que unha muller intelixente era un tesouro, e que era importante non vivir de ser señora de...estrañoume nunha monxa, porque monxas eran boas...pero algo ñoñas, pero esta era ben distinta...co paso dos anos, casi acabando a carreira entereime de que era irmá de Beiras, o do BNG...manda carallo...pero bueno, que me desvíu...eu vivino así e miña nai...aínda fai pouco me dixo que ela tamén chorara moito, de pena por non me ter na casa pero de alegría, porque ela me contou que tivo a conciencia, desde o momento que me deixaron en Santiago, de que ía sair para diante...cousa que nunca pensou dos meus irmáns...e non sei...se queres fáloche máis en concreto da época de universidade...ahí si que contaría máis cousas...

(Entrevistadora): Claro, cóntame de esa etapa, e de como estudiabas e vivías...

(Entrevistada): Pois mira, na universidade de Santiago nos anos oitenta e noventa, e agora tamén, había moito endiosao...eu ía ás clases coma todas pero cunha mochila na espalda que outras mozas non tiñan, é dicir, a min en Santiago cambioume moito a vida, era mais consciente que nunca de que tiña que aprobar, por min, por miña nai e por dona Susa, polos cartos que estaba gastando miña nai e porque si, porque quería ser mais cos meus irmáns e que as merdentas das miñas primas, que cando marchei pa Santiago dixeron que era unha pena...estudiar tanto, menudas tontas que a sua máxima

aspiración era casar e eu, bueno, non atopei entre as compañeiras e os compañeiros moita resistencia porque alí en aquela época había un pouco de todo, había xente moi de dereitas, porque a época era bastante hervidero aínda, había xente sociata, había comunistas, que eran os mais pijos e con mais cartos de todos, polo menos as suas familias, e había xente nacionalista. Hoxe en día dame algo de reparo contarcho pero naquel momento eu tiña claro que a algún profesor se lle falaba en galego na clase iba a telo mais complicado para aprobar...entón eu era bastante silenciosa e estudiaba, sen mais, logo fora...eu tiña as miñas amistades pero se sabía que era pola tarde e me podía encontrar algún profe na rua...prefería que non me visen con xente que se sabía que era nacionalista e punto. Polo menos eso fíxeno así moi radical o primeiro ano, non deixei de ser eu mesma...pero escondínme, busquei esa protección que eu creo que para as mulleres, e esa é a primeira lección feminista que aprendin, primeiro en certo modo ca miña mamaiña e logo ca madurez, o mais importante e aprender a protexerse. Eu estaba nun sitio onde se respiraba sabiduría, onde me din conta que había mais mulleres coma min, que falaban galego, que non tiñan interese nos homes, que querían ser algo elas, que falaban de cousas que me facían saber que eu non era un marimacho nin unha cousa rara. Eu se che digo a verdade, a veces mais que camiñar voaba pero cos pes na terra aínda que sone raro, cos pes en saber que tiña que estudar e aprobar..e si, non me avergoña dicir que esa foi unha boa estratexia para saír adiante...e creo que é unha estratexia...é dicir, eu creo que hoxe en día as mulleres sempre temos que ter unha estratexia para saír adiante...para que non nos pisen, para chegar a ser autónomas. E curiosamente...fáloche de feminismo como se o coñecese de toda a vida pero a verdade e que foi en Santiago cando coñecín o tema de primeira man e me puider identificar como feminista ou máis ben, cando lle puider poñer nome á miña forma de pensar e de vivir e a todo o que me ensinara miña nai, dona Susa ou incluso alguna monza que che comentaba... eu non fun tardona para rematar a carreira, e eso que lles axudaba as monxas porque así tamén me facían un descontiño e daba clases particulares de matemáticas...no último ano de feito comecei a traballar nunha academia e a preparar as oposicións...acabei en tempo a verdade e acabei feita unha muller, sendo tamén feminista e tendo claro que ía ensinar en galego e a meter o feminismo de algún xeito na aula....Para min os últimos anos de carreira non foron coma o principio que estaba caladiña e con algo de medo...fun a manifestacións, que aínda que Santiago era aínda

hervidero de moito facha non era coma o que puideron vivir alí persoas que estudaron nos anos 70, eu collín unha época mellor. Eu o final falaba galego nas clases e saía con quen me petaba sen importarme que me vise o profesor Don Fulano ou Don Citano...eu fun eu mesma.

(Entrevistadora): Cando me dis que non entendeches que a túa forma de ser e vivir era a forma de ser e vivir dunha feminista e non lle puxeches nome ata esa época universitaria...¿cal foi ese primeiro contacto co feminismo?, ¿foi un libro, foi cunha charla, con alguna outra muller?...

(Entrevistada): Foi un pouco de todo, eu fixera un grupo de amigas e todas eran dun ámbito ideolóxico mais cara a esquerda...e falábamos todas do mesmo, non te creas que na biblioteca de calquera facultade da universidade de Santiago había moito sobre feminismo...pero tiña unha compañeira que participaba moito con outras mulleres de España no tema da ley do divorcio e do aborto, ahí empecei a aprender, e a partir de ahí fun medrando ata hoxe en día, que na casa teño a miña propia biblioteca feminista con libros de Amelia Valcarcel, con cousas de Mónica Bar, con lecturas sobre o feminismo da segunda ola, que é o que mais me gusta...etc...e bueno, sigo tendo esos nexos con mulleres feministas porque teño amigas na PFG e algunhas na Marcha, máis na Marcha que na PFG...pero bueno.

(Entrevistadora): Tamén me mencionas que desde esa etapa tiveches claro que ías introducir o feminismo na aula...cóntame como o empezaches a facer e cómo foches crecendo como feminista dende o principio da carreira ata agora...

(Entrevistada): (Ríe) e unha pregunta que casi é para facer unha tese coma ti...a ver...eu ó alumnado en xeral...eu fálolles moito de Rosalía, do feminismo a través dela...o problema e que é dicir feminismo e eles sítense atacados e elas por agradar din en público que non son feministas...a min os rapaces non me tiñan mote, pero elas inician o insulto, din que son amargada ou que son feminista porque non probei unha boa...xa me entendes...esto non cho din na clase, entéraste e é a ostia...ver como as nenas por quedar ben diante deles se negan a si mesmas...esto olliño, non me pasaba ó principio da miña carreira profesional, as nenas eran cen mil veces mais combativas que agora...eu vexo á miña prima Carmela en moitas rapazas de 16 e 17 anos...buscan

agradar, agrédense e insúltanse entre elas para conseguir a atención dun rapaz cando eso na miña época...pasaba pero doutro xeito, tínhamos mais conciencia de seren mulleres...por tanto nos meus primeiros anos...pois mira...poidoche contar que o primeiro que fixen foi prometerme que ía dar as clases en galego fose no instituto que fose...o segundo, intentar sempre empoderar ás nenas e iso foi a miña traxectoria...non che nego que agora comezo a estra entre cansada e cabreada...segundo sexa o día...se queres fago coma antes e cóntoche alguna anécdota que si que me fixo ser unha profesora mais combativa...e que non sei se me estarei pasando e indo polos cerros de Úbeda...

(Entrevistadora): Para nada, toda a información que me das me está a resultar valiosísima así que ti cóntame...

(Entrevistada): Pois mira, eu cando empecei a dar clases empecei en Coruña, no Eusebio da Guarda, estiven pouco, tres meses dunha substitución pero faleilles en galego, tiña clarísimo...alí había xente de todo un pouco, nenas da Coruña, nenas de fora da Coruña que coma o Eusebio tiña boa fama foran estudar alí...e no profesorado...había de todo...recordo con cariño a unha profesora de Lingua e Literatura, que aínda que non falaba nin pizca de galego si que introducía o feminismo na forma de articular as suas clases...creo que eramos as únicas conscientes da necesidade de facerlles ver as rapazas que tiñan que prepararse para vivir soas, que non tiñan que esperar por ningún home, que tiñan que ter a sua profesión e a sua independencia económica, que tiñan que loitar e que tiñan, sobre todo, que ter paixón polo coñecemento...despois había algunha profesora que deixaba nese tema moito que desexar...ata nos dixera unha vez que as feministas inventáramos a tontería da desigualdade, que eso non era certo, que ela e as da sua xeración...porque creo que ela tiña uns vinte anos mais ca min e eso, que as da sua xeración poideran estudar todas e a que non estudiaba era porque non quería e que ela o único de desigualdade que vía era nas do rural, pero non por mulleres, por ser do rural...mira ti, decir que a desigualdade era un conto das feministas... A profesora que dicía que as feministas inventamos todo o conto da desigualdade era moi simpático todo o seu plantexamento...porque ela viña dunha familia rica de Ourense...bueno, ela decía de Orense, porque o galego nin tocalo...era filla de médico e farmacéutica e claro, ela mais as irmás estudiaran todas magisterio e filosofía e carreiras...eso si, todas de

letras e claro, ela puido, ela o único que dicía e que a desigualdade era a que existía pero solo nas rapazas da aldea porque non tiñan forma de ir estudar, incluso decía que no franquismo non se desperdiciaban os talentos, que o que quería estudiaba...non sei...era facha facha, moi relixiosa tamén pero vivía nunha burbulla...

(Entrevistadora): ¿E cómo vivías esto co resto do profesorado?, é dicir, cóntasme que erades so dúas as profesoras con algo de conciencia feminista, ¿qué despertaba isto no resto do profesorado?.

(Entrevistada): ¡UY! ¡DECHES NO CRAVO! (habla en tono más alto), que despertaba e que desperta...a ver, nese instituto no Eusebio a verdade e que a máis facha e a máis tarada foi esta muller, que non era capaz de entender nada...e si, andivo en corrillos, incluso chegou a querer mandar á inspección porque dicía que adoctrinábamos ás nenas con cousas raras...esa foi unha resistencia pero que nos facía rir bastante. O resto...pasotismo, e logo, en outros centros...a mín abráíame ver coma...por poñerche un exemplo, eu vexo agora igual que antes...eu veía coma os profesores de matemáticas e de educación física...era un canteo auténtico, o de mates explicáballe persoalmente a eles, os alumnos, chamábaos polo seu nome, as rapazas non, incluso se mofaba dalgunha na clase...o de educación física o mesmo cantar, os rapaces facíalles quentar, correr, xogar ó fútbol...e a elas as mandaba para as gradas, a animar...tremendo... Por tanto, ó principio si que notei esas resistencias agora...agárrate á silla, á mesa ou onde queiras, hoxe en día a cousa é mais radical, é dicir, antes non tiñan nin puta idea de feminismo, agora non teñen nin puta idea de feminismo pero teslle que sumar que sin ter nin puta idea de feminismo alguén ou algo lles meteu na cabeza que é algo malo...por tanto, cada vez que dis algo sempre hai algún iluminado ou olliño, alguna iluminada no claustro que te critica...agora, a parte de esas resistencias do profesorado súmalle as resistencias das alumnas, eu levo dando clase xa uns anos, pasei por varios institutos, e sempre me pareceu o mesmo, que as rapazas que chegasen a estudar coma cheguei eu non ían a coñecer o que é o feminismo e a igualdade, que son o mesmo, con sorte ata chegar a universidade, e é fácil saber por qué, eu non creo coma compañeiras miñas que esteamos nun momento de rearme ideolóxico do patriarcado, eu creo que o patriarcado estivo rearmado sempre, que pasa, que no momento en que o feminismo e mais evidente...o machismo ladra coma un can...pero nos colexios, nos institutos e incluso

na univesidade pública...parece que falas de feminismo e eres de cor verde...parece que falas en galego e eres azul marino...queda chic se falas de feminismo en inglés e en castelán, pero en galego...eu sigo unindo todo moito, sabes, porque si...porque agora e necesario unilo, porque igual que falamos de mulleres africanas ou indíxenas hai que falar da dobre discriminación da muller galega de verdade, da muller do campo ou do mar, das que falan galego...que sofren o dobre de discriminación e de feminismo pouco se fala...sinceramente, eu coñecín o feminismo pero creo que haberá xeracións enteiras que non o van a tocar nin na universidade e que confundirán términos...

(Entrevistadora): E pensando en estas resistencias de profesorado e das alumnas...¿por qué crees que son?.

(Entrevistada): Eu penso que vivimos na época na que vivimos, na que a extrema dereita trepa por donde pode e o patriarcado e o machismo son as armas perfectas e o sistema educativo é o que é ¿ou non?...cargáronse o saber que Abelia lle chamaba humanístico, e neso levaba razón...é un saber precioso e fundamental, pero e que o propio sistema non permite ós nenos pensar e as nenas o mesmo, non lles permite ter unha capacidade crítica clara, o que pensa diferente é o bicho raro...entón, de nenos e nenas sumisos a un sistema nacen docentes sumisos e nacen nenas máis sumisas ca nunca...elas buscan agora agradalos...non hai conciencia de dignidade, chegan a rebaixarse moito e eso e algo, que cando eu as collo a solas no patio, ou na aula, sen rapaces, o razonan ben...pero na clase mixta o que buscan e chamar a atención deles...sexa como sexa...e que eu...eu que eu pensó que violencia segue habendo moita, disfrazada pero moita...(queda pensativa)...*e que eu penso que violencia hai moita, violencia sufrín eu cos meus irmáns, e mais miña nai, que foi a chacha deles, violencia sufrina no colegio, violencia sufrina cada vez que me dixeron que non era ninguén se falaba galego e violencia sufrina cas miñas primas, e dígoche a verdá, foi a que mais me doeu, porque si, porque eramos dunha idade e criarámonos xuntas nas festas e así e que sentiran vergoña de min para facerse elas algúen sendo o que non eran...eso doeume pero mira, eu cos anos en Santiago coñecín a feministas, coñecín a unha, que era de Viveiro, que facía económicas, que era maior ca min, que era feminista e comunista, e era lesbiana, eso chocoume, porque nunca vira tal, pero ensinoume moitas cousas...non digo o nome porque non se me ocorre nome que dicir ficticio e sei que aínda hoxe a familia non sabe*

que vive cunha muller e non sei...non quero...eu non quero traicionar...eu non fun coma ela de acabar nos calabozos e non me considero lesbiana pero realmente aprendín moito de ela e cando me empezou a deixar libros, e cousas, e a falar-me das mulleres potentes, non solo por ser escritoras ou pintoras ou actrices ou científicas ou o que foran, cando me falou das sufragistas, cando me falou das rapadas, cando me deixou ler cousas que tiña ela...ahí empecei eu a dar-me conta de que eu non era unha feminista radical pero que era feminista, o eu xeito, a miña forma, e que o feminismo nos facía falta as rapazas da aldea e as mulleres pobres, as que pasamos penalidades, que era o único que nos ía salvar, e que tamen era o único que nos ía ensinar a defendernos e a protexernos...eu pensó así aínda hoxe, aínda que lóxicamente aprendín mais de feminismo e creo que nos fai falta a todas, as mulleres de clase acomodada tamén, coma as labregas, as conselleiras, as abogadas ou as da limpeza do CHUS, a todas...que senon estamos perdidiñas...

(Entrevistadora): E ¿cómo valorarías ti agora mesmo ó feminismo, a súa situación actual e tamén as feministas, o activismo que levan a cabo e o traballo que fan?.

(Entrevistada): Mira...algo funciona cando eu que era da aldea, orfa de pai, de nai labrega, estudiei no rural, estudiei nun colexio dunha vila, fun o instituto e a universidade, fun acosada por falar galego, fun feminista, son feminista e sigo igual, ensinando matemáticas a rapaces e a rapazas, pero ensinándolles a ser seres humanos dignos, eso é o feminismo, un xeito de vida, axudarnos, darlle dignidade as cousas, falarlle as alumnas e mais a eles tamén de que o mundo non é como din na televisión ou como nos queren facer ver as cousas grandes...como dicirche...cousas grandes, no cine, nos medios, nos partidos políticos...eu ensinólles a ser feministas, que ser feminista non é que haxa abogadas, médicas ou concelleiras, ser feminista é que exerzan na súa vida as súas profesións dun xeito moi determinado...fuxindo de patróns masculinos, invasivos...eu ensino moita matemática, ensino en galego, lóxicamente na miña materia non puntua o idioma que falen que o que puntua é a clase, a actitude e as probas pero eu non podo deixar de sentir debilidade pola xente que en Vigo, que tamen din clase ou na Coruña que non oes moito galego...cho sigue falando e non le importa o resto...cando unha rapaza coma min que o tiña todo en contra di sendo unha vella “eu son feminista” e que ese activismo de algo serve ¿ou non?...cando unha rapaza no Eusebio da Guarda

en Coruña ou en Vigo sigue falando galego e non lle importa que digan “con el gallego no se liga” e que o feminismo sigue vivo e activo ¿ou non?...pois eso, eu creo que o feminismo segue vivo e que as feministas temos que seguir así, loitando (suena su teléfono). E agora non sei moi ben que máis contarche...se queres que sigamos outro día por teléfono eu encantada, pero vou ter que ir marchando porque teño clase agora e me veñen recoller...que ando cun curso de ciber seguridade...

(Entrevistadora): Faltaría máis, moitas gracias por todo o que me contaches, de veras que me axudou moitísimo, prometo manterche informada de como segue a miña tese.

HV2

(ENTREVISTADORA): Buenas tardes...y primero, antes que nada, quiero darte las gracias por tu rapidez...hablamos apenas hace cuatro días y ya me has recibido en tu casa...

(ENTREVISTADA): Gracias de nada neniña...yo todo lo que sea ayudar...bueno ¡AYUDAR Y CONTAR LA VERDAD! (Ríe).

