Biblioteca Virtual de Investigación Duoda

ANNA MARIA PIUSSI Y OTRAS.

Parte 1. Escritos de Anna Maria Piussi (con una introducción de Remei Arnaus i Morral).

Al cuidado de Remei Arnaus i Morral. Lluïsa Cunillera i Mateos.

Anna Maria Piussi: Una creadora de lo simbólico en la educación de los siglos XX-XXI.

Remei Arnaus i Morral[1]

Benvinguda.

Presentar a Anna M. me da un gran placer y una alegria verdadera. La reconozco como magistra, como mi maestra desde que la conocí. He aprendido de esta experiencia que los inicios de las relaciones entre mujeres, cuando se reconoce autoridad femenina, son semillas en tierra féril. El primer encuentro fue aquel seminario que organizó Asún López en el Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IMEB), en el 1997 , que se llamaba “El femení com a mirall de l’escola” (El femenino como espejo de la escuela). Recuerdo que fue un encuentro bellísimo no sólo por el pensamiento y las experiencias que circularon con libertad y autoridad femeninas, sino también fue el nacimiento y origen de unas relaciones muy fecundas que han dado muchos frutos hasta ahora. Esa es la potencialidad de las relaciones políticas entre

mujeres si se siguen cultivando. También esta fue la ocasión para presentar la traducción del libro que coordinaste con Letizia Bianchi “Saber que se sabe. Mujeres en la educación” que se publicó traducido al castellano en el 1996 , en la Editorial Icaria. “Saber que se sabe” fue una de las primeras invenciones políticas que conocí de Anna M. y la encontré brillante. Ella misma dice en su introducción: “este libro nace de una apuesta que se mantiene abierta. La apuesta es la de asumir un saber teòrico-práctico –que nace de las prácticas y las ilumina, dentro de un horizonte de afirmación y no de crítica y de negación: saber que se sabe tiene que ver con coger impulso y dejarse guiar por el deseo y la necesidad de afirmar aquello que (nos) resulta verdadero de decir lo que es”.

Ana M. Piussi desde que la conocí despertó en mi una felicidad genuina, sobre todo por mostrarme un pensamiento educativo vivo y con un sentido libre exquisito de ser mujer en la educación y que ha gestado desde aquel entonces infinitos frutos en mí y en otras y en algunos hombres también. Y digo infinitos como palabra justa para nombrar que lo que he recibido no se ha agota; siempre es una fuente abierta de saber y de conocimiento que puede ir más allá. Para mi la relación con Anna M. Piussi, cultivada desde los espacios de política de mujeres como Duoda y Sofías, sobre todo, son mediaciones que me han servido a mi y a otras para cultivar el sentido libre de lo que deseamos y amamos: una educación como práctica de relación política, creativa y viva…

Anna Maria Piussi , es Catedrática de Pedagogía y Filosofía de la educación en la Universidad de Verona donde despliega su docencia y su investigación y donde ha creado desde hace algunos años años el Centro de Estudios en la diferencia sexual en la educación y en la formación. Co-fundadora, en la universidad de Verona, junto a Luisa Muraro y a Chiara Zamboni en 1984 , *la Comunidad Filósofica de Diotima*. un lugar de política, donde Luisa Muraro lo nombró como espacio “para debatir sobre cómo traducir en fuerza social la fuerza y el saber obtenidos por las relaciones entre mujeres. Entendiendo esta libertad femenina como trascendencia,

como hacerse mundo. Una idea que ya estaba reflejada en el "sottosopra verde" de "Más mujeres que hombres" del 1983 . A partir de los seminarios organizados cada año por Diotima han salido diversidad de publicaciones que son una goya de pensamiento y creatividad en femenino. Algunos de ellos han sido traducidos al castellano como "Traer al mundo el mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual", que se publicó en el 1996 , traducido por M. Milagros Rivera; "El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana" que se publicó 1999 , traducido por Núria Perez de Lara que ha sido y sigue siendo un libro que abre caminos de libertad a maestras y a nuestras alumnas y alumnos de la universidad. El último traducido es "la Mágica fuerza de lo negativo" publicado en el 2009 , traducido de la mano de Gemma del Olmo.

Es interesante recordar algunas experiencias en su recorrido existencial En una entrevista con Ana Mañeru (en 1998), muy interesante para conocer su trayectoria y el despertar a la consciencia de la libertad femenina, ella dice: "por el contexto de una época, en mi família y en la escuela viví la discriminación sexual. Desde entonces experimentaba un malestar continuo, súterraneo, ligado a mi deseo de existir plenamente en el mundo, aunque no tenía la capacidad de encontrar los medios para hacerlo. Después en el trabajo académico en la universidad, durante muchos años los viví con poca libertad interior real. Me sentía muy condicionada por el mundo académico porque me medía continuamente con él. (…) Sentía como una especie de fatiga, un malestar creciente hacia el trabajo didáctico en la universidad, era como si algo no me correspondiera a nivel profundo. Por aquellos años estaba vinculada con los temas escolares de la izquierda y este vínculo no era satisfactorio para mi. Me faltaba algo". En 1978 reconoce que tuvo la fortuna de encontrar a algunas mujeres de la universidad de Verona y de la Librería de mujeres de Milán y con ellas se le abrió nuevos horizontes. Sobre todo fue fundamental el documento del "Sottosopra verde" que antes he destacado, de la Librería de Mujeres de Milán que le abrió "una perspectiva política que yo sentí de inmediato que me

correspondía, como lo sintieron también muchas mujeres: el deseo de estar plenamente en el mundo con la orientación de los caminos políticos necesarios como nuestra casa, como nuestro hogar".

Considera que Diótima fue fundamental desde el punto de vista profesional, y no solamente existencial. Estas relaciones políticas dice "me permitieron autorizarme a empezar a investigar con un sello de fidelidad hacia mi misma, no ya poniendo entre paréntesis el hecho de ser mujer, sino dejándolo actuar en la investigación, en la labor intelectual como centro de esta labor cultural, algo que hasta el momento no había pasado. Se suponía que el trabajo desde la universidad era de un pensador neutro."

Anna M. Piussi ha dado luz vida junto a otras a la *Pedagogía de la diferencia sexual* , movimiento que impulsó en Italia a finales de los ochenta conjuntamente con el siguiente movimiento de *la autoreforma Gentile de la Universidad y de la escuela* . La pedagogía de la diferencia sexual como ella dice y ha escrito es un pensamiento ligado a la práctica educativa que pone las relaciones en el centro de la educación y que valora y da preferencia y sentido a la diferencia sexual femenina en el quehacer educativo. Otra práctica central en esa mirada de la pedagogía de la dif sexual es lo que, desde la política de las mujeres se nombró como **partir de sí,** reconociendo así sentido y valor a los propios deseos y a la propia experiencia en femenino de estar en el mundo, teniéndolo en cuenta como punto de partida para decir el mundo… Esta mirada de la pedagogía de la diferencia sexual queda recogida en sus obras de principios de los 90s ,como el libro que coordinó en Italia, publicado en 1990 "*Educare nella differenza*", y en la colección que coordinó también "la prima Ghinea" que tuvo muy buena acogida en Italia, y que, a parte del libro que he nombrado antes "Saber que se sabe", se han traducido otros en castellano de la misma colección.

Es en 1991 que Anna M. Piussi junto con Mariri Martinengo participan en unas jornadas que organiza Carmen Pino sobre

la Pedagogía de la diferencia sexual en Madrid, donde conoce a Ana Mañeru y desde entonces mantienen relación política. Es a partir de esta relación y con otras que Anna M. mantiene encuentros con diferentes maestras y profesoras de todos los niveles educativos en España.

Apoyó en el 2000 , cuando Milagros Montoya y Ana Mañeru se lo pidieron, la fundación de *Sofías. Relaciones de autoridad en educación* –encuentros, entre mujeres, de reflexión del sentido libre de nuestras prácticas educativas-.Algunas de estas experiencias se publicaron en el libro "Educación, nombre común femenino"publicado en Octaedro (2006) que coordinaron conjuntamente con Ana Mañeru. Y sigue asistiendo regularmente a numerosas jornadas, conferencias y seminarios en varias Universidades y a encuentros con docentes en España.

Por toda su larga trayectoria y por su deseo de escritura y amor a un pensamiento nacido de toda su experiencia ha publicado numerosos artículos, capítulos de libros en italiano y algunos de ellos traducidos en castellano en diferentes editoriales como en Akal, Octaedro, Paidós, Icaria. Desde 2005 es profesora del Máster *Online* en Estudios de la Diferencia Sexual que organiza 'Duoda', desde la Universidad de Barcelona. Conjuntamente coordinamos la investigación "Ser universitarias en el presente", que junto con otra que n aquellos momentos "el desig femeni a la unviersitat" con el apyo del Instituto de al Mujer, cuyos resultado se publicaron en el libro "Universidad Fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política", publicado en Octaedro en 2010 y con su versión en italiano en el 2011 .

¡Muchas gracias Anna M. Por tu disponibilidad de estar hoy aquí! Y compartir tu experiencia y pensamiento.

La Grazia di nascere donne. Insegnare e imparare il mondo nell'orizonte della differenza sessuale.

Anna Maria Piussi

Quando si interviene a parlare ad un convegno, il problema del registro comunicativo si pone d'obbligo. A maggior ragione, credo, quando il tema ci appassiona, ci coinvolge, e tentiamo allora di coniugare le esigenze comunicative con lo sguardo d'amore per l'oggetto in questione. In particolare, parlare di pedagogia della differenza sessuale in questa sede, mi imponeva una scelta, quasi un'alternativa: dar conto del senso, e possibilmente del farsi di questa prospettiva ad un pubblico che in parte si accosta ad essa per la prima volta, e, d'altro lato, tener canto dei livelli attuali del dibattito, assai vivace, che attorno a questo tema si è già aperto all'interno del mondo delle donne.

Confesso che ho scelto di dar ascolto alla prima preoccupazione, senza tuttavia dimenticare l'altra. Mi scuso percio sin d'ora se mi trovere a ripetere in parte cose già note.

Il paradigma della complementarita cede il posto a quello della differenza

È stato detto in questi ultimi tempi, ed e una novita che da più parti si va registrando, che e in corso nella nostra societa una rivoluzione epocale nel rapporto tra i sessi e nell'intera societa e cultura. Si tratta del passaggio dal paradigma della complementarità tra i sessi al *paradigma della differenza*.

Quest'ultimo accoglie nel pensiero, nella rappresentazione e dunque nell'ordine simbolico e sociale, la sessuazione del

vivente, ossia restituisce significazione al fatto che donne e uomini, e non solo «l'uomo», vengono al mondo. Cancellata dal pensiero maschile nella sua autoassolutizzazione ad universale (valido per entrambi) la dualità originaria viene invece da questo paradigma riconosciuta, resa pensante e, viene resa significante l'umanità duale, uomo e donna, i due assolutamente differenti, ciascuno dei quali è l'umanità intera. Si tratta, a ben vedere, di un'operazione di *restituzione di realtà* al mondo, quel mondo di tutti (due) fino ad oggi consegnato a nominazioni maschili univoche, irrealistiche e derealizzanti[2].

Questo passaggio di paradigma ha investito anche il mondo dell'educare e dell'istruire, il mondo quindi della trasmissione delle conoscenze, e non solo quello della elaborazione di universi simbolici. Anzi, proprio all'interno di questi luoghi, per le ragioni che dirò in seguito, si stanno dando cambiamenti particolarmente rilevanti.

Le donne sono state protagoniste di questa rivoluzione simbolica.

