La feminización de la educación

La palabra, el sentido y la autoridad de las mujeres

Nuria Pérez de Lara Farré

La feminización de la enseñanza y la educación

Nuestra experiencia educativa en escuelas, centros de formación diversos y finalmente en la universidad ha hecho patente *la realidad positiva de la presencia de las mujeres en la educación* más allá del logro de la igualdad en el acceso al mundo de la cultura que ella supone.

¿ Por qué decimos más allá del logro de la igualdad?

Pues porque de alguna manera la "feminización" del mundo de la enseñanza y de la educación en general es una muestra positiva de la incorporación de las mujeres al mundo público del trabajo, pero a la vez es una muestra también del *gusto de las mujeres por determinadas tareas socializadoras, de atención y cuidado del otro*, que en muchas ocasiones han sido consideradas por nosotras mismas como una señal de permanencia en ocupaciones de rango inferior —en el mundo público laboral— por lo que estas tareas conservan de similitud y complementariedad con lo doméstico y "tradicionalmente femenino".

En este sentido, consideramos que ha llegado la hora de reconocer que *la afirmación de las mujeres en determinadas tareas más que en otras es sencillamente una muestra de los valores que defendemos desde nuestra diferencia*: el valor de la relación, el valor de la mediación y el valor de la afirmación de sí a través de la afirmación de los otros; en este caso, a través de la afirmación de las nuevas generaciones introduciéndolas en la vida del pensamiento y de la palabra, en la vida del conocimiento y de la experiencia de la cultura. Quiero decir que la afirmación de las mujeres a través de determinadas ocupaciones más que en otras es *una muestra del sentido que las mujeres preferimos dar a nuestras vidas* más que una muestra de lo que no queremos enfrentar o de aquello a lo que no queremos llegar.

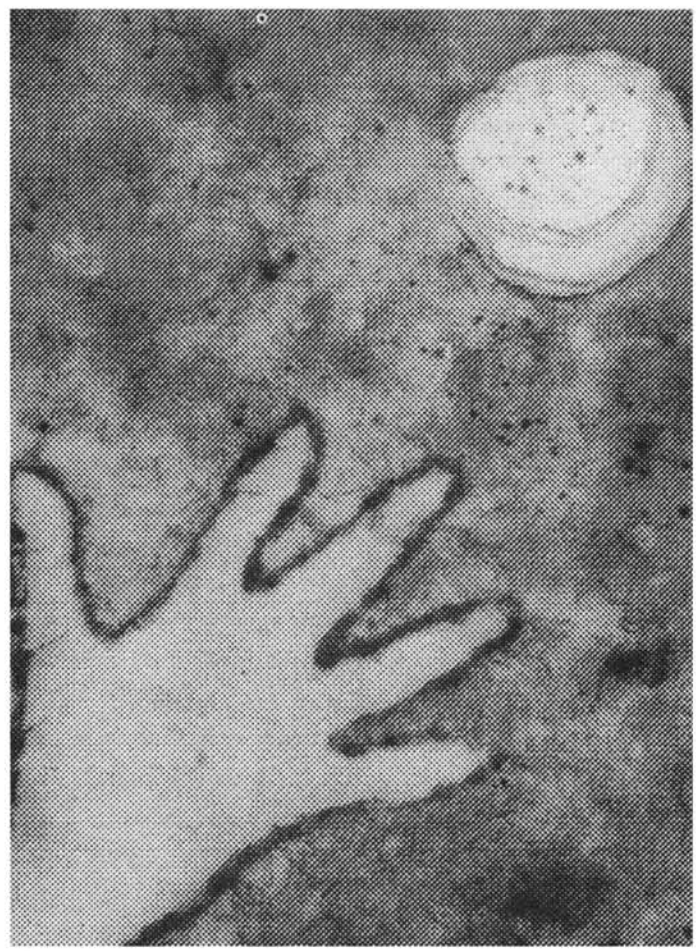
Ahora bien, la aceptación de esta afirmación general supone también la aceptación de su cuestionamiento personal a la vez que la aceptación de la disparidad existente entre todas las mujeres que accedemos al mundo de la educación. Me explicaré: mi experiencia personal me ha mostrado que me puedo permitir una afirmación general de este tipo, a partir de mí y de las relaciones que he vivido con mis compañeras a lo largo de muchos años de experiencia; pero, precisamente por esta misma experiencia, también puedo afirmar que, en muchos casos concretos eso no es así, no porque estos valores de la medicación y cuidado de los otros, que yo califico de femeninos, no sean lo que las mujeres aportan al mundo del trabajo educativo, sino porque es muy posible que a veces estos valores continúen siendo aceptados por algunas de nosotras, sencillamente como una *imposición de un rol predeterminado* (la función que nos está destinada por lo que se supone que somos y hemos de ser), que no como un *proceso de realización de nuestros deseos, es decir, lo que nosotros somos —y no somos— porque la distancia entre lo que somos y lo que no somos nos sitúa en el camino de aquello que deseamos ser.*