(ENTREVISTADORA): Eso siempre, además, puedes contarme lo que quieras porque como ya te contaba por teléfono cuando hablamos, no voy a poner tu nombre real...y si me cuentas nombres o sucesos en sitios muy concretos procuraré cambiarlos para dar pocas pistas...bueno, ya estoy grabando y como te contaba me llamo Miriam y estoy trabajando en mi tesis, sobre la imagen que teneis las profesoras, jóvenes y mayores, de las feministas y el feminismo...yo te voy a ir preguntando cosas para que pueda construir un relato con todo lo que me cuentes...así que cuando quieras, empezamos...

(ENTREVISTADA): Yo encantada, pero grabando...¿eso graba la voz o la imagen también?, yo si es solo voz si, si es con la cara no me saques eh...que además hoy estoy horrorosa....

(ENTREVISTADORA): No, tranquila, es solo la voz, lo que hablemos para que yo después pueda transcribirlo...

(ENTREVISTADA): Ah bueno bueno, si es así si...

(ENTREVISTADORA): Bueno, pues antes de nada a mi me gustaría mucho que me hablaras un poco de dónde vienes, de tu familia y de tus primeros años de infancia...

(ENTREVISTADA): Pues mira...yo tuve una infancia fantástica y una familia...bueno, es que me emociono de pensarlo...mira, yo nací en 1939 en Orense, la verdad es que nací con mucha suerte en una familia muy culta y con recursos que otras niñas no tenían en

la época porque mi padre...era médico y mi madre era farmacéutica...una de las primeras mujeres que en Galicia fue a la universidad. Yo tenía seis hermanas y conmigo éramos en total siete niñas. De pequeña era una maravilla...organización sobre todo eso porque con siete niñas en casa...íbamos a las Carmelitas y por las tardes estudiábamos solfeo y piano en casa con Miss Lucy, que nos preparaba y después cada año nos examinaban en Santiago...también nos enseñaba inglés y francés mientras mis padres estaban en la consulta y en la farmacia. De pequeñas nos hacían estudiar mucho y mi madre siempre decía que teníamos que desear siempre dos cosas en la vida: ser independientes y estar bien colocadas laboralmente por si a nuestros maridos les pasaba algo y teníamos que echar mano de la casa y también rezar por tener una muerte digna...mi madre nos inculcó el hogar cristiano...el orden...el afecto, nos inculcó lo que hoy no hay y así va todo.

(ENTREVISTADORA): ¿Y que puedes contarme de tu padre y de tu madre?

(ENTREVISTADA): Uff... no sabría por donde empezar (agita las manos), a mi me enseñaron valores solidos, a desear siempre dos cosas...esto sobre todo me lo decía mi madre, que nos decía: ¡niñas! desear siempre dos cosas en la vida: ser independientes y estar bien colocadas laboralmente...y oye...fíjate ya lo que decía mi madre...laboralmente, no casadas ni historias, laboralmente, por nosotras mismas... mis padres solo tuvieron niñas y los dos participaron por igual en nuestra formación como seres humanos y como mujeres, mi madre y mi padre nos inculcaron el amor por el arte, por la buena educación, por Dios, por la cultura y la formación y por el progreso humano. Mi padre era republicano...bueno, de joven más radical como cualquier joven y por eso tuvo problemas pero mi madre lo llevó por el buen redil, como lleva una mujer y lo sacó de todo el tema político, que en los años cuarenta estaba muy manipulado todo porque hay que ver como dejaron las ciudades los republicanos y que no todo es bueno ni malo...al final Franco creó una clase media que no había antes, y una seguridad social...y puso todo mas o menos por el mismo rasero...que todos pudiéramos estudiar y todo el mundo hacia algo...que mis padres pensaban así, que teníamos que formarnos, ser mujeres de provecho y así, si formábamos una familia ser de orgullo para los maridos y los hijos y para nosotras y ser personas que aportaran a la sociedad...yo creo que es así como debe ser pero claro...por cosas de la época mis padres veían mucho por formar

familia, yo lo veo bonito pero creo que una mujer puede formar familia o no, casarse o no...lo importante es que se coloque, que trabaje y que sea independiente económicamente...MIRA YO! ME CASÉ Y NO TUVE HIJOS! Y QUÉ PASA? NO PASA NADA...pero eso si, fui catedrática de instituto, enseñando a muchas niñas y niños después y es mi forma de contribuir a esto...a la sociedad.

(ENTREVISTADORA): ¿Y qué actividades o qué cosas solíais hacer de niñas?

(ENTREVISTADA): Nada extraordinario como ahora, que no les llega el mundo para nada..nosotros cosas sencillas y en familia, como una piña...eso si, si que te digo que tengo que reconocer que era una afortunada, mis hermanas también...los veranos los pasábamos todos en Villagarcía en un piso que era de mis abuelos maternos y durante quince días íbamos a Francia mis hermanas y yo con dos familias de intercambio (tose)...ya en aquellos años se hacía, para que digan nada de la época de Franco...bueno eso...después venía nuestra amiga Babette que era de Lyon de intercambio a Villagarcía...y un mes del verano se nos iba en eso y ella no se asustaba de nada aquí, nosotras llevábamos trajes de baño modernísimos, nunca nos dijo nada nadie por vestirnos como queríamos, íbamos a las fiestas y todo...de niñas y jóvenes anticuadas o sometidas nada...lo que había era orden y punto, un camino...es decir que éramos niñas de niñas y estudiábamos y jugábamos, de pollitas íbamos a las fiestas y a mocear pero pensábamos en que íbamos a estudiar y en las reválidas porque sino no había ni ocio ni nada...nosotras íbamos en bici por Orense, íbamos al cine, andábamos con las amigas y todo...pero había orden, porque yo veo que me cuentas que hacéis ahora mucha investigación y mucha cosa del feminismo y de las feministas que fueron unas desequilibradas pero es que ahora las mujeres y las niñas estamos peor...antes se nos valoraba...mi madre siempre nos decía: neniñas, daros a valer. Eso nos lo decía cada vez que salíamos de casa...darse a valer que hoy en día mucho feminismo pero nada...se inventan cosas de la desigualdad y bueno...la desigualdad la había pero que no inventen, era en el rural, con las niñas de las aldeas que aun no podían estudiar bien porque había miseria...mira...tanta escuela que creó la república y tanta cosa y la igualdad a las personas de las aldeas vino trabajando y estudiando y empezó a ser posible cuando se ordenó todo un poco con Franco... (tose) perdona que beba un poco de agua.(HV2- 3).

(ENTREVISTADORA): Me cuentas que hacíais cosas muy divertidas...¿crees que hoy las niñas tienen más oportunidades de las que teníais vosotras antrs?...las niñas y las mujeres, ¿cómo ves su situación ahora, mejor o peor?.

(ENTREVISTADA): Mujerña...ME PREGUNGAS QUE POR QUÉ ES PEOR LA SITUACIÓN DE LA MUJER HOY?...PUES ES BIEN FACIL!!!, tu eres universitaria y trabajas ¿y acaso pudiste ser madre?, aun no pudiste seguro por lo poco que pagan a las mujeres y por los problemas que hay para conciliar...y el reguetón ese que mira como nos pone verdes a todas que las canciones nos describen como a verdaderas prostitutas y ves a alguien que denuncie?, yo no, no se donde están ahí las feministas porque en mi juventud metían en la cárcel al anormal que hiciera unas canciones así...yo veo además que mucho ordenador y mucha cosa pero no se les dice claramente a las niñas que estudien y que se formen para no ser unas marimantas o unas mantenidas, para no depender del hombre...yo veo que las niñas están muy maleducadas...dignidad ninguna, ni en el vestir, ni con quien salen...nada...orden ninguno...y el aborto...(tose y agita las manos), salen las feministas pidiendo que sea legal del todo, pues mire usté a mi me parece mejor que se reivindique para la mujer que pueda ser madre, que si queda embarazada que pueda tenerlo y que le garanticen comida, educación, sanidad, lo básico, pero no...estas lo que piden es poder matarlo al bebé...está el mundo al revés...además...para qué narices se llaman feministas y no igualitaristas?... yo quiero que las mujeres seamos iguales en derechos porque iguales a los hombres no somos.Iguals no somos y punto y estamos peor pero peor de base...Mira...yo entré a la universidad con quince años, como mis padres eran muy prácticos nos hicieron a todas estudiar primero la carrera de magisterio y después, con una carrera menor estudiada y un título en la mano, nos permitieron estudiar lo que quisiésemos, mis hermanas Emilita y Amparo estudiaron magisterio y después farmacia en Santiago, mi hermana Isabel estudió magisterio y después medicina también en Santiago, mi hermana María Jesús magisterio y Filosofía, yo estudié magisterio y después Hispánicas, y mis hermanas Isabel Teresa y Nita estudiaron magisterio y ambas la carrera de piano hasta grado medio. Todas teníamos claro que queríamos ser alguien, por nosotras mismas y lo de hacer primero magisterio fue en sentido práctico, mis padres eran ya mayores y querían que si pasaba algo todas tuviésemos algo en la mano. Mi aspiración y la de mis hermanas era estudiar, viajar y

bueno, formar familia...yo conocí a mi primer novio formal en Salamanca...por eso mis padres me trajeron de vuelta en el segundo año de carrera...no querían aun que tuviera novio, por miedo a que plantase los estudios... Pues mira...yo creo que si de feminismo se trata debían ser unos padres feministas porque se preocupaban de que no dependiera de nadie...ahora da todo igual, yo es que ¡NO ENTIENDO NADA!...(alza la voz).

(ENTREVISTADORA): Todas estudiasteis...primero, por lo que me cuentas magisterio, pero...a ti, ¿quién podrías decir que te influyó para eso?, tanto para estudiar como para seguir el camino de la docencia, ¿fue tu padre o fue alguna mujer de la familia o de cerca de tu ámbito diario?.

(ENTREVISTADA): A mi mujer... mujer de la familia que me influenciara para estudiar y llegar a ser catedrática de instituto...ninguna, me influyeron mi padre y mi madre por igual...y bueno, una profesora que tuve en Carmelitas en Orense, recuerdo como nos explicaba la literatura de los siglos de Oro, la grandeza de España, la historia y si...puede ser que la Hermana Coro me sirviese de patrón, porque yo hasta tuve una época en que quise ser monja, pero me lo quitaron mis hermanas de la cabeza. No se...no podría decirte ninguna figura femenina más...bueno si, pero no es de la familia ni cercana, Emilia Pardo Bazán, como aristócrata y mujer literata, esa si que luchó por la igualdad...y no se, lo que si que tengo claro es que no quería quedarme en una escuela de aldea o en una escuela de primaria ni con niñas ni niños pequeños, no quería quedarme en maestra...vamos, por decirlo claro, tenía claro que quería enseñar en los institutos...porque a mi después incluso me ofrecieron ir a la universidad...pero no quise, muy politizada la vi ya en los ochenta y noventa y ahora...ni te cuento. Y bueno...yo si quieres te cuento porque creo que mis padres eran muy feministas, o bueno, igualitaristas, porque lo de feministas me horroriza...a parte creo que no existe...

(ENTREVISTADORA): Claro...cuéntame...

(ENTREVISTADA) Yo conocí a Piño, mi primer novio en Salamanca, yo era una chiquilla de quince años para dieciséis y el estaba en el penúltimo año de carrera, estudiaba derecho....claro, chico mayor, guapo (o a mi me lo parecía) y con inquietudes similares...yo me enamoré y no conté nada en casa...el problema vino cuando me visitó

en Salamanca mi tía Amparo y las legas del colegio mayor se lo contaron...ella lo dijo en casa y mi padre cogió un tren y vino volando a ver quien era el chico, a ver lo que pasaba e incluso...que hay que ver como era mi padre...incluso habló con los profesores que le dijeron que yo iba bien, como tenía que ir, con buenas notas...pero dio igual, acabábamos de empezar tercero yo y quinto el y me hizo tooooooo el papeleo y me llevó para Santiago...fue un drama tremendo para mi...Santiago, siempre lloviendo, era un destierro para mi... y sin el, aunque nos seguimos carteando y bueno...mi padre hizo bien porque yo creo que no habría acabado la carrera ni de broma y en Santiago fui para delante también...pensando en orden, en la carrera y después en encontrar un marido para formar mi familia...en Santiago estuve en una pensión con más chicas, hice las mejores amigas del mundo que aun conservo, estudié duro y acabé la carrera y bueno...luego si que le pedí a mi padre, para la oposición, el irme a Madrid un año, ahí ya estaba con Rafael de novia, con mi actual marido, el me venía a ver a Madrid dos veces al mes, el ya era ingeniero de Fenosa y durante un año yo iba todos los días a la biblioteca nacional, me preparé mi temario de oposiciones y me presenté...y aprobé, a la primera, sin ayudas, sin recomendaciones y fue uno de los momentos más importantes de mi vida porque saqué de los primeros números de la oposición y pude elegir y claro...estando ya aquí Rafael en Coruña...me vine para un instituto de aquí y pude elegir plaza en propiedad.

(ENTREVISTADORA): ¿Y con qué edad aprobaste la oposición y llegaste al primer destino?

(ENTREVISTADA): Pues mira...yo creo que aprobé con 27 y llegué a Coruña al primer destino con 28 años, era uno de los institutos más señoriales y más importantes de toda Galicia, el nivel era altísimo, en todas las materias y cuando yo llegué no era mixto, era femenino, lo cual era mejor porque yo ahí si que noté una diferencia...era...bueno...más fácil y más gratificante enseñar solo a las niñas porque en el momento que aceptaron a los niños y vino la mezcolanza se empezaron a despistar y bajó mucho el nivel...pero es lo que tiene todo lo progre, que queremos ser todos muy modernos y todos iguales y no es...no es así...en fin. Pues eso, yo llegué e impartía Lengua y Literatura Castellana y Técnicas de Expresión Escrita, unas asignaturas preciosas. Tenía unos compañeros buenísimos y el conserje siempre venía y nos abría la puerta a todas las profesoras y

había un respeto, de todos hacia todos. Mis primeros años allí fueron fenomenales, a partir de los ochenta y largos, mediados mas bien la cosa cambió porque empezó a haber cosas más turbias...teníamos una compañera, que fue parlamentaria después creo y acabó en la universidad que bueno...ella pretendía explicar Lengua y Literatura Castellana en Gallego...¡habrase visto!...y bueno, les metía unas ideas a las niñas...tremendas. En fin, fue muy desagradable porque llegó a abrirse un expediente disciplinario y los compañeros que éramos buenos lo pasamos mal...no se, había gente que les daba igual, desde las matemáticas o desde la lengua y literatura castellana, hasta una de dibujo, que iban por lo ideológico, lo progre...hablando en plata, una caca...si hubiesen dejado a las niñas estudiar sin aleccionar...da igual, de allí salieron expedientes bárbaros, chicas que se colocaron de maravilla, que hicieron unos bachilleratos buenísimos, aun me encontré el otro día con una exalumna abogada y con otra en la Hípica, con sus cuatro hijos, que es arquitecta del ayuntamiento. **(HV2-8)**.

(ENTREVISTADORA): Me cuentas que al ser mixto era más fácil y más gratificante enseñar a las niñas...¿por qué?

(ENTREVISTADA): A ver...yo ya se que con los paxariños que os meten en la cabeza de que todos somos iguales te parecerá raro y facha...que es como llamais a todo lo que es de orden ahora...pero si...yo siempre preferí alumnas a alumnos, ellas son más rápidas, se centran mejor, son más organizadas...con una clase de niñas avanza una mucho más... Esto es como la moda de meter a críos con necesidades especiales en los institutos donde van los normales...nosotros lo pasamos todos fatal...los niños sufren, les hacen perrerías...nosotros no estamos para eso ¡NO SOMOS TODOS IGUALES, LECHE! Pero ahora van aleccionando con eso...todo está muy políticamente correcto o como se diga...y son los mundos de fantasía y va todo mal.

(ENTREVISTADA): Y cuando me dices que se alecciona...¿a qué te refieres exactamente?, ¿cómo enseñabas tu en comparación con lo que crees que se hace ahora?.

(ENTREVISTADA): Pues mira...bien fácil...se alecciona, se les mete de todo en la cabeza menos conocimientos...hace unos años tuvimos un problema con la educación para la ciudadanía, yo ya no lo sufrí pero mis compañeros fue tremendo...que si el aborto, que

si la anticoncepción, ¡PERO ESTO QUE ES OIGA, UN INSTITUTO O UN LUPANAR!, al instituto de toda la vida se viene a aprender conocimiento y cultura, el resto que lo enseñen en casa si quieren. Yo enseñé toda la vida sin aleccionar, sin politizar, la lengua, la literatura, la educación...eso viene de casa, pero sin dogmas ni cosas raras que para bien o para mal nos trajo la democracia. Conocí un instituto que en 1968 era de un modo especial, nivel alto, buena educación, femenino, niñas educadas de casa con ganas de aprender...después con la transición empezó a cambiar la cosa y yo no soy clasista pero vinieron ya de mas lejos, de Arteijo, de Meicende, de barrios de Coruña que eran unos barrios horrorosos y bueno, OYE! QUE MEJOR!, que tenían que venir pero la cosa cambió mucho, al principio eran alumnas de familias más o menos conocidas y luego con la democracia, pues mira SI!, hay que intentar mejorar el mundo pero todos todos no somos iguales, mezclarlos a todos, chicos con chicas y así...el nivel bajó y con la introducción del gallego ya tolearon mucho, que si matemáticas en gallego, que si esto que si lo otro...el feminismo, hablarles del aborto, de los condones...por que digo yo! QUIENES SOMOS NOSOTROS PARA HABLARLES DE ESO? SI A LO MEJOR EN CASA NO QUIEREN! Y NO ES LUGAR...NO ES LUGAR...! YO NO ESTUDIÉ MAGISTEIRO Y DESPUÉS LA CARRERA MAYOR PARA ENFRENTARME A SEGÚN QUE COSAS...ESO SUS PADRES OIGA USTÉ!. Es que hasta nos metieron a niños con deficiencias...ni yo ni los profesores de antes estudiamos para eso, la igualdad si, pero no a cualquier precio...no se, se volvió todo pero todo muy distinto a la época en que estudié yo, en que empecé yo y todo” (HV2-12).

