

El peso de la familia y del sistema educativo en las trayectorias de tres mujeres de clases populares, urbanas y rurales

Pilar Parra Contreras

Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Sociología IV
pparra@cps.ucm.es



Recibido: 28-10-2012
Aceptado: 10-06-2013

Resumen

En este artículo, se analiza el peso que ejercen algunas instituciones como la familia y el sistema educativo, junto con el grupo de iguales, el ámbito laboral y los cambios legislativos, en las trayectorias de vida de tres mujeres de clases populares que pertenecen al mundo urbano y al rural. La presentación y la interpretación de las tres historias se han organizado sobre el telón de fondo de la historia de España de las últimas décadas del siglo XX, de modo que podemos comparar sus vivencias con las de sus madres —y, en algunos casos, también con las de sus abuelas—. El principal objetivo es poder recuperar los marcos estructurales en los que se insertan y cobran sentido los relatos, para poder trascender la individualidad de cada una de estas historias y ser conscientes del peso de las inercias históricas y las lógicas sociales e institucionales. La caracterización sociológica de las tres trayectorias se ha realizado teniendo en cuenta las interrelaciones que se producen entre el capital económico, el capital cultural y el capital social o relacional (Bourdieu, 1998).

Palabras clave: historias de vida; capital económico; capital cultural; capital relacional; trayectorias educativas; mercado de trabajo; identidad de género.

Abstract. *The role of the family and the educational system in the trajectories of working-class rural and urban women*

This article analyzes the influence of institutions such as the family, the educational system, peer groups, the workplace and legislative changes in the life accounts of three working-class rural and urban women. The presentation and interpretation of their three life stories is organized against the backdrop of the history of Spain in the last decades of the twentieth century in order to compare their life trajectories with those of their mothers, and in some cases their grandmothers'. Our main purpose is to recapture the structural frame and social milieu which inform and give meaning to these life accounts in order to transcend their particularity and gain awareness of the role of historical inertias and social and institutional logics. The sociological portrayal of the life trajectories presented in the article takes into account the interrelationships between Bourdieu's economic capital, cultural capital and social or relational capital.

Keywords: life stories; economic capital; capital cultural; social capital; educational trajectories; labor market; gender identities.

Sumario

- | | |
|--|---|
| 1. Introducción | 4. Lucía y Blanca: desde el extrarradio metropolitano |
| 2. Cambios legislativos en el ámbito laboral y educativo | 5. Reflexiones finales |
| 3. Mónica: del campo a la ciudad | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

Una de las principales funciones de la sociología es poner de manifiesto el peso de lo social en lo individual. Al objetivar el funcionamiento de las instituciones y de las normas que ejercen una regulación de la vida colectiva y que, por tanto, inciden de forma decisiva en nuestras propias vidas, las trayectorias individuales dejan de ser percibidas bajo el prisma de lo que el sociólogo Pierre Bourdieu denominó *ilusión biográfica*. Somos libres, pero lo somos en condiciones que nosotros mismos no hemos elegido, en condiciones que, en buena medida, hemos heredado y que nos han sido impuestas. Ser conscientes del peso de las inercias históricas, asumir que estamos condicionados y coaccionados por coyunturas históricas, por lógicas sociales e institucionales formadas al margen de nuestras decisiones, nos permite, precisamente, adquirir una mayor conciencia de nuestras dependencias y, por tanto, ampliar nuestra capacidad para asumir cotas de libertad más elevadas con mayor conocimiento de causa.

Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos, [...], sin más vínculos que la asociación a un «sujeto» cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir, la matriz de relaciones objetivas entre las diferentes estaciones. (Bourdieu, 2002: 82)

En las tres historias de vida que se presentan a continuación se pone bien de manifiesto el decisivo papel que desempeñaron determinados procesos de cambio social en las trayectorias personales. En concreto el desarrollo de la industria y las modificaciones de normativas reguladoras de la actividad laboral y de las instituciones educativas, en relación con un contexto más amplio que tiene como referentes principales la gran transformación que se experimentó en la década de 1960 y el paso de la dictadura a la democracia.

La primera historia de vida corresponde a Mónica, una mujer que nació en 1960 en un pueblo de Castilla y se trasladó a Madrid para realizar estudios de bachillerato. Las otras dos historias de vida están protagonizadas por dos mujeres jóvenes, Lucía y Blanca, ambas nacidas en 1986, en municipios obreros del sur de la Comunidad de Madrid. Nuestras protagonistas son mujeres cuyas familias tienen recursos económicos entre bajos y medios, carecen de títulos escolares y ellas mismas o han interrumpido su trayectoria académica o no han continuado los estudios. Si tuviésemos que asignarles una posición en la

estratificación social, las tres se ubicarían en los estratos de las clases populares de origen rural (Mónica) y urbano (Lucía y Blanca). Al referirnos al término *clases populares* somos conscientes de utilizar una terminología de *límites difusos*, como señala Martín Criado (2010). En nuestro caso, para asignarles esta posición social, se han tenido en cuenta sobre todo dos variables relativas a las familias de origen: el hecho de que tanto el padre como la madre realizasen un trabajo manual (asalariado o autónomo), ya sea en el medio rural o urbano, y que hubiesen cursado estudios primarios o no los hubiesen terminado.

Estas historias de vida complementan a las realizadas por Ángel Gordo López, quien se ha centrado en mujeres de clase media, y la realizada por Bárbara Biglia, hija de migrantes campesinos con estudios universitarios, todas ellas pertenecientes a la generación de los años setenta. En este caso, y teniendo como referencia trabajos previos (Parra, 2009), se ha tratado de profundizar en la relación existente entre género y clases sociales, con el propósito de sacar a la luz el peso de las instituciones sociales en las biografías personales y, especialmente, en sus trayectorias educativas y laborales. Sobre el telón de fondo de la historia de España de las últimas décadas del siglo XX, los relatos de las tres protagonistas a veces también permiten comparar sus trayectorias con las de sus madres —y, en algunos casos, también las de sus abuelas— en el interior de la configuración social de principios del siglo XXI.

El análisis de las historias de vida está estructurado, principalmente, en relación con el origen social, la trayectoria educativa y la incorporación al trabajo, en un contexto caracterizado por la continua relación entre campo y ciudad que ha tenido lugar durante las últimas décadas del siglo XX. En el apartado «Reflexiones finales», y tras convertir en referente teórico el concepto de *dispositivo de feminización* (Varela, 1997), se abordan las distintas configuraciones familiares de las que proceden las tres protagonistas, para poner de relieve su influencia en la conformación de las identidades de género que producen, y se profundiza en aspectos relacionados con sus trayectorias educativas.

2. Cambios legislativos en el ámbito laboral y educativo

Durante la década de 1970 las comunidades rurales españolas asistieron a uno de los procesos de transformación económica y social más relevante de su historia contemporánea. La puesta en marcha del Plan de Estabilización de 1959 y el Primer Plan de Desarrollo Económico y Social de 1964 constituyeron el detonante para un cambio pronunciado en la política económica franquista, con la apertura al exterior y el comienzo de lo que durante la década de 1960 se denominó *modernización* y, también *desarrollismo*. Este cambio reforzó el tejido industrial de las regiones ya industrializadas históricamente y relegó a las regiones pobres, y predominantemente agrícolas, al papel de suministro de fuerza de trabajo barata.

Para muchas mujeres y hombres la demanda de mano de obra para el desarrollo de la industria supuso cambiar las formas tradicionales de vivir y de trabajar, al protagonizar el progresivo proceso de emigración al extranjero, especialmente

a otros países de Europa, y el éxodo del campo a la ciudad, que implicó el desdoblamiento de muchas localidades y regiones. El proceso migratorio produjo, además, una modificación acelerada de la estructura social de España hasta el punto de que el 48% de la población activa que se dedicaba a la agricultura y a la pesca en 1950 se redujo 11 puntos en 1960, y cayó hasta el 23% en 1970. Y «los dos millones de asalariados agrícolas que había en 1960 se redujeron a un millón en 1970» (Juliá, 2003: 170).