En un texto sobre *la sabiduría de partir de sí*, Vita Cosentino y Giannina Longobardi analizan las diferencias entre los chicos y las chicas por lo que se refiere a su interés por la escuela y los estudios, y afirman que "mientras que las chicas continúan asistiendo gustosamente a la escuela, aunque sepan que serán las primeras en quedar al margen en tiempos de crisis laboral, y llevan a la escuela una necesidad de relación social", los chicos muestran un desinterés y un malestar cada vez mayor, acentuado por el hecho de "mantenerse —con sus valores androcéntricos— en una estructura jerárquica que paradójicamente ha perdido el sentido de la promoción social, de manera que no vale la pena hacer ningún sacrificio para seguir estudiando".[1]

La abundancia de estudios que hacen patente el éxito escolar y académico de las alumnas, o que ponen de manifiesto los intereses de las maestras y profesoras por la relación docente, por el bienestar del alumnado y por aspectos socializadores de su profesión, nos hablan de nuestra diferencia, en positivo; nos hablan de lo que realmente valoramos, nos hablan de lo que consideramos importante para la vida y la convivencia. La realidad de las diferentes experiencias coeducativas que dan lugar a una nueva visión de lo que pueden ser los libros de texto, a nuevas perspectivas para la enseñanza y la didáctica de las ciencias, a la profundización en un lenguaje no sexistas, a maneras no violentas de resolución de conflictos, etcétera, nos hablan también del hecho de que la presencia de las mujeres en las escuelas ha marcado una diferencia, si no predominante aun, sí emergente, viva y valiosa para nuestra cultura.

Una pedagoga italiana, Ana Ma. Piussi, lo dice así:

> Se han producido modificaciones en la realidad material y social sin intervenciones político-institucionales concretas y fuera de lógicas de reivindicación de derechos, de negociación de poderes o de solicitudes de reforma [...]
> Estoy pensando en las experiencias de las profesoras de la escuela elemental y de enseñanza media que, desde hace algunos años educan en la diferencia, marcando con un signo sexuado, el signo de la libertad femenina, un universo hasta ayer pensado como neutro. Ellas han provocado transformaciones significativas mediante el desplazamiento de la autoridad y de proyección sobre su sexo (actividades educativas con grupos homogéneos por sexo, aplicación de unidades didácticas para las chicas, cursos de formación y de puesta al día para las profesoras, sexuación de la lengua y de los contenidos de los programas [...]), utilizando lo mejor posible con inteligencia y pasión [...] todos los recursos y espacios realmente disponibles, sin voluntarismos ni despilfarro de energías y transformando la escuela, de realidad neutra patriarcal, en espacio de formación de los dos sexos.
>
> [...] Hoy se trata de un real en el cual la experiencia de las mujeres y los proyectos de las mujeres, superada la marginalidad social, están encontrando una traducción propia [...] sabiendo que existe un negativo del que ellas [las mujeres] siguen siendo portadoras y en el cual tienen que trabajar en primera persona.
> En la escuela lo negativo femenino consiste, por ejemplo, en la tendencia de las mujeres. profesoras y alumnas, a tomar una actitud hiperrealista ante las obligaciones institucionales [...] Es una actitud que toma la forma de subalternidad, a veces de una auténtica esclavitud, con respecto a las reglas y códigos de la institución. Se le da, por ejemplo, un valor absoluto e inamovible a la organización del trabajo escolar, al orden jerárquico de la institución, o se le atribuye un lugar absolutamente central a los programas oficiales como criterio guía del hacer diario de cada una o al control del aprendizaje o a la evaluación [...] Se acaban subordinando a este criterio los deseos, intereses, proyectos y placer de la inteligencia.
>
> [...] Enseñar a aprender en la diferencia sexual implica sustraerse al mundo de lo ya dicho, pero también a la espera debilitadora del *todavía-no* y medir la eficacia de nuestro hacer en el presente, porque esta tiene el efecto de modificar significativamente el futuro.[2]