Come sempre quando si assiste ad un cambiamento di paradigma, si tratta di un mutamento qualitativo, non quantitativo, un mutamento simbolico che non risponde alla logica dei grandi numeri, e che tuttavia ha effetti pratici immediati, in grado di investire ogni forma del vivere sociale e dell'essere individuale.

Sappiamo che il paradigma della complementarità ha giocato storicamente sia net senso di far nascere ed alimentare la cultura sacrificale, la cultura cioè della totale abdicazione di sé della donna all'uomo, sia, più di recente, nel senso di aprire una prospettiva che presume l'accordabilità tra i due sessi, tra i loro rispettivi interessi.

Per quanto riguarda la sfera dell'educare/istruire, l'evoluzione interna a questo paradigma corrisponde al passaggio dall'imperativo —sacrificale per le donne— dell'educazione femminile in l'unzione degli uomini e di una loro ordinata e

pacifica convivenza familiare e sociale, al recente riconoscimento alle donne del diritto ad educarsi ed istruirsi, in modo da accordare il proprio interesse ad una piena formazione intellettuale con l'interesse astrato-universalistico (in realtà maschile) del progresso civile o del bene comune[3].

Di fatto il paradigma della complementarità postula un riconoscimento uni-voco ed uni-direzionale della differenza sessuale. Il modello, l'archetipo, rimane infatti l'uomo come unità di misura di entrambi, sul quale si ritaglia, come differenza derivata, l'essere umano dell'altro sesso. Alla donna e soltanto a lei inerisce pertanto la differenza, lei è la differente, a lei spetta pertanto it compito di rendersi complementare all'uomo.

In che modo?

Sul piano simbolico —che e l'essenziale— adeguandosi alla falsa immagine del proprio sesso come mancanza che ha bisogno dell'altro per dire e per dirsi, e andando pertanto a coincidere con tutta De ida y vueltase stessa, pensieri, desideri, volontà, con i significati che per lei sono già stati pensati e previsti dall'altro e previsti, bisogna dire, in gran quantità (il plurimillenario immaginario maschile ha prodotto infatti una grande abbondanza di interpretazioni-definizioni dell'altra da sé).

E le donne, prestando per secoli la loro voce alla parola maschile, hanno involontariamente trasformato il lavoro, gratuito e pagato, di allevamento, cura, educazione, istruzione delle giovani generazioni, in lavoro di rendere complementare il proprio sesso all'altro, assicurando in questo modo la dominanza maschile ed il perdurare della cancellazione della differenza sessuale come datità significante.

Eguaglianza nella differenza?

Nel mondo contemporaneo il paradigma della

complementarità ha assunto semblanze nuove, più consone alle istanze delle società democratiche, della società cioè dei diritti universali, indifferentemente validi per uomini e per donne. Ha assunto la veste della parità tra i sessi, e non solo della parità formale, ma anche di quella che, volendo porsi come sostanziale, si propone come *pari opportunità*

Il modello politico-sociale, ed ora anche culturale-formativo, della parità sembra (si tratta in realtà di una semplice apparenza) aver aperto una prospettiva di protagonismo per il sesso femminile, in un duplice senso. Vuoi nel senso che esso, incrociando la categoria dell'universale, postula l'indifferenza della differenza sessuale nella sfera dei diritti e nelle forme storico-sociali in cui questi diritti si traducono in comportamenti, in pratiche reali, e, in forza di tale neutralizzazione della differenza avanza la pretesa di riassorbire e di annullare il disvalore femminile, la storica inferiorità delle donne. Vuoi nel senso che al sesso femminile si arriva a dare esplicito riconoscimento di valore, una sorta di promozione sociale, in nome dei superiori interessi comuni, appunto universali. Si tratta in realta di una valorizzazione sociale del femminile —della «donna» appunto— che non fa corpo con la libertà delle donne, che puo ad essa anzi rimanere indifferente. Per complessi motivi che qui non e il caso di analizzare, la cultura contemporanea, tutta attraversata dalla crisi del soggetto, e incline, si sa, a femminilizzarsi: è propensa a dare un grande valore, a riconoscere quasi una funzione salvifica al polo femminile dell'umanita. Un'umanità, guarda caso, alle soglie della sua catastrofe e alla cui origine sta la colpa non del parricidio, come da sempre ci hanno insegnato i miti maschili, ma del matricidio[4], l'uccisione della madre e la cancellazione del luogo dell'origine perpetrate dal soggetto maschile, che ha fatto della sua parzialita sessuata il neutro-universale legislatore del mondo.

A distanza di secoli, come si vede, la storia si ripete, dal momento che, in forme aggiornate, si ripete l'antica e ambigua sostituzione dell'immaginario maschile sulle donne alle donne reali, in mente, carne ed ossa, e si ripropone l'inconciliabilita

profonda tra il potere normativo di questo immaginario e l'affermarsi autonomo delle donne come soggetti.

E quanto nel campo della formazione sta oggi avvenendo dietro la parola d'ordine, l'ideale politico-pedagogico dell'eguaglianza/equivalenza nella diversità.

Vorrei soffermarmi ad analizzare it modello politico-pedagogico dell'eguaglianza nella differenza, perche il riconoscimento generalizzato della sua plausibilità non sembra accordarsi, anzi senz'altro confligge, con quanto le donne (alcune donne) stanno pensando ed operando nella sfera dell'educare e dell'istruire, a partire dalla loro libera soggettivita.

Negli ultimi decenni la pedagogia ha modificato i propri paradigmi teorici, sottoponendo a revisione l'impianto universalistico del sapere pedagogico moderno. Oggi, pur nella varieta delle sue direzioni ideali ed epistemiche, essa si autodefinisce come pedagogia impegnata ad affrontare e a sciogliere il nodo antinomico eguaglianza/diversita, mettendone tra loro in tensione dinamica i poli costitutivi, fino a spingere il primo, l'eguaglianza, ad accogliere quelle differenze, il cui mancato riconoscimento rischierebbe di svuotare o di sovvertire completamente il suo significato e le sue valenze etico-politiche-educative[5].

E la nozione uni-voca/astratta di soggetto umano (soggetto dell'apprendere e dell'educare) si e aperta fino ad accogliere e riconoscere la varieta delle determinazioni storico-naturali dell'esistente, i segni della sua umana finitezza (Feta evolutiva, l'identita socioculturale ed etnica, le diverse intelligenze e stili cognitivi, gli orientamenti affettivi, ecc. l'handicap come diversa costellazione normativa, e perfino il sesso come realta biologico-sociale). In taluni casi si e arrivati a sottoporre a critica serrata la validità universale del concetto di uomo consegnato dalla tradizione culturale occidentale.

Oggi molte teorie dell'educare non solo non eludono le differenze interindividuali ma anzi, interpretandole in

un'ottica qualitativa come positività, sono impegnate in una loro valorizzazione al punto da assumere la diversità come norma, come principio regolatore dell'agire educativo.

Di modo che all'imperativo della democrazia pluralistica dell'eguaglianza nella diversità sembra corrispondere un sapere pedagogico impegnato a riorganizzare il proprio discorso sulla categoria della differenza (intesa come tratto costitutivo dell'esperienza umana, e in qualche caso interpretata anche come tensione all'alterita). Un sapere caratterizzato dunque da un processo di soggettivizzazione, di avvicinamento al soggetto, alle diverse determinazioni della sua condizione esistenziale cosh come alla sue dimensioni pin originarie ed essenziali (il corpo, l'inconscio, la sensibilità, la radicalità di alcuni bisogni/valori umani negati ecc.).

Sembra uno sviluppo della ricerca pedagogica favorevole alle donne, così come il suo corollario politico, la prospettiva delle pari opportunità formative, che di recente ha spostato il proprio paradigma dall'eguaglianza di trattamento all'equivalenza dei risultati.

In realtà la tensione teorica della differenza che sostiene questi modelli pedagogici, elude completamente la differenza originaria, quella sessuale, come categoria costitutiva della soggettività umana, del pensiero, della produzione discorsiva: quasi per una svista curiosa ma carica di effetti drammatici per meta dell'umanita.

Intesa e rubricata dalla teoria pedagogica e dalla ricerca educativa come una delle tante diversità interindividuali e sociali (e, nel caso, trattata come una delle molteplici variabili intervenenti nel processo educativo), la differenza sessuale ha finito con l'assumere lo statuto di oggetto del discorso pedagogico e dell'intervento formativo.

Il logos pedagogico, anche quello contemporaneo, riconosce infatti la dualità dei sessi come realtà biologica e storica, considerandola tuttavia come determinazione secondaria ed inessenziale dell'essere umano, proprio perche non riconosce

il sesso come inerente al soggetto stesso, come elemento costitutivo del rapporto io/mondo. Ma mentre sul piano logico la sessuazione pare non contare e scompare nella categoria neutro-universale di soggetto, nell'immaginario reale della pedagogia e delle scienze dell'educazione questo soggetto e pensato, ideato, progettato univocamente come maschile. Cosi come maschile risulta essere qualsiasi paradigma su cui si misura e si progetta lo sviluppo dell'individuo, la crescita umana e sociale, l'agire educativo[6].

Il pensiero pedagogico della differenza sessuale ha denunciato la finzione su cui si fonda e costruisce questo logos, ossia la cancellazione della dualità originaria e incommensurabile dei sessi, la negazione del suo carattere pre-categoriale e pre-teorico (carattere che fa si che questa dualità preceda la costruzione di qualsiasi discorso, anche di qualsiasi discorso pedagogico —dalla elaborazione dei modelli/fini alla progettazione educativa ecc.— e che non possa esservi inclusa, se non arbitrariamente e riduttivamente, a posteriori). Ha evidenziato come i concetti correnti del lessico pedagogico (persona, allievo, soggetto dell'apprendimemo, educando, insegnante, operatore, ecc.) siano le forme astratte e apparentemente neutre in cui il soggetto maschile traduce i rapporti di dominio del suo sesso sull'altro, ascrivendo a se la prerogativa di rappresentare l'effettiva unità di misura dell'eguaglianza/equivalenza formativa e il potere di sancire la qualita della differenza tra se e l'altra.

Basta pensare, tanto per restare ad esempi vicini, ai nuovi Programmi per la scuola elementare, o al documento intermedio per la revisione degli Orientamenti della scuola materna: documenti che registrano i livelli avanzati e relativamente democratici della elaborazione culturale e pedagogica, ai quali non si accompagna tuttavia il riconoscimento della differenza sessuale. L'uso costante del maschile non marcato (ossia avente valore universale) e l'indicatore più evidente della cancellazione della dualità dei sessi in un contesto teorico in cui il soggetto del discorso e il paradigma formativo è e rimane un realissimo soggetto

maschile.

Ma un pensiero pedagogico che espelle dal suo impianto logico-concettuale la categoria della differenza sessuale, non puo allo stesso modo espellere il soggetto reale del proprio pensare, che è un soggetto concretissimo sessuato al maschile. E mentre in questo pensare la differenza di essere uomo si rappresenta e rappresenta il mondo, definisce l'educabilita e progetta l'educazione a partire da sé, ma con la pretesa di assumere valore universale, la differenza femminile si trova ancora una volta legata al suo destino di rappresentare il particolare di quell'universale.