(ENTREVISTADORA): Por lo que me cuentas, el centro en el que empezaste era de una forma y con la llegada de la democracia cambió...no tenía mucho que ver con los valores familiares que habías aprendido supongo....

(ENTREVISTADA): No...claro que no, pero ya no con valores, la forma de enseñar y de aprender si es que algo aprenden que lo dudo...a ver, por ejemplo, yo es que no se que les desean a sus niñas sus madres hoy en día...yo...y mis hermanas supongo que se acuerdan pero yo...yo siempre recordaré la frase de mi madre, cuando nos dijo que rezásemos por tener una muerte digna, y si, siempre recé por ello, pero también por tener una vida digna y por irme con dignidad del instituto, en el momento en que yo ya no pintaba nada porque simplemente, yo no estaba ya en la onda para enseñar ni para

ver cosas de los jóvenes que bueno...que me dan mucha pena y mucha tristeza, sobre todo de las chicas...yo no tuve hijos porque no pude tenerlos y no pasó nada...pero si llego a tener una nieta hoy y veo las cosas que se ven...pues eso, que me muero de la pena y bueno, mi marido...mi marido mata a más de uno...a mi me llegaron los 65 y yo me marché sin dudarlo, me jubilé y a disfrutar de mi vida, de lo que conozco y del círculo que me parece normal, no quiero saber nada más, ni de televisiones ni de músicas raras ni de ver a los chavales tirados por ahí...igualdad...mira lo que nos ha traído...nada bueno porque no saben lo que es igualdad, empezó todo con Felipe González, con la Almeida, con Guerra, con toda la tropa...y mira como estamos, se estudia menos que nunca, mucho ordenador mucha cosa y no saben ni geografía, ni nada...la educación, brilla por su ausencia y ellas qué?, que nos trajeron las feministas?, que yo me pueda divorciar, que yo pueda sacar dinero de un banco, estudiar o heredar, que no se pongan los méritos, eso no lo trajo el invento del feminismo, eso ya lo van dando los tiempos aunque yo creo que vamos para atrás, si las mías, las como yo, que parezco tonta, las de mi generación íbamos hacia delante, ahora van hacia atrás, muchos derechos que no saben ni usar, nadie enseña a las niñas a tener dignidad, se dan todas, al primer pelón que pase...no se saben distinguir, no tienen aspiración. Mira...yo ya en los últimos años vi que muchas niñas se visten para agradecerlos a ellos, hablan para agradecerlos a ellos, callan para agradecerlos a ellos, van a los sitios para agradecerlos a ellas y yo, y mis hermanas...es que ya nos pegaban una tunda al hacerlo así...nos vestíamos a la moda que nso gustaba íbamos si queríamos teníamos una personalidad y si les gustaba bien y sinó también mire usted!!! Mucho feminismo no hará falta si estamos pero..lo que hace falta es la educación y la ética...(HV2- 15)

(ENTREVISTADORA): Por lo que me cuentas no estás muy a favor del feminismo, pero alguna vez...en el instituto ¿tuvisteis alguna formación sobre el tema?

(ENTREVISTADA): (mira la grabadora)...te contesto pero vamos a tener que ir parando porque doy unas clases ahora...los cursillos prematrimoniales mujer, y aun tengo que coger un taxi...

(ENTREVISTADORA): Sin ningún problema, terminamos con un par de preguntas...

(ENTREVISTADA): A esto...a mi no me hace falta formación ninguna...no nos la dieron gracias a Dios y me hubiera negado...no estoy mal de la cabeza ni quiero que me la coman. Yo soy una mujer, libre, con estudios...no te niego que las chicas de la aldea si que sufrieron discriminación, pero no por mujeres, por como iba el mundo y como va...ni se lo que inventan ahora del feminismo, que cada vez inventan más...ni me interesa. Yo no soy igual a un hombre...ni a nadie...

(ENTREVISTADORA): **¿Y si tuvieras que darme una definición de feminismo?**

(ENTREVISTADA): Pues que es un invento de la extrema izquierda más extrema para volvernos locos...ah ¡y no se te olvide! Para tenernos ocupaditas con tonterías mientras la izquierda hace y deshace...y nos aborrega. NO SE ME OCURRE NADA MEJOR QUE DECIR...ahora si que si que tenemos que ir marchando nena...

(ENTREVISTADORA): **Muchas gracias, de verdad que todo lo que me contaste me encanta...voy parando la grabadora.**

HV3

(ENTREVISTADORA): Ben...cando queiras comezamos...¿pediches xa algo ou comezo xa?

(ENTREVISTADA): Xa pedín, empezamos cando queiras porque teño pouco máis dunha hora...imprevistos de última hora...

(ENTREVISTADORA): Non te preocupes...entendo perfectamente, ademais levas un verano complicado polo que me dixeches...bueno, eu xa che comentei que os teus datos, é dicir, o nome, apelidos, lugar exacto de nacemento etc. Non aparecerán, poñerei pseudónimo e tamén cambiarei nomes, máis que nada pola privacidade ¿paréceche?

(ENTREVISTADA): Sin problema (rie), a min no fondo ata me facía ilusión por se me fago famosa (rie) [llega camarera, pequena interrupción, parón de grabadora durante unos minutos]

(ENTREVISTADORA): Ben...retomamos...bueno, xa che expliquei por teléfono o tema da tese e eu quería eso, que para achegarme mais a esa imaxe do feminismo e das feministas que tedes as profesoras galegas de secundaria...me foses contanto un pouco...primeiro, fálame de ti...da túa infancia...empeza por donde queiras.

(ENTREVISTADA): Uy...e que de ahí non sabería ben por donde empezar, a ver, eu...dende a adolescencia e a nenez poise eu...que recorde...non era para nada igual os meus irmáns, que teño dous...a min gustábame ler...xa con trece anos... cando tiña trece anos empecei a estudar literatura e comecei a estudar a Dante i...teño ben claro que foi ahí cando dixen para min que do que me gustaba podía facer a miña profesión porque pódese traballar e gañar a vida dignamente pero eu xa a esa idade e por moitas cousas tiña claro que non quería ser un obxeto, algo inútil ou, simplemente, e sen ofender a ninguén...eu sabía que non quería vivir coma a esposa de ou a ama de casa sen autorealización de ningún tipo, eu tiña claro que quería vivir con dignidade.

(ENTREVISTADORA): ¿Por qué dis que non eras igual os teus irmáns?

(ENTREVISTADA): a ver, porque eu de nena sacaba tempo para estudar, aprender e moverme coas amigas, creei o meu mundo propio, aínda que fora unha burbulla no medio do machismo e o clasismo, ía o cine, salía por Santiago...tiña inquedanzas culturais...ou meu obxectivo non era ter fillos coma primeira meta e non sei, meus irmáns e incluso o resto dos nenos e sobre todo das nenas non eran así...xogaban un pouco a ser adultas xa...pero bueno nada que ver co que pasa agora.

(ENTREVISTADORA): ¿E ti por qué crees que tiveches esas inquedanza culturais tan cedo?

(ENTREVISTADA): Pois mira, por varias cousas...as profesoras e os profesores ahí somos moi moi importantes porque eu tiven unha profesora de literatura que se chamaba Pilar, era boísima, sabía transmitir e estudiamos os clásicos con ela, chegábase a unha profundidade que non hai agora nen sequera nas universidades. A min miña nai me inculcara a lectura e a verdade e que me encantaba ler, e de pronto, comezáronme a explicar a literatura i vin que eu podía traballar con eso...tamén en certo modo eu era moi apegadiña a miña avoa, de feito, a primeira casa que se fixo neste pobo¹¹⁸ foi a de ela...ollo, a primeira, en casco urbano, non en Vilar ou nas aforas...eu eso, estaba moi apegada a miña avoa, nas ideas, miña avoa era de esquerdas, o meu avó matáranos no 36, viñéranos buscar a casa e fusiláranos porque si...eses tempos...influiron moito, nos sótanos do que hoxe é o concello había uns calabozos e bueno...nesa época viñera o pai de Juana, unha profe do instituto para aquí, profesora que é compañeira miña e a garda civil déralle tal tunda a un...e tirárono nun pozo e logo dixéranlle o pai de Dolores que era médico que ese home morrera afogado e claro, el díxilles que non podía certificar eso e...bueno, aquí foron uns tempos a flor de piel e miña avoa, miña nai tamén...berraban conmigo por se me podía pasar algo, decíanme que a xente era

¹¹⁸ Aunque la informante menciona el nombre del pueblo para proteger su identidad lo transcribo como “este pobo”.

traicionera, que calara a boca. Vivir aquí, nun pobo con tanta represión pois sempre me marcou moito para elixir o que estudar, Filoloxía Galega porque aquí a represión foi brutal ca esquerda, e bueno, hai xente que morreu e outra que se defendeu asimilándose co grupo forte, esquencéndose de si mesmas...

(ENTREVISTADORA): E fálame dos anos de estudio...do colexio primeiro.

(ENTREVISTADA): Eu pasei por varios sitios, pero primeiro aquí na vila...eu...eu estudiei un tempo aquí, no grupo escolar pero non me adaptaba para nada o sistema franquista, entón díxéronlle ó meu pai que me levara para Santiago, e chegou Setembro e metéronme na Compañía de María, estiven alí cinco anos e logo un último ano en La Salle. Na Compañía de María o pasei moi ben, eran monxas pero liberáis, e, por qué non dicilo, CON CONCIENCIA FEMINISTA!. Non tiñan nada que ver con outras, despertábanos pola mañán con Serrat e Paco Ibañez, algo impensable en outros lados, a min abríronme un mundo de posibilidades que no pobo non tiña porque a profesora, que era irmá do cura tíñanos rezando nas aulas, cortábamos a melena...as monxas da Compañía de María eran humanistas, mais abertas de mente que o papa de agora. Unha das iñas profesoras foi unha irmá de Beiras, o político, e cando se enterou de que me ía casar nova berroume moito, recordó que me dixo: e agora que vas a facer, planchar camisas?

(ENTREVISTADORA): Céntame máis do colexio, sobre todo da Compañía...

(ENTREVISTADA): A Compañía aínda que pareza extraño a min fíxome crecer moito e fíxome entenderme...enterder as miñas inquedanzas e o que podía chegar a ser...na Compañía de María o pasei moi ben...pero moi moi ben...non sabes ti cómo...e medrei, moito interiormente, no lado humanístico...aínda que eran monxas...eu se tivese unha filla non me importaría que a educaran así...

(ENTREVISTADORA): E cóntame...¿foi alí donde te decidiches cara a docencia?, ¿tiveches algunha figura de referencia?.

(ENTREVISTADA): A ver, aínda que de antes xa tiña unha idea, sobre todo dende nena, dende que topei ca literatura...alí si que me guiei xa cara ese camiño...na familia foi

gracioso...bastante simpático porque cando eu decidín estudar galego...e que todo o mundo da familia e de fora me preguntaban por qué non facía Hispánicas...eu son licenciada en hispánicas pero na sección de Galego Portugués, e chocaba que se falaba castelán correctamente, un idioma que tiña unha posición social mais acomodada, sobre todo para unha muller, elixira o ámbito do galego, que na época parecía estar restrinxido a outro tipo de xente, aínda que a min eso dábame igual. Eu son das primeiras promocións de galego e para min o galego vai ligado a idea de igualdade social e de compromiso social, incluso como muller...

(ENTREVISTADORA): Pero a parte da familia ¿cómo te sentías ti sendo así, o suficientemente valiente para escoller galego a pesar de ter unah posición social menos favorecida como idioma?

(ENTREVISTADA): (tos) [interrupción, paramos grabadora unos minutos, aparece una vecina de Aurora y saluda]. AY! ¿ por onde íbamos?, ah si, o galego, pois mira, cando eu empecei a ensinar empezábaselle a dar importancia o galego, estiven na Coruña, en Curtis e finalmente en este pobo pero na miña época hubo profesores que o pasaron mal coma Paco Rodriguez ou como Pilar García Negro, unha brillante profesora a que lle abiron expediente por ensinar en galego a literatura castellana, a estes profesores chegáronselle a aplicar sancións disciplinarias por articular a súa ensinanza en galego a pesares de estar aprobada xa a Lei de Normalización Lingüística... eu non tiven moito problema, porque estiven nun instituto de Elviña, non era o mesmo este que outros da cidade con mais “rango” aínda que fose autoatribuido ese rango pola súa antigüedad...era simpático porque cando eu estudiei a carreira parecía que aínda se cumpría aquilo de que as letras eran para as mulleres e as ciencias para os homes, de feito a miña amiga, Laura Conde, foi a única de física da súa promoción de Santiago, e fáloche dos oitenta...sempre dicía aquilo de: yo no puedo faltar porque se nota” (HV3-8). Bueno...non quero irme polas ramas...

(ENTREVISTADA): Tranquila...ti cóntame, que o que me contas está moi interesante...

(ENTREVISTADA): Pois eso...o idioma galego a posición que tiña non era boa...e sen dúbida, para querer ensinar e estudar galego tanto agora coma antes esto tiña que ver con que tiñas, coma min, un certo grado de conciencia relacionada con outras cousas,

pero non so co nacionalismo...tamén co feminismo, desde que eu empecei a estudar galego si que notei algo moi extraño, falan mais galego os homes, os estudantes e os profesores que elas, as mulleres universitarias ou as profesoras, esto era e segur sendo porque aínda agora estamos educadas para casar, conseguir unha boa posición mediante o matrimonio e o galego, claro está, tiña e sigue tendo unha serie de prexuízos sociais, que fan que non estea ben visto para unha muller. Eu, entre compañeiros e compañeiras de profesión, que non estudaron filoloxía galega pero que son docentes si que o observaba nos anos de estudantes e tamén agora, que as mulleres o galego non lles da a posición social que queren. Non era o mesmo que falara galego un home que unha muller, non era o mesmo o galego que falara o fillo dun conselleiro que o que falara alguén do BNG ou un rapaz ou unha rapaza do rural, había un galego fino, que hasta che daba estatus e outro que cho quitaba

(ENTREVISTADORA): ¿E ti, co galego que falabas e estudiabas, incluso ensinabas e ademáis de ser muller sufrías discriminación?

(ENTREVISTADA): Eu o principio da miña carreira, dende os 25 anos que empecei non sufrín discriminacións porque non quixen, non porque non existisen...esto teño que argumentalo, é dicir, eu non deixei que me pisaran, tiven táboas que adquirín dende nena para eso, eu dende nena podía aprender e ler e aprendín, e facía o da casa tamén, pero aprendín e a lectura e a relación coa miña avoa doume sempre taboas para saber quen son e quen non me poden facer sentir. Agora...antes e hoxe en día...moitas nenas e nenos identificaban ó profesorado de galego case coma se fosen showmans i tiñan unha idea de nos coma profesoras e profesores cos que empatizaban. Ser profesora de galego si me fixo ver que te colocaban unha etiqueta política e te asociaban co nacionalismo, co BNG e sempre se trataba como...se o ser de galego foses de extrema esquerda, ese tipo de tonterías.

(ENTREVISTADORA): ¿Cal era o principal problema que veías nas aulas e o que ves agora?.

(ENTREVISTADA): A ver...antes e agora...o machismo...e olliño, non en igual intensidade...o de agora máis...nas aulas había e hai de todo, polo xeral ben, pero entre rapaces e rapazas hai unha serie de clasismos e machismos moi marcados, agora mais

que antes, non so polo idioma, senón polo retroceso en igualdade de xénero que hai hoxe en día mais que nunca en calquera instituto. As rapazas, a ver, a involución e moi grande, en principio porque elas xa se visten como carnaza hoxe en día, coma xogando con signos das películas dos anos cincuenta, con provocar, ca sumisión, ca seducción pero non con seducción en igualdade, inhíbense diante dos rapaces, diante deles non defenden as súas posturas...na miña época esto era impensable, defendíamonos nos mesmas e nas mesmas condicións que eles, agora...elas observan, de feito, eu deixei de considerar oportuno telos mezclados, alumnas e alumnos, porque traballo mellor con alumnas soas, e teño mais que comprobado, faloan con mais franqueza, non intentando agradar os rapaces, eu vexo o ensino separado desde ese punto...bueno, esto xa o defenden moitas feministas americanas, non solo é cousa da igrexa...

(ENTREVISTADORA): ¿E cal crees que sería unha solución?, ¿formar máis ás nenas e as profesoras, ou formalas por separado dos rapaces?