El necesario enfrentamiento con el negativo de nosotras mismas

Nos corresponde entonces *el reconocimiento de todo lo que*, a veces en silencio, *estamos haciendo las mujeres en la enseñanza*, es decir, el reconocimiento de nuestro valor, pero también nos corresponde el reconocimiento de nuestras propias obstaculizaciones a todo lo que podríamos hacer y no hacemos, es decir *el reconocimiento de nuestra negatividad*.

Podríamos ver nuestro rostro negativo, como dice Ana Ma. Piussi, en esta *necesidad de partir de lo que nos viene dado* en lugar de partir de nuestras acciones, de nuestra capacidad creativa, de nuestra competencia para actuar y hablar públicamente de lo que sabemos hacer, de aquello en lo que tenemos experiencia real y vivida.

Atreverse a reconocer que nuestra práctica educativa tiene valor precisamente por aquello que crea en el día a día y no por reproducir una normativa o unas prescripciones dadas desde fuera de la escuela y desde una generalización y totalización "de lo que hay que hacer" en educación. Atreverse a reconocer también que esta creación del día a día es una creación no principalmente destinada a los otros sino una creación que busca nuestra propia transformación, nuestra auto-creación.

La fuerte presencia femenina en educación es una riqueza del presente, nueva y no de siempre, y precisamente porque es una riqueza nueva, de hoy, debe reconocerse su aportación diferencial.

Para conseguir este reconocimiento es necesario que nosotras las mujeres nos enfrentemos a esta tendencia nuestra a *"reforzar el mundo que nos es dado entregándonosle incondicionalmente"*, o como dice Luisa Muraro, es necesario que logremos salir de los roles en un arriesgado acto de nacimiento de un pensamiento femenino libre. (En este sentido puedo recordar a David Cooper, un antipsiquiatra inglés que proponía esta necesidad de salir de los roles para reencontrar unas relaciones verdaderamente humanas.) La entrega femenina, en este sentido de aprisionamiento en el rol, es una manera de no reconocer el valor nuevo que significa la "feminización" de la enseñanza: entregándonos y sometiéndonos a lo dado por la escuela neutra de "siempre" nos entregamos nosotras mismas negando nuestra aportación diferencial. Respaldar a la escuela "neutra" entregándonos a su normativa de siempre —jerarquías, programas, normas, organizaciones [...]— supone mantener la institución que nos margina al incluirnos dentro de ella en tanto que "déficit" a recuperar, reciclar, formar continuamente [...]

Reconocer cuáles son los mecanismos que nos llevan a entregárnosle supone convertirnos en institución educativa, nueva y diferente, porque es nueva y diferente la población mayoritaria que hoy la conforma: la población femenina. (Concepto de mayoría no nada más cuantitativa sino cualitativa [...] por este mismo concepto hasta hace poco las mujeres han sido consideradas "minoría".) Esta población femenina, con su presencia nueva, debe hacer de *la formación un proceso en el que las mujeres se transmitan conocimiento y se reconozcan autoridad, es decir, un proceso en el que las mujeres pasen a ser sujetos de la formación* en lugar de objetos que han de ser constantemente formados.

Tal vez deberíamos detenernos un poco en esta idea de *pasar a ser sujetos*. Llegar a ser sujetos es la cuestión esencial de todo proceso de socialización. Eso es lo que pretende la educación, conseguir que las criaturas lleguen a ser sujetos sociales, protagonistas de sus vidas en convivencia con los otros.

Gerard Mendel analiza en los procesos de socialización dos tipos de relación que nos hacen ser sujetos: un primer tipo, más arraigado en la institución familiar pero que también se traslada a la escolar, es el de las relaciones *identificatorias que se producen entre personas de diferente rango, situación, experiencia* [...] padres-madres-hijos-hijas, profesorado-alumnado. El segundo tipo de relación socializadora es para Mendel *la relación no identificatoria*, es decir, la relación entre iguales, *la relación horizontal en grupos pares* de dispares, no desiguales.