Il concetto di *identità femminile*, di *identità di genere*, riflette in molti casi questo statuto di particolarità assunto dal genere femminile. E non è un caso quindi che la prospettiva pedagogica delle pari opportunità formative, anche nella sua versione democratico-sostanziale che supera l'ottica emancipatoria neutralizzante le differenze —l'ottica che in realta porta all'omologazione forzata all'uomo— e punta invece all'affermazione e valorizzazione dell'identita femminile attraverso lo strumento delle azioni positive, questa prospettiva, dicevo, si proponga a ben vedere come una sorta di pedagogia speciale. Una pedagogia rivolta ad una componente specifica e particolare della popolazione scolastica, che intende tutelare e promuovere nella sua specificità, attraverso interventi mirati, curricoli pensati *ad hoc*, finalizzati all'eliminazione delle disuguaglianze grazie alla valorizzazione dei contenuti, modelli culturali, modi d'essere ad essa corrispondenti.. Sottesa a questa prospettiva è una concezione del femminile come somma di controvalori rispetto al maschile, o comunque come costellazione relativamente ben definita di qualita, valori, i quali, a ben vedere, altro non sono se non quegli attributi e caratteri che la storia della subordinazione di un sesso all'altro ci ha consegnato.

Si tratta dunque di una educazione speciale, che in molti casi, nei paesi almeno in cui essa ha avuto attuazione e sviluppo[7], lascia intatti i modelli educative generali, non mettendo in

discusione alla radice i sistemi simbolici e la gerarchia di valori su cui essi si sostengono. Un'educazione in cui ancora una volta la differenza di sesso, rimanendo semplice oggetto del pensare/progettare pedagogico, si trova a coincidere con quei paradigmi di identita femminile quasi a tutto tondo che la cultura patriarcale ha già coniezionato e tende, anche attraverso la scuola e le istituzioni formative, a riprodurre.

Ma l'identità non coincide necessariamente con la soggettività, la quale implica la libertà di autorappresentarsi e rappresentare il mondo a partire da sé come esseri umani interi, perciò sessuati. Un soggetto infatti non è semplicemente una figura sociale, ma è una figura sociale almeno in embrione già titolare di una visione di sé e del mondo, a sua volta espressione e coscienza di una contraddizione. Ricordava di recente Maria Luisa Soccia [8] come la questione della differenza sessuale si pone in termini non di identita (che ha sempre assunto tra le sue determinazioni quella sessuale), ma di soggettività. Nella nostra cultura la soggettività ha assunto una qualità universale, che prescinde dunque dalle determinazioni sessuali. Potremo dire schematicamente: lo statuto di soggetto e neutro, se non sapessimo invece che esso appartiene massimamente all'uomo.

Esiste dunque un problema di asimmetria radicale tra uomini e donne nel modo di posizionarsi rispetto alla «comune» soggettività umana, asimmetria che investe appunto la sfera della significazione, del linguaggio, perche è nel linguaggio che la soggettivita si costituisce e prende forma.

Se dunque, per contrastare gli effetti di omologazione al maschile di un modello formative che non si pone il problema della differenza sessuale, di un modello «neutro», crediamo di rendere meno diseguali le bambine e le giovani donne promuovendo la loro affermativita attraverso la valorizzazione della loro identità personale e di genere, rischiamo in realtà di eludere il problema del loro divenire pienamente umano. Non sarà mai pienamente umano uno sviluppo, un divenire, in cui

la parte fondante della propria umanità, l'essere donna, viene inteso come semplice particolarità: una particolarità che riceve senso da un generale/universale che altro non è se non l'autoassolutizzazione del soggetto maschile.

Non assumere fin dalle prime età della vita se stesse come esseri umani interi, che hanno in sé tutta l'umanità, comporta perdita di originalità, di forza, di sicurezza, comporta etema dipendenza dall'altro per il senso fondamentale di sé e del proprio stare al mondo.

Per questi motivi non ritengo abbia senso proporre un'educazione speciale, un'educazione al femminile, come se le donne costituissero un gruppo sociale ornogeneo per interessi, qualita, valori, desideri, una delle componenti in cui si articola la società umana: una parte del tutto.

E proprio perché sesso, umanità, e singolarità devono per ciascuna allieva essere tenuti presenti come elementi solidali nell'agire educativo, questo agire non può assumere l'ordine della sequenzialità, che da un'educazione generale porterebbe ad un'educazione riferita al sesso (o viceversa), ne la forma dello scorporamento o dell'integrazione di un tipo di intervento educativo rispetto all'altro, così come la parte viene scorporata/integrata al tutto.

Nel mondo della scuola e dell'educazione è entrata la libertà femminile

L'aver assunto la propria appartenenza di sesso, ossia la propria interezza umana e quella delle simili come fonte di valore, di forza, di possibilità di significazione autonoma del rapporto tra sé e il mondo, ha rappresentato, anche in campo educativo, il salto simbolico che ha aperto un orizzonte di libertà femminile.

Libertà che non consiste nell'aumentare i diritti delle singole o del genere femminile nel suo complesso, oppure nel muoversi

più liberamente entro i confini già dati e che l'altro ha definito. Ma libertà che si costituisce invece dall'accettazione profonda della propria appartenenza di sesso, che permette di fare di una necessità imposta l'occasione di un'esistenza più grande. La forma sociale di questa scelta e della propria libertà e allora il rapporto preferenziale con le proprie simili: e non si tratta di un rapporto amicale o di generica solidarietà, ma di relazioni che portano precise aspettative, richieste, misure, giudizi, e capaci assumere valore simbolico e peso sociale. Il che implica la capacità di trasformare la tendenza spontanea alla relazione con le proprie simili in modalità autonoma di accesso al mondo, in modo da fare del bisogno spontaneo di riferimento a quelle del proprio sesso il vettore per la costruzione di uno spazio intersoggettivo in grado di fondare una misura nostra per valutare il mondo e stesse.

Sull'importanza primaria, anche se non esclusiva, dei rapporti sociali tra donne, che conferisce un carattere relazionale alla libertà femminile, si e fondata la possibilità per le donne di pensarsi in autonomia, a partire da sé e dalla propria esperienza umana, al di fuori dunque dal riferimento all'altro, al soggetto maschile, e oltre le categorie di significati con cui esse si sono storicamente pensare nell'orizzonte di questo riferimento all'uomo: cioè l'oppressione, la mancanza, lo svantaggio, la complementarità. Nel pensarsi come soggetti, anche come soggetti dell'educazione, il paradigma dell'oppressione, come anche l'altro della specificità/particolarità non sono produttori di senso, di un senso libero, e perciò non ci sono più utili.

La pedagogia della differenza sessuale è nata dalla pratica delle relazioni sociali tra donne (pratica della disparità, del rispecchiamento valorizzante, del riferimento privilegiato ad un'altra/altre, ecc.), e ad essa si mantiene fedele.

Di fatto, è stata la creazione di rapporti significativi tra donne operanti nella scuola e nelle istituzioni formative che ha consentito di svelare l'impossibilità intrinseca all'ordine educativo maschile di essere valido per tutti; di rompere lo

schema falsamente universalistico, rifiutando i paradigrni di eguaglianza che la pedagogia moderna ci ha consegnato, e di cominciare a trasformare la scuola e le istituzioni educative da realtà neutro-patriarcali a luoghi di formazione dei due sessi.

Una prospettiva di reale eguaglianza formativa, che tenga canto della differenza dei due sessi non come inferiorità o derivazione di uno rispetto all'altro, poteva essere aperta solo dalle donne, dal loro farsi soggetti sociali liberi: e solo da una soggettività femminile libera poteva dispiegarsi una forma dell'universale da non contrapporre ad un astratto e inesistente particolare, ma da inverare nel realissimo e concreto due: donna e uomo, ciascuno dei quali e l'umanita intera.

In quest'ottica, emancipazione e differenza sessuale non sono più i due poli inconciliabili di un progetto di affermazione di sé e di crescita culturale, personale e collettiva. Perche l'avvenuta —anche se in forma incoativa — libertà femminile permette di affrontare con mezzi indipendenti, ossia con mezzi propri, non più subordinati all'uomo, il negativo che ancora connota la condizione delle donne nella nostra società: l'oppressione, la discriminazione, il sessismo ecc. In quest'ottica infatti la più vera ed efficace emancipazione e quella che proviene dalla altre donne, in particolare da quelle che hanno più forza, autorevolezza, libertà nel loro interagire con il mondo.

Nel campo dell'educazione, che cosa significa coniugare con mezzi propri, indipendenti, emancipazione e soggettività libera?

Significa, in senso generale, farsi soggetti dell'intero progetto pedagogico, ricentrare su di sé e sul proprio sesso il senso da conferire all'agire educativo, e non soltanto per quegli aspetti di esso che attengono alla soluzione di problemi legati al nostro sesso, o che ci sollecitano più direttamente a difendere gli interessi delle donne «in quanto soggetti deboli» (segregazione formativa e professionale, sessismo, svantaggio nell'apprendimento, ecc.). In questo consiste mettere positivamente all'opera la differenza sessuale nell'educare e

nell'istruire: e in questo consiste il carattere universale dell'ordine educativo che così si viene a creare.

Ripensare l'educazione, il senso, i fini, le direzioni, l'operativita del progetto pedagogico alla luce della differenza sessuale, ossia della libertà femminile, e pensare qualcosa que è rimasto impensato e impraticato nella tradizione pedagogica ed educativa neutro-maschile: direi anzi l'impensato per eccellenza.

Il pensiero pedagogico della differenza sessuale non nasce tuttavia a tavolino: esso rende conto invece, a livello di significazione/concettualizzazione, delle pratiche che negli ultimi anni alcune donne stanno attuando nel tentativo di far scuola/essere a scuola in un registro di libertà.

Sono ormai relativamente numerose le esperienze di insegnanti che, dalla scuola materna all'Università, educano nella differenza, assumendo come vincolanti mediazioni e misure femminili, ricercando nella propria esperienza umana e in quella delle simili (ossia in ciò che risulta loro vero come donne, e in ciò che esse desiderano come migliore per sé e per le più giovani) i criteri per pensare, giudicare, agire, progettare il proprio divenire e quello delle altre.

Da questo ricentrare su di sé e sulla propria autorevolezza il progetto educativo, molte donne di scuola hanno ricavato padronanza, sapere, spazio di distanziazione cognitiva ed emotiva dal riferimento ad autorita maschili: hanno cominciato a rendere significante, e non più in un registro di complernentarita all'altro sesso, il proprio essere donne anche nella professione, nel rapporto con il sapere, nella comunicazione educativa e didattica, all'interno della quale l'assunzione di uno sguardo proprio ha loro consentito di riconoscere un'ovvieta quasi negata: l'esistenza di maschi e femmine, di allievi ed allieve. E la maggioritaria presenza femminile nel sistema formativo pubblico ha così potuto uscire dall'insignificanza sociale, o da una significazione subalterna, e ha cominciato a tradursi in signoria (padronanza, agio, competenza, autorevolezza) delle donne

che insegnano o di quelle che apprendono.

Dicevo: riconoscere l'esistenza di maschi e femmine all'interno della classe, nell'interazione didattica. Si tratta di un'esistenza quasi sempre negata e rimossa dalle insegnanti stesse, in modo particolare forse proprio da quelle che hanno costruito il loro sapere pedagogico sull'egualitarismo, la democrazia. Quando lo schermo della neutralitaimparzialita e venuto a cadere, svelando tutta la sua sostanza ideologica, al loro sguardo divenuto lucido si e presentata una scena educativa popolata da femmine e maschi e connotata dalla dominanza di questi ultimi, sia nei comportamenti reali degli allievi, sia nella assolutezza del valore umano maschile assunto a paradigma incontrastato —quanto sottinteso— dei contenuti dell'apprendimento e dei modelli linguistico-comunicativi e relazionali.