Para los que vivían en grandes ciudades el llamado *desarrollismo* supuso también la transformación de muchos de sus barrios en ciudades «dormitorio» del extrarradio, repletas de casas baratas. Las familias de *los recién llegados* tuvieron que adaptarse a nuevas condiciones de vida y a nuevos valores culturales. La demanda de mano de obra hizo que muchas de las mujeres que emigraron a las ciudades junto con sus familias comenzasen a trabajar como asalariadas, sobre todo en el sector servicios. La incorporación paulatina de las mujeres al trabajo asalariado constituye, de esta forma, uno de los fenómenos sociales característicos de la segunda mitad del siglo XX. Si bien este proceso se produjo en relación con el contexto de modernización que se estaba produciendo, fue preciso, no obstante, que se realizaran cambios en el ámbito político y legislativo que paulatinamente tendrían efecto en el espacio social y cultural. Determinadas leyes, como la Ley de derechos políticos, profesionales y de trabajo de la mujer, que se promulgó en 1961, fueron importantes, ya que se reconocieron a las mujeres los mismos derechos que a los varones para realizar actividades políticas y profesionales, salvo en algunos ámbitos, como el Ejército de Tierra, Mar y Aire, la Marina Mercante o cualquier actividad que implicase la utilización de armas, así como trabajos penosos, insalubres y peligrosos, en general, aunque seguían sin poder acceder a ciertas profesiones, como las de magistrado, juez y fiscal —salvo las jurisdicciones de tutelar de menores y laboral— (Folguera, 1997). Esta ley superaba algunas de las limitaciones de leyes franquistas, como la Ley de reglamentaciones de 1942, que implantó la obligación de que las mujeres abandonaran el trabajo una vez que se casaran para ocuparse del cuidado de la familia (Folguera, 1997). Los cambios legislativos más notables para desarrollar el principio de igualdad tuvieron lugar, no obstante, en la etapa de la transición democrática, a partir de la Constitución de 1978.

Durante los años de la transición las mujeres también comenzaron a ocupar otros espacios, además del laboral y el doméstico. Desde su experiencia en la lucha clandestina antifranquista muchas de ellas comenzaron a organizarse en movimientos femeninos en defensa del derecho al trabajo, a la educación y a la igualdad jurídica. Estos movimientos plantearon también reivindicaciones relacionadas con la sexualidad, la planificación familiar y la participación de las mujeres en la vida política y social. Estas movilizaciones por la emancipación tuvieron una marcada influencia en las medidas legislativas introducidas por el gobierno de la Unión de Centro Democrático (UCD) en relación con la Ley del divorcio de 1981 y, posteriormente, en la despenalización del aborto en varios supuestos en 1985 por parte del Partido Socialista Obrero Español (PSOE). En 1983 el PSOE creó, además, el Instituto de la Mujer, desde

el que se pusieron en marcha los planes de igualdad, así como medidas de acción positiva que pretendían compensar el desequilibrio de poder existente en la sociedad española entre hombres y mujeres. Este contexto institucional favoreció también la participación femenina en la actividad política del país en diferentes niveles, desde el gobierno central y el autonómico hasta el local o municipal.

Uno de los factores que influyó de forma decisiva en la promoción de las mujeres fue el incremento del nivel académico de la población en general, pero sobre todo del femenino, en parte gracias a la reforma educativa de 1970, la Ley general de educación (LGE), denominada Ley Villar, que comenzó a tener incidencia en la generación de mujeres y hombres que nacieron durante la década de los años sesenta, conocida como la generación del *baby boom*. La principal innovación de la Ley Villar fue acabar con las dos redes paralelas instituidas por el plan de estudios de 1953 impulsado por el ministro Ruiz-Giménez. En el plan de 1953, los que querían continuar los estudios tenían que hacer el ingreso en el bachillerato a los 10 años y, por tanto, abandonar la enseñanza primaria antes de culminarla, mientras los que continuaban en la escuela hasta completar la escolaridad, la mayor parte procedentes de las clases populares, se encontraban sin apenas posibilidad de iniciar el bachillerato. Únicamente podían prolongar los estudios a través de las universidades laborales. El plan de estudios de 1953 favorecía la existencia de dos redes. La que podemos denominar *red noble*, que daba acceso al bachillerato y, posteriormente, a la universidad a los grupos de población con mayores recursos económicos y culturales, y la *red popular*, que relegaba a la educación primaria a las clases más pobres y, más específicamente, a las mujeres.

Durante la última etapa del PSOE en el poder (1982-1996), se promulgó otra reforma educativa, la LOGSE¹, que prolongó la enseñanza obligatoria hasta los 16 años para beneficiar, principalmente, a los jóvenes que abandonaban previamente el sistema escolar a los 14 años².

Todos estos cambios han tenido un marcado efecto en la incorporación de las mujeres al ámbito laboral. En 1982, las mujeres que formaban parte de la población activa eran poco más de 4 millones (un 29,4% del total de personas activas), pero en 2007 ya eran más de 9 millones (un 42,3%) y en 2012 superaban los 10,5 millones (un 45,6%). La población ocupada femenina también ha experimentado cambios notables, al pasar de 3.646.000 de trabajadoras en 1987 a 8.368.800 en 2007 y a 7.849.700 en 2012. El incremento del nivel

1. Esta reforma organizó la educación básica en relación con los seis cursos de educación primaria, entre los 6-7 y los 12-13 años, y los cuatro cursos de ESO (educación secundaria obligatoria), entre los 12-13 años y los 15-16 años, al final de cuya etapa los jóvenes obtienen el título de graduado en ESO.
2. A la LOGSE, le siguió la Ley orgánica de calidad de la educación (LOCE), en 2002, por parte del Partido Popular, aunque no llegó a aplicarse, ya que el Partido Socialista la suspendió, y la Ley orgánica de educación (LOE), en 2006, cuando gobernaba el Partido Socialista, que implantó la asignatura de educación para la ciudadanía y los programas de cualificación profesional inicial, sustitutos del antiguo «certificado» de garantía social.

educativo de las mujeres también ha sido una constante durante todos estos años. En 1982 las mujeres con titulación universitaria representaban el 42,7% de las personas con este nivel de estudios; en 2007 el porcentaje alcanzaba el 53,8%, y en 2012 el 55,5% (Instituto de la Mujer, 2008, 2013). Si bien la tasa de ocupación es mayor entre los hombres que entre las mujeres, se iguala a medida que aumenta el nivel educativo femenino.

Las mujeres han superado la posición de desventaja de la que partían en el acceso a los estudios, y en algunos niveles, como los superiores, han sobrepasado a los hombres. En 2010, entre la población con edades comprendidas entre los 25 y los 64 años, las mujeres registraban porcentajes del 22% en estudios secundarios postobligatorios y del 32% en estudios superiores, frente al 22,4% y el 29%, respectivamente, que registraban los hombres. Entre los 25 y los 34 años los porcentajes son del 25,4% y el 44,8% para las mujeres (estudios secundarios postobligatorios y superiores, respectivamente), y del 25,7% y el 33,7% para los hombres en relación con los mismos niveles (Ministerio de Educación, 2012: 61).