En el primer tipo de relación socializadora el infante se identifica con las figuras materna y paterna a las cuales quiere asemejarse y de las cuales debe diferenciarse para ser él o ella, diferentes a la vez que semejantes, a las personas que aman y necesitan. En este proceso la relación de las criaturas con los adultos está basada en los afectos, en el deseo, y por esta razón es fundamental que las personas adultas sepan liberar de culpas la relación que establecen. No es eso lo más habitual, y muchas veces las relaciones socializadoras identificatorias se basan en sentimientos de culpabilidad inducidos por las personas adultas; con aquella amenaza, tácita o explícita, del "no te amaremos", que no es más que la expresión de un contrato excluyente basado en la necesidad de amor del infante —y basado también en la ocultación que el adulto hace de su necesidad de ser amado por el infante, ocultación de la debilidad real del poderoso— y que convierte la relación identificatoria en una estricta relación de poder.

Estas personas adultas no saben hacer de su autoridad, que les viene dada por la superioridad que el infante les atribuye, un motor del deseo de crecer y de ser autónomas de las criaturas [...] Lo que hacen las personas adultas así es convertir su autoridad en una imposición de sus propios deseos y en una negación de los deseos de los infantes, impidiéndoles conocerlos y afirmarse como

diferentes: lo que hacen es reducir su autoridad a poder.

Una cuestión importante en las relaciones educativas que se establecen en la escuela es la de saber que *en las relaciones identificatorias que todo maestro o toda maestra pueden provocar se debe respetar el deseo de ser y de afirmarse del otro* que se encuentra en una situación asimétrica respecto a nosotros, en una situación de inferioridad. Es posibilitando y alimentando el deseo de afirmarse del otro que nos afirmamos a nosotros y nosotras mismos en tanto que educadores.

Pero tan importante como eso es aceptar que hay *otro tipo de relación socializadora, la no identificatoria*, y que es aquella que se da entre las criaturas mismas, en los grupos horizontales de la misma edad y en la misma situación dentro de la institución. Se trata de una relación horizontal en grupos pares de dispares. Se debe reconocer que en nuestra organización social y escolar este tipo de relaciones no identificatorias tienen muy poco espacio y, a veces, cuando lo hay, se convierte en un espacio controlado por los adultos y por lo tanto deja de serlo, o bien se encuentra transgrediendo las normas institucionales y, al oponerse compulsivamente a ellas, se convierte más en un espacio asocial que en un espacio socializador.

Aunque este tema de los espacios de socialización horizontal como espacios asociales es un tema general, importante en el análisis de nuestras instituciones educativas, vamos a centrarnos nada más en uno de sus aspectos, el de la diferencia sexual.

En todo grupo humano la relación en grupos de pares u horizontal, hasta ahora considerada neutra o masculina, está marcada por la diferencia fundamental, la diferencia sexual, que es una diferencia irreductible, necesaria y que hay que respetar.

Se trata de una diferencia que nos sitúa a todos y a todas en una relación asimétrica, desigual, en constante desequilibrio o en el equilibrio inestable que nos mueve: desear o rechazar, vivir en convivencia o desvivirnos por la no convivencia, crear y procrear o reproducir y reproducirnos [...]

La *feminización de la educación* supone que *la relación socializadora no identificatoria* o entre iguales (iguales en el sentido neutro que la psicología social suele emplear), *ha quedado marcada por la diferencia sexual*, es decir, marcada por una asimetría más allá de la diferencia jerárquica profesorado-alumnado. Los grupos horizontales en la escuela, tanto los de profesorado como los de alumnado, son grupos sexuados, de hombres y mujeres, y por tanto grupos desiguales y de iguales dispares.

Si tenemos en cuenta estos dos tipos de relación socializadora y volvemos a nuestra temática, la de todo lo negativo con lo que las mujeres nos enfrentamos, encontramos cuando menos dos cuestiones:

Una, que en las *relaciones socializadoras identificatorias* las niñas se encuentran con muy pocos modelos femeninos de identificación en el mundo de la ciencia y la cultura y/o con unos modelos femeninos de identificación más directa —nosotras las maestras—, "entregadas al mundo que nos viene dado" y, por tanto, en muchas ocasiones sometidas a él (sería éste un modelo de identificación en el sometimiento y, por tanto, que niega la condición de sujeto en nosotras mismas y en los otros).