(ENTREVISTADA): Bueno... este tipo de posturas, de formalas a elas non son nada novas...porque agora claro, pensando neste tema aparece outro...o de si as formarían eles, é dicir, os profesores, ou elas, as profesoras...non todas as mulleres son feministas tampouco e dende logo, non todas as mulleres están pola labor. Con esto que che quero dicir...que creo wque si algunha compañeira que eu me sei lle dese clase as rapazas a cousa ía ir a peor...hai mulleres moi machistas e moi desinformadas...eu o longo da miña carreira e sobre todo o principio sentínme sempre rara avis, e digoo precisamente porque os profesores e o alumnado son machistas e tanto antes como agora os non machistas son casos puntuais, cando debería ser o revés. Eu cando comecei, con 25 anos, muller, falando o galego, feminista...rara avis, e sen embargo agora, sigo sendo muller, falando galego, feminista e aínda que a nivel teórico nos movemos en un universo de igualdade cara a muller...non é así nin de broma, non o era nin o é nin na sala de profesoras e profesores, nin nas aulas nin nos patios nin nas relación.

(ENTREVISTADORA): Fálame de alguna situación concreta, de discriminación...

(ENTREVISTADA): Non tería que ir tanto atrás, aínda a ti que eres nova seguro que che parece o paleolítico xa (rie). Eu recordo, alá polo ano 99 un comentario moi machista dun alumno a unha alumna...eu conteino na sala do profesorado e moitos compañeiros

e compañeiras me dixeron que si tomaba medida disciplinarias os país se me iban a botar enriba...en fin...eu tiña que poner solución e o que se me ocorreu facer foi pedirlle ó rapaz que lle escribise un poema de amor á rapaza e que llo recitara diante de toda a clase...non lle quedou outra que facelo, e con todo o respecto...básicamente porque senón podía castigar por desobedecerme, e ahí si que non se me ían botar enriba, se o castigo era por desacato á profesora...

(ENTREVISTADORA): Non me parece tanto atrás...de feito nesa época eu estba no instituto...falando de eso...¿sigues vendo cousas peores...pero en qué sentido?:

(ENTREVISTADA): Persoalmente, creo que os peores comentarios machistas e actitudes as ten o alumnado que naceu entre o 99...do 99 para diante...os milenials que lle din. Eu vexo agora moitas cousas, pasan cousas e ti preguntaslle a elas e calan, din que un insulto ou unha agresión foi de broma ou foi por que é o seu mozo e a quere, ou din que foi porque é normal...eso fai uns anos non pasaba...agora todo está solapándose i esto ven dende arriba, si tiveramos un goberno progresista, coma o que tivemos fai anos, cos seus defectos pero progresista...un partido de esquerdas non ten nada que ver co que se ve agora, en canto a actitude cara a muller. Con todo esto...involución total, no rol da muller, canto mais liberalismo menos igualdade. E esta xeración dos milenials...non sei en que dará todo, pero creo que se caragaron o saber humanístico completo...non saben nin quen é Dante...non saben nada...coñecemento modo hamburguesa do MacDonald...e o peor e que as profesoras, casi na maioría non saben de feminismo nin se preocupan, as rapazas novas agora...eu vexo, salvo excepción, que non queren saber nada de feminismo, a pesar no necesario que é, en primeiro lugar porque se están vendendo coma carnaza sen saber se o son, colocándose no mercado para agradar os homes, peléanse polos homes, dun xeito tremendo...que na miña xeración nin de broma...na nosa época se nos gustaba un pois mira...xa se verá...estudian as rapazas novas pero non para realizarse, están estudiando porque teñen que estar, por iso o feminismo fai mais falta ca nunca.

(ENTREVISTADORA): Ata o de agora faláchesme da discriminación, fálame agora do feminismo e das feministas...¿qué opinión tes acerca desto?:

(ENTREVISTADA): Pois do feminismo e das feministas...feministas coma ti, coma min...pois non tes mais que mirar... o patriarcado invade todo, mira, ti daste conta da moda que volve dos tacóns?, algo que non nos da axilidade, co PSOE as mulleres levaban zapato normal, tirando a plano, e parece unha tontería pero a dereita determina todo, canto temos que medir, canto temos que pesar, como temos que calzar...eso si, incómodas, débiles, que non poidamos movernos moito...tapándonos con maquillaxe... porque ti se tes fame pensas mois lento, porque a ti se tes...se sintes dos nos pes...andas peor e tamén vas centrada na dor, non no que tes que pensar, por exemplo en guerrear, en non deixarte, en non ser sumisa...e así nos vai...morrendo debaixo de capas de cousas...neoliberalismo puro Eu pasei por institutos de barrios obreiros, con rapazada carne de cañón, nunca fun das autoritarias de falta de orden, expulsión e berridos...sempre busquei innovar un pouquiño, tratar o alumnado coma personas, non coma desfeitos ou animalións os que lles berrar...eso... cólleo con suavidade e non sempre era así, pero eso facíamolo máis as mulleres, eles chegaban case que con refráns estilo la letra con sangre entra...o perfil dos profesores sempre foi mais autoritario...nos éramos máis didácticas aínda sendo así hoxe en día véxome desbordada a veces...con toda a violencia que hai...con cada ve máis actitudes machistas...¡non saben relacionarse entre eles...nin elas poñen límites porque non saben...

(ENTREVISTADORA): E ti...¿Cómo loitas contra esto?.

(ENTREVISTADA): Pois se pensas que é sinxelo vas de lado...moi complexo foi complexo ás veces demostrar no centro e nas aulas que tiñas unha conciencia de xénero, que eras feminista(HV3-48) pero e que agora é máis complexo aínda...as aulas desde dentro con complicadísimas de manexar...dende fora...internet por exemplo...internet non o podemos controlar, están fora das aulas ...

(ENTREVISTADORA): A día de hoxe...¿houbeses estudiado algo diferente?.

(ENTREVISTADA): (ríe), **faiame gracia esta pregunta, principalmente porque sempre me preguntaron esto dende a miña familia pero doutro xeito, é dicir...**que me preguntaran a razón pola que non estudiara algo distinto...bueno, contexto histórico, pero que empezaran varias persoas da familia a falar pola vila adiante de que estaba tola estudar 8 horas diarias para a oposición si xa estaba casada...dicían incluso que xa dende nena

fora rara...eu hoxe en día...perdín contacto, non quero ter ese contacto (HV3-36)...non teño contacto con esa xente...eso si, non me arrepinto nada. Dende o meu pequeniño feudo...dende o que eu poida facer...eu seguirei loitando por ensinar ás rapazas a quererse un pouco máis.

[La grabadora se queda sin batería en el momento de la despedida]

HV4

(ENTREVISTADORA): Bueno, muchas gracias por recibirme y querer participar...como te expliqué todo antes...cuando quieras empezamos...

(ENTREVISTADA): Genial...¿qué quieres que te cuente Miriam?.

(ENTREVISTADORA): Para empezar, cuéntame sobre ti...donde naciste, un poco de tu infancia...sobre tu familia...

(ENTREVISTADA): ¡Uy!...(risa), con preguntas tan abiertas ya te advierto que tengo más rollo que el padre de Domingo Ortega...(risa)...no a ver, en serio...empiezo a contarte...algo...a ver, yo nací cerca de la zona de Vilagarcía ¡Ay...que me dijiste lo dela privacidad antes!...bueno, no importa que no dije el nombre del sitio...pues eso, nací allí en 1965 y era la pequeña de tres hermanos y me llevo con mi hermano mayor 15 años, fui un susto, como dice mi madre, pero como ella quería una niña, fui una alegría. No lo tuve ni fácil ni difícil de niña, iba al colegio y ayudaba en casa...eso si, la que mas, yo recuerdo desde los diez...once años que le ayudaba a mi madre a hacer las camas y a pelar las patatas para la tortilla, y a fregar los cacharros...eso si, desde niña mi cama la hacía yo...mis hermanos no...y parecía que mi madre se sentía culpable cada vez que tenían que mover un dedo para algo...no teníamos violencia directa en casa ni mucho menos, no verbal ni maltrato físico, que mi padre es un bendito pero bueno, si de esa violencia estructural que nos ahoga un poco a las mujeres, la de si porque si, de que naces mujer y se supone que te vienen unos san Benitos encima de serie...no se si me sigues...

(ENTREVISTADORA): Si...claro...

(ENTREVISTADA): De pequeña era buena estudiante, creo que gracias a mi madre, como mi padre pasaba muchos días fuera cuando iban al mar y ella trabajaba tanto me tenía muy marcados los horarios para todo, para recoger en casa, para ayudarla, para ir a la escuela, para estudiar y hasta para jugar, tenía todo bastante cronometrado y supongo que eso me hizo disciplinada...yo aun no se hoy como hacía mi madre con tanta cosa, con tanto trabajo...eso si, siempre me dijo que estudiara y que saliera de Vilagarcía...es

que era una época durísima...con la droga, con los hombres en el mar, las mujeres trabajando y bueno...duro en general. De hecho...yo creo ...parecía que mi madre se sentía culpable cada vez que tenían que mover un dedo para algo...

(ENTREVISTADORA): ¿Y qué solías hacer de pequeña a parte de estudiar y ayudar a tu madre?

(ENTREVISTADA): A mi me gustaba el futbol, tenía un hermano que jugaba en el Cambados y me gustaba ir a verlo, jugaba en el colegio también y me hubiese gustado ir más allá, pero en fin...aun hoy hay mas machismo que nunca imagínate hace unos años. Como el deporte me gustaba tuve claro que quería hacer INEF y la verdad es que me centré mucho en eso desde que era adolescente...me gustaba el deporte pero también era vía de escape, de todo, de casa, de la época en si...a mi Vilagarcía no me tira nada, ni antes ni ahora¹¹⁹ (HV4-2).

(ENTREVISTADORA): ¿En qué tipo de colegio estudiabas?

(ENTREVISTADA): En el colegio del pueblo...el colegio era público pero bueno...no tan avanzado como ahora, aunque estábamos mezclados siempre se hablaba de las niñas enfermeras, magisterio...y a los niños...era cómico, los hijos de marineros y de familias más humildes siempre se les hablaba de la industria, los otros, los que hablaban el castellano se les hablaba de ir a Santiago y de derecho y económicas...o empresariales...el género estaba y está...y ahí no existía coeducación ni conciencia de eso...(HV4-3).

(ENTREVISTADORA): Entiendo...¿Y en casa se vivía eso?

¹¹⁹ Cuando se menciona la localidad de Vilagarcía y el equipo de futbol de Cambados se han cambiado los nombres para proteger la intimidad de la informante aunque se trate de lugares próximos a esa zona en los cuales el contrabando de droga y la violencia estuvieron muy presentes en una época determinada.

(ENTREVISTADA): En mi casa....a ver, es que a parte de que si...era mi madre para todo y los hombres no hacían nada...tuvimos como un parón...porque se murió un hermano mío...y ahí no se muy bien lo que vivíamos o no. Mi hermano Josecho¹²⁰ tenía 23 años cuando murió... hoy en día lo tenemos mas o menos superado...mi hermano Josecho llevaba desde los 17 tonteando con las drogas, como muchos de por allí, porque la droga fue una lacra... yo era pequeña y bueno, veía alguna discusión y cosas pero no era muy consciente, lo fui cuando se mató...porque tuvo un accidente de coche que iba como iba y murió el y bueno, los que iban no quedaron bien del todo pero ahí están, con sus vidas...fue muy duro y para mi madre fue caer en picado, a pesar de todo lo que mi hermano les había llevado de casa y las cosas que hacía...ahí tuve por primera vez conciencia de que pasaba algo feo en casa y de que yo tenía que ser la alegría de mi madre...desde que murió mi hermano mi madre se volvió muy protectora conmigo, no me dejaba andar con casi nadie...supongo que porque mucha gente andaba en la droga de una u otra forma y ella tenía miedo... Yo siempre digo que en todo el tema de drogas y de contrabando que pasó en mi zona desde los setenta hasta hace no mucho y...hasta ahora, que pasa, a otra escala más profesional pero pasa...yo siempre digo que las que mas lo sufrieron fueron las mujeres, que fueron las que marcharon a las instituciones, a los ayuntamientos, a la xunta, a todo...a pedir, a pedir explicaciones y ayuda de porque los hijos se drogaban y acababan así...muriendo. Te podría dar muchos nombres pero es abrir herida y no quiero, pero las mujeres de las asociaciones de vecinos de Cambados, de Vilagarcía, de Pontevedra...las mujeres todas de la zona tenían que tener un premio...o mil...ellas sin saber de feminismo fueron las mas feministas, se organizaron, se manifestaron...los hombres también eh...pero era distinto...ellas iniciaron todo, como siempre. Yo creo que años después de vivir todo aquello si tuviera que decir quien me hizo feminista te diría que ellas...aun tengo la imagen de muchas...de mi madre.

¹²⁰ Al igual que con otros personajes que las informantes van incluyendo en su relato, se cambia el nombre original del hermano de Isabel por otro nombre, para proteger su privacidad, especialmente más si cabe por el duro acontecimiento que cuenta.

(ENTREVISTADORA): Y tu madre ¿también participaba?, ¿cómo siguió tu vida después de aquello?.

(ENTREVISTADA): No demasiado...en mi casa había un silencio después de aquello...Yo después de morir mi hermano me volqué mucho en el deporte, sacaba buenas notas en todo pero en educación física empecé a sobresalir, quería ser profesora de gimnasia de mayor como una que teníamos que venía de Coruña y se llamaba Mónica, no se, me gustaba como era, era muy coleguita de todos los niños y además vivía sola allí en un piso durante la semana y la veías entrar y salir, a sus cosas con una vida propia, sin padres, sin marido y no se...daba la sensación de ser muy libre y siempre andaba con amigas y era muy jovial...me gustaba el deporte, desfogaba con el deporte, pero esa imagen de Mónica, de la de educación física me hizo tener un ideal que seguir en la cabeza...como quien que de mayor quería ser así y llevar esa vida". (HV4-5). En casa había problemas y mi madre se centraba en trabajar y en mi, lo de mi hermano marcó bastante a mis padres, no me hacían caso ninguno cuando decía de estudiar INEF, no sabían bien ni lo que era. Me dio igual, cuando acabé el instituto y con buenas notas y me llegó el momento me ayudó mucho Mónica, que siempre seguí teniendo trato con ella y hasta que tuve plaza en INEF no paré... pero en casa fue otro rollo...mi madre si que quería que estudiara pero mi padre...no le hizo gracia porque el esperaba que quedara allí, con ellos...y mi padre como ya me había pagado un curso de monitora de aeróbic pensaba que la cosa iba a quedar ahí, dando clases por la zona...no le hizo gracia y al principio mi padre no quería, pero al final...mi madre lo convenció, bueno, entre mi madre y mi tía Luisa, y me vine para Coruña a casa de mi tía Luisa...mi madre si que quería que estudiara pero mi padre...no le hizo gracia porque el esperaba que quedara allí, con ellos...(...) al principio mi padre no quería, pero al final...mi madre lo convenció. (HV4-7).

(ENTREVISTADORA): ¿Y cómo te sentiste al empezar la carrera? ¿respirabas esa libertad que querías?

(ENTREVISTADA): Pues mira, si...al empezar fue la locura...me sentí adulta de golpe...escapé un poco de lo malo de casa...yo tuve una época en INEF muy buena...entraba y salía cuando quería de casa porque mi tía era enfermera y a veces no estaba de noche, además al ser soltera y llevar en Coruña tantos años mi tía no se

BUENO! SI SE! LAS MUJERES QUE SIGUEN SOLAS¹²¹ VAN MEJOR A VECES! (alza la voz)...cuando venía a casa se mimetizaba con el ambiente de allí y se comportaba como mi madre y el resto de mis tías, pero en Coruña ella era muy libre, muy centrada en su profesión, se arreglaba distinto, salía con amigas, iba a bailar, tenía su trabajo...ella me dio libertad...controlada y controlada ya era yo porque estudiaba y me iba bien, y trabajaba para mis gastos dando clases de aerobio en un gimnasio y en una asociación de vecinos. Fueron años bonitos (suspira) juventud divino tesoro ... de todas formas en INEF, como en cualquier otro sitio...discriminaciones hacia la mujer, también.

(ENTREVISTADORA): Cuando dices que también había discriminación...cuéntame un poco más con algún ejemplo si puedes...

(ENTREVISTADA): A VER... (alza la voz), yo al principio te hablaba de violencia estructural...yo ese término lo aprendí con los años, porque me di cuenta de que tenía que aprender de feminismo y de igualdad...bueno, que es lo mismo aunque se empeñen en decir chorradas los de la derecha, pero a mi llegar a INEF me cambio mucho el paradigma...yo pensé que el machismo estaba en eso, en casa, en las mujeres casadas, algo en el deporte si...pero pensé que ese mundo más de deporte, de universidad, de aprender era distinto y no... no lo fue, incluso llevé un shock porque muchas compañeras de INEF, compañeras con las que estuve en el equipo de hockey y en algunos otros deportes...esas compañeras decidieron eliminar cualquier rasgo femenino que tuvieran para darse a valer y parecer fuertes...no me refiero a la ropa o al peinado o a no maquillarse que eso yo tampoco lo hago ahora con 50 años ni lo hice...me refiero al modo de ser, en equipo incluso, cogiendo un liderazgo muy masculino...creyendo consciente o inconscientemente que siendo menos mujer se llega mas lejos...Algo concreto...que recuerde muchas cosas pero en una ocasión un entrenador de hockey

¹²¹ Isabel describe a su tía como una mujer independiente, feliz, con una vocación, un mujer que sigue el patrón que describe Kate Bollick (2016), con ideas claras, con una identidad construida sobre si misma y no sobre los deseos de los demás, con ambiciones y lejos del deseo del matrimonio, algo que incluso veía como una molestia.

me dejó alucinada, estaban haciéndole una entrevista y le preguntaban por varios jugadores del Liceo, por César, por Carlos Gil, por cosas de la historia del Liceo y bueno le preguntaron que le parecía la nueva etapa que se abría para el hockey femenino porque en aquellos años estaban las del Ureka de Vigo, las de As Pontes, las del Castrelos de Vigo, las de Inef...porque bueno, en Cataluña el hockey femenino era ya otro mundo...pero aquí las había buenas y claro, va el tío y contesta diciendo que él cree que las chicas están mucho más guapas en otros deportes, llevando falda, como por ejemplo en el tenis...lo peor no fue eso, fue que muchas mujeres le rieron la gracia...y a mí no me hizo ni puñetera gracia...por eso te digo que para mí fue un shock, porque yo creía que en INEF no me iba a encontrar tanto de eso...