Coniugare emancipazione e differenza in un orizzonte di libertà ha comportato per le insegnanti la scelta deliberata di valorizzare le femmine, di rivolgersi loro con offerte e richieste speciali, con un eros pedagogico fatto di intelligenza ed amore, ma anche di attenzione esigente. Il radicamento nel proprio genere come nuovo orizzonte di senso e di progettualita pedagogica ha assunto dunque nel rapporto educativo la forma della preferenza, agita e nominata e perciò resa riconoscibile, per le più giovani del nostro sesso.

Si è trattato e si tratta di una profonda modificazione soggettiva ed oggettiva, di un cambiamento mentale con effetti pratici, che consiste nell'accettazione gioiosa della necessità del proprio sesso, e nell'uscire dalla propria esperienza immanente, aprendo tra le donne lo spazio simbolico della verticalità, che e la dimensione della trascendenza, del divenire, del volere il di più, fino al desiderio di infinito: dimensione da sempre occupata, quasi per legge naturale, dagli uomini, da autorita maschili. Accettare che lo spazio simbolico della verticalità sia incarnato da donne ha comportato per le insegnanti porsi come autorita magistrali femminili per allievi ed allieve, come modelli viventi di

interezza di sé e di autenticità, il cui contenuto più profondo, la grazia, o comm'è stato detto, la felicità di essere donne, si fa valore formativo comunicabile e visibile anche nella sua esemplarità.

La valorizzazione delle femmine, attuata nella forma del riferimento preferenziale a loro e dell'offerta di occasioni/attività formative separate per sesso, ha permesso il rafforzamento della soggettività delle allieve, e il potenziarnento della loro disponibilltà e capacità di apprendere, non solo nelle aree disciplinari tradizionalmente femminili, ma anche negli apprendimenti matematico-scientifico-tecnologici.

Si tratta di un agire educativo che rafforza l'affermatività delle allieve, perché offre loro misure e modelli di riferimento femminili e consente la circolazione di un simbolico, di parole di donne in cui riconoscersi e rispetto a cui costruire il senso di sé e del proprio valore umano: il rapporto educativo promuove infatti il rispecchiamento valorizzante tra coetanee, tra allieve ed adulte, e tra donne adulte (colleghe, madri, ecc.) all'interno delle loro relazioni.

Il circuito di valorizzazione femminile esce in tal modo da una prospettiva neutra, che è quella in cui spesso si circoscrivono le azioni positive formative. La valorizzazione delle bambine e delle ragazze attraverso un'attenzione preferenziale cade in una logica di semplice compensazione o di tutela, se si lascia ancora una volta nell'indifferenza il sesso di chi agisce questa valorizzazione. Non dunque l'«insegnante» (genere maschile non marcato), ma la insegnante e soltanto lei pue comunicare alle sue simili pin giovani il sentimento di ricchezza che è l'appartenere al genere femminile. E solo una donna, una «magistra», pue rappresentare per le giovani il di più, indicare la strada verso un perfezionamento di sé che non comporti tradimento della propria identità sessuata, deportazione in ordini simbolici non propri, anzi negatori del valore umano femminile.

Del resto, multi interventi già collaudati all'estero in un'ottica

di pari opportunità, e finalizzati ad eliminare o ridurre le disuguaglianze formative tra i sessi agendo anche sulla variabile «interazione di classe» hanno rivelato la fragilità di un'impostazione egualitaristica e la discutibilità del criterio dell'imparzialita, proprio nella ricaduta a livello di risultati[9]. L'intenzione che sostiene tale interventi, ossia l'equa distribuzione di attenzione dell'insegnante, agli allievi di entrambi i sessi, viene infatti vanificata dalla dominanza del maschile come unità di misura che informa, ma con efficacia, l'intero *setting* scolastico, producendo di conseguenza un continuo quanto inconsapevole spostamento dell'attenzione verso i maschi. E si sa che l'attenzione dell'insegnante, paradossalmente anche nel caso che essa sia finalizzata al controllo di cornportamenti negativi o indesiderati[10] fattore potente di attivazione del senso di sé, della motivazione ad apprendere, e tramite non secondario di un apprendirnento più individualizzato e percio più produttivo.

Ricerche sperimentali ormai «classiche», riferite e discusse da studiose nordeuropee e angloamericane tra cui l'autorevole Dale Spender, hanno data come risultato del massimo riequilibrio dell'attenzione ottenuto dalle insegnanti partecipanti alle sperimentazioni (sensibilizzate al problema e in alcuni casi femministe), una percentuale del 38% per le femmine e del 62% per i maschi. E già questi valori, pur sperequati, si mostravano sufficienti ad indurre un senso di colpa nelle insegnanti, che dall'esperienza fatta ricavavano l'impressione di aver «trascurato i maschi».

Ma, di contra, ricordo altre suggestioni provenienti da molte esperienze, sostenute in alcuni casi da vere proprie indagini sperimentali, tra cui alcune studiate da un gruppo di ricerca dell'Universita di Dortmund [11]. Esse suggeriscono l'ipotesi che un circuito (ii valorizzazione femminile, quale si può ottenere in un contesto educativo omogeneo per sesso, funzioni da forte stimolo per l'allargamento degli interessi culturali e cognitivi delle allieve, oltre die per il rafforzamento del senso di sé, dell'autostima, dell'affettività.

Non vorrei entrare nel merito del problema, già ricordato ieri da Annarita Buttafuoco, della coeducazione, che di volta in volta, quasi alternativamente, ha assunto nel corso della scoria il significato di posizione di retroguardia o di simbolo di una battaglia di frontiera. Ne sono qui a proporre la validità assoluta di un modello educativo monosessuato. Resta molta ricerca e sperimentazione da fare in questo senso, ma anche la consapevolezza dei guadagni acquisiti nella pratica di quella che altrove[12] ho chiamato l'affiliazione magistrale, che comporta anche la creazione di spazi/tempi separati per sesso, in cui la differenza di essere donna sia sollecitata ad esprimere il massimo delle sue potenzialita e della sua originalità.

E resta, in ogni caso, la consapevolezza che la differenza sessuale, come qualsiasi realtà di questo mondo, oltre che ricevere senso concorre alla formazione del senso. L'essere donna/uomo lavora nel dar significato a ciò che diciamo/facciamo, anche se non ce ne rendiamo conto, anche se non facciamo pedagogia della differenza sessuale. Solo che in questo modo, al di fuori di una accettazione consapevole di essa e in assenza delle conseguenze che si renderebbero possibili dal metterla intenzionalmente e positivamente all'opera, essa continua a significare e ad agire sumere, e come in esse l'emancipazione si coniughi con l'affermazione della liberta femminile.

Le esperienze finora realizzate hanno mostrato ampiamente la capacità di produrre modificazioni simboliche, ma anche modificazioni nell'ordine della realtà materiale e sociale. Di modo che le istituzioni stesse si stanno modificando attraverso questa modo femminile di muoversi nel mondo creando mondo, spostando confini, poteri, saperi, desideri: senza particolari interventi politico-istituzionali, al di fuori di logiche di rivendicazione di diritti, di contrattazione di poteri, di richieste di riforme, ma sapenclo utilizzare al meglio, per noi e le nostre simili, le risorse istituzionali esistenti, spingendoci fino a piegarle ai nostri desideri e progetti, e ove possibile, ad inventare nuove regole pia corrispondenti al nostro pensare e volere.

Sto pensando ad una realtà che mi e più vicina, e apparentemente meno impermeabile della scuola, l'Università. In particolare l'Università. di Verona, in cui lavoro, e che la presenza della Comunità filosofica femminile Diotima, con la sua attività di ricerca e di didattica fondata sul carattere primario dei rapporti tra donne e sull'importanza prioritaria del riferimento al pensiero e alla volonta femminile, sta trasformando la realtà neutro/maschile in luogo di produzione e di trasmissione culturale dei due sessi. Anche in questo caso, non si è seguita la logica volontaristica della contrattazione spinta, del conflitto aperto, o dell'attesa di innovazioni istituzionali (*Women's Studies*, quote, ecc.). Non abbiamo proceduto secondo un progetto predefinito, scandito per obiettivi, tempi, mezzi, ecc., ma piuttosto affidandoci al desiderio vivo nostro e di altre donne dell'Universitè (colleghe, studentesse, personale tecnico-ausiliario, ecc.), di rendere visibile ad altre/altri il nostro lavoro di ricerca, di insegnamento, di studio, radicato nella fedeltà a noi stesse. Abbiamo proceduto cioè facendoci guidare dalla grandezza del nostro desiderio (una libertà femminile nel pensare/conoscere, insegnare/apprendere, ossia qualcosa di «inaudito» e non previsto dall'istituzione stessa) e contemporaneamente da un forte realismo; quest'ultimo ci permette di conoscere la logica, i codici, le regole dell'istituzione e di tenerne conto realisticamente senza sottovalutarne il peso, mentre la prima, la grandezza del desiderio, ci tiene lontane dal pericolo di assurnere come nostro il punto di vista dell'Università, adeguandoci alla sua logica.

Si è trattato, in definitiva, non tanto di un procedere per affermazioni, spesso troppo volontaristiche e incline a prometeismi e sprechi di energia, quanta di un andare avanti per sottrazioni spazi, di tempi, di potere simbolico, di corpi e di menti. È stato un aprirsi strade e fare it vuoto il dove i codici culturali, le regole, le pratiche, i progetti degli uomini hanno invaso la realtà e cosà la tengono: la realtà a noi più preziosa, anzitutto, quella della nostra interiorità, e poi, per noi insegnanti/studiose, quella delle istituzioni formative cosi

come di qualsiasi, altra realtà sociale di questo mondo.

Dopo cinque anni di lavoro Diotima ha vista e reso visibili i suoi guadagni, sul piano della elaborazione di pensiero, ma anche su quello della didattica. Teniamo seminari, corsi ufficiali, e da tre anni un Serninario di cultura generale che ha coinvolto l'intera Facoltà ed è stato riconosciuto come aggiornamento per insegnanti di tre province. Abbiamo tesi di laurea, studentesse e studenti che ci seguono con interesse e talvolta anche colleghi maschi che apprezzano il nostro lavoro. La scorso anno, proprio in forza di questa nostra prensenza reale e consolidata all'interno dell'Ateneo e nella vita della citta, abbiamo avanzato agli organi competenti la richiesta di inserire a statuto due insegnamenti, «Ermeneutica del genere» e «Storia del pensiero femminile» i quali, se appfovati, rappresenterebbero i primi insegnamenti ufficiali all'interno dell'Università italiana nell'orizzonte della differenza sessuale.

Se non ora, quando?

Anna Maria Piussi[13]

Nella scelta del titolo del mio saggio risuona un'urgenza e una necessità soggettiva: la mia necessità di donna, una donna che fa pedagogia e politica tenendo conto, possibilmente senza scissioni e dunque con necessari spostamenti di piano, di ciò che accade a sè e al mondo in questo momento storico, e sente il bisogno di interrogare e scambiare con altre, altri, il senso del mutamento in atto, confidando che il suo sentire incontri e interpreti un sentire difffuso e trovi parole condivisibili, capaci di mostrare possibili direzioni positive.

Ma è agli uomini, in primo luogo che intendo rivolgere la mia domanda "se non ora, quando?" E in particolare agli uomini che fanno del pensare, del giudicare e del decidere il loro compito pubblico; degli uomini che si attribuiscono la funzione sociale dell'analisi e della critica del presente, di tracciare i piccoli e grandi disegni del futuro, il compito di formulare le domande cruciali del nostro tempo e di articolarne le risposte teoriche, scientifiche, politiche. Dunque agli intellettuali, pedagogisti inclusi, e ai politici.