A lo largo de las últimas décadas se han producido cambios acentuados en la estructura social española en relación con el proceso de movilidad ascendente intergeneracional entre padres e hijos. Ello es debido, en parte, al notable aumento del nivel educativo de la población. La educación, además de determinar en gran medida la posición social que ocupan las personas, ha contribuido a reducir la rigidez entre las clases sociales heredada del pasado franquista. No obstante, como mantienen Celorrio y Marín, no se puede ignorar que en la España actual la educación todavía «se muestra matizada por la influencia de los orígenes de clase» (Celorrio y Marín, 2012: 169).

Durante los últimos años distintos trabajos han centrado la atención en el análisis de las relaciones entre el sistema educativo y la clase social (Calero, 2007; Fernández Enguita, 2003). El estudio realizado por Marina Subirats sobre la sociedad metropolitana de Barcelona, con datos de la Encuesta de Condiciones de Vida y Hábitos de la Población (ECVHP), da cuenta del progreso que se ha producido en las ciudades que surgieron durante los años del *desarrollismo* —pobladas en su origen, principalmente, por emigrantes y clase obrera—, en cuanto a las probabilidades de obtener un título universitario según el origen social, ya que, desde 1985 hasta 2006, las desigualdades se han reducido a casi la mitad (Subirats, 2010: 131).

El informe *Fracaso y abandono escolar en España* permite matizar la relación entre clase y género, al destacar que, aunque está aceptado que las mujeres tienden a obtener mejores resultados en sus trayectorias escolares que sus compañeros de clase, esto ocurre mucho más entre los alumnos procedentes de familias de clase media que entre los de familias de clase trabajadora (Fernández et al., 2010: 184).

El análisis realizado por José Saturnino Martínez en cuanto a la relación entre clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas, con datos de la Encuesta de Población Activa, ayuda también a analizar la evolución de las trayectorias educativas de las mujeres. El autor tiene en cuenta el origen

social de las jóvenes que cursaban o habían terminado bachillerato a los 19 o 20 años de edad. El análisis realizado teniendo en cuenta la clase social de la familia³ permite observar la tendencia ascendente entre todas las clases sociales entre 1977 y 2001. En 2004 (en comparación con los datos de 2001), esta tendencia es descendente solo para tres grupos: las hijas de empleados de oficina, administrativos, vendedores, con un descenso de 3 puntos porcentuales (el 59%); las hijas de los trabajadores autónomos, con una diferencia de 10 puntos (el 57%), y las hijas de obreros, con un descenso de 7 puntos porcentuales (el 45%). Pero, más allá de las cifras y los porcentajes, que ayudan a representar una realidad social, están los seres humanos, mujeres y hombres sin los cuales no existiría la estadística en tanto que ciencia del estado. Pasamos a continuación a acercarnos a tres actores sociales, a Mónica, Lucía y Blanca y sus historias de vida, para dar cuenta del peso que tienen las relaciones entre familia, origen social y sistema educativo, además de otros factores, en la conformación de sus trayectorias.

3. Mónica: del campo a la ciudad

Mónica nació en 1960 en un pueblo de Castilla que tenía entonces 2.500 habitantes. Sus abuelos paternos eran la típica familia de agricultores con tierras, «de las consideradas ricas del pueblo», como dice ella, en el sentido de contar con tierras en propiedad y suficientes recursos para contratar a jornaleros que realizaran las tareas del campo. Los abuelos paternos murieron cuando ella era pequeña, por lo que apenas los recuerda. Su abuelo materno era *resinero*: recogía la resina de los pinares cercanos y la preparaba siguiendo procedimientos artesanales, «pero eso cada vez daba menos dinero». Los principales ingresos provenían del negocio que regentaba la abuela Inés: la fonda del pueblo. La abuela nació y vivió en Madrid hasta los 14 años. Abrió la fonda cuando se casó, siendo joven, y en ella trabajaron también las tres hijas que tuvo el matrimonio. El padre de Mónica no continuó la explotación de las tierras familiares y decidió dedicarse a la compra y venta de ganado, como tratante, y a gestionar una vaquería. Su madre dejó de trabajar en la fonda cuando se casó y pasó a ocuparse de la casa y de los siete hijos que tuvo, seis mujeres, entre las que Mónica ocupaba el quinto lugar, y su único hermano, el sexto.

A partir del relato de Mónica sobre sus orígenes familiares se pueden identificar los principales grupos laborales que conformaban la sociedad rural de la época: propietarios agrícolas —entre los que existían diferencias en función

3. El esquema de clases utilizado es el de Goldthorpe. El análisis está centrado en cinco clases: clase de servicio (I-II: incluye a los empresarios con asalariados y los profesionales liberales, trabajen como autónomos o como asalariados); las clases intermedias, formadas por personas en ocupaciones tradicionalmente conocidas como «cuellos blancos» (III-V: empleados de oficina, administrativos, vendedores, etc.), así como por supervisores y capataces; la pequeña burguesía, compuesta por trabajadores autónomos que no son ni profesionales liberales ni agricultores (IVab); la clase obrera (VI-VIIa), y las clases agrarias (IVc-VIIb, tanto jornaleros como propietarios de su propia explotación agrícola).

del volumen de tierras en propiedad—, artesanos y comerciantes y, por último, los jornaleros sin tierra. Pero existían además otros indicadores de estatus relacionados con aspectos culturales y sociales en función de la pertenencia a los diferentes grupos sociales, el género y los cambios políticos que tuvieron lugar a lo largo del siglo XX. Mónica así lo refleja al hablar de su bisabuelo materno, padre de la abuela Inés, quien había vivido en Madrid y, posteriormente, inauguró el casino del pueblo: «Era un señor de un nivel intelectual alto para la época, un señor republicano que leía el periódico todos los días». De hecho, lo equipara con el médico, el cura y el maestro, tres figuras que solían tener entonces un gran peso social en el ámbito rural. La abuela Inés se educó en Madrid en tiempos de la República. Mónica recuerda que en el desván de la casa de la abuela «había baúles con libros, de esos de antes, de cuero, y las páginas así amarillas, en latín y en castellano». Su madre aprendió a leer y escribir y, como el maestro y el médico vivían en la fonda de forma permanente, las tres hijas de la abuela Inés recibieron clases particulares del maestro. Cuando Mónica habla de ello, pone de manifiesto la situación de privilegio de su madre y sus tías, ya que durante el franquismo la educación de las niñas de clases populares privilegiaba los aspectos relacionados con la religión y el cuidado de la casa, en función de la separación por sexos vigente y del sistema de enseñanza confesional católica.

A su abuelo Ángel lo recuerda alto «con mucho pelo y con un temperamento tranquilo», mientras que la abuela Inés «era el carácter fuerte y la que organizaba la casa; ella era la que llevaba el negocio». Cuando habla de los abuelos establece un claro antagonismo entre los roles que desempeñaba cada uno, si se tiene en cuenta que el modelo de sociedad político y religioso del franquismo vinculaba a la mujer con lo privado, con el cuidado y el afecto, y al varón con lo público y la actividad laboral. Comenta:

El abuelo era el compañero de mi abuela. El abuelo era siempre, pues detrás de la abuela, por decirlo de alguna manera, la figura en la sombra, pero es verdad que era el que transmitía unidad y tranquilidad.

Mónica se refiere a la abuela como una mujer «con un peso específico» dentro del pueblo y, para ilustrarlo, recuerda que cuando pusieron las cartillas de racionamiento en la posguerra le impidieron continuar con la actividad de la fonda, pero gracias a sus contactos y a su determinación, consiguió una entrevista con el obispo y «quizá el obispo debió hablar con el gobernador y la consideraron como una actividad económica, y a partir de ahí no faltó ni pan blanco ni fruta fresca en su casa durante toda la posguerra». Mónica también cuenta que la abuela mostraba tendencias muy liberales en una época en la que en las casas no se hablaba de política ni de religión. Nos dice:

No recuerdo del abuelo enseñanzas como de mi abuela, o formas de pensamiento político que la abuela sí tenía. Del abuelo Ángel no recuerdo que tuviera una opinión sobre la política o sobre la religión.