(ENTREVISTADORA): Y todo eso...¿Cómo te afectó a la hora de seguir aprendiendo sobre feminismo y sobre todo, de considerarte feminista?:

(ENTREVISTADA): Pues yo mientras estudié me di cuenta de lo que quería y de lo que no quería ser ni como mujer ni como profesora, tenía claro que no le iba a reír un chiste machista a ni dios, y no lo hice con 20 y no lo hago ahora que tengo más de medio siglo, no y punto. Tampoco perdí mi esencia, ni mi forma de vestir, ni mi pelo largo, porque a veces éramos tachadas las de educación física de ser marimachos y cada una puede ser lo que quiera, que no se es ni más ni menos mujer por ser de una forma u otra pero por eso precisamente quise tener un carácter diferente en ese sentido, yo iba a ser profesora de educación física y transmitir a mis alumnas lo bueno de ser mujer y que no hay que dejar de serlo para tener éxitos, porque ¡coño! Eso sería reconocer que ellos son mejores, el machismo más puro (golpea la mesa). Soy feminista, sí, más que nunca, porque hace buena falta...no hay oasis ni sitios aislados donde por ser mujeres no tengamos problemas, que sí la universidad, que sí el trabajo, ¡joder! hasta en los centros médicos y en la salud.

(ENTREVISTADORA): Y a la hora de dar clase...háblame de cómo empezaste.

(ENTREVISTADA): Pues mira, mi...el... mi primer destino fue en un instituto de la Sierra de Outes...menudo año (agita las manos y suspira). Yo era la única de educación física y pensé que aquello de alumnas para un lado y alumnos para el otro era de mi época pero NO! seguía y sigue la cosa igual y ese año y los de después me pasó lo mismo que en

INEF, darme cuenta de que no hay lugar alguno en el que no veamos desigualdad...allí no querían jugar juntos al fútbol en equipos mixtos, cuando había que hacer parejas ellas con ellas y ellos con ellos y ya se que bueno....que son edades que ellos ya están bastante mangallones y ellas también pero...es que ellos tenían, en su mayoría eh! que en estos años vi excepciones...pero ellos tienen un espíritu de competitividad increíble y a ellas les gustaban mucho mas los deportes en equipo, el ganar todas... algo muy de mujeres por otra parte porque las cosas colectivas siempre van adelante gracias a mujeres, si están hombres ya salen los egos y te pongo ejemplo...que no quito méritos, pero en todo lo que pasó con la droga en Villagarcía...empezaron a moverse y a asociarse las mujeres sin afán ninguno de figurar, con afán de salvar a los hijos y de mejorar la vida allí y de sacar la mierda...que hubo hombres...si, pero ya no es la cosa igual! Y con el deporte pasa lo mismo y yo vengo viendo cosas iguales desde que empecé a dar clase hasta hoy que aun sigo HV5-19 Si te cuento una de las cosas que más me marcó en el sentido de la desigualdad no me quedo corta...tuvimos un problema grande en los recreos y hace no mucho que fue esto...esto lo vi hace dos años y quise ser pionera en hablarlo en la sala de profesores pero no solo no me hicieron caso, ME TACHARON DE CREAR PROBLEMAS DONDE NO LOS HABÍA Y ME LLAMARON FEMINISTA RANCIA (alza la voz)...feminista rancia sin saber ni lo que es el feminismo y lo que estaba pasando era grave y es que en los recreos la zona de pista estaba copada por los chavales con el fútbol y con dos grupos de chicos también que bailan y hacen rap...y a las chicas nada, ni entraban en la zona de pistas... ellas se dedicaban a pasear alrededor. Yo esto venía viéndolo, no me parecía normal que las chicas no tuvieran su espacio para jugar al fútbol o al baloncesto o a lo que les diera la gana o jugar con ellos...nada... y lo dije, y la reacción fue esa...pero me la sudó ampliamente, lo llevé a consejo escolar no sin tener problemas porque ni en el consejo querían tratar el tema, conseguí que hiciéramos un calendario para que compartieran las pistas y lo que pasó...es que me dieron por todos los lados, compañeros y alumnado, ellos cedieron a regañadientes porque era una norma pero ellas, por agradarlos a ellos no bajaron a las pistas un solo día, y las que bajaron...les hacían el vacío en clase e incluso me enteré de que las habían insultado en redes sociales y en anónimo...eso es gravísimo y nadie nadie tomó cartas...bueno si, en llamarme feminista rancia a mi ME TACHARON DE CREAR PROBLEMAS DONDE NO LOS HABÍA Y ME LLAMARON FEMINISTA RANCIA (alza la voz)...feminista rancia sin saber ni lo que es

el feminismo y lo que estaba pasando era grave y es que en los recreos la zona de pista estaba copada por los chavales con el futbol y con dos grupos de chicos también que bailan y hacen rap...y a las chicas nada, ni entraban en la zona de pistas... ellas se dedicaban a pasear alrededor. Yo esto venía viéndolo, no me parecía normal que las chicas no tuvieran su espacio para jugar al futbol o al baloncesto o a lo que les diera la gana o jugar con ellos...nada... y lo dije, y la reacción fue esa...pero me la sudó ampliamente, lo llevé a consejo escolar no sin tener problemas porque ni en el consejo querían tratar el tema, conseguí que hiciéramos un calendario para que compartieran las pistas y lo que pasó...es que me dieron por todos los lados, compañeros y alumnado, ellos cedieron a regañadientes porque era una norma pero ellas, por agradecerlos a ellos no bajaron a las pistas un solo día, y las que bajaron...les hacían el vacío en clase e incluso me enteré de que las habían insultado en redes sociales y en anónimo...eso es gravísimo y nadie nadie tomó cartas...bueno si, en llamarme feminista rancia a mí” (HV4-21).

(ENTREVISTADORA): Por lo que me cuentas, aunque ya habías vivido alguna situación de desigualdad esto es prácticamente lo que más te afecta...

(ENTREVISTADA): Yo creo que si, porque aun hoy en día, que parece que cuesta, yo puedo decir con la cabeza alta, y de hecho creo que todas las profesoras deberían decirlo, que yo soy profesora, soy mujer y soy feminista y no me disculpo, es que no podría ser de otra manera, sería inconsecuente con la realidad y conmigo misma, llevo tooooda la vida viendo cosas pero como las de los últimos años nunca. Si que tenemos concienciación del maltrato, de que no les pueden decir como vestir, de que no les pueden mirar los móviles, se les intenta enseñar acerca de la visibilidad de las mujeres en la ciencia y en el deporte etc...pero no llega, hay una maquinaria de mierda tan grande detrás... ¿Cómo luchas con los medios de comunicación?, ¿cómo coño luchas con un sistema que no quiere que les enseñemos a tener un pensamiento un poquito más crítico...? Porque yo soy de educación física mi ámbito es mas reducido que el de los de historia o de los de lengua y literatura que ahí tienen mas campo pero yo intento por todos los medios enseñar y educar...pero es increíble lo que tal hay hoy en día...y no...por mucho que se empeñen en decir que los incidentes como el del patio o que ellas quieran gustarles a ellos todo el rato y que incluso se vuelvan unas sumisas para eso son cosa normal de las hormona y de la edad no lo son...y punto. Yo no tengo una formación de

la leche en feminismo pero me preocupo de leer un poquito y de intentar transmitirles...y bueno, les hablas delante de ellos de igualdad y parecen tontas, ahora...estás con ellas a solas y el razonamiento difiere...incluso me planteé alguna vez si era mejor enseñar separado...pero ahí no se, no me quiero meter mucho porque es un tema que tendría que reflexionar muy mucho y leer mucho sobre el tema...pero bueno, parece que los únicos y las únicas que estamos algo más sensibilizados con todo esto somos bichos raros". (HV4- 24).

(ENTREVISTADORA): ¿Cómo crees que debe seguir operando el feminismo?

(ENTREVISTADA): yo no soy una teórica...soy una profesora de educación física, pero por lo poco que se y lo que voy aprendiendo creo que el feminismo tiene que conseguir tener un espacio académico, pero en INEF, en ciencias políticas, en derecho o en químicas... personalmente...durante una temporada paré de leer sobre igualdad y sobre feminismo y me relajé...pero luego vuelves a la carga y saltas como un resorte porque no nos engañemos...ser feminista es estar en guardia siempre.

(ENTREVISTADORA): Bueno, me has contado cosas estupendas y no sabes cuanto de lo agradezco... [paro grabadora para despedida].

HV5

(ENTREVISTADORA): Boas tardes, como explicaba antes de encender a grabadora imos comezar cas preguntas...antes de nada...cóntame un pouco sobre ti...¿de dónde ven a túa vocación docente?

(ENTREVISTADA): No meu caso a vocación docente, ou, simplemente a experiencia docente estivo íntimamente e directamente vinculada a figura materna, a figura da miña nai. Eu estudiei os meus primeiros anos en Lugo e miña nai, que foi mestra durante a República e ata despois da guerra, foi unha mestra vocacional, con moito gosto pola profesión e iso, sin dúbida algunha...conforme pasou o tempo, conforme pasaron os anos fixo que me decatara de ese amor pola docencia... pois foi algo absorvido dende a infancia, no caso concreto da miña irmá e no meu propio caso porque miña nai creía que podíamos aportar a cambiar o mundo mediante a docencia, ensinando os demais...a partir da guerra...ahí teño todo un relato construído pola miña nai, ela despois da guerra non puido opositar porque en pleno franquismo e sendo filla dun republicano coma era o meu avó, que o pasearan en Xermade...non lle foi fácil nada...ela tivera experiencia en escolas rurais o que lle dou uns antecedentes a ela moi interesantes e que tamén me dou a min e a miña irmá...interesantes porque no que toca o feminismo...ela, miña nai, tivo que darse a valer especificamente como muller e tivo que plantar cara, por dicilo coloquialmente, ou librar batallas, mesmo administrativas mesmo con elementos como alcaldes, caciques da vila correspondente...e iso...bueno, aínda que ela tivo que deixar de exercer, sen dúbida foi unha fonte de aprendizaxe e un antecedente para nos as dúas...

(ENTREVISTADORA): Fálame algo máis dos teus inicios como estudante...

(ENTREVISTADA): Eu, sendo moi nova, concretamente con 16 anos, xunto coa miña irmá, se mal non recordo... en 1969, ingresei na Universidade de Santiago para cursas Filosofía e Letras, na sección de filoloxía románica, subsección de hispánicas. Licenciéime no 1975 e anos mais tarde cursei Filoloxía Galego-Portuguesa, cando se implantou no sistema universitario galego, graduándome nesta especialidade en 1980.

(ENTREVISTADORA): Eras moi nova...e ¿terminaches a titulación curso por ano?:

(ENTREVISTADA): Antes empezábase así, a esas idades...eu por exemplo si que rematei ano a ano e eu incorporeime, recién rematada a miña titulación, ao ensino. O primeiro destino foi o Seminario Diocesano de Lugo, por un espazo de...catro meses, concretamente dende outubro de 1975 ata febreiro de 1976. Despois incorporeime...xa con plaza en propiedade e ata o 1985 nun Instituto da Coruña, como profesora agregada. Este instituto era naquel momento...naquela altura ilegal ou alegal debido a que dende a promulgación da Lei Xeral de Educación de 1970 todos os centros de ensino habían de cumprir o requisito de ser mixtos e este non o era e ademáis, tiña toda unha serie de características e de peculiaridades...dende a concepción de superioridade autoatribuída por parte de moitos profesores ata o feito de ser...de estar no pleno centro da Coruña, ata o feito, central na miña opinión, de ser única e exclusivamente feminino...por iso te falo eu dun momento de incumprimento da lei.

(ENTREVISTADORA): ¿E cómo foi para ti chegar a dar clase nun lugar así?

(ENTREVISTADA): Pois xa dende antes...Dende o primeiro momento recién titulada pero especialmente, dende que cheguei á Coruña...a partir de ahí redobrouse ou reduplicouse o meu interese porque as alumnas todas e no seu conxunto tivesen eh...o máximo posíbel de información da Galiza, o máximo posíbel de información sobre elas mesmas e de inculcarlles o valor do traballo i o valor, sempre, da vocación intelectual e de seren...de usaren sempre analíticamente a mente i ter un combate directo contra a idea i o feito de seren mulleres obxeto...ou de se autocompraceren, masoquistamente, na súa suposta ou pretensa inferioridade, e por ahí claro, un combate e unha afronta directa a prol da igualdade i da defensa de todas as súas capacidades...entón aquí, a partir dese momento, foi esta a liña que seguí sempre nas miñas aulas de Lingua Española e de Literatura Española y mais tarde ensinando galego e tamén na Universidade. Coma profesora foi importante para min o uso da lingua galega como vehicular na docencia e tamén o feminismo, claramente. No caso da lingua galega como lingua vehicular no ensino, foi algo que tamén fixen no Seminario Diocesano de Lugo e que sempre pensei que era, incluso, mais necesario facelo nun instituto coma este coruñés. Esta decisión en relación o galego, que era un exercicio de xustiza e tamén

algo íntimamente ligado á igualdade, pois non hai que esquecer que a muller galega, galegofalante sufría, na escola e noutros ámbitos sociais, unha dobre discriminación, unha por ser muller e outra por utilizar a súa lingua materna...como dicía, este feito fixo, o usar o galego como idioma vehicular no ensino propiciou que no ano 1983 se me abrise un expediente.

(ENTREVISTADORA): E as alumnas...¿non poñían resistencias?.

(ENTREVISTADA): Había de todo...pero hoxe en día...teño o gosto de atoparme hoxe en día con moitas ex alumnas de este centro que lembran positivamente estas mensaxes que eu tiña moito interese en asentar nas aulas, porque naqueles anos non era o mesmo ensinar no alí que noutros institutos, coma por exemplo, noutro no que exercín a ensinanza entre o 1985 e o 1990, cunhas características ben diferenciadas, tamén na Coruña. As alumnas sempre me agradeceron, sobre todo, a mensaxe de autonomía, de necesidade de traballo, de cultura, de educación e de non seren mulleres obxeto

(ENTREVISTADORA): ¿Qué diferencias atopas de eses anos ca actualidade?

(ENTREVISTADA): Moitas...na ensinanza, na docencia, as mulleres ensinantes fai trinta, corenta e fai moitos mais anos, cando miña nai ensinaba nas escolas rurais... aínda que non utilizasen a palabra feminista porque non a coñecían resultan, nun modo de praxe académica, mais feministas que mulleres que agora mesmo están exercendo. Iso é porque a nos nos fixo a práctica...e as docentes xubiladas ou de maior idade, somos fillas de dúas cousas: da nosa nai e de todo aquilo polo que tivemos que loitar e polo que tivemos que tomar parte, e principalmente en no consentiren ningún tipo de humillación por seren mulleres, claro, ou non admintirmos ser consideradas cousas. No profesorado había de todo, xente con opinións moi diversas e encontradas...claro, por que xa había claras diverxencias entre o profesorado máis avanzado e máis pogresista e o mais retardatario ou máis conservador ou distante do feminismo e tamén do galego o que esta claro e que a nivel profesorado casi asustaba mais o nacionalismo galego que o feminismo...Despois, a respecto de organización externas, á práctica docente miña tivo congruencia e apoio das organizacións nacionalistas, nas que eu mesma militaba i, en concreto, naquela altura en Mulleres Nacionalistas Galegas, de forma específica dentro do Bloque Nacionalista Galego. e despois si que teño que lembrar como había

organizacións que eh... nos puñan a proa completamente, a persoas como a min mesma vinculadas o nacionalismo galego porque opinaban que o feminismo era incompatible con calquera militancia..pero non queda ahí a cousa...tamén dentro do BNG houbo momentos en que o feminismo non importou... chegou a haber mesmo algún intento de veto nalgún programa radiofónico que por suposto eu contestei debidamente e foi...o que eu denomino, ese tipo de prácticas e mentalidade, pois unha especie de sectarismo sen xustificación nengunha, unha especie de catálogo de auto composición, que defende o dereito de admisión, é dicir, reservado o dereito de admisión, **SOBRE TODO PARA AS MULLERES NACIONALISTAS!** (alza la voz). Cousas así efectivamente fixeron que algunhas feministas, que o somos, e nacionalistas que o somos, tivésemos que pedir permiso a non se sabe quen... a un Vaticano, para podermos existir e abrir a boca e pelexar.

(ENTREVISTADORA): ¿Y cómo ves o momento actual en relación co feminismo?