A quelli che Virginia Woolf definirebbe ancora "i figli degli uomini colti" (Woolf, 1984)? E' proprio pensando a quella straordinaria opera che fu *Le tre ghinee*, che ho deciso il titolo. Nata, come si sa, da una lunga gestazione (1936 - 1938), come risposta all'invito rivoltole da amici

impegnati nella lotta contro il fascismo di contribuire pubblicamente alla causa della pace, alla difesa della libertà e a prevenire la guerra, quest'opera, secondo le annotazioni diaristiche di Virginia Woolf, poteva rischiare la cancellazione e l'oblio. Scrive: "Il mondo trema: e il mio libro sarà forse come una farfalla sopra un falò - consumato in meno di un secondo". Così non fu. Non almeno per le donne.

Donne di diverse generazioni hanno alimentato la propria presa di coscienza e il proprio desiderio di politica, di autoformazione e di formazione, alla luce delle sue parole, riconoscendo la verità profonda dello spostamento simbolico da cui originano: "Pur vedendo il medesimo mondo, lo vediamo con occhi diversi. L'aiuto che vi possiamo dare sarà diverso e forse appunto per la sua diversità avrà qualche valore" (p. 39). E generazioni di donne, in particolare con il femminismo della differenza degli ultimi decenni, hanno accolto l'invito di Woolf a mettersi a parte e in autonomia rispetto al mondo maschile (la "Società delle Estranee"), per inventare nuove parole e nuovi metodi - "esperimenti non soltanto critici ma creativi" - che alla loro esperienza e al loro desiderio corrispondessero, pur avendo una valenza per tutti.

Questo libro non è stato consumato in meno di un secondo, è ancora qui tra noi, a dirci cose importanti, solo che sappiamo accoglierle. Anche Virginia Woolf, nonostante il suo saggio darsi tempo per riflettere e ascoltare la sua esperienza,

scrive sotto l'incalzare degli avvenimenti: la seconda guerra mondiale, il totalitarismo, il precipitare della civiltà. Avvenimenti alla cui comprensione e risposta politica tuttavia lei, esclusa tradizionalmente come donna dalla politica e dalla cultura ufficiali, non poteva nè voleva contribuire con le stesse ragioni e modalità dei suoi interlocutori. Potevano e volevano essere, e lo furono, diverse. E non solo diverse, ma più ampie e più profonde, perchè capaci di vedere e far vedere le ragioni in più che una donna porta nel difendere il bene della libertà e della cultura, e trarne conclusioni più avanzate per la convivenza umana. Conclusioni che segnalano, alla luce della sua esperienza, il falso universalismo dei valori quali istruzione, cultura, democrazia, giustizia, libertà, in realtà previlegi di pochi, tra i quali i suoi amici disposti a difenderli, nel caso, fino al ricorso alla guerra, e al tempo stesso mostrano lo storico, non appropriativo, amore femminile per il mondo[14] ("in quanto donna la mia patria è il mondo intero"). Quelle stesse ragioni che la fanno essere, Virginia Woolf, con intensità al presente, ma senza starci secondo i sistemi di valore e di potere della storia maschile, divenuti, nella tragica ora, terreno di lotta e posta in gioco nel conflitto tra gli uomini suoi contemporanei, a cui, nel momento estremo anche donne, ma pochissime e solo quelle illustri come lei, venivano chiamate a contribuire. E ricorda, giustamente: "Combattere è sempre stato un'abitudine dell'uomo, non della donna.

La legge e l'esercizio hanno sviluppato quella differenza, non importa se innata o accidentale".

Uno sguardo femminile libero sul mondo, come quello di Virginia, è capace di vedere altro rispetto a quello che hanno visto e vedono gli uomini, e si fa specchio dialogante anche di loro, per loro, scommettendo sulla possibilità che ciò che una donna pensa abbia valenza universale, non in forza di astrazioni, ma grazie alla capacità di far posto dentro di sè all'altro, non per giustificarlo, ma per lasciargli la possibilità di agire e parlare, forse riconoscendo finalmente la propria parzialità e differenza. E' dunque uno sguardo capace di rimpicciolire e dare confini appropriati alla "grandiosità" delle imprese maschili[15], mentre ne individua con intelligente ironia il motore segreto in quell'aspirazione degli uomini a valere e a contare, in quel bisogno di durare, di tradurre in segni esteriori la loro volontà sul mondo, di assecondare quello che sembra il tratto caratterizzante della loro identità - falso antidoto alla "identità maschile sempre incerta"[16] -ossia la pulsione all' affermazione di sè e al potere-dominio sull'altro da sè, qualsiasi cosa sia questo altro. E Virginia invita le sue simili a interrogare e a giudicare *a partire dalla propria esperienza e dai propri desideri*la civiltà costruita dagli uomini, a metterne a nudo gli elementi di vacuità e di miseria simbolica coperta dagli abbondanti segni di distinzione, di potere e di prestigio: "Cominciamo col dare uno sguardo al lato esteriore delle cose...Sotto di noi scorre il

fiume, passano le chiatte cariche di legname, stracolme di grano; laggiù si vedono le cupole e le guglie della'city'; dall'altra parte, Westminster e il Parlamento. Potremmo rimanere per ore su questo ponte, a sognare. Ma non adesso. Adesso non c'è il tempo. Siamo qui per considerare i fatti; dobbiamo fissare lo sguardo sul corteo, il corteo dei figli degli uomini colti". E ancora: "Ci troviamo su questo ponte a porci delle domande. E sono domande molto importanti; e abbiamo pochissimo tempo per trovare la risposta. Le domande che dobbiamo porci intorno a quel corteo e a cui dobbiamo trovare una risposta in questo momento di transizione sono così importanti da cambiare, forse, la vita di tutti gli uomini e di tutte le donne, per sempre. Questo infatti dobbiamo domandarci senza indugi: abbiamo voglia di unirci a questo corteo, oppure no? A quali condizioni ci uniremo ad esso? E, soprattutto, dove ci conduce il corteo degli uomini colti?" (pp. 90-92).

Queste domande sono ancora attuali, perchè la necessità dell'interrogazione è ricorrente, e le domande sono sempre da riaprire nel farsi dinamico della realtà e della storia umana, al centro della quale, ora possiamo ben dirlo dopo decenni di presa di coscienza e di elaborazione autonoma femminile, sta il rapporto tra i sessi. E attuali anche a causa della somiglianza dei momenti storici, entrambi segnati dalla presenza incombente della guerra, dall'incertezza del futuro, dalla crisi della politica. E oggi, dopo quasi

settant'anni, siamo qui, in un'Università tra le più prestigiose, dove i figli degli uomini colti si sono riuniti non più da soli, ma con donne, ad interrogare il senso della politica e dell'educazione, a tentare di fronteggiarne la crisi e a scongiurare il pericolo di veder collassare intere civiltà.

Gli anni che ci separano da Virginia Woolf non sono tuttavia passati invano.

Decenni di movimento politico e teorico delle donne hanno portato nel mondo, in tutto il mondo, al di là delle appartenenze culturali, religiose, geografiche, nazionali, ideologiche, una rivoluzione inattesa (Buttarelli et al., 1997), imprevista e pacifica, in ogni ambito del vivere individuale e sociale. Una rivoluzione non riducibile alla rapida avanzata delle donne sulla scena pubblica, nel sociale, nella polis, come vuole la vulgata, attardata com'è sul paradigma emancipazionista tradizionale, che non sa vedere l'autonomia del desiderio e dell'agire femminile e li misura immancabilmente secondo i criteri maschili. Come se le donne dovessero avere le medesime aspirazioni, raggiungere gli stessi traguardi disegnati per sè dagli uomini.

Questi decenni hanno invece testimoniato l'irrompere sulla scena storica di un dato imprevisto: la libertà femminile, e con essa la fine del patriarcato. Su questo dato si misura ora lo scambio e il conflitto tra i sessi, e anche all'interno del sesso femminile: tra donne che vogliono la parità, preferiscono "starci" e contare

secondo le regole e le logiche maschili, e quelle che non rinunciano al senso libero della differenza femminile, a coinvolgersi nel cambiamento profondo della realtà storica oggi in corso ma con una risignificazione essenziale della politica, per trovare vie d'uscita dalla ripetizione mortifera di una civiltà, quella maschile, disegnata sulla logica identitaria e ormai arrivata al capolinea della sua crisi, e rendere invece possibile un nuovo paradigma di esistenza e di convivenza più umana per tutti. Si capisce perchè molte donne, che pure sono protagoniste ormai in tutti gli ambiti del vivere associato senza smettere di creare con il loro pensare e agire l'interminabile tessitura quotidiana di cura e di relazioni che fa civiltà, si tengano lontane dai palazzi del politico, con o senza leggi a loro favore: sanno che la vera politica non sta lì, perchè non è mai stata e non è lotta per la conquista e la regolazione del potere. Non amano quel disputarsi e "questionarsi" per il potere (Diotima 1995 , p.115) che pare essere la fonte irrinunciabile di piacere per gli uomini (non per tutti per fortuna), un vero e proprio loro bisogno simbolico. Ma non per questo cessano di amare la politica.

Anzi, questi decenni di movimenti femminili e femministi hanno rimesso al centro delle esistenze singolari e plurali l'esperienza politica. Esperienza irrinunciabile per i singoli e per le collettività, dimensione che ci rende umani mentre partecipiamo, nella nostra singolarità sessuata e continuando a dare forma alla nostra unicità in relazione ad

altre e altri che con noi condividono la condizione plurale della natalità (Arendt), alla costruzione di un mondo comune e ai suoi orizzonti di senso. La politica, confinata sempre più dalla modernità in luoghi adessa deputati e circoscritta a sfera professionale, a prerogativa di pochi, attestata sul potere come unico significante del legame sociale e oggi mortificata dal discredito che è sotto gli occhi di tutti tanto da meritarsi il giudizio di "impolitica" o di "antipolitica"[17], è stata riaperta come grande scommessa di senso, un senso libero e liberatorio dell'esistenza personale e della convivenza umana, nell'agire singolare-relazionale delle donne degli ultimi decenni, cui anche uomini cominciano a partecipare. Non riconosciuta come tale dalla politica istituzionale perchè non si muove, o si muove poco, nella visibilità pubblica, non punta su organizzazioni, spartizioni di benefici e di risorse, non utilizza i riti della rappresentanza, della delega e gli strumenti del potere, non è confinata nei luoghi canonici della formulazione dei programmi, della presa delle decisioni, degli schieramenti partitici e degli scontri ideologici, questa modalità politica vive e può vivere quotidianamente in tutti i luoghi, essendo alla portata di tutte e di tutti. La sfera del suo agire si allarga fino a comprendere il mondo intero, e non certo nel senso della globalizzazione neoliberista in mano e in difesa di pochi. I segni di tale agire politico in parte li vediamo anche nei nuovi movimenti per "un altro mondo è possibile", nei girotondi, nelle

manifestazioni spontanee nelle strade e nelle piazze di tutto il mondo piene di persone comuni di tutte le età e provenienze, il cui apparire improvviso, efficace e contagioso non si comprende se non ipotizzando un lungo periodo di gestazione, al quale ha contribuito in modo determinante la politica delle donne. Senza considerare tale contributo, questo risveglio di passione politica, il gusto e la gioia di pensare e agire politicamente in relazione ad altre, altri - una relazione non formalizzata o gerarchizzata nè strumentale, ma *viva e in presenza*, quasi di due in due, a formare una trama *de dos en dos*, come dicono le amiche spagnole (AA.VV., 2000) - questo risveglio, che senza dubbio ha subíto un'accelerazione dagli ultimi tragici avvenimenti - il terrorismo, la guerra incombente, il prefigurarsi volontaristico di un nuovo ordine mondiale da parte di superpotenze - e certo non si presta a letture semplicistiche o semplificanti, per la gran parte dei commentatori, politici di professione, scienziati della società e della politica (e probabilmente anche pedagogisti) può rimanere un oscuro e spiazzante imprevisto. Imprevedibile il volto fragile e devastato della nazione più potente del mondo. Ma imprevedibile anche il desiderio di esserci in prima persona, di pensare, di giudicare e prendere misura, insieme con altre e altri, di tante cittadine e cittadini comuni, soprattutto di tante donne e giovani (i giovani, di cui tanto si è parlato come assenti, impolitici, non pensanti!) fuori

dagli spazi angusti e asfittici della politica corrente, fiduciosa o accomodante rispetto all'avanzata "inarrestabile" del neoliberismo globale, e oggi incapace di uscire dalla sua crisi se non illusoriamente con il ripetitivo ricorso al potere delle armi, dell'imposizione e del denaro. Una ripetizione, un ritorno dell'identico che sottende il grande rimosso dell'ordine simbolico maschile, nelle varie forme storiche da esso assunte: la necessità di riconoscere e fare spazio alla differenza (ciascuno dentro di sè, in primo luogo), a cominciare dalla differenza uomo-donna.