El padre y la madre de Mónica concedieron importancia a la educación de las hijas para que fuesen fuertes e independientes a través del trabajo y los estudios. Desde pequeñas todas las hermanas asumieron la tarea del reparto de leche por las casas del pueblo, pero también ayudaban al padre en la cuadra y salían al campo a recoger paja, aunque la que prestaba más ayuda en estas labores era Cristina, una hermana mayor de Mónica que será un referente a lo largo de su vida. En su casa también «había mucha conciencia de que había que estudiar, de que los libros eran buenos, por lo que el poco o mucho dinero que hubiera era para eso», y todas las hijas (y posteriormente el único hijo) continuaron los estudios, porque su padre no quería que en el futuro dependieran de ningún hombre, y a su madre le habría gustado continuar los estudios, algo que no pudo hacer por haber crecido en el mundo social de la posguerra.

La trayectoria académica de Mónica comenzó con el examen de ingreso al bachillerato a los 10 años, según el plan de 1953 del ministro Ruiz-Giménez, tras obtener la segunda mejor nota en una convocatoria de becas de ámbito provincial. Sus hermanas mayores también estudiaban bachillerato y Mónica se trasladó pronto a la capital de la provincia a vivir con ellas. Durante estos años hay una gran influencia del grupo de iguales, sobre todo de las amigas y los amigos de sus hermanas y también de otros estudiantes, hijos e hijas de las familias más adineradas que continuaron los estudios. Este ámbito de relación contrasta con el del pueblo, al que se trasladaba durante los fines de semana y las vacaciones. Recuerda que cuando todavía era niña, con 12 años, se sentía acosada por los chicos del pueblo, porque comenta:

[...] corrían detrás de las chicas que ellos consideraban que estaban más maci-zorras o más desarrolladas, [...] para tocarte las tetas o levantarte las faldas, y yo con lo orgullosa que era, ¡yo he repartido lecherazos!, ¿sabés? Imagínate ¡qué acoso!

Durante estos años, empieza también a tener roces con su madre. En un primer momento porque quiere hacer de su habitación un espacio propio. Nos cuenta:

Yo tenía toda la habitación llena de dibujos, los ponía, pegaditos con celo, mis dibujos, mis pinturas, y mi madre me los quitaba. «¡Los dormitorios son para dormir!», decía, y los fines de semana: «¡Levántate para hacer la cama!».

Y más tarde, porque tanto sus hermanas como ella van alcanzando la edad de relacionarse con los chicos y se genera una situación de continuo enfrentamiento en el hogar.

Es en este clima familiar en el que Mónica muestra el peso del control social dominante hacia las mujeres durante el franquismo y su contraste con la sociedad en la que creció la abuela Inés. Señala:

Para mi madre, las mujeres tenían que ser de uno para uno y para siempre. Mi madre era de las de «¡No te salgas de la norma!», «¡Que nadie te señale con el

dedo!» y, en cambio, mi abuela [Inés] era mucho más avanzada. Nos decía: «Ten dos velas encendidas, si se te apaga una, tienes otra», o «Un hombre es muy importante en tu vida, pero tú tienes que tener tu propia vida». La abuela era una mujer que creció en la República. La República fue mucho más avanzada, una mujer se podía separar, empezaban a reconocer sus derechos, podía tener un negocio, pero con Franco todo volvió atrás. No podían ser independientes [...], no podían tener una cuenta corriente en un banco a su nombre, a no ser que se lo permitiera o bien su padre o bien su marido. Mi madre lloraba cuando llegábamos un poco más tarde y se le pasaba por la imaginación que, en el pueblo pudieran pensar que habíamos perdido la honra. La abuela, sin embargo, quería que viviéramos, que viajáramos, lo que daba un poco la dimensión de lo avanzada que era socialmente, y mi madre, que creció en una represión brutal en su adolescencia, socialmente es muchísimo más conservadora, o al menos lo era.

Cuando tiene 14 años, y tras suspender el cuarto curso de bachillerato, acompaña a sus hermanas a Madrid para seguir estudiando. Al llegar a la capital coincide con la puesta en marcha de la nueva Ley Villar de 1970. Estos años fueron también el escenario del enfrentamiento entre la herencia del régimen y la explosión de libertad que estaba a punto de llegar. Mónica muestra bien esta oposición al recordar su llegada a la ciudad:

Cuando vine todavía los bandos de Cristo Rey campaban un poco, porque, claro, Franco acababa de morir. [...] En el lado duro estaban la policía, los cargos políticos, las grandes corporaciones empresariales. Todo venía del franquismo. En el lado más amable estaban todas las generaciones jóvenes, que era gente con ansias de libertad, de pelea y de lucha, como Luisa y Teresa, mis amigas, que venían de la lucha antifranquista clandestina y estuvieron exiliadas en París porque estaban condenadas por el franquismo, de ahí que en los ochenta empezara lo que llaman la *movida* [...], y fueron unos años mucho más amables, socialmente hablando, muy permisivos.

En el contexto de la transición española, la *movida madrileña* se instaló como la expresión lúdica del cambio político, y enarbó como principales señas de identidad el ocio y la diversión, la creación artística, en tanto que nuevas formas de expresión y de valores, pero también el consumo de drogas y la libertad sexual. Cuando Mónica habla de esta etapa detalla que en su grupo de amigos y amigas, se consumían drogas, sobre todo porros, había bisexuales, lesbianas, gays, tanto entre las universitarias como entre los hijos y las hijas de obreros. Pero frente a la falta de compromiso ideológico en aras de la diversión, el sexo, las drogas y la sociedad de consumo, con los que también se identifica a estos jóvenes para desmitificar la *movida* (Fouce, 2006), para Mónica es precisamente este contexto de relaciones el que le posibilita, en plena adolescencia, la adquisición de referentes ideológicos y de compromiso:

Esos años me marcaron mucho, porque ahí conocí también a Daniel, a María, que siguen siendo muy amigos míos, todos de clase obrera, muy baja, sin cua-

lificación, trabajando desde que tienen 14 años porque sus padres eran pobres, paupérrimos, de barrios como Lavapiés, muy de izquierdas [...] era gente muy comprometida socialmente y eso sí que me marcó, me marcó mucho.

Los viajes al extranjero, sobre todo a Inglaterra y Europa, figuran también como referente de la «movida» y del contexto de mayor libertad y relación con el exterior. Como muchos de estos jóvenes, Mónica viajó a Dublín tras realizar los exámenes de COU (curso de orientación universitaria) para pasar el verano con una de sus hermanas mayores, y decidió quedarse a vivir un año en la capital irlandesa.

A su vuelta inicia estudios de Publicidad, aunque abandona en cuarto curso. Su trayectoria laboral se muestra a partir de este momento muy vinculada también a la red de relaciones de su hermana Cristina y a sus amigos y amigas de la universidad. Durante estos años se registra un acusado índice de paro, sobre todo entre los jóvenes universitarios, por la devaluación que comienzan a sufrir los títulos. Los trabajos que realiza son siempre cualificados, aunque algunos los lleva a cabo en condiciones precarias. Durante estos años, conoce también a Manuel, quien será su pareja durante más de tres años. Según comenta, Mónica ha buscado siempre hombres independientes en sus relaciones:

Quando yo empecé mi relación con Manuel, era porque me parecía muy independiente, y que iba a ser la relación que yo siempre había soñado, yo en mi casa, tú en la tuya y de vez en cuando nos vemos, nos apoyamos, nos queremos, sabemos que nos tenemos el uno al otro, porque cuando yo le conocí estaba yendo y viniendo, y estaba preparando un viaje para África y, de hecho hizo ese viaje, pero luego todo se complicó por un problema que tuvo Manuel y estuve a su lado hasta que lo superó.