(ENTREVISTADA): Eu opino e valoro que estamos nun momento de retroceso e de confusión. Antes pensei e mencionei un sintagma, que era moeda corrente hai trinta anos e corenta anos, "muller obxeto", hoxe ninguén o menciona, ¿por qué?, porque se multiplicou exponencialmente toda a oferta e a venda directa de corpos femininos e toda a alienación inoculada en tantas e tantas mulleres e sobre todo, o que é temíbel, moito mais, por lóxica de vida, por lóxica biolóxica, en tantas e tantas rapazas de alienación referida a validez centrada exclusivamente nun corpo que hai que coidar porque hai que ofrecelo, vendelo, e merecer a aprobación masculina, entón isto é horríbel, é tremendo, e isto, sen dúbida aumentou exponencialmente ó ritmo do capitalismo, moitísimo máis presente, i ó ritmo da globalización. Podemos ler, con toda naturalidade que o feminismo non fai falla ningunha, que é algo reseso, que está pasado de moda... Os datos socioeconómicos, pola contra, feminizan, cada vez mais os indicadores negativos como a pobreza, falan de poucas posibilidades de ascenso profesional, nas dificultades que sigue habendo para o exercicio da maternidade e da paternidade responsabéis, e a unha idade, lóxicamente dentro das marxes da fertilidade humana...para a chamada eufemísticamente, conciliación da vida familiar a laboral, todo este tipo de cousas e de items. Por tanto, conclusión, agora o feminismo, en todas partes, e especialmente no ensino, é mais necesario que nunca.

(ENTREVISTADORA): ¿Cál crees que debe ser nestes tempos a resposta do feminismo e das feministas?:

(ENTREVISTADA): Unha resposta condudente...non precisamos un femismo abstracto, xeral, desvinculado, ¡non! eu falo sempre do que é moi atento á realidade nacional, no noso caso á realidade galega tal e como se produce, no noso caso cunhas especificidades enormes: cun claro sentido social, de clase, e digo isto porque tamén se foron diluindo moitas propostas feministas misturadas ou confundidas co triunfo biográfico persoal dunha élite feminina. Conselleiras, ministras, algunha membra dalgún consello de administración de grandes bancos, algunha banqueira de alto nivel e de alto fuste etc. pero o feminismo o que defendo, é aquel que non se refire ó tellado ou á fachada do edificio, senón a todas súas estancias interiores. Por tanto, a maioría femenina, á maioría social feminina. Eu creo que o feminismo está atomizado en parte entre algo moi combativo nalgunhas ocasións contra a mais violenta das agresións, morte incluída, das mulleres e a nada, é dicir, ante unha morte eu coido que ahí, a título individual e colectivo, hai unha contestación, como é lóxico, mais despois non é...non hai...non dou visto que exista un temario de política feminista, organizado, ben presente non nunha minoría, senón, ben imbricado na propia sociedade, na procura de destinatarias...eu iso non o vexo e desexo naturalmente que o haxa...por que coido que é moi necesario. E tamén sería moi conveniente, claro, que todo o que se repute, o que se considera feminismo galego, fose respeitoso da historia, da historia do pasado e naturalmente da historia contemporánea porque todos nos construímos sobre algo previamente existente, loitado e establecido. O machismo segue ahí, igual que no pasado pero a peor...Nos chegabamos cun currículo impresionante...porque a muller que decidía estudar ía a por todas, eles, había de todo, pero en calificación, cualificación e ... en fin, preparación, eu coñecín moitos xefes de estudos incompetentes, que estaban ahí por ser fillo de D. Benito ou de D. Periquito e sacar una carreira sabe dios como...incluso afirmo e reitero algo mais: eu tiven que facer moitos méritos, moitos traballo e moitas noites de esforzo para rematar na universidade...tiven compañeiros, por que non o dicir, pouco brillantes, que remataron coma decanos nalgunha facultade...é así, e pasa no ensino e para na universidade, e pasa nos medios e pasa na política: nos, as mulleres, o currículo, eles os homes, á escalada.

(ENTREVISTADORA): Sinálame algún problema a maiores que creas que ten o feminismo na actualidade:

(ENTREVISTADA): Pois tamén que o xénero non é un tema do que se fale no claustro, van xurdindo os problemas e ou ben os compañeiros e as compañeiras iban de neutrais pola vida, dicindo que nas cousas do alumnado non nos debíamos meter ou directamente te atacaban a ti, coma me pasou a min.

(ENTREVISTADORA): ¿Cál crees que pode ser unha urxencia neste momento?

(ENTREVISTADA): Pois que sigan facéndose estudos académicos sobre feminismo e con perspectiva feminista, iso sería algo que merecería a noraboa por parte de toda a comunidade académica, porque é o único xeito de que os estudos feministas vaian a mais, se implementen...se fagan de todas e todos...se o feminismo sobrevive e está en tan bo momento, o cal non quere dicir que o patriarcado non o esté tamén...pois iso, eu teño ben claro que é porque dende os anos setenta foi sabendo enfocar a luz a donde facía falta, aínda que moitas mulleres non se definan como feministas si que son quen de verse discriminadas ¿ou non?...agora queda o seguinte paso, que se autodefinan como feministas claro.

HV6

(ENTREVISTADORA): Buenas tardes Encarna, gracias por recibirme hoy...la grabadora ya está encendida, no se si tienes alguna duda de lo que te expliqué...

(ENTREVISTADA): La verdad es que no, me hace gracia que todo sea bajo pseudónimo porque por mi...no me importa si pones mi nombre o algún dato...

(ENTREVISTADORA): Es que por el diseño de la investigación tiene que ser así, es más conveniente...

(ENTREVISTADA): No pasa nada...empezamos cuando quieras.

(ENTREVISTADORA): Pues a mi para empezar me gustaría que me hablases un poco de tu familia...

(ENTREVISTADA): Pues la nuclear, como suele decirse, no es tan grande como otras...es decir, mi familia no era tan numerosa como las de aquella época, nosotros vivíamos en una aldea y en casa éramos mi padre, mi madre, mi hermano Roberto y yo, no teníamos a los abuelos viviendo con nosotros aunque mi abuela vivía cerca y pasamos mucho tiempo con ella porque mi madre iba a trabajar a la fábrica de punto para ayudar en casa...bueno...ayudar en casa, eso es algo que me quedó porque mi madre su trabajo siempre lo trató de pseudo trabajo cuando en realidad era un sueldo, pequeño, pero era su trabajo, no una simple ayudita en casa...ella...mi madre ...pues mi madre no estudió pero aprendió a coser desde muy pequeña y eso le sirvió para trabajar durante casi cuarenta años en la fábrica de punto, que a mi me hace gracia, iban cientos de mujeres de la zona de Órdenes¹²² y eso levantó muchísimo la economía pero les llamaban eso...que ayudaban en casa...¡no señor!, trabajaban y punto. Mi madre...es que eso era...una explotación...pero hay que contextualizar...ella iba con 13 años, los domingos incluso, y allí no había ni contrato ni seguridad social ni nada...ya me dirás en los años

¹²² La informante se refiere al municipio de Ordes pero utiliza la forma castellanizada.

cuarenta o cincuenta, que iba a haber que aquello aun empezaba...después ya no...ya regularon todo y ella se jubiló y cobró su pensión y todo...pero bueno, era bastante explotación...

(ENTREVISTADORA): Me decías que teníais cerca a tu abuela...

(ENTREVISTADA): Si, y buena suerte que teníamos porque nosotros íbamos mucho para la de mi abuela...normal, mi padre tenía un taller de coches y mi madre en la fabrica, nos criamos mucho allí y mi abuela era muy religiosa y yo también lo soy, pero con matices...mi abuela nos llevaba a las novenas y nos enseñó la religión pero no como teoría, como virtudes, como valores...yo todo lo que aprendí después lo hice en la carrera de teología...ahí mi abuela también tuvo buena pena siempre, porque una tía mía, hermana mayor de mi madre, se hizo monja de clausura...ella supongo que no quería que se nos ocurriera primero a ninguna hija mas y después tampoco a mi...la única nieta...porque la desigualdad de género...yo creo que afecta también en eso, a mi tía no la volvimos a ver y mira como viven los curas...no tan separados de las familias ¡y sin tanto sacrificio!, las monjas trabajan mucho más...pero mucho más que los curas o los obispos o que los cardenales simplemente porque los sirven a ellos...en casas, en instituciones...en donde sea y son eso, las sirvientas de los hombres sin embargo...no las sientan a la mesa, ellas sirven, dentro de la Iglesia las mujeres son explotadas. Mi tía marchó muy jovencita, yo no naciera...ni mi madre se casara aun, estuvo en África en las misiones y después en Salamanca en un convento de clausura que eso era durísimo... y acabó en Roma, sirviendo en las dependencias de un obispo...no era lo mismo no...no es lo mismo para ellas que para ellos, ni siquiera después del Concilio Vaticano Segundo¹²³ que se suavizaron las cosas...no es lo mismo no...

¹²³ El Concilio Vaticano II fue un concilio de la Iglesia Católica convocado por el Papa Juan XXIII y celebrado el 25 de enero de 1959. El concilio empezó en esta fecha y terminó en 1965, tras varias fases. Contó, a pesar de ser su lengua oficial el latín, con gran afluencia de lenguas y etnias. Sirvió para promover la fe católica y también una renovación moral de la vida cristiana, buscaba mejorar las relaciones con otras confesiones y adaptar la disciplina eclesiástica a los nuevos tiempos.

(ENTREVISTADORA): Y de niña, ¿te gustaba ya estudiar?

(ENTREVISTADA): Mi abuela y mi madre le daban bastante importancia a los estudios, si que les gustaba y me animaban pero creo que no se imaginaron nunca que quisiera hacer la carrera de teología ellas me animaban para hacerme maestra o enfermera, me decían que así tenía mi sueldiño y que iba a poder enseñar a mis hijos muy bien si era maestra y si era enfermera podía cuidar además de cualquiera de casa...de mi padre no puedo decir mucho porque poco lo veía y no hablábamos de esos temas, yo la relación la tenía mas con mi madre y con mi abuela...yo era la del medio porque yo nací después que mi hermano y cuando tenía ocho años llegó mi hermana María, hizo mucha ilusión otra niña pero ahí me robaron un poco de infancia...no se...sentí que me volvía algo mi madre y algo mi abuela porque ya no solo era jugar, estudiar y pasar tiempo con la abuela, cuando nació mi hermana tuve que empezar también a cuidarla...y bueno...años más tarde cuando murió mi padre, que yo tenía 18 años y María era una niña...ahí también fue mas evidente, me tuve que ocupar de mi bebé, de María y un poco de todo...con mi hermano era distinto, a el le ponían la comida, le planchaban las camisas, iba al taller y a trabajar de transportista y punto...e os cartos pa el, que moito tampouco axudou...sin embargo yo años más tarde cuando empecé a dar clase siempre ayudé a mi madre...

(ENTREVISTADORA): ¿Con 18 años ya eras madre?

(ENTREVISTADA): Te cuento...(sonríe)...ahora me hace gracia pero en el momento...

Yo cuando tenía 17 años empecé con el que hoy es mi marido, con Manuel, el era cuatro años mayor que yo (...), el disgusto seis meses después, para mi no fue disgusto ni para el pero para mi madre si porque me quedé embarazada y aquello fue un dramón...yo no dije nada en casa porque no se...no estaba ni asustada ni no pero no sabía como hacer, pero mi abuela, que era bastante controladora de algunas cosas le dijo a mi madre que hacía dos meses que me faltaba la regla... y mi madre me preguntó, aun me acuerdo hoy de cuando me dijo: nena, ti estás preñada?, dime a verdá. Eu claro...eu sabía que podía estar pero non había proba de embarazo coma agora nin nada y nada allá fuimos, á casa do practicante...y si...me hizo una prueba y me mando ir a mirar al sanatorio de Concheiro y si...estaba de casi dos meses...miña nai casi cae redonda, e veña a chorar

pero bueno...yo creo que a ella le daba vergüenza porque ya se hablara mucho de la madre de mi padre que había sido madre soltera y era roja...imagínate que escándalo en aquellos años...habían dicho de ella verdaderas barbaridades...por otra parte a los dos meses de nacer mi hijo murió mi padre en un accidente...yo estoy segura de que tuve una depresión en ese momento pero nunca dije nada ni a mi madre, ni a mi abuela, ni a mi suegra ni a nadie porque no es como ahora que se avanzó, decir que te encontrabas mal era que te tacharan automáticamente de lo que llamaban mal de los nervios...que por otra parte era también como un estigma.

(ENTREVISTADORA): ¿Y qué hicisteis cuando te quedaste embarazada?

(ENTREVISTADA): Pues lo que quería todo el mundo, aunque a nosotros nos daba igual...Yo me casé en el mes de junio y quería empezar magisterio en septiembre, pero bueno, entre la boda y que nació Abel...no era el momento de ir a estudiar a Santiago ni nada...no era...pero cuando Abel tenía dos años le conté a Manuel que no quería quedar en casa, el trabajaba y yo no y yo quería algo más, yo me moría en casa...mi marido me apoyó y empecé teología...mi madre y mi suegra me lo pusieron difícil, dijeron que estaba loca perdida dejar a mi marido en casa todo el día y estudiar los fines de semana...el verano antes de empezar Manuel me enseñó a conducir y fui a sacar el carné...no sin miedo...que el primer día que tuve que coger para ir a Santiago el coche...me acuerdo que mi hermano decía eso de: mujer al volante peligro constante. A mi me cabreaba porque sentía que me trataban como loca, mi madre y mi suegra me decían cada cosa...que si el niño me veía poco y no iba a conocer, que si una buena mujer saca a su marido de otra puerta...no me olvidó de esa frase...no me olvidó...No lo tuve nada fácil, aunque mi madre en el hospital, a punto de morir, me dijo que estaba orgullosa de mi y de todo lo que tenía, una familia como ella y además un trabajo importante, importante no se...pero yo creo que intento crear un mundo algo mejor desde el ámbito que puedo, que es el instituto, la religión, dignificar al ser humano, porque no por ser católica tengo que ser menos partidaria de la igualdad, solo por las cosas que me pasaron a mi y lo que me decía antes, en la Iglesia hay machismo, dentro y hacia fuera.

(ENTREVISTADORA): Y tu marido, a pesar de escuchar esas cosas de tu madre y de tu suegra, ¿te siguió apoyando?

(ENTREVISTADA): Si...más que nunca de hecho, para mi...A mi...para mi...el enamorarme de Manuel fue gradual, me enamoré de él cuando me di cuenta de el apoyo que era, de como quería que consiguiese mis metas, mis estudios, mi profesión, de como me enseñó a manejarme en el coche, de como convive, porque él no ayuda en casa, él convive...lo de ayudar tiene traca usar así esa expresión y ver eso, ver que en mí se estaba cumpliendo una historia distinta, que me era posible ser otro tipo de mujer y tener otro tipo de relación con mi marido, que no era una madrepasa, como leí una vez en un libro...eso me hizo ser consciente de que había algo más que no había conocido antes y entonces empecé a leer cosas y a ir a algún taller...sobre igualdad, sobre feminismo y sí, me considero una feminista, con matices con otras y separándome de las hembristas pero sí, soy una feminista mas, aunque haya gente que porque yo sea católica y de religión crean que no lo puedo ser porque es incompatible.

(ENTREVISTADORA): Háblame algo más de como percibes la situación actual, ya que nombraste el feminismo...

(ENTREVISTADA): Te lo voy a contar con ejemplo práctico...en clase teníamos a una niña de 14 años que iba siempre muy despampanante vestida, provocativa de mas para su edad y para cualquier edad e incluso maquillada...traía a los niños de calle, normal...edad de hormonas revolucionadas pero a mí no me parecía normal aquello, los shows que montaba en clase y bueno, que se quisiera valer siempre del juego del cuerpo y de la seducción para todo y se me ocurrió hablar con la madre...pero hablar no en plan mal, en plan bien porque estaba viendo que un día iban a llevar un susto con la niña...pues ¡MALDITA LA HORA! (agita las manos y alza la voz), casi me denuncian a la inspección y la señora me tachó de machista...y yo creo que pueden vestir como quieran, yo se lo decía por la dignidad de la niña, porque la niña supiera que hay algo más que valerse del cuerpo o de una capa de maquillaje, para que la madre la ayudara a centrarse un poquito...pues ¡MENDUDO FOLLÓN!...me llamaron de todo y yo creo que buscar dignidad para una mujer, y respeto, es lo más feminista que hay. Yo creo que el intento de

sexualizar a las niñas desde pequeñas es algo que tiene que ver con el machismo y el machismo tiene que ver con el mundo en el que vivimos...con el sistema. Tuve claro que no me parecía normal que en los institutos se permitiesen ciertas cosas pero también que desde religión tenía que enseñar algo más que religión, les tenía que enseñar los por qué de cada cosa. No podía sacarle horas a la asignatura pero sí que les recomendé alguna lectura, organicé con alguna profesora más unas jornadas de información sobre las ETS y los métodos anticonceptivos, pero bueno...las de historia podrán profundizar en cosas, yo desde la asignatura de religión poco más puedo hacer, porque es optativa y tengo a poca gente y porque son pocas horas...de todos modos educar es muy importante y hoy por hoy hay en cosas que seguimos sin pararnos mucho.

(ENTREVISTADORA): Y...¿Cómo convive ser profesora de religión y de historia de las religiones y feminista?