En segundo lugar, y con relación a lo anterior, por lo que hace a las *relaciones socializadoras no identificatorias*, las mujeres nos encontramos inmersas en un espacio neutralizado de hombres y mujeres, de niños y niñas, en el que las mujeres acostumbramos asumir actitudes más bien "misóginas" que niegan el valor de nuestra propia diferencia.

Enfrentamos a estos dos aspectos negativos de nuestra "feminidad", la entrega incondicional de aquello que nos es dado y la misoginia femenina que produce, que muchas hemos podido analizar entre nosotras (hablar despectivamente de las amas de casa como "marujas", establecer relaciones competitivas y juicios negativos sobre las madres o las otras maestras, despreciar actitudes de ciertas niñas porque muestran lo que rechazamos en nosotras mismas, demasiado maternales o coquetas o "débiles" [...]) es algo que debemos tener presente en nuestra tarea educativa.

El punto a reflexionar aquí sería que los procesos de socialización que pretendemos en nuestra acción coeducativa con nuestro alumnado pueden suponer que pretendemos transmitir alguna cosa que seguramente no tenemos o no reconocemos en nosotras mismas [...] *el valor de lo femenino* en tanto que aportación nueva y diferencial a la escuela (hasta hace poco negado) *y la autoridad de la palabra y la acción de las mujeres* en el mundo de la educación y, por tanto, del conocimiento y de la cultura.

¿Por qué autoridad femenina? ¿Cuál autoridad femenina?

Hablar de autoridad en educación es cosa poco apreciada hoy en día y hasta mal vista por aquello de confundir autoridad con autoritarismo. No obstante eso, creo que es nece-

sario hacerlo para entender que la relación educativa es una relación asimétrica entre la infancia y las personas adultas, entre las criaturas que acaban de llegar a un mundo, dado por las generaciones anteriores y estas mismas generaciones ahora adultas y, por tanto, ya conformadoras de esta cultura con la que los infantes se encuentran.

Negarse a hablar reflexivamente sobre la autoridad creo que es uno de los problemas principales de la pedagogía actual, que confunde autoridad con autoritarismo, participación con asumir técnicas y estrategias de delegación de la gestión; en definitiva, que confunde socialización con adaptación a las normas vigentes.

Estas confusiones conducen a ubicar la autoridad dentro del saco del autoritarismo, y por lo tanto a reducir la autoridad a una relación estricta de poder (ahora gestionada democráticamente); llevan también a afirmar que la mejor manera de participar en la democracia es la delegación en otros más capaces que nos representen. Por último, estas confusiones no analizan el sentido de la inadaptación o del malestar de la infancia y la juventud que acaban considerados como un fruto natural de la falta de valores y de respeto en que viven determinadas familias o grupos de jóvenes desarraigados de sus familias. En definitiva, acaban siendo considerados un problema "de los otros".

Reflexionar sobre la autoridad desde las mujeres supone para mí una primera reflexión sobre nuestra tradicional manera de abordar la cuestión: esta *manera tradicional femenina de abordar la cuestión de la autoridad ha consistido principalmente en ocultar nuestra autoridad real delegando en el poder de los hombres la resolución de conflictos entre generaciones*. Ocultar nuestra autoridad real quería decir intentar mediar en los conflictos de una manera subterránea por medio de una supuesta capacidad nuestra de comprensión y de relación y permitir entonces, a través de esta capacidad nuestra, la aceptación del poder masculino, es decir, la manera tradicionalmente masculina de resolver los conflictos.

Separar la autoridad mediadora y relacional de la autoridad del poder ha sido una función clara de la división sexual de las funciones sociales masculinas y femeninas. Hacer prevalecer la autoridad del poder o de la relación de fuerza, aunque fuese la fuerza de la razón (racionalista), por sobre la autoridad de la experiencia vivida, de la comprensión que ésta da y por encima de la potencia de la relación afectiva mediadora, ha sido el resultado, del que las mujeres no somos inocentes, aunque aceptemos, muchas veces, ser consideradas víctimas.