Tras la ruptura, volvió a Madrid y comenzó una nueva experiencia laboral, ayudada de nuevo por su hermana Cristina. Atravesó entonces una fase de mayor inestabilidad laboral, salidas nocturnas, evasión y relaciones ocasionales. Posteriormente conoció a un joven 15 años menor que ella, originario del norte de África, con el que se casó. Pero ésta «era una relación con fecha de caducidad» y, tras la separación, se divorciaron. Actualmente tiene una relación con un chico croata, pero cada uno vive en su casa, y coinciden los fines de semana y en vacaciones. Él vive en el campo, es pintor y, en el momento de realizar esta historia de vida, preparaba una exposición.

Mónica ha renunciado a la maternidad, pese a haber quedado embarazada. Su narración ilustra bien algunas de las circunstancias y de las implicaciones relacionadas con esta decisión y el rol que ha adoptado de «mujer independiente». Dice:

En parte, porque en el entorno de amigas en el que crecí nadie tenía perspectivas de tener hijos, ni estaba en sus planes, ni en sus proyectos, ni siquiera casarse [...] y de hecho nadie de todas estas personas que te estoy diciendo están casadas ni tienen hijos, la única de esa pandilla que tiene un hijo es mi

hermana Cristina [...]. Después hubo un momento que dije: «Si alguna vez siento la necesidad, o la llamada, de que quiero tener un hijo, pues ya veré, me lo plantearé», y luego eso no pasó nunca, no sé si no pasó porque no sentí esa necesidad o porque también es verdad que las parejas que yo he tenido no han ayudado, y yo no quería tener un hijo sola, eso sí que lo tenía claro, que no quería tener un hijo sola, no quiero decir no casada, sino sola, sin un padre. ¿Por qué? Porque me parecía muy complicado, me parecía mucho trabajo, me parecía muy sacrificado, y mucho esfuerzo, eso sí que lo he tenido claro. Entonces, como he tenido parejas que ni siquiera eran autosuficientes, pues entonces nunca más volvió a aparecer en mi cabeza ni tan siquiera el interrogante. Sí que me he quedado embarazada, más de una vez, y he abortado. La primera vez siempre se pasa mal, la primera vez tenía 18 años y me tuve que ir a Francia [...] pero, aun así, nunca jamás se lo he dicho a los chicos de los que me he quedado embarazada, jamás les he pedido ayuda a ellos, siempre me he buscado yo la vida, me he buscado yo el dinero, me he buscado los sitios donde hacerlo [...], quizás por un rollo de mi prepotencia también, de que muchas veces es verdad que yo voy un poco con los hombres, un poco en plan de «¡No os necesito para nada, no me vais a ayudar para nada!».

Hace años Mónica compró un piso en el centro de Madrid, en el que vive actualmente, y es codirectora, junto con una de sus hermanas, de una pequeña empresa de marketing que había formado anteriormente también su hermana Cristina. Se relaciona sobre todo con los amigos que conoció cuando llegó a Madrid, María y Daniel, con los que muestra un alto grado de solidaridad, ya que habitualmente han tenido trabajos precarios.

4. Lucía y Blanca: desde el extrarradio metropolitano

Mientras Mónica accedía a la edad adulta en el Madrid de la transición como estudiante universitaria que compatibilizaba estudios y trabajo, otros jóvenes conectaban con el cambio que estaba teniendo lugar desde posiciones más periféricas, como los padres de Lucía. De origen obrero, sus padres habían nacido en Carabanchel, uno de los barrios populares más característicos de Madrid. La madre de Lucía creció en un ambiente muy familiar. Vivían en casitas bajas y jugaban en el patio, pero la familia no tenía apenas recursos económicos. El abuelo materno de Lucía estuvo trabajando primero de lechero, luego de camarero y, tras pasar un tiempo como botones en un ministerio, se incorporó a una empresa de droguería. Su abuela cuidaba a los tres hijos, la madre de Lucía y dos hermanos más.

Lucía no ha conocido a sus abuelos paternos porque cuando su padre nació el abuelo emigró a Suiza y más tarde la abuela se reunió con él. El padre de Lucía creció con su abuela materna, aunque luego estuvo en un colegio. Tras dejar el colegio, a los 16 años, viajó, junto con otro amigo mayor que él a Valencia y, posteriormente, solo a Francia, Italia, Ámsterdam y Londres, donde estuvo viviendo cinco años. Al volver de Londres conoció a su madre y se casaron. Para Lucía forman una pareja y, en general, una familia que se sale de lo tradicional. Sus padres se casaron tras haber vivido *grandes experiencias* en sus

vidas de solteros. Comenta: «Para la época esa, en la que todas las madres se casaban superjovencitas, mi madre se casó supermayor, con 33 o con 34 años».

Lucía es la mayor de las dos hijas que tuvo el matrimonio. Su madre siempre ha trabajado fuera de casa y, aunque estudió corte y confección, comenzó a trabajar en «una asociación que había iniciado una mujer que ayudaba a los chicos que estaban enganchados a la heroína y vagabundean por las calles. Los subía a su casa, les daba libros y les enseñaba a leer, a escribir, hasta que consiguió un local, y ya empezó a darles allí las clases». Se presentó como voluntaria y empezó dando clases a las chicas, «porque estudió corte y confección, pero no tiene titulación de trabajadora social, aunque lleva allí 23 o 24 años». Actualmente se ocupa de hacer las entrevistas para contratar a la gente que imparte clases de informática, hostelería, corte y confección, etc., para chicos, la mayoría inmigrantes, y mujeres, aunque la asociación cuenta con pocos recursos, ya que el dinero lo obtienen de subvenciones o de ayudas de socios.

El trabajo que realiza su madre es, además, una fuente de ingresos fundamental para mantener la unidad familiar, ya que:

[...] todo el sueldo de mi padre se va en los gastos de la casa, en los gastos del piso, la luz, el agua [...] porque cobra superpoquito. Entonces, pues, estamos con el sueldo de mi madre y con el mío ¿sabes? Cuando yo trabajo, también doy mi dinero.

Su padre actualmente trabaja de pintor. Antes era autónomo, pero surgieron problemas con el socio que tenía y ahora está en una empresa donde cobra un sueldo bajo.

Blanca, la tercera mujer entrevistada, también nació en una localidad del área metropolitana del sur de Madrid, pero en el seno de una familia obrera de emigrantes andaluces. Su abuela materna sabía coser con patronos a medida y cosía para la gente del pueblo. Cuando la madre de Blanca estaba todavía soltera, su abuela y ella ejercían de modistas. El abuelo materno trabajaba en el campo: «Tenía su campo, sus tierras, su casa, se iba con su mula y sus animales y de eso vivían». Su abuelo paterno era obrero.

Blanca es la menor de los tres hijos que tuvo el matrimonio, un hermano y una hermana, 9 y 6 años, respectivamente, mayores que ella, que han realizado estudios de FP de grado superior y universitarios, en el caso del hermano, y de FP de grado medio por parte de la hermana. Su padre trabajó como agente comercial, pero la empresa cerró y estuvo dos años en paro. «Ahora trabaja como taxista con una empresa, hace carreras y se lleva un porcentaje, y el resto para la empresa», cuenta. La madre de Blanca nunca ha trabajado fuera de casa. Se ha dedicado a cuidar de los hijos y del hogar desde que se casó, con poco más de 20 años. Según comenta Blanca: «siempre ha sido ama de casa, de las de toda la vida».