(ENTREVISTADA): Pues como convive en algunos casos ser político y ser honrado...lo que voy a decir es duro pero los que escogen religión es porque saben, o creen, que les es más fácil aprobar...pero bueno también tengo algún chaval y alguna niña que lo hacen porque tienen esa fe y quieren aprender. En ese tipo de alumnos y alumnas, no veo diferencias a como yo era en el instituto o a como eran el resto, una cosa más o menos normal, con algún traste por el medio pero normal...en el resto sí que veo cosas. La falta de orden, sí, en las casas, eso se traduce en el alumnado...la falta de respeto, también, pero es normal porque las figuras de respeto quedan ahora diluidas en estos tiempos y en las chicas una falta de autoestima tremenda y esto desde que empecé a enseñar en los noventa lo veo cada año más. Nosotras no necesitábamos tanto artificio para sentirnos bien, y no íbamos vestidas para matar ni comportándonos diferente estuvieran niños delante o no, dentro de lo normal de adolescentes eh! no vamos a ser tampoco más papistas que el papa...pero es eso, yo a veces creo que si enseñásemos por separado a lo mejor mejor nos iba...ellas avanzan una barbaridad más si están solas, y ellos también, no se dispersan en hacer el gallito...yo no quiero pecar de exagerada pero les llega todo antes, todo más erotizado antes, ellas piensan, algunas que no todas, pero muchas, que con el cuerpecito y la seducción conseguirán mejores cosas y esto, lo dice una feminista y queda bien...lo dice la de religión y se la tacha de rara...y si lo dice la feminista de religión ¿qué pasa entonces...?.

(ENTREVISTADORA): ¿En qué momento te diste cuenta de que eras feminista?

(ENTREVISTADA): Pues creo que empecé a notarlo con cada discriminación que sufrí...

Yo fui discriminada por quedarme embarazada pronto, por ser universitaria y mamá, por estudiar teología, por dar religión...ufff si te contase!, lo que si...y no hace tanto que no soy tan vieja, no me digas como, pero compañeras con oposiciones aprobadas y bien aprobadas tenían unos destinos...de me vés a perdonar pero...¡de mierda!...los compañeros era distinto, yo no se si fue porque seguían teniendo más poder, pero los destinos, y no solo por nota, eran muuuucho mejores. Bueno, para hombres y para señoritas de alta alcurnia...que aun había de aquello...iban a las ciudades o a sitios más cómodos...Se evolucionó en hablar cosas que no se hablaban, se habla de la igualdad, se habla del feminismo, aunque de esto a medias, que la gente lo sigue viendo como algo malo, se habla del acoso, se habla de muchas cosas pero yo veo el trasfondo diferente, en la superficie hay mucha campaña, mucha intención de transversalidad etc, pero luego es otro cantar, ¿tu te has parado a pensar en lo que los profesores piensan en realidad?...como me dijo a mi una, y una mujer el otro día, que bastante había tenido con estudiar la carrera de matemáticas, que ella estudió para eso, no para enseñar sobre igualdad...pues ese es el trasfondo, el feminismo y la igualdad, de boquilla, porque no pueden decir que no les importe, pero en el fondo, hace buena falta y no son conscientes...y mira, yo soy la de religión...yo como feminista me tengo pasado noches enteras buscando métodos para compaginar cosas y educar en igualdad...tuve pasado noches hasta tarde buscando métodos, y eso que soy de religión que tenemos el San Benito de ir de antiguas...en mi asignatura los hombres...eran curas así que...los métodos... ya sabes!.

(ENTREVISTADORA): Y cómo profesora feminista...¿qué obstáculos administrativos o con le centro te has llegado a encontrar?

(ENTREVISTADA): (resopla), pues mira, igual que antes te lo diré con un ejemplo...solicité permiso para organizar un faladoiro con dos profesoras de la universidad de Santiago sobre feminismo. Lo publicitamos en el instituto y lo pusimos un jueves al salir de la última clase...era solo quedarse una hora más...vinieron dos profesoras y una empleada de la empresa de limpieza que me preguntó si también podía

venir...a mi me cabreó muchísimo, porque una semana antes a ver un partido de futbol del deportivo se quedaron todos para llevar a los críos en bus hasta Coruña... cuando pedí en el instituto para comprar una serie de libros de feministas conocidas para la biblioteca del instituto casi se ríen de mi...nunca hay dinero para este tema...y sin dinero no puede expandirse con la seriedad necesaria, no pueden ni leer los alumnos y las alumnas ni enseñar nosotras porque no nos forman o propician que nos formemos en feminismo yo aunque no dijese que era feminista estaba llevando a cabo en mi vida una revolución y eso...no te creas que no dejó respeto y cariño por el camino...a mi suegra y a mi madre no las volví a ver igual...nunca podré perdonarles las manipulaciones y lo que me hicieron sufrir para que no estudiase, pretendían volverme insegura y pequeña...no te voy a decir que no quiera a mi madre, que si, pero ese pedestal...ya no está, ya no creo que el único ser en el mundo que no busca dañarte sea una madre...no.

(ENTREVISTADORA): Muchas gracias Encarna! Me has dado mucha información.

(ENTREVISTADORA): Boas tardes ante todo moitas gracias por prestarte a axudarme ca miña investigación, como che dicía estou a grabar as nosas voces para despois poder transcribir as miñas preguntas e as tuas respostas e isto será para ti anónimo...e dicir, a túa privacidade estará totalmente protexida porque utilizarei pseudónimo...¿comezamos?...

(ENTREVISTADA): Cando queiras!

(ENTREVISTADORA): Ben, cóntame como te decidiches pola docencia...

(ENTREVISTADA): Decidín...eu creo que xa o decidira por como tiven que traballar de pequena...sempre quixen ser profe, porque eu son dunha aldea da Terra Cha e de pequena traballei moito, que si coas vacas, que si ir as patacas, que se ir a maraña...eu pasaba moito tempo coas vacas e a miña afición era ler, ler e escoitar a radio. Nos somos cinco irmáns, a miña irmá maior levame 23 anos e ela era super diferente, ela era independente, ela era costureira e tiña un taller, eu por exemplo tiña moitos problemas co meu irmán maior porque lle tiñamos que facer as cousas todas e eu non quería, eu quería ser independente...miña nai ten 96 anos e quedou viuda con 55... eu tiña 7 anos daquela...miña nai cando conoceu o meu pai xa tiña ela unha filla de solteira, e meu pai cando decidiu que casaba con ela desherdárono, por casar cunha nai solteira, porque claro, meu pai era o xanciño da casa e claro, como iba marchar e casar cunha muller que xa tivera unha filla, e non lles deran nada, déranlles dúas cuncas e unha casa vella que a lama chegáballes polo xeonllo e foron arreglando que foi donde vivimos nos anos...miña nai tivo unha vida dura pero sabía ler, é unha persoa cunha tremenda empatía, a pesar de non sair nunca da aldea, ela traballou como muller e como home, tivo cinco fillos, tivo un aborto...cando me tivo a min, con 48, escondeu o embarazo por vergoña ata os sete meses, ata que non puido mais, porque daquela non se paría tan maior...o día que eu nacín aínda foi buscar unha carretilla de herva, se baixou, segouna...chegou a casa, colocou a gadaña e dixolle o meu irman, vai chamar á veciña, que creo que estou parindo...á veciña, que era a parteira, parteira das mulleres, das vacas, das ovellas, de todo o que había alí...eu admiro a miña nai, que primeiro escoita e despois fala, ten unha

cultura que non sei de donde lle ven...miña nai tivo unha vida dura pero sabía ler, é unha persoa cunha tremenda empatía, a pesar de non sair nunca da aldea, ela traballou como muller e como home, tivo cinco fillos, tivo un aborto...cando me tivo a min, con 48, escondeu o embarazo por vergoña ata os sete meses, ata que non puido mais, porque daquela non se paría tan maior...o día que eu nacín aínda foi buscar unha carretilla de herba, se baixou, segouna...chegou a casa, colocou a gadaña e dixolle o meu irman, vai chamar á veciña, que creo que estou parindo...á veciña, que era a parteira, parteira das mulleres, das vacas, das ovellas, de todo o que había alí...eu admiro a miña nai, que primeiro escoita e despois fala, ten unha cultura que non sei de donde lle ven...porque xa che digo...ela tivo que traballar...ela traballou coma muller e coma home.

(ENTREVISTADORA): Fálame agora un pouco dos teus primeiros cursos na escola..

(ENTREVISTADA): Poís eu coma todos os nenos de esa zona estudiei ata quinto estudei nunha unitaria, no rural, tiñámos un mestre, home e logo fun para un colexio mais grande, recordo desigualdade nos dous sitios pero creo que na unitaria se houbera unha mestra a cousa ía ser mellor...o mellor o machismo que vivin no instituto era mais sutil, pero era...o que iba, na unitaria eu tiña un compañeiro que tiña bici, era dunha familia de mais cartos, ensinounos as nenas a montar na bici, e un día víunos un profesor e berrounos moitísimo...porque claro, as nenas non podían andar na bicicleta...eso eran cousas de antes...tamén recordo que as maiores na unitaria preguntábase a lección as pequenas, pero as nenas as nenas, nunca os nenos, os nenos sin embargo a nenas e a nenos...

(ENTREVISTADORA): ¿E tiñas algunha profesora que te inspirase profesionalmente?

(ENTREVISTADA): Eu quería ser profesora, que me marcara ...ningunha figura en especial, de profesorado...ninguén, eu so quería ser independente coma a miña irmá maior... eu era boa en letras e en ciencias, pero as nenas todas nos foron marcando para ir por letras...de ciencias non sei se foi cousa guiada pero atreveríame a decir que si porque o final casi todas as do colexio e do instituto fomos por letras...no instituto...sutilmente ou non tan sutiles...sempre nos orientaban cara as letras ou si era ciencias...enfermería ou algo así, sempre algo relacionado co coidado...eu xa che digo...boa era en ciencias e letras pero metéronme o gusanillo das letras e así as demais

que estudiaron...que bueno, polo menos animábanas a letras e non a casar... Eu non creo que sexamos peores en ciencias, ¡faltaría mais! o que eu creo e que antes non tiñamos referentes femeninos porque non nos enseñaban eses referentes e hoxe igual, un pouco mais de apertura pero é o mesmo, hai estereotipos e os país tamén os reproducen porque na hora das notas de mates ou de bioloxía seguen poñendomás expectativas nos rapaces que nas nenas. Siguen animando a moitas nenas a facer carreiras de letras e os gobernos tampouco facían antes nin agora nada para eliminar esa brecha que hai...

(ENTREVISTADORA): Céntame un pouco máis sobre a unitaria e sobre a escola grande.

(ENTREVISTADA): A ver... o que me acordo e que na unitaria estábamos todos misturados, non so por estar nenos e nenas, polas idades, 8 anos, 6 anos, 12 anos...sen embargo o básico ía ben aprendido e a educación emocional...eu creo que nas unitarias era maior...de mais nivel que nos grupos escolares das vilas...pouco mais che podería dicir...porque eu de ahí, o instituto e logo eu fixen hispánicas, e logo filoloxía galega, eu acabei no 83, e sempre fun boa estudante, e entón cando dixen que quería estudar miña nai tivo unha pelexa cos meus irmáns, que non querían porque querían que quedase na casa por ser a pequena, que traballase nun bar, ou na empresa do ferropías que había alí cerca...pero bueno, miña nai dixo, se quere estudar mellor que estudie, que non quede aquí, e apoioume, non sen dificultades pero meus irmáns, homes, non querían...

(ENTREVISTADORA) ¿Por qué crees que non querían?

(ENTREVISTADA): Eu penso que é porque quererían que eu quedase coidando deles a da casa...pero a min o que dixeran eles non me importaba, imortabame que que quería estudar e a opinión da miña nai...ademáis eu acabei a carreira ano por ano porque eu tiña unha responsabilidade tremenda, porque non había diñeiro, e enténdeme ben, na casa nunca pasamos sen comer ou sen vestir, pero cartos non había moitos. Eu acabei a carreira e volví para a aldea, pero aguantei seis meses, e díxenlle a miña nai: mamá, eu se me axudas quero ir pa Coruña, que non estudiei cinco anos para quedar aquí...axudoume e empecei a dar clases particulares en Coruña, porque de antes xa as daba, e despois eu axudeina a ela, economicamente cando empecei a gañar porque

meus irmáns...meus irmáns eran uns cafres, o mellor saían un venres e non volvían ata o domingo, e nin avisaban nin nada.

(ENTREVISTADORA): Antes faláchesme fugazmente da tua irmán maior...

(ENTREVISTADA): Miña irmá maior...xa che digo, 23 anos de diferenza, ela era costureira, tivo taller de corte e confección e logo montou un bar cerca da aldea, pero ela, sempre axudou, compráballe o aceite a miña nai, a compra en xeral, compráballe roupa, miraba pola casa...eles nada, a plancharlles as camisas, a terlles a cama ben feita e a ter a comidiña quente no plato...

(ENTREVISTADORA): Fálame da situación actual...¿qué pensas da situación actual da muller?

(ENTREVISTADA): A min dame moita pena o alumnado de agora, especialmente as rapazas porque as mulleres perdemos dereitos...esto soa tópico pero é a realidade, as nenas agora...eu recordo que na miña época os rapaces tiñámoslos moi marcados para non tocarnos, nos revelábase, os rapaces aprendían e te respetaban...agora vexo que as rapazas non lles dan importancia a que as ningunéen e a que as traten coma cousas, fan o que sexan para que os rapaces as miren...con doce, trece, catorce non se pode falar de dignidade pero si que se ve que non teñen as cousas claras...vístense para eles, cada vez mais...porque eu empecei nun insti nos noventa, e xa se iba desmadrando a cousa, pero non tanto...POR POUCO FALAR DE FEMINISMO NON É! (alza la voz). Eu non creo que haxa pouco activismo feminista, o que hai pouco son cartos...é dicir, nunca hai cartos para unha boa campaña de igualdade ou para darnos formación en colexios e institutos. Eu creo que o feminismo é mais importante que nunca porque temos que ter un respecto, porque o merecemos e porque sobre todo, hai que preparar as nenas para que saiban que isto é así...non te creas que facía eu una afirmación así fai vinte anos, empezaba a ver cousas, faltas de respecto, perda de dereitos, pero coma agora non...eu eso non o vía entón era máis laxa, mais tranquila, tal vez menos reivindicadora de cousas. O principio iba tamén con mais medo...medo que agora polas que pasei non teño” (HV7-18). Se le pide a Flora que ahonde un poco en sus primeros años, en relatar si vivió alguna situación, a nivel claustro de profesores/as o a nivel administrativo, desfavorable para ella y por eso tuvo miedo: “Si...no meu centro, no primeiro, nos anos

noventa, había un caso dun profesor que era alucinante...tivo denuncias, non deixaba saír as rapazas á pista...era de educación física, non deixaba as rapazas ir a xogar ó fútbol, elas nas gradas e eles xogando...e no claustro non se fixo nada...uns cobardes...os alumnos estaban encantados pero elas non, e todo o mundo calaba...non sei de quen é culpa pero eu quixen denunciar e pareime por medo, polo medo que me meteron no corpo, porque ti facías unha denuncia e precisabas de mais tempo que a persona que denunciabas, preguntábanche de todas partes, hundíante...Non sei moi ben se é culpa da sociedade ou se é realmente un retroceso motivado pola política, un retroceso nas relación, un retroceso por culpa dos medios, do que se ve, do que se permite, non se poden permitir programas como “mujeres, hombres y viceversa” o “aquí no hay quien viva” porque os estereotipos son retrógrados e de traca, é...sabes...por exemplo, o “sálvame”...houbo unha época en que todas querían ser tertulianas...eu debo ser unha mala nai, os meus fillos non teñen nin idea de todo eso...as mulleres que saen na tele...¿Cómo son?, nas orquestas...¿Cómo van?...nos xornais, ahí segue habendo anuncios de putas...

(ENTREVISTADORA): ¿E cómo ves a situación do alumnado?

(ENTREVISTADA): Non podo dar cifras, pero cada vez teño mais alumnos e alumnas con problemas, alumnos que ven cousas na casa, que ven situación de superioridade e que se comportan así co resto, alumnos e alumnas que lle fan mais caso a un profesor que a unha profesora...nenos e nenas que se atacan entre eles, sobre todo elas, entre elas, para acaparar a atención de eles...eu si, vexo un panorama de violencia, a veces non física, pero psicolóxica...si, eu teño noventa alumnos de segundo da ESO, e deses noventa pódome dicir que 22 son problemáticos, e ahí si que dou unha cifra porque o vexo...e son moitos...e case todas nenas...É fácil, mira, a min o outro día unha rapaza rouboume...colleume un exame de dentro da axenda e pilleina coas mans na masa...ben, poise la négao, non é capaz de recoñecelo e cando chamei os país, a nai non tiña nin voz nin voto, e o pai simplemente dicía que a versión da nena era diferente e punto, nin castigo na casa, nin falar coa nena nin nada...sen embargo, a mesma nena pegou a un rapaz en educación física e cando foron chamados os país, menuda lle montaron á rapaza...eu quedei triste, triste porque creo que as dúas cousas son graves pero claro, na pelea quen chamou foi un profesor, un home...eu son muller...e isto sucede moito.

Despois...problemas pois principalmente porque os nenos e as nenas teñen país e nais protectores que se creen que non facéndoos colaborar na casa ou indo polo pan os protexen pero logo danlle cos móbiles unha ventana o mundo, o peor de todo, a donde eles poden acceder e ver de todo...sen importarlles o que vexan e como o interioricen. Hoxe en día os nenos e as nenas recreáanse na violencia pero porque as noticias se recrean na violencia tamén, no macabro, na dor, nas fotos grimosas etc. Pero e que non se lles explica nada, non se lles explica que vivimos nun mundo que non é favorable ás mulleres e que tampouco é favorable a millóns de homes, porque so favorece a un determinado tipo de homes...o feminismo é indispensable, para reeducar pero non solo a eles, os rapaces...os país e as nais e o profesorado tamén...porque aínda con tanta información...a xente di que cree na igualdade pero de boquilla.