Reencontrar la complejidad de la combinación entre la comprensión de la experiencia vivida, el potencial de la relación mediadora afectiva y la fuerza de la *razón razonable* (y no racionalista), en el concepto y las prácticas de autoridad, es una tarea que yo creo necesaria en educación. *Hacer prevalecer esta relación de autoridad sobre las relaciones de poder* sería una consecuencia clara de la feminización, en positivo, de la educación; es decir, sería la consecuencia clara de la aportación diferencial de las mujeres al mundo de la educación y ayudaría a la investigación por parte de los hombres de su diferencia positiva y no neutra.

Nos ayudaría a todos y a todas a *reencontrar una autoridad que viene de la afirmación de sí a través de la afirmación de los otros, los cuales se afirman, precisamente, por aquello que los hace sentirse a favor de nosotras y no en contra de nosotras*. Nos ayudaría a todas y a todos a reencontrar la autoridad que afirma a los otros, infantes y jóvenes, para ir más allá de nosotros, adultos y, por qué no, viejos, en lugar de afirmarlos quedándose, precisamente, en el más acá de nosotros, como eternos infantes o jóvenes temerosos de convertirse en grandes, por una absoluta incapacidad —¡nuestra!— de aceptar el envejecimiento.

En definitiva, ¿de cuál autoridad hablo? Hablo de una autoridad que supone siempre la continuidad de las preguntas; de una autoridad que se pregunta continuamente por el sentido de ella misma; que se continúa preguntando por el deseo de aprender que la mantiene viva, mi deseo de aprender el deseo de los otros de aprender; de una autoridad que se pregunta continuamente por el sentido de las palabras de los otros y que, por tanto, les permite un espacio y los escucha; de una autoridad que nada más se reconoce por el reconocimiento que los otros le dan; de una autoridad basada en el deseo de ser y no en el deseo de tener, es decir, de una autoridad basada en el *ser* autoras y autores de nuestras prácticas en las instituciones educativas y no exclusivamente basada en el *tener* una función reproductora de prácticas dadas por los establecimientos educativos. *En definitiva, se trata de una autoridad que nada más nos es dada en cuanto nos convertimos en sujetos protagonistas de nuestra acción educativa, que consiste en despertar la capacidad de ser sujetos en nuestro alumnado.*

¿Cómo podemos recuperar esta autoridad desde nuestra experiencia de mujeres? Seguramente hay una manera de recuperarla que *consiste en preguntarse* por quiénes son y

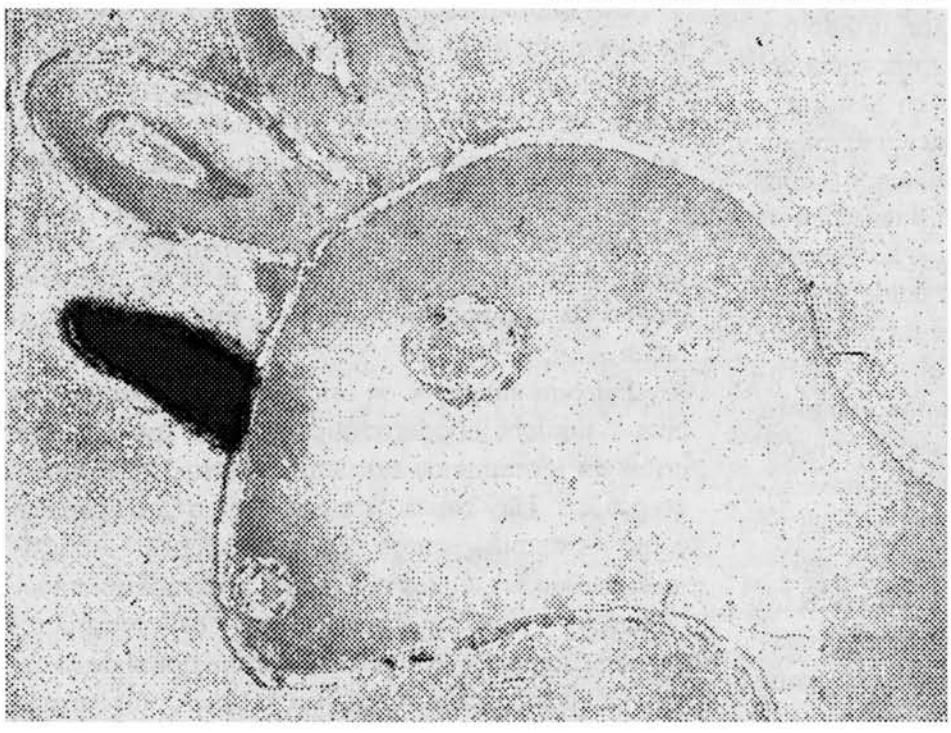
han sido nuestros maestros y maestras reales, aquellos y aquellas que nos han acompañado en nuestro proceso educativo a lo largo del tiempo, aquellas y aquellos en quienes nos hemos mirado como alumnas, como discípulas, como compañeros y compañeras, ahora también, de nuestra tarea.