El contexto en el que crecen ambas jóvenes se caracteriza por la promulgación de la LOGSE, que prolonga la escolarización obligatoria hasta los 16 años. Una de las principales novedades que introduce esta reforma educativa

es que los jóvenes se incorporan a los institutos de enseñanza secundaria a la edad de 12 o 13 años. Lucía y Blanca reflejan este cambio en sus narraciones, sobre todo en el ámbito de las relaciones que mantienen con el resto de chicos y chicas. La etapa del instituto, comenta Lucía, «era diferente, porque mis amigas ya se creían aquí supermayores. Iban con botas de tacón a clase, con 13 años ¿sabes?». Para Blanca, el cambio al instituto para realizar el primer curso de ESO no supuso disminución en su rendimiento, de hecho era considerada como una de las empollonas, pero sí en cuanto a la relación que establece con el resto de compañeros y compañeras, porque

[...] había repetidores, de todo, gente más mayor, gente problemática, con los que luego empecé a ir durante el verano, pero [...] estuve con ellos muy poquito tiempo, te das cuenta de las cosas y prefieres cortar por lo sano, y no volver a saber nada.

De primero a cuarto de ESO ambas jóvenes aprobaron todos los cursos, aunque acusando progresivamente una mayor dificultad, como sucede en el caso de Blanca, a quien en tercero de ESO sus padres le aconsejaron que fuera a una academia para recibir clases de apoyo y poder aprobar. Pero al pasar a primero de bachillerato ambas suspendieron y decidieron abandonar los estudios. Lucía llegó a repetir el mismo curso hasta cuatro veces.

En sus narraciones las dos jóvenes vinculan el abandono de los estudios con el ámbito relacional, con el grupo de iguales, al cual hacían referencia también para dar cuenta de lo que supuso el cambio del colegio al instituto. En el caso de Lucía, porque las faltas reiteradas a clase suponían muchas veces ir «al parque, a las típicas mesas de ajedrez, a fumar porros». Algunos días incluso llegaban «a las mesitas a las ocho y media» y se marchaban a las dos y media. En el caso de Blanca, porque «me decían que estaba castigada por las notas y en primero de bachillerato ya decías tú, además de los estudios hay más vida, [...] y yo quería un poquito más de libertad, la verdad». A ello se sumaba el hecho de querer disponer de más dinero «para salir o decir “me voy a tomar algo”, y para poder tener algún capricho».

El abandono de los estudios supone, para ambas jóvenes, la búsqueda de trabajos poco cualificados en la incorporación posterior al mercado laboral. Lucía comenzó con un contrato de prácticas en la asociación donde trabajaba su madre, gracias a su influencia, porque «yo estaba supermal [...], no encontraba curro ni nada, y fue un favor que me hicieron». Después de este trabajo, pasó a una asesoría, donde ejerció de auxiliar administrativa. Lo describe como un trabajo muy duro y con un trato vejatorio por parte de sus jefas. A continuación estuvo en un colegio oficial haciendo una suplencia, donde recibió un trato *guay*. Posteriormente trabajó de teleoperadora, y luego en una tienda de zapatos, gracias a la recomendación de su hermana. En esta ocasión Lucía mantuvo conflictos personales con la encargada. Sentía que habían vulnerado su dignidad como persona y no dudó en enfrentarse a ella. En el momento de realizar las entrevistas estaba en paro, colaboraba como voluntaria en la

asociación en la que trabaja su madre y mantenía una relación estable con un joven, con el que convive durante los días laborables.

Para Blanca su primer trabajo «fue una explotación, porque era en una lavandería por una empresa de trabajo temporal, y te pagaban por horas, te pagaban 3 euros». De ahí pasó a una perfumería, en la misma ciudad en la que vivía. Cuando llevaba trabajando seis meses, la trasladaron a una tienda más grande y la nombraron segunda encargada. Comenta que cambió su actitud durante este periodo por el estrés y la presión en el trabajo: «Yo no era la misma. Yo siempre estaba enfadada». Tras otros seis meses le hicieron un contrato indefinido como segunda encargada, pero sin que esta asunción de responsabilidad y trabajo se reflejara en su nómina.

Blanca no se sentía a gusto en la ciudad, porque prefería el ritmo y el tipo de sociabilidad de las zonas rurales. Mantenía una relación con un joven de la localidad en la que nació su madre y decidió marcharse, dejar el trabajo y trasladarse a vivir con su novio. Tras un tiempo de descanso, trabajó como camarera en un bar hasta el tercer mes de su embarazo. Tras nacer su hija, cuando Blanca tenía 22 años, estuvo cobrando el paro y, en el momento de realizar la historia de vida, la pareja hacía frente a todos los gastos, incluida la hipoteca del piso que habían comprado, con un solo sueldo, el de su pareja, militar de profesión.

5. Reflexiones finales

¿Qué peso han tenido la familia, especialmente las mujeres, la escuela, el origen social, el grupo de iguales, el trabajo y las relaciones con el otro sexo en las trayectorias vitales y las identidades de estas tres mujeres? Al pasar de la exposición del relato al análisis de las tres historias de vida se pueden identificar tres perfiles sociológicos que superan la dimensión individual y permiten establecer categorías de referencia más generales.

Mónica, cuando habla sobre su forma de pensar, sobre su identidad, se refiere especialmente a la influencia que ejercieron en su vida dos mujeres de su familia: su abuela Inés y su hermana Cristina. La abuela constituyó, en este sentido, un referente y no sólo porque fue la responsable de los ingresos familiares, sino también porque transmitió a sus hijas el gusto por la lectura, se preocupó de que adquiriesen una formación escolar y su casa constituyó un centro de sociabilidad para toda la familia. De su hermana Cristina destaca sus ideas modernas en relación con el cambio de valores que se estaba produciendo en la España de la transición.

La continuación de los estudios le permitió trasladarse del pueblo a Madrid y tener un mayor grado de independencia con respecto al control de los padres, así como asumir responsabilidades en la gestión de gastos e ingresos desde una edad temprana. En su casa de Lavapiés también convivió con amigas, muchas de ellas ligadas a los movimientos feministas que se organizaron durante la transición. Mónica nunca se vinculó formalmente con estos movimientos, al igual que muchas otras jóvenes de entonces, aunque sí compartió buena parte de sus reivindicaciones desde la convicción de que «el machismo es un sistema

social y cultural que es preciso cambiar día a día». La desafección hacia la militancia activa se vio influenciada «porque muchas confundieron el feminismo con ciertas cabezas feministas radicales que eran las que más se veían, que solían ser mujeres que consideraban a los hombres, pero a cada uno individualmente». El rol de mujer independiente y feminista es percibido por parte de los varones como mujer poco femenina. A ello se refiere cuando afirma que Manuel, su pareja, a veces le decía: «Mónica, ¡es que estar contigo a veces es como estar con mi amigo Paco!».

Mónica se define a sí misma políticamente como una persona de izquierda. Sus relaciones de pareja se han basado siempre en un principio de igualdad muy alejado del amor romántico:

Yo nunca he sufrido mucho por amor, esas cosas que dice la gente, de que lo pasa fatal y de que se quedan delgadísimas. A mí me costaba romper mis vínculos humanos, como amigos, pero cuando se acababa la atracción y el cariño, yo lo planteaba rápidamente. Eso sí, luego me costaba desligarme de ellos, y a veces seguía pagándoles los alquileres de las casas o el seguro del coche.