Eventi allora, possiamo dirlo, imprevedibili secondo lo schema dello sviluppo lineare caro a molta parte del mondo maschile, ancora operante nonostante le smentite della storia del Novecento.

Ma non per le donne, non per la loro politica, che nasce proprio dalla rottura della dualità dentro/fuori, soggetto/oggetto, individuo/società, io-altro, e fuori dalla concezione della storia come freccia nel tempo, come costruzione lineare e progressiva (anche se dialettica) di *res gestae*. E pertanto è una politica attenta alla vita con il suo andamento ciclico e discontinuo (Diotima, 2002), e al senso che la vita prende e può prendere per ciascuna, ciascuno, nella sua unicità e contingenza, irriducibile a categorie astratte e generali; è costitutivamente aperta alla forza delle relazioni non codificate e non massificate e agli effetti che esse anche inaspettatamente

producono, all'imprevisto delle soggettività con i loro lati inconsci e desideranti, la cui discontinuità ed eccedenza scarta norme, leggi, previsioni, controlli[18]; è una politica che non dimentica la materia umana, la materia, buio e luce, di cui tutte e tutti siamo fatti e che non si cancella a colpi di "Io" e "voler essere": il corpo e l'anima che conoscono il dolore, si dibattono nelle contradddizioni e nel disordine, attraversano i territori bui della depressione, ma sanno anche orientarsi a un nuovo inizio, e (quasi) mai in forza di una ragione calcolante e oggettivante, di una legge scritta, di un programma deciso altrove, di un ideale sovraindividuale. Piuttosto perchè sono attratti, in una passività efficace, da "fili di luce", per usare le parole di María Zambrano (1989), chiamati da altre, altri, ad uscire dagli stretti confini dell'individualità, da ciò che già si è, per lasciare spazio ad altro, lasciar germogliare ciò che si porta in sè e riaprire il gioco tra parole, sè e mondo, vivere una ricerca condivisa di verità.

La politica della differenza sessuale, nata dal taglio rispetto all'ordine sociale e simbolico maschile nella sua pretesa di assolutezza, e dal desiderio di creare e mettere nel mondo ciò che le donne sentono come necessario, correndo il rischio di pensare se stesse e il mondo in autonomia dall'altro sesso (ma anche tenendolo continuamente presente), è sorta dall'attento ascolto di ciò che le donne comunemente fanno e sanno fare, e dunque di quella che è stata definita da Ina

Proetorius *Daseinskompetenz*, competenza dell'esserci, una competenza che viene prima e va oltre i saperi formali, disciplinari e professionali, un'arte o una filosofia da imparare, da coltivare, possibilmente da parte di tutti: il saper fare la spola tra tutte le possibili mediazioni, senza ricorso a scorciatoie di pensiero e di azione che hanno sempre una matrice di violenza; la capacità di tessere, di connettere e di intrecciare risorse, desideri e bisogni, di trovare vie oblique e inventare mediazioni significative ed efficaci in situazione, "con abile attesa e rilanci nel momento giusto" (Proetorius, 2002 , 4) affinchè il fare, la parola e la cosa "si incontrino". Fa parte della *Daseinskompetenz*anche il saper fare conflitti, quando non si possono evitare; e non per distruggere l'altro o autodistruggersi - perchè le donne raramente dimenticano il corpo, la sofferenza, la paura, i moti della vita e la sua cura - ma per modificarsi in relazione all'altro e modificare la relazione stessa: mentre troppo spesso gli uomini "fanno le guerre e non sanno confliggere", come titola un recente numero della rivista "Via Dogana". Questa politica vive non di un fare rettilineo, sistematico, razionale, guidato dalla volontà e affermativo di un'identità, ma piuttosto di pratiche relazionali che scompaginano identità precostituite, non sono finalizzate strumentalmente ad un obiettivo, ad un fine esterno, oggettivabile, ma hanno in sè il loro fine, rendere possibile lo scambio di parola e di senso tra chi agisce, mettere in

gioco esperienze e desideri personali, sapendoli anche trasformare, per un senso più grande e libero del convivere, essendo consapevoli che non tutto - e forse l'essenziale mai lo è - è prevedibile, calcolabile, programmabile. Come del resto la migliore politica e la migliore pedagogia (anche maschili) sanno. Vive anche di saperi teorici, teorici ma non astratti, perchè nascono dalla lettura e dallo scambio attento dell'esperienza personale e soprattutto dalle pratiche, che aprono reali possibilità di altri modi di esserci e di stare insieme, e sono sempre contestuali: ad esse si mantengono prossime e fedeli anche quando ne traggono significati e parole che vanno al di là dei contesti, ed entrano nel mondo come scintille di qualità e di senso orientanti con una valenza più generale. Fare il taglio, in questo caso, è l'esatto contrario di quel procedere a colpi di decisioni, che taglia sì, ma per far piazza pulita dell'alterità, della differenza; è l'opposto di quel decisionismo che spesso si autoesonera dalla fatica del pensare e che tuttavia rappresenta il comportamento più apprezzato nella competizione del mondo contemporaneo, dall'ambito dell'economia, a quello della scuola e della formazione, alla politica. E' un modo invece, che richiede esposizione di sè e coraggio di stare anche nel vuoto, nell'attesa, nell'assenza, di tagliare rispetto alle modalità convenzionali di pensare e pensarsi, di dire e dirsi, di agire, e rispetto al troppo pieno dei codici e saperi specialistici, tecnici, politici, che

prefigurano quasi automaticamente e meccanicamente, in un orizzonte unico di pensiero disegnato dagli interessi in gioco anzichè dal senso e dai valori, le strade da prendere, mancando tuttavia quasi sempre l'essenziale, l'irrinunciabile, ciò che fa veramente di una vita individuale e collettiva una vita degna di essere vissuta.

E dunque è un tagliare, e un *disfare facendo*: non un disfare come critica, opposizione, e superamento del già esistente, del già codificato, che in tal modo continuerebbe a funzionare come centro di attrazione delle nostre energie e della nostra attenzione; e neppure un disfare progettualmente e volontaristicamente perseguito come condizione per un fare diverso, in una sequenza prima-dopo, mezzo-fine, in cui pensiero e azione restano separati, anzichè solidarmente effettivi ed efficaci. Ma piuttosto un disfare i significati già costituiti, le abitudini e le convenzioni apprese, di cui alleggerirsi prima di tutto dentro di sè, nel momento stesso in cui si intraprendono, con altre e altri, nuove strade, nuovi percorsi, interiori ed esterni al tempo stesso, che aprono altri orizzonti di senso, in forza del proprio desiderio e della pratica della *relazione di alterità*, che consente di rendersi conto e tenere conto, lasciandosene trasformare, di altro, di esperienze altre e di altri punti di vista sul mondo e di mostrare gratitudine (il pensare come ringraziare di heideggeriana e arendtiana memoria) verso ciò da cui dipendiamo per vivere umanamente: la natura in primo luogo, altre, altri che ci

hanno preceduto o ci vivono vicino e lontano donandoci qualcosa di significativo. Così si rende praticabile, e non solo predicabile e perennemente predicata, la difficile arte della convivenza, a partire dalle trasformazioni in prima persona di ciascuna, ciascuno, e senza pretese di assolutizzazione.

Questa del disfare facendo, del tagliare l'ordine esistente a partire dal rendere pensante e agente il fatto di essere donne e non uomini, è stata la strada politica femminile intrapresa in questi decenni, non senza discontinuità, arretramenti, nuove riprese, conflitti, difficoltà. Essa ha comunque modificato e sta modificando, oltre alla così detta sfera del privato, dimensioni rilevanti del vivere associato, dal lavoro, alla formazione (scuole, Università e altro), ai saperi e alla ricerca culturale e scientifica, al modo di vivere le città, le istituzioni e i luoghi pubblici, ridefinendole e ridisegnandole secondo altri ordini di senso, senza tuttavia aspirare a configurare modelli, anzi diffidando dalle modellizzazioni, consapevole del fatto che la pratica della relazioni, al cuore di questa politica, dipende dalla contingenza e dalla unicità dei soggetti in gioco e dalla particolarità e concretezza dei contesti. Perciò l'agire politico femminile, quando mette al mondo invenzioni e creazioni di pratiche e di contesti, sa che esse possono essere fonte di ispirazione e di risveglio di energie, di nuovo inizio, di assunzione di autorità anche per altre e altri, ma non modelli da imitare, non procedure da

seguire, perchè è un agire in prima persona entro relazioni vive e mobili.

Eppure di queste trasformazioni gli uomini, in particolare nella sfera della "cultura che conta" e della vita pubblica, sembra non si siano accorti, e stentano a dar via la loro modalità universalistica e fallica di stare al mondo e di forgiare la storia, sopravvissuta e rilanciata dopo la fine del patriarcato. Anche grandi pensatori, che pure hanno rivoluzionato i paradigmi del pensare declinandoli sulla categoria della complessità, stentano a riconoscere la relazione di alterità, la differenza sessuale, e l'originalità, culturale e politica, di una presenza femminile libera che mostra vie già praticabili di creare legame sociale e produrre sapere, la cui misura e razionalità è quella del senso, della qualità, di un pensare e agire di donne non disgiunto dal sentire, dal soffrire e gioire, dall'essere nell'interezza di corpo, mente, anima, in relazione con altre e altri nella loro interezza. Oppure il riconoscimento è avvenuto, ma senza la fatica di farci i conti: eludendo dunque quel taglio, che ha significato rivoluzione, e può significare passaggio di civiltà. E dunque è avvenuto o nella forma dell'idealizzazione (attribuzione alle donne di particolari qualità morali e poteri salvifici), o nella forma dell'assimilazione a sè in nome della *political correctness*(altra invenzione maschile) e cioè: inclusione di "saperi femminili" nel grande corpo dei saperi contemporanei in continua evoluzione, e/o riduzione della politica della differenza a

terreno di interessi legati alla condizione femminile, anch'essa in continua evoluzione e anch'essa meritevole di inclusione, oppure sua cattiva traduzione in politica di lotta per la parità. A parte significativi casi, quando non c'è stata sordità ma una qualche sorta di ascolto, magari per curiosità, difficilmente si è fatto il passo successivo di trarne le conseguenze per sè in quanto uomini, e rischiare individualmente o, ancor, più collettivamente, di dar vita ad una nuova postura simbolica maschile, un pensare-agire entro una effettiva relazione di differenza all'altra, che preveda un autentico scambio, anche il conflitto, ma non la cancellazione o l'assimilazione. Una postura che potrebbe non solo dar luogo ad un'interrogazione profonda, individuale e collettiva, dell'essere uomini da parte di uomini, a partire dalla propria esperienza e non da saperi formalizzati; ma anche di scoprire nuove e più libere possibilità per sè, senza fissarle in nuove norme, una volta rotto l'involucro volontaristico del soggetto neutro (in realtà maschile), universale interprete delle ragioni dell'umanità e artefice dei destini del mondo, entro cui le costruzioni simboliche patriarcali hanno ingabbiato le identità maschili.