Pero, ¿sabemos reconocer, nosotras mujeres, quiénes han sido nuestras maestras? ¿Sabemos reconocer, nosotras mujeres, quiénes son nuestras compañeras y el valor de sus prácticas, de sus experiencias, de sus opiniones, de sus palabras? Aquellas a las que hemos recurrido para mirarnos, para acompañarnos, han sido para nosotras la autoridad, de ellas podemos extraer el concepto de autoridad que tiene valor para nosotras. De nosotras ha de salir esta autoridad femenina a la que me refiero, nada más *hay que buscarla entre nosotras*.

Porque es seguro que nos resulta fácil saber quiénes son o han sido nuestras maestras (en una práctica que realizamos en las clases de coeducación eso resulta evidente [...]), pero nos resulta mucho más difícil (por todo lo que al principio hemos analizado, nuestra tendencia a entregarnos al mundo que nos ha sido dado y nuestra propia misoginia consecuente) reconocer a nuestras maestras, y sobre todo reconocer la autoridad de nuestras compañeras actuales para hablar y actuar en educación.

Me agradaría terminar esta aportación al debate leyendo unas palabras del final de un cuento de Ana Rossetti que en su precioso libro, *Una mano de cuentos*, nos dice:

> Es difícil determinar dónde acaba la responsabilidad y dónde empieza la absorción de otro ser. Es difícil no intervenir cuando estamos convencidos de que podemos darle lo que le conviene. Es difícil no empeñarnos en procurárselo. Es difícil no obligarle a que acepte lo mejor.
> Cuidar no es poseer, acompañar no es anular, defender no es impedir. Un verdadero ángel guardián no debe preservar de las pruebas ni de las equivocaciones que ejercitan el albedrío. Su misión consiste en dotar de autonomía y de responsabilidad propia a los otros, en despertar en los corazones una conciencia moral que otorgue autoridad interior.
> Sin embargo, hay padres, madres, maestros o guías capaces de renegar de la persona a su cargo si no se ajusta a sus pretensiones. Se enfurecen si no les devuelven la imagen que esperan de ellos. Quieren ser los artífices de una criatura perfecta y no soportan que el material que manejan sea una identidad propia con sus limitaciones, sus rebeldías, sus sueños.
> Ni soportan que las respuestas estén en otro lado o la felicidad en otra casa o las metas en otras ambiciones [...]
> No comprenden que su obligación empieza con sembrar y termina en cuanto despunta el brote. Después, sea cual sea la cosecha y la recoja quien la recoja, no deben afanarse, porque el campo no es suyo [...]
>
> Traducción: Sara G. Martínez ♦



Notas

[1] *La scuola sregolara*, en Diótima, *La sapienza di partire da se*. Liguori Editore, 1996.

[2] De Diótima, *Traer al mundo el mundo*. Icària Antrazyt, 1996.

Algunos textos

Butelman, Ida (comp.). *Pensando las instituciones*. Bs. As., Paidós, 1996.

Cigarini, Lia. *La política del deseo. La diferencia femenina se hace historia*. Traducción de Ma. Milagros Rivera Garretas. Icària Antrazyt, Barcelona, 1995.

Diótima. *Traer al mundo el mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual*. Traducción de Ma. Milagros Rivera Garretas. Icària Antrazyt, Barcelona, 1996.

Diótima. *La sapienza di partire da sé*. Liguori Editore, 1996.

Mendel, Gerard. *Sociopsicoanálisis y educación*. Bs. As. UBA y Ediciones Novedades Educativas, 1996.

Piussi, Ana Ma. y Letizia Bianche (eds.). *Saber qué se sabe. Mujeres en la educación*. Traducción de Alida Militi. Icària Antrazyt, Barcelona, 1996.

Rossetti, Ana. *Una mano de santos*. Siruela, Madrid, 1997.