(ENTREVISTADORA): E no centro, ¿cómo se respira?, ¿teñen medidas e formación en xénero?, ¿creouche problemas o dicir que eras feminista?

(ENTREVISTADA): Mira...eu as veces sinto pena, porque en centros con mais mulleres no equipo directivo vinme mais discriminada, máis...cas alas cortadas á hora de innovar que cando estaban formados por varóns...é raro, xa o sei, eu creo que é porque nos sempre lle temos máis medo á burocracia...as inspeccións...prefiro pensar así...porque senón é pa perder a esperanza todaña trouxemos a unha activista da Marcha Mundial das Mulleres e a unha profesora do mestrado en igualdade que houbo fai anos en socioloxía, na Coruña, deron unha charla sobre feminismo, viñeron soamente catro profesoras...no instituto eramos 10 profesoras e 14 profesores.....

(ENTREVISTADORA): Para rematar...poderíasme facer un mapa mental de como crees que está o feminismo en Galicia neste momento e que cambiarías?

(ENTREVISTADA): Pois mira, eu creo que de feminismo non sabe o que non quere...o problema e que non lles interesa, cando é algo máis necesario ca nunca.

(ENTREVISTADORA): ¿Engadirías algo mais=

(ENTREVISTADA): En principio nada mais...

(ENTREVISTADORA): Flora...Moitas grazas por colaborar conmigo

HV8

(ENTREVISTADA): Muchas gracias por dedicarme tu tiempo hoy, como te contaba en el primer contacto que tuvimos por teléfono estoy realizando mi tesis sobre la imagen del feminismo y de las feministas que teneis las profesoras de secundacia en Galicia y me encantaría saber todo lo que me quieras contar...estoy grabando nuestras voces y como te dije, todo va a ser bajo pseudónimo para preservar tu priacidad, así que cuando quieras empezamo...

(ENTREVISTADA): Me parece fantástico, a ver si lo que te cuento te puede ayudar...porque yo creo que todas las mujeres tenemos cosas que contar, porque todas alguna vez fuimos...o nos pasó algo, discriminación o lo que sea...tu pregúntame...

(ENTREVISTADORA): Vale, pues si quieres...cuéntame sobre tu infancia...

(ENTREVISTADA): Pues mira...como me dices que es privado salvo que se me escape...bueno privado...lo que me explicaste, que a parte del pseudónimo vas a poner otras poblaciones...pues bueno mira, yo nacía en una ciudad de Galicia, para mi la más bonita y la más importante...para los de Vigo no se (se rie a carcajadas)...nací y viví hasta mi adolescencia en un piso de los de antes...con piso de los de antes me refiero a esos pisos enormes, de techos altos, en los que había habitación para los padres, otra para los abuelos y la de los niños. Yo me considero muy afortunada...yo y mis hermanas...eso, yo me considero que fui una niña afortunada del centro de la ciudad. Mis padres fueron excelentes, nos educaron bien, con valores humanos que hoy en día fallan, nos enseñaron cosas clave para vivir, teníamos un entorno muy agradable, mi padre era ingeniero industrial y trabajó toda la vida para Fenosa, mi madre era maestra, mis tías, hermanas de mi madre, una de ellas fue profesora en la Universidad de Santiago y la otra enseñó toda la vida en un instituto de Lugo. De pequeñas no nos faltó de nada material, pero tampoco de lo más importante, lo que no se toca, lo espiritual. Tuve una infancia preciosa, cómoda, tranquila, jugaba y estudiaba, los veranos los pasábamos entre Coruña y Sanxenjo porque teníamos piso allí. Yo estudié en la Compañía de María, tengo recuerdos muy agradables pero alguna profesora hueso y burra me tocó...tuve alguna profesora que era monja que enseñaba a la antigua...ya sabes, la letra con sangre

entra, y eso la verdad me marcó un poco, contra las monjas y contra la Iglesia, porque de niña era muy sensible y supongo que asocie...no se...un oscurantismo de ese mundo tan religioso, pero en general, bien, todo bien allí, un ambiente también agradable, sencillo...entre niñas que casi todas éramos de familias conocidas.

(ENTREVISTADORA): ¿Y cómo fue tu adolescencia?

(ENTREVISTADA): ¡Uy!...muy distinta a las adolescencias de ahora...los setenta, eso fue otra época, la vida era otra cosa, ahora todo es o más desfasado o más gris...hoy en día...cualquier ciudad de Galicia es tranquila hoy en día...en los setenta, setenta y cinco, años de mi adolescencia, había otra vida... una vida social espectacular, se veían las cafeterías llenas, los restaurantes, en verano las terrazas...salías del cine o de ver la banda y tenías donde tomar algo...estaba todo más dentro de la ciudad...ahora eso lo mataron con las grandes superficies, el Ikea, el Marineda todo eso...para ir al cine dependes de coche o bus...eso mata al centro. En mi adolescencia teníamos mucha libertad pero porque mis padres eran gente abierta, íbamos a Santa Cristina, los veranos los pasábamos todos en Sanjenjo saliendo todas las noches, aquí en solo era sagrada la hora de cenar y de comer todos juntos, pero teníamos libertad, eso si...siempre con los estudios por delante.

(ENTREVISTADORA) Cuéntame un poco más de tu familia y como te alentaban para que estudiases...

(ENTREVISTADA): Mi madre siempre nos decía que estudiásemos, mi padre también, pero había una diferencia...a mis amigas les decían que estudiaran por si acaso les pasaba algo a los maridos, que ellas se supieran defender, a nosotras no, a nosotras nos inculcaron el ser alguien en la vida, el tener una ocupación, la que fuera, pero el ser independientes, ser eso...alguien, estudiando o preparándonos aprendiendo un oficio, sin pensar en maridos ni maridas, ser por nosotras mismas y amar la cultura. La influencia materna para mi fue vital, yo quería enseñar como mi madre, después también como mis tías, pero lo de mi madre iba en primer lugar...me gustaban mucho las matemáticas, no me hubiera importado hacer exactas, pero mis padres ahí...ellos me animaron a estudiar primero una carrera como magisterio, y después, con algo en la mano...que siguiera por donde quisiese...yo creo que es porque mis padres se veían algo

mayores y tenían miedo de que si les pasaba algo a ellos quedásemos alguna a medio estudiar...eran cosas que se pensaban antes...y ahora no, somos menos previsores supongo. Ya te digo que mis padres eran unos adelantados a su tiempo en muchas cosas pero tampoco eran profetas...por que si...en el fondo creo, bueno y se, que si hubiera sido chico era distinto, me hubiesen animado a hacer exactas o una ingeniería desde el principio...porque mi hijo Jorge quiso dudaba entre magisterio y económicas y lo animaron mucho con económicas y ahí no pensaban en prevenir por si nos pasaba algo a mi o a mi marido...supongo que no eran machistas conscientemente...pero un poco lo que te decía, mis padres eran modernos pero no tanto, a mi, erre que erre que lo primero un magisterio por si acaso...con mi Jorge venga a animar a que hiciera ingeniería o matemáticas sin por si acasos posibles.

(ENTREVISTADORA): ¿Y cómo fue la etapa universitaria?

(ENTREVISTADA): Pues me fui a estudiar magisterio a Santiago con una de mis primas, queríamos ir a un piso las dos pero no nos dejaron ni mis tíos ni mis padres, nos metieron en una residencia para chicas que bueno...no estaba mal pero no dejaban de ser monjas, no podíamos ir con ningún amigo ni compañero ni nada...menos libertad que en nuestras casas...ya te digo que con las monjas no me llevé desde niña demasiado bien y mas en esa época, en la universidad, casi años ochenta, época de muchos cambios, de movida...escapábamos alguna vez de noche para salir y también para quedarnos en casa de algún amigo...así me fue, que el primer año no saqué ni la mitad de las asignaturas...

En el año 79 yo tenía 19 años y estaba en el segundo año de la carrera...bueno, primero porque tenía muchas de primero claro...el caso es que ni yo ni mis hermanas, ni mis primas éramos conscientes de muchas cosas, supongo que por tener mas o menos la vida cómoda con todo lo que queríamos, yo creo que tuve una juventud muy bonita pero en ese año mi madre enfermó. Le diagnosticaron un tumor en el pecho y no se exactamente decirte si sentí miedo o que fue, el caso es que quería verla orgullosa de mi, y a mi padre despreocupado y me puse las pilas y ese curso saqué todas las que tenía de primero y segundo año de magisterio limpio. No se quien estaba mas contenta, si yo o mis padres, ese año había conocido ya al que iba a ser mi marido, pero estaba tan enfrascada en estudiar que ni caso le hice...tendría que pasar aun tiempo.

(ENTREVISTADORA): Y ¿cómo fue ese último año?

(ENTREVISTADA): Alegre dentro de lo que cabe...cuando fui a recoger el título llevé a mi madre en coche conmigo y la invité a comer en Santiago, las monjas, aunque eran bastante cabronas y no me podían ver delante, porque rara vez iba a las misas de la residencia y a esas trapalladas, me hicieron una despedida preciosa, recuerdo a mi madre llorando...llegamos a casa tardísimo y mi padre estaba preocupado...no había móviles como ahora y me acuerdo que les dije: ya teneis lo que queríais, tengo el título de magisterio, pero no quiero quedar ahí y quiero seguir...y seguí con exactas...en Santiago, igual, pero era distinto, tenía el hábito de estudio, un título en la mano e iba mas relajada pero aun así acabé en tiempo igual...luego eso sí me tocó el choque con la realidad...

(ENTREVISTADORA): ¿En qué sentido?

(ENTREVISTADA): En la ciudad tenemos un defecto...nos creemos que somos lo único que hay en Galicia y yo había vivido en ambientes muy cómodos, entre Coruña, Santiago, Sanxenxo, viajes que hacíamos pero la verdad...me da casi vergüenza decirlo, contacto con el ambiente más rural no había tenido nunca hasta los 29 años y tener que marchar a cerca de Ourense, a un instituto que estaba donde Dios perdió el nombre pues que quieres que te diga...me trastocó mucho...Yo era la única que hablaba castellano...es la verdad, gallego no hablé en la vida y aun hoy me cuesta hablarlo y me fui allí...vivía en Ourense en una pensión de lunes a viernes y los viernes al terminar a las tres cogía el tren para Coruña como alma que lleva el diablo...no me malinterpretes, pero me sentía una extraña, el idioma parece que no pero marca...ojo te hablo de aquella época, finales de los ochenta, que aun había mucha tontería, a mi nadie me obligó a hablar en gallego pero si que me discriminaban un poco...el alumnado era eminentemente del rural y bueno, me tenían de mote la marquesa y a parte...yo había vivido en un ambiente muy femenino, en mi familia salvo mi padre...todas éramos mujeres casi..en el colegio con las monjas, en la residencia de monjas en Santiago, en la universidad no pero tampoco era un shock para mi porque éramos más o menos...igual todos, yo noté mucho cambio...

yo a las niñas en solitario no tenía problema en manejarlas, tenía una clase que eran trece y diez eran niñas, era una maravilla, avanzábamos mucho, pero en el otro aula

tenía quince, y diez eran chicos...más rebeldes...siempre iba más atrasada en temario, poner orden era tremendo y ya te digo...diferencias, muchas, nosotras no éramos en mi época ningunas monjas pero nos dábamos a respetar de otra forma, allí no les tenían marcados demasiado bien los límites a ellos y bueno, esto es algo que veo en aumento desde esos años...va a peor la cosa

(ENTREVISTADORA): Y, en tu mente y tu percepción de la situación de la mujer ¿en qué te cambió todo esto que me cuentas?

(ENTREVISTADA): A ver...yo no me considero una feminista, pero si que considero que en mi círculo por tradición había algo de machismo, un machismo muy ligth, de cosas aprendidas, sin maldad, los hombres no nos veían inferiores y todas estudiamos, salimos, viajamos pero en el rural yo me di cuenta de que no iba la cosa así, en Coruña aun con treinta años de diferencia yo tuve más libertad que alguna niña del rural que fue alumna mía, que sabías que no la iban a dejar estudiar o que simplemente no iba a poder...no se si es una cuestión de machismo o de maldad, pero a mi había cosas que me daban dolor de corazón...luego tuve destino un año en Santiago, y estuve muy bien, y después ya fui para Coruña y me casé y me quedé allí, pululé por varios institutos de la ciudad porque me tocó pero al final aterricé en Coruña y tan contenta...

(ENTREVISTADORA): ¿En qué notabas todas esas diferencias que me cuentas?

(ENTREVISTADA): Básicamente diferencias en como íbamos enfocadas, en el ámbito más urbano éramos niñas más tiempo, enfocadas a jugar, a estudiar, en el rural ya venían trabajando en el campo o en casa desde pequeñas, eran pocas las que llegaban al instituto, se casaban antes, la imagen de autoridad en casa eran los padres o los abuelos, una vez...tu mira que desfachatez, fue en Ourense, vino un padre y como no le aprobé al niño me trajo un pollo, y yo que no se lo acepté ni nada se puso como una fiera, después me enteré que era el padre de otra alumna que iba de desastre...y con la niña no venía a pedir aprobados, la sacó del instituto y fuera...cosas así.

(ENTREVISTADORA) Me dices que no te consideras feminista, ¿por qué?

(ENTREVISTADA): A ver...te voy a ser sincera, yo no me veo preparada para enseñar en el contexto en el que estamos, no me gusta un pelo como pinta todo, hay mucha violencia, poco respeto, no consigo hacer ver a ninguna alumna la importancia de hacer algo, de estudiar y de ser autónomas, me recuerdan algunas de Coruña ahora a las niñas del rural que conocí hace años, con matices, no en la forma de vestir o de hablar, más

bien en lo sumisas que están volviéndose hacia ellos...si me dices que acabo mis días de profesora en un colegio solo de chicas, me apunto ahora mismo, pero es que veo actitudes en el aula que me disgustan y ya no se como atajar porque a más de uno le daba un soplamocos pero aun por encima te tienes que enfrentar a padres y...la igualdad...es de boquita, dices cosas como que se comporten y se den a respetar y te tachan de facha, o de que las discriminas...yo hace mucho que dejé de entender nada... hay veces que no quieres saber nada, ni de la música que oyen, ni de como se hablan, hace poco en clase entré a primera hora y se estaban pegando de lo lindo dos niñas, se arrancaron mechones de pelo, tuvieron que ayudarme dos profesores a separarlas y había algún alumno grabando con el móvil...lo cual me parece dantesco, indagamos en el motivo de la pelea y ¡no te lo pierdas! se peleaban por un chico, pero se peleaban porque estaba con las dos a la vez y habían establecido unos días para cada una y el gallito había pasado de las dos...pues se peleaban por aquella joyita. Yo no lo podía entender...peleándose como locas y otra alumna, más normal, me explicó que eso era lo normal en el grupo, que tenían un líder y que podía elegir, y que para ellas estar con el era la bomba...a mi como comprenderás se me escapa ya eso...pero estas cosas las escuchan en las canciones latinas, las ven en la televisión...y se normaliza todo...yo no me considero feminista pero hay mucho que hacer...es decir...algo hay que nos está haciendo comportarnos así, a nuestras generaciones más jóvenes...¿o no?, pero yo no se si el feminismo es la respuesta, no tengo un conocimiento tan profundo...es que sinceramente...yo no creo en el feminismo, porque llevamos muchos años con políticas de igualdad, hablando de feminismo...y oye que no soy una gran informada de la teoría feminista, pero vaya! Que llevamos años intentando hacernos hueco y al final, la que vale vale y la que no para su casa...cual es el problema, la mala educación, lo que permiten en los medios, los gobiernos, de izquierda y de derecha, que son lo mismo, que van a lo mismo, al neoliberalismo puro, a que los pobres aprendan menos, los ricos tengan mas cada vez y que solo se salven los chavales que reciben una educación en valores y aun así...me parece muy difícl con lo contaminado que está todo, a mi no me hace falta feminismo, me hace falta el sentido común, los valores, la democracia...los niños cada vez están más gallitos y las crías, hacen cualquier cosa para agradarles, sea mediante la vestimenta o mediante machacar a otras compañeras, eso les da igual, y eso en mi época era distinto, las niñas hacíamos más piña. Incluso yo pienso...paro a

pensar y creo que las profesoras que venían de un ambiente más rural lo notaron menos...pero a mí y a muchas como a mí nos criaron como a princesas, yo no vi el sufrimiento ni me sentí discriminada ni pensé que lo fuésemos hasta enfrentarme a las primeras aulas y ver niñas que ya no jugaban, que eran como señoras en miniatura, inquietas por casarse, no por aprender...a parte del shock que eso tuvo para mí...pues mira, muchas compañeras tenían a parte del magisterio, más carreras, hispánicas, filología gallega, química, matemáticas...muchas...que no era aislado y pocas llegaban a puestos de más responsabilidad...ellos sí, nosotras no tanto...

(ENTREVISTADORA): Y ¿qué te gustaría añadir como una reflexión final?...

(ENTREVISTADA): Pues que hubo una época en la que tuve que poner en tela de juicio todo lo que me habían enseñado y también que a lo mejor mi familia no era tan idílica...había machismo como en todas pero por nuestra posición económica y social pues un machismo más fino y menos evidente...hubo épocas en las que me enfadaba por todo con mis padres...ellos no me entendían...y es como si yo sintiese que me habían puesto un yunque en la cabeza para que creciera pero solo hasta la altura que ellos consideraban correcta, con el feminismo...lo poco que se...tendría que estar haciéndome esos cuestionamiento todo el día...