Quando si parla di crisi della politica, o dell'educazione, è bene dunque distinguere. Non per difendere interessi di parte, ma partendo dalla mia differenza per difendere quella che, insieme ad altre, considero la verità, mi sento di nominare come maschile questa crisi di cui tanto si

parla. Che parte da lontano e ha le sue radici nell'autocollocazione dell'uomo-maschio come centro dell'universo, soggetto razionale assoluto (*ab-solutus*, sciolto da qualsiasi legame che non sia previsto nel contratto tra uguali, e dunque disincarnato e astratto) configurante il paradigma antropologico della *reductio ad unum*della politica moderna. Paradigma che si ripete, pur in forme diverse, nella contemporaneità, nonostante la messa in crisi dello statuto di soggetto avvenuta all'inizio del secolo scorso, e ancor prima. Esso si ripropone non solo nella politica ma anche nella pedagogia, ripetendo la patologica e patogena scissione tra essere e dover essere, tra mezzi e fini, tra intenzioni e risultati, tra progetti ed esiti, tra parole e cose. E, pur nella sua debolezza costitutiva, continua a rappresentare il centro ideale delle cosidette democrazie avanzate occidentali, che oggi si pretende di esportare in altre regioni del mondo, in altre culture, per amore o per forza.

La logica identitaria della grande civiltà maschile ormai al tramonto continua oggi a riempire il mondo di ripetitive contrapposizioni speculari del tipo amico-nemico, bene- male, e di ripetitivi quanto astratti appelli a principi quali democrazia, uguaglianza, diritti, libertà, giustizia, solidarietà. Idealità cui non corrispondono (o corrispondono poco) pratiche effettive, tanto da farci pensare che ora la loro funzione sia coprire interessi particolari. Ma la coperta è ormai così stretta e corta da non coprire più

niente, e il potere si presenta oggi nella sua nuda realtà di terrore, violenza, imposizione, guerra, con i corollari di denaro e profitto come misura di tutto. Le contraddizioni esplodono senza medizioni, essendo venuto a cadere, anche per il ritrarsi delle donne, il sistema di mediazioni che consentiva la tenuta dell'ordine sociosimbolico maschile, alcune delle quali hanno dato luogo, in altri tempi, a grandi civiltà. Caduto il patriarcato, assistiamo alle competizioni e alle lotte per il potere dei fratelli senza padre, con una continuità significativa dal privato al pubblico: dalle famiglie colpite dalla violenza di uomini che non sanno elaborare perdite e sconfitte, accettare posizioni seconde, alle istituzioni della società civile e politica, alle nazioni e all'ordine internazionale, dove sembra vigere ormai il criterio del più forte, della violenza, e un decisionismo che ben poco ha di giusto e di democratico.

Di fronte al ripresentarsi ostinato del potere, del denaro, delle norme, come forma del legame sociale, e della violenza, della subordinazione, del disprezzo, o del "gioco della guerra" come forme distorte di rapporto con l'irriducibilità dell'altro, molte donne, me compresa, sono tentate di ridere, perchè, come dice ancora Virginia Woolf, "un antidoto indicato contro il piacere del dominio potrebbe essere proprio la risata". Senonchè, c'è poco da ridere, visto che, anche se i sessi sono due, il mondo è uno, e non gode esattamente di buona salute.

Allora mi chiedo e chiedo: ora che siamo in presenza di una società mondiale del rischio e a rischio (Beck, 2000), ingovernabile sulla base delle mediazioni tradizionali e della vecchia filosofia della sicurezza, generatrice di una spirale perversa di volontà di controllo, risentimento, nuova insicurezza, quando, se non ora, gli uomini avvertiranno il desiderio e la necessità di metteresi in gioco in una politica più grande che già è stata inaugurata da parte femminile, accettando una *relazione di differenza* con donne, una relazione che apra la strada a un cambio di civiltà in forza di pratiche politiche e simboliche di confronto e scambio tra i sessi? Con questa domanda non intendo avallare una visione trionfale del femminile come incarnazione del bene, e una contrapposizione essenzialistica donna-uomo da rigiocare magari a *La rivoluzione* (Pratiche) uoli invertiti sul piano etico, ma mostrare delle vie d'uscita dalla crisi della politica già praticabili. E' dunque sul piano politico anzitutto che vedo la necessità della relazione di differenza uomo-donna. Infatti è agendo e pensando politicamente che le donne hanno trovato e trovano la loro libertà, quando la trovano, e per questa via portano se stesse e l'esistente a un livello più alto; e certo non *motu proprio*, per il solo fatto di essere donne, nè automaticamente, senza mediazioni politiche e simboliche proprie, contribuiscono a migliorare il mondo.

Perciò guardo con fiducia a questi decenni di politica delle donne. Nei pensieri e nei

discorsi di donne non ci sono in questo momento visioni catastrofiste, nonostante la durezza dei tempi; circola anzi il sentimento di un *kairós*, di vivere un tempo storico fertile, certo difficile e in cui nessun esito è scontato. Un tempo in cui il mondo si sta ridisegnando, non nel senso geopolitico, come partita tra nord e sud del mondo, scontro tra civiltà diverse, ma primariamente come possibile cambio di civiltà in cui la differenza sessuale sia leva di trasformazione: un cambio di civiltà la direzione del quale è la posta in gioco per tutte e tutti.

Certo c'è da invertire l'ordine delle priorità, e fare ordine reale attraverso quelle mediazioni di cui le donne conoscono l'efficacia: il cambiamento di sguardo, la ricerca di parole precise e adatte a dire ciò che è. Dunque cambiamento di sè e del linguaggio, per riconoscere e affermare che la politica tradizionale, quella della rappresentanza, del governo dei grandi numeri, della gestione del potere, delle grandi e piccole riforme, quella che di solito chiamiamo con la P maiuscola, viene dopo, è seconda rispetto ad un agire che pure esiste, ma che si stenta a riconoscere e, ancor più, a nominare come politico. A questo agire, che non frequenta (o frequenta poco, ridisegnandoli) i luoghi della politica istituzionale e i suoi linguaggi, ma che pure si apre a e apre una dimensione pubblica, abbiamo dato il nome di *politica prima* , perchè sta al cuore e all'origine della politica. Esso fa leva sulla qualità delle relazioni, cercate e agite non per

raggiungere obiettivi esteriori o esercitare potere, ma per allargare la propria intelligenza sul mondo, accrescere il senso di ciò che si fa, trovare forza e misura per i propri desideri, rispondere al bisogno personale di rendere umana la convivenza e più abitabile il mondo. Praticato da donne e uomini (più donne che uomini) nei luoghi quotidiani di vita, di lavoro, di studio, anche con libere invenzioni sociali (pensiamo al volontariato, alla rete delle vicine di casa, all'associazionismo, alle libere relazioni di scambio nelle città ecc.), ad esso "si deve se il cosidetto corpo sociale non si sfascia, se la vita associata resta vita e non coabitazione rabbiosa e diffidente, se le decisioni dei responsabili della cosa pubblica trovano gambe (e teste e cuori) per camminare per il verso giusto, se le persone sono messe, singolarmente, in condizione di capire e di spaziare oltre l'ambito delle loro esistenze individuali" (Libreria delle donne di Milano, 1996). È un agire che non dilaziona al futuro il proprio fare e pensare, ma, pur se gli effetti possono riguardare il futuro, opera nel presente aprendolo al suo di più. E' anche un agire che mira all'essenziale, ossia a ciò che produce agio, senso e qualità, facendo tesoro degli squilibri e dei vincoli esistenti (tra sè e sè, tra sè e gli altri, la realtà) senza negarli illusoriamente, ma mettendo in circolo, spesso virtuoso, dipendenze, bisogni, con risorse, desideri, e creando legami, connessioni, dove c'è frammentazione, disordine, mancanza di senso. Per questo che ho definito essenziale e irrinunciabile

non servono grandi bilanci economici, grandi riforme, grandi sistemi di idee, ma delle invenzioni creative, leggere e puntuali, anche se conseguite con la pazienza delle mediazioni, con l'attenzione precisa alle cose e alle parole, con la tessitura delle relazioni, con l'ascolto delle persone in carne e ossa, con il lavorio continuo su di sè. Pratiche che agiscono per trasformare i contesti più che i sistemi, perchè danno attenzione alle relazioni personali: ma hanno comunque la forza simbolica, contagiosa, di tagliare il cumulo di significati e di significanti di una logica identitaria che, in forme apparentemente nuove, ma in realtà ripetitive, rischia di far sprofondare il mondo nell'insensatezza, nella violenza, nell'arbitrio del denaro e del potere. Così, in questi anni, si sono mosse ad esempio molte insegnanti della scuola, in diversi luoghi d'Italia e all'estero, prima con la pedagogia della differenza sessuale, e poi con uomini, nel movimento di autoriforma dell'Università e della scuola[19], mostrando che un altro modo di far scuola e educazione è possibile, non attraverso riforme dall'alto, ma attraverso l'autoriforma: attraverso la modificazione di sè, del proprio modo di vedersi e di stare nell'istituzione, di pensarla e di parlarne, e in relazione significativa con altre, altri, nei singoli contesti, ma con uno sguardo più ampio rivolto agli effetti di apertura di senso che tali pratiche potevano indurre anche in altri contesti. Come in realtà è avvenuto. Hanno, abbiamo mostrato che è possibile rendere libere e disponibili cultura,

istruzione ed educazione, abbiamo fatto rivivere di vita pubblica, di desideri risvegliati, di pratiche e linguaggi riaperti e scambiati, di attenzione alle soggettività, di cura delle relazioni e delle parole, di felicità, diversi luoghi e istituzioni mortificati da logiche privatistiche, da eccessi di burocrazia e di tecnicismi, da perdita di amore, di senso e di vita.

Lo scarto storicamente caratterizzante la politica maschile, almeno quella occidentale, tra presente e futuro, mezzi e fini, progetti e risultati, in alcuni momenti quasi una schizofrenia, al punto che libertà, giustizia, pace, bene comune, per nominare i più importanti, rimangono ideali o principi continuamente dilazionati e riproposti in nuove codificazioni e normazioni, deriva a mio avviso dalla mancanza della pratica del partire da sè, come forma di autoconoscenza, di conoscenza della realtà e di agire politico, e da una visione astratta della libertà intesa come autosufficienza o come legame contrattuale tra uguali, e non come libertà relazionale.