Este perfil sociológico se caracteriza por haber logrado un alto grado de independencia gracias a un trabajo autónomo (lo que supuso una renuncia a la maternidad), por adoptar pautas de liberalidad en sus relaciones sexuales y estar próxima (aunque no vinculada formalmente) a movimientos sociales y reivindicativos. Ha podido decidir sobre la maternidad y se muestra claramente contraria a ser madre soltera, ya que renuncia a asumir la responsabilidad completa del cuidado de los hijos por el sacrificio que ello implica, ante la falta de corresponsabilidad de muchos hombres y de apoyo institucional. Ha optado por tener relaciones de pareja con las que no convive habitualmente, decisión que se puede vincular con el fenómeno conocido como *Living Apart Together* (LAT), protagonizado, principalmente, por mujeres de mediana edad independientes laboralmente (Ayuso, 2012).

Este perfil reenvía a una familia de origen con trabajo autónomo en el medio rural, nivel económico medio, nivel cultural bajo por lo que se refiere a títulos académicos, aunque medio en cuanto a nivel básico de lectura y escritura de la madre y de la abuela (y del padre), así como un alto capital social o relacional mediado por la actividad laboral, comercial y autónoma de la abuela materna, y del padre, de donde se deriva la continuación de los estudios por parte de los hijos y de las hijas en el contexto de la gran transformación que se produjo en el medio rural, y que se vio favorecida por la reforma educativa de 1970. En este perfil, destacan la influencia de las mujeres de la familia de generaciones anteriores, así como el acceso a los estudios superiores —que terminó veinte años después—, lo que contribuyó a que se moviese en un contexto relacional amplio.

En el caso de Lucía encontramos un núcleo familiar en el que la madre tiene un papel destacado: su sueldo es el que ayuda a salir adelante a la familia, se preocupa de la educación de Lucía, a pesar de que carece de títulos académi-

cos, y también tiene un peso importante en la adquisición de capital social, al ser la responsable de contratar a las personas que imparten las clases en la asociación en la que trabaja. Su incorporación al mundo laboral conecta también con la paulatina modificación de las relaciones de poder que se ha producido en algunos hogares españoles, en cuanto a conseguir mayor nivel de autonomía y libertad, y el cambio en los modelos de educación de los hijos. Lucía da cuenta de ello cuando habla de sus padres, ya que los considera «superliberales», muy diferentes de los padres de sus amigas del colegio, más jóvenes que ellos, pero que son «muy clásicos y muy estrictos».

Para Lucía el acceso a la ESO supuso una mayor vinculación con su interés por la fotografía y la pintura, pero también un entorno relacional nuevo. Habla del grupo de amistades, chicos y chicas, en el contexto de las salidas de ocio pero, principalmente, de las amigas de la infancia y de las amigas de la etapa del instituto. En su relato destaca el hecho de que se refiera a este grupo de iguales con el término de *sectarias*, en cuanto a la dificultad que encuentra para reivindicar su independencia, y el hecho de que supediten la relación de amistad a la relación de pareja:

Yo las quiero mucho, porque son mis amigas del alma, ¿sabes?, pero hay muchos detalles que no me gustan. Lo tienen que hacer todo juntos, y yo quiero tener libertad [...]. Yo sola con Julia no puedo quedar, porque o está el novio o quien sea, y ya no tengo la misma intimidad.

En su relación anterior, que comenzó con 17 años y duró 3, se sintió aprisionada en un *bucle* del que no sabía salir, pese a ver que su pareja la trataba mal, «y saber que no quería estar con él». Se ponen de manifiesto, de esta forma, actitudes estereotipadas, sobre todo en cuanto a «aguantar», a los celos, porque «celoso era mazo de celoso, muy celoso, muy egoísta», y a la situación de no comunicarse con nadie de su entorno hasta que no pudo más, pese a la confianza que tiene sobre todo con su madre. Este aspecto ha sido también destacado en otras investigaciones que han utilizado las biografías, y se refieren al hecho de que, en muchas ocasiones, entre las parejas de las jóvenes entrevistadas, «abunda el rechazo, la incompreensión y la violencia», aunque no siempre sea así (Parrilla, 2004: 357). En el informe de la Federación de Mujeres Progresistas, titulado *¿Igualmente?*, realizado a partir de encuestas, se señala también que el 80% de los adolescentes cree que la chica debe complacer a su novio, el 40% piensa que el chico tiene la obligación de protegerla y cerca del 60% está de acuerdo en que los celos son normales en una relación (Federación de Mujeres Progresistas, 2011).

Cuando habla de su pareja actual destaca el grado de amistad que existe entre ambos y una relación de igualdad emocional, algo que no tuvo en sus relaciones anteriores:

Me quiere un montón y se porta superbien. ¡Es que es tan amigo mío!, ¿sabes?, ¡es que es tan colega! Entonces, me llena tanto que yo también se lo doy a él y entonces él también está feliz y entonces eso ya es el amor.

Cuando Lucía abandonó el instituto realizó cursos de auxiliar administrativo a través de asociaciones que ofrecen cursos para mujeres — similares a la asociación en la que trabaja su madre— y en el INEM. Tras la experiencia laboral y estar un tiempo en paro, participa como voluntaria en la asociación en la que trabaja su madre «con niños de 5 años, que son los más chiquititos, hasta los 12 años», y se plantea realizar un módulo de FP, el módulo de integración social, «porque es un año de teoría y luego el otro es de prácticas y las prácticas se hacen allí, en la asociación».

El entorno familiar de Lucía representa a los hogares de clase obrera metropolitana de la época de la transición. Se caracteriza por un capital económico entre bajo y medio, ausencia de títulos escolares, pero con un fuerte capital relacional mediado por la incorporación de la madre al mundo laboral. A modo de síntesis, se puede apuntar que este perfil se encuadra en un nivel intermedio en cuanto a autonomía e independencia. Ante su inestabilidad laboral cuenta con el apoyo económico de sus padres gracias al ambiente de confianza que mantiene con ellos. En cuanto a las relaciones de pareja, también se encuentra en un proceso de transición desde modelos estereotipados de sumisión y «aguante», hasta otros en los que predomina una mayor comunicación e igualdad. Aunque Lucía no continuó los estudios después de obtener el título de ESO, los itinerarios previstos en la LOGSE, en concreto los módulos de FP, permiten su vuelta a los estudios conectados con la práctica laboral. La conjunción de la disposición familiar y la organización del sistema educativo permiten, en este caso, una salida laboral estable, diferente a la precariedad previa en el trabajo, y dar cuenta de cómo se gestan a veces también las resistencias por parte de los sujetos (Willis, 1998).

Este perfil es exponente, además, de la acción social de muchos jóvenes de finales del siglo XX y principios del XXI, y pone de manifiesto la evolución que se ha producido desde la identificación política y feminista de épocas anteriores entre diferentes grupos de población.

La trayectoria de Blanca, por último, reenvía a los entornos de clase obrera procedentes del ámbito rural con madres amas de casa y padres cabezas de familia, ya que aportan con su trabajo asalariado los recursos económicos. En muchas de estas familias, con escaso capital económico, cultural y social, los padres han realizado un gran esfuerzo monetario para facilitar la continuación de los estudios de sus hijos e hijas en sintonía con las posibilidades que ofrecía la organización del sistema educativo. A pesar de que Blanca no continuó los estudios, su hermana realizó un módulo de FP de grado medio y trabaja como auxiliar en una clínica veterinaria con buenas condiciones laborales. Su hermano cursó estudios de FP superior y luego Arquitectura Técnica, y ha estado trabajando desde que comenzó a realizar las prácticas.

Con el padre de su hija las decisiones las toman conjuntamente «y ven todas las cosas económicamente por parte de los dos, es compartirlo todo». Cuando se realizó la historia de vida Blanca no trabajaba. De la convivencia destaca que con la niña es él quien más le ayuda «si se tiene que quedar con ella, si le tiene que dar de comer o si la tiene que cambiar, sin ningún problema», y en

las labores de la casa, también, aunque él trabaja pero «si tiene unos días libres él hace conmigo las cosas, él comparte conmigo las cosas».

Blanca se ha planteado terminar el bachillerato a distancia cuando la niña requiera menos cuidados. Su trayectoria individual queda, de esta forma, supe-
ditada a la familiar. Da cuenta de una relación de igualdad en el ámbito domés-
tico en cuanto a las decisiones que adoptan ella y su pareja. En su caso, no
obstante, como en el de otras muchas mujeres jóvenes con hijos que dependen
económicamente de sus parejas, se produciría una situación de mayor vulnera-
bilidad en el caso de que tuviera lugar una separación. En el contexto actual de
crisis, de creciente empleo precario y de diversificación de los tipos de hogares,
se están generando nuevos perfiles sociales, entre los que destacan las mujeres
con cargas familiares, separadas o solas (Pérez et al., 2004).

En los tres modelos de familia presentados se ejemplifica el fuerte cam-
bio social que se ha producido en España, así como el influjo que en él han
tenido las dos reformas educativas. La no continuación de los estudios de
Blanca y Lucía podría entenderse como un efecto no deseado de la LOGSE.
Según muestran los datos estadísticos expuestos al principio, el origen social
sigue siendo el principal factor que condiciona el nivel de logro educativo. No
obstante, intervienen otros factores que facilitan o dificultan el éxito escolar.

Al comenzar la ESO, los jóvenes, chicos y chicas, suelen sentirse a gusto,
sobre todo durante los dos primeros años, y acusan de forma pronunciada el
cambio a tercero, que es identificado como uno de los cursos más problemá-
ticos de la etapa escolar, tal y como muestran Lucía y Blanca, así como otros
estudios que recogen la opinión de los jóvenes mediante encuesta (Fundación
Encuentro, 2010: 130). Uno de los factores que destaca en relación con esta
etapa es la influencia del grupo de iguales (Parrilla, 2004). Al iniciar el insti-
tuto, los jóvenes y las jóvenes sienten una fuerte presión del nuevo entorno
relacional y, a veces, como en el caso concreto de Blanca, de grupos *conflictivos*,
tanto de chicos como de chicas⁴. En determinado momento, nuestras infor-
mantes tuvieron que optar por formar parte de estos grupos o rechazarlos: «Sí,
las dejé, vamos, duré menos de un año, no estuve más de un año, [...], yo era
una chica más tranquila, y no quería jaleos».

Este tipo de ambiente escolar, entendido como entorno relacional «com-
plejo» que puede condicionar la actividad y la cultura escolar de algunos insti-
tutos, se inscribe en un contexto más amplio caracterizado por toda una serie
de dificultades, como destacan algunos especialistas implicados en cuestiones
educativas (Varela, 2007). Entre ellas, el hecho de que con la promulgación
de la LOGSE en 1990 el PSOE puso en marcha un ambicioso proyecto, el
de la educación comprensiva y obligatoria hasta los 16 años, pero sin que la
reforma contase con la asignación presupuestaria suficiente. En consecuencia,
se concertaron plazas en la red privada, lo que supuso que, a lo largo de los

4. «Con las chicas, estaba más metida en movidas, más metida en temas de fumar chocolate, vamos, hachís, iban buscando bulla [...], luego estaba el grupito de los chicos, que a veces venían y era peor, porque no era solo hachís, también eran otras cosas más duras.»

años, muchos padres de las clases medias comenzaran a llevar a sus hijos e hijas a centros privados y concertados, proceso que se ha acentuado con la paulatina entrada de inmigrantes en los centros públicos.

Cuando se analizan las trayectorias de vida de nuestras tres protagonistas, sus experiencias, vivencias y percepciones, se observa que las tres muestran una actitud favorable hacia la continuación de los estudios, aunque dos de ellas no los hayan continuado. Como se ha señalado, Mónica terminó sus estudios universitarios veinte años después. Lucía intentó realizar primero de bachillerato hasta en cuatro ocasiones y, posteriormente, se planteó realizar un módulo de FP. Y Blanca espera a que su hija crezca para poder matricularse en bachillerato. También se observa el esfuerzo realizado por muchas familias para favorecer la continuación de los estudios de sus hijos e hijas, así como la importancia que adquiere el papel desempeñado por muchas mujeres en estas familias.

Las historias de vida de Mónica, Lucía y Blanca nos han permitido entender algunas de las causas de la no continuación de los estudios y permiten cuestionar determinados discursos que, sobre todo en el momento actual, contribuyen a profundizar en la dualización del sistema escolar y a desprestigiar lo público. Los agentes de estos discursos olvidan, además, que las reformas que favorecen una mayor igualdad tienen efectos beneficiosos para muchos sectores de la población y, en especial, para las mujeres que proceden de las clases más desfavorecidas.

Referencias bibliográficas

- AYUSO, Luis (2012). «*Living Apart Together* en España: ¿Noviazgos o parejas independientes?». *Revista Internacional de Sociología*, 70 (3), 587-613.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- (2002). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- CALERO, Jorge (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / CIDE.
- CELORRIO, Xavier y MARÍN, Antoni (2012). «Educación y movilidad social en España». En: *Informe España 2012: Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- FEDERACIÓN DE MUJERES PROGRESISTAS (2011). *¿Igualmente?: Alumnado y género, actitudes y comportamientos*. Madrid.
- FERNÁNDEZ, Mariano; MENA, Luis y RIVIERE, Jaime (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Madrid: Fundación La Caixa. Estudios Sociales, 29.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, Mariano (2003). «Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: Clase, género y etnia en la educación». *Papeles de Economía Española*, 1, 15-28.
- FOLGUERA, Pilar (1997). «El franquismo: El retorno a la esfera privada (1939-1975)». En: GARRIDO, Elisa M.; FOLGUERA, Pilar; ORTEGA, Margarita y SEGURA, Cristina. *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Síntesis.
- FOUCE, Héctor (2006). *El futuro ya está aquí: Música pop y cambio cultural*. Madrid: Velecio.

- FUNDACIÓN ENCUENTRO (2010). «Los adolescentes en la ESO». En: *Informe España 2010: Una interpretación de su realidad social*. Madrid.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2008). *Las mujeres en cifras 1983-2008*. Madrid.
- (2013). Estadísticas. Instituto de la Mujer [en línea]. <<http://www.inmujer.es/estadisticas/portada/home.htm>>.
- JULIÁ, Santos (2003). «Política y sociedad». En: JULIÁ, Santos; GARCÍA, José Luís y JIMÉNEZ, Juan Carlos. *La España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- MARTÍN CRIADO, Enrique (2010). «Las tallas grandes perjudican seriamente la salud». *Revista Internacional de Sociología*, 68 (2), 349-373.
- MARTÍNEZ, José Saturnino (2007). «Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas». *Revista de Educación*, 342, 287-306.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Instituto de Evaluación.
- PARRA, Pilar (2009). «Narrativas del yo de mujeres de clases populares: Dimensiones de análisis para el estudio del cambio social». *XIV Congreso Nacional de Sociología en Castilla La Mancha*. Almagro.
- PARRILLA, Ángeles (2004). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: Origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- PÉREZ, Manuel; RODRÍGUEZ, Gregorio y TRUJILLO, Manuel (2004). *Pobreza y exclusión social en el Principado de Asturias*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- SUBIRATS, Marina (2010). «Els nivells educatius de la població i la transmissió del capital cultural». *Papers*, 52, 64-77.
- VARELA, Julia (1997). *Nacimiento de la mujer burguesa: El cambiante equilibrio de poder entre los sexos*. Madrid: La Piqueta.
- (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.
- WILLIS, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.