Il pensiero politico che nasce con il femminismo ha tagliato le teorie politiche maschili e in generale il simbolico maschile anche rispetto a questi dualismi. E lo ha fatto non a partire da un'altra teoria, ma percorrendo, attraverso pratiche, una via diversa. Lo ha fatto tenendo in conto i legami che abbiamo con il mondo, e che risuonano dentro di noi (anche in modo oppositivo e conflittuale), a partire dal primo legame, quello con

l'origine, la madre. Mettere in pensiero e in parole i legami di cui siamo intessute, consente di riconoscerli, prenderne coscienza e modificarli, trasformando contemporaneamente se stesse e il mondo nella direzione di una libertà maggiore. E' noto che da qui ha preso le mosse la politica nata dal femminismo, pur nelle varie direzioni in cui si è articolata: interrogazione e messa in pensiero e parola della propria esperienza umana, in relazioni di fiducia e di autorità con altre donne; creazione di un simbolico (interpretazioni, significati e significanti, immagini e figure) che consentisse di uscire dall'immanenza delle proprie vite vissute, e farsi mondo, pur rimanendo ad esse fedele; autocoscienza e pratica dell'inconscio tra donne come pratica politica, autoformativa e formativa, che diventasse azione e apertura di uno spazio pubblico, condiviso. La necessità e la capacità femminili di tenere insieme vita e senso della vita, di accompagnare il fluire della vita con il pensare e l'agire, si sono tradotte in pratiche politiche consapevoli: per aprire passaggi al costituirsi, mai identico a sè, di soggettività autonome e relazionali al tempo stesso, e al darsi della libertà femminile nella sua forza trasformativa di rapporti sociali, di concrezioni di significati, di mondo. Qui sta il nesso tra politica e educazione: politica non come azione o discorso su una realtà che sta fuori di sè, ma come azione e linguaggio che innovano il contesto di cui si è parte nel momento in cui danno luogo ad un nuovo inizio nelle proprie esistenze

personali. C'è dunque un attraversamento soggettivo profondo nell'esperienza politica così intesa, ma al tempo stesso un andare oltre la propria soggettività, che non resta identica a se stessa e si apre al suo ulteriore poter essere nell'incontro e nello scambio con altre, altri, con altro da sè. La tessitura di relazioni, di parola e di mondo che così si crea è qualcosa di personale e di impersonale-intersoggettivo insieme, di formativo e di politico.

Politica ed educazione vivono delle stesse mediazioni: relazioni e parola. E, ora possiamo dirlo, la loro origine è la medesima: la relazione in cui veniamo al mondo, quella con la madre. Se, come è stato giustamente notato, il *primum*esistenziale e pedagogico è la relazione (Bertolini, 2001 , 286), e non l'individuo o la persona, è necessario portare il ragionamento alla sua radice, effettuale e simbolica insieme. E' nella relazione con la madre che ciascuna, ciascuno di noi viene al mondo: da lì per la creatura inizia il mondo e la storia, ogni volta di nuovo, in un rapporto di fiducia, di amore, e nel segno dell'abbondanza, del dono (qualcosa che eccede il dovuto). In più, vita e linguaggio iniziano insieme, mediati da questa relazione. Lì abbiamo appreso a pensare e a parlare, a intrecciare parole e cose, abbiamo contrattato con la madre significanti e significati del mondo, abbiamo scambiato dipendenza e riconoscimento di autorità (opposto del potere!) alla madre e alla sua lingua con dare inizio a quella personale indipendenza e competenza simbolica

nell'esplorazione del mondo e nello scambio con cerchie sempre più vaste di interlocutori, che sarà la base di tutti i successivi apprendimenti. Lì è anche la radice della nostra singolarità, che si è andata formando nello scambio una a una con la madre. La nostra cultura, con la antinomia privato/pubblico, ci ha abituati a considerare questa relazione come attinente alla sfera del privato: ma, nota la studiosa Milagros Rivera, "parlare è quanto di più pubblico e politico esista nell'esperienza femminile e maschile, e, allo stesso tempo, lo si apprende nell'intimità più stretta della relazione con la propria madre, o chi per essa" (Montoya Ramos, 2002 , 12) e ricorda che questa antinomia abitua la gente a vivere in guerra, contribuendo a farci credere che la pace è impraticabile.

Politica e formazione come pratiche esistenziali dunque, i cui saperi e le cui misure non derivano da principi o categorie astratte e non ambiscono a costituirsi in corpi dottrinari, in sintesi organiche, ma prendono forma, una forma sempre aperta ma in qualche modo orientante, dalla capacità di accompagnare il fare con il sentire e ilpensare, dando luogo a quell'agire significativo che è frutto, insieme, del cambiamento di sè e del cambiamento del contesto, del mondo, apertura di varchi per l'accadere di circostanze più positive: in sè e fuori di sè. La politica della differenza sessuale, inventata da donne ma disponibile anche per gli uomini, è andata oltre le storiche dicotomie interno/esterno, corpo/mente,

individuo/società, privato/pubblico, personale/politico, bene/male, ideale/realtà, teoria/pratica. Perchè fa leva sullo stare alle contraddizioni del presente e di sè nel presente, senza fughe utopiche, abbellimenti ideali, superamenti immaginari, ma con un forte desiderio di cambiamento del mondo a partire dal cambiamento di sè nel mondo. Se si accetta di stare alla realtà senza adeguarsi alle misure correnti di giudizio e di azione, ma anche spogliandosi per quel che è possibile dell'Io con le sue istanze di volontà, di controllo razionale, con il suo cumulo di pensieri già pensati, di saperi già costituiti, con i suoi attaccamenti identitari, e si riesce ad ascoltare attentamente e a leggere con finezza e precisione, trovando parole efficaci, la realtà di un dato momento, di un certo contesto, e i nessi anche contradditori che ci legano ad essa, vediamo più facilmente che cosa dipende da noi, da noi in prima persona e con altre/i di cui si ha fiducia e a cui si riconosce autorità. Si comprende allora come la chiave del cambiamento non è, al modo maschile, agire sull'esterno per plasmarlo secondo la nostra volontà o i nostri ideali: una posizione simbolica e politica, questa, che raramente nella storia ha dato frutti positivi, inducendo al contrario catene di reazioni e controreazioni segnate da un crescendo di violenza, di imposizioni, di umiliazioni. Il primo cambiamento riguarda noi stesse/i, il modo in cui ci vediamo e pensiamo in relazione a noi stesse/i, agli altri, al mondo; riguarda le nostre emozioni, le

nostre aspettative e i nostri desideri, da modificare, da rilanciare, da liberare.

Il sentimento di impotenza che ci invade di frequente, in particolare nel tempo presente, e l'opposto simmetrico, il sentimento di onnipotenza o la volontà di potenza dei pochi che si arrogano il diritto di decidere le sorti del mondo, anche a prescindere dai desideri delle cittadine e dei cittadini da essi rappresentati, sono entrambi frutto di (cattiva) immaginazione, come direbbe Simone Weil. Sono sintomo di una perdita del mondo, dell'incapacità di essere al presente con intensità, e sono perciò fuga fantasmatica dalla realtà. Prima ancora di una valutazione etica, queste posture emotive e simboliche meritano un giudizio politico: sono entrambe forme di non libertà. Come numerosi esempi, soprattutto femminili, ci mostrano, anche nelle situazioni estreme è possibile trasformarsi, lavorare su di sè anzichè porsi in un corpo a corpo oppositivo e perdente con la realtà (oppure, al contrario, cadere nella completa passività e indifferenza), e trasformare così la propria impotenza in azione, magari piccola e puntuale, che tuttavia ha la forza simbolica di aprire una fessura perchè si dia altro, di far lievitare per contagio altre energie, altri desideri di vita e di bellezza. E più donne che uomini ne sono capaci, perchè rimangono fedeli alla loro esperienza e si lasciano guidare non da costruzioni razionali o dall'immediatezza del sentire, ma dall'*intelligenza dell'amore*, da quell'intelligenza, da

apprendere e coltivare, che viene dal disporsi interiormente a vedere e far accadere tutto il meglio possibile in una data situazione.

Nel campo di smistamento di Westerbork, dove Etty Hillesum, giovane ebrea olandese, ha scelto volontariamente di andare per affrontare la nuda realtà delle cose e dare sollievo ai suoi correligionari, si compie il suo itinerario spirituale e si dispiega il suo agire che ora possiamo ben definire politico, alla luce della politica delle donne, che non si identifica con quella tradizionale. Lì compie un lavoro di modificazione di sè per salvare la propria integrità e la propria libertà, sottraendosi all'interiorizzazione dello sguardo di disprezzo dell'oppressore e alla proiezione totale del male sull'altro, e stando con occhi aperti alla situazione reale, alle relazioni viventi, all'ascolto attento delle persone singole in carne e ossa. Il male è anche dentro di lei: "il marciume che c'è negli altri c'è anche in noi", riconosce. Ma proprio per questo può affermare: "Non credo più che si possa migliorare qualcosa nel mondo esterno senza prima aver fatto la nostra parte dentro di noi" (Hillesum, 1985 , 99-100). Riconoscere l'impasto di bene e di male di cui siamo fatti, di cui anche lei è fatta, e partire da sè, modificando ciò che le è consentito, ossia il marciume, l'odio che è in lei, senza farsi trascinare nell'odio generale che pervade il suo tempo, le consente di evitare la sofferenza impotente della rabbia e di disporsi ad accettare fino in fondo, con intensità di sentire ma anche con un

pensare più largo e comprendente, con indignazione non reattiva ma ponderata e profonda e senza spegnimento dell'amore per la vita e l'umanità, quella parte di male che non può evitare. Una sorta di passività attiva ed efficace. E proprio la profonda e amorosa accettazione della realtà, nella sua nuda contingenza dolorosa ma anche vitale, divenuta pratica esistenziale trasformativa, le consente di farsi mediazione vivente perchè altre energie e risorse si mobilitino e anche altri progionieri nel campo facciano emergere la parte migliore di sè, senza rassegnazione e perdita di umanità. E, per quel che è possibile in un luogo di morte, le consente di godere (e di scriverne) della vita che continua, della bellezza del gelsomino che ancora fiorisce e di quel pezzo di cielo che ancora appare dietro la finestra…

Bibliografia

- AA.VV. (1997), *Derive del maschile*, "Alfazeta", 63-64.
- AA.VV. (2000), *De dos en dos. Las práticas de creación y recreación de la vida y la convivencia humana*, Horas y Horas, Madrid.
- Arcidiacono Caterina (cur.) (1991), *Identità, genere, differenza. Lo sviluppo psichico femminile nella psicologia e nella psicoanalisi*, Franco Angeli, Milano.
- Beck Ulrich (2000), *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, tr. it., Il Mulino, Bologna.
- Bertolini Piero (2001), *Pedagogia fenomenologica*, La Nuova Italia, Firenze.

- Boella Laura (1998), *Cuori pensanti*, Tre Lune, Mantova. Bourdieu Pierre (1999), *Il dominio maschile*, tr. it., Feltrinelli, Milano.
- Buttarelli-Longobardi-Muraro-Tommasi-Vantaggiato (1997), *La rivoluzione*. Pratiche, Milano.
- Buttarelli-Muraro-Rampello (2000), *Duemilaeuna. Donne che cambiano l'Italia*, Milano.
- Cigarini Lia (1995), *La politica del desiderio*, Pratiche, Milano.
- Cosentino Vita-Longobardi Giannina (1999), *Pubblica, libera e leggera*, Ursini, Catanzaro.
- De Vecchi Francesca (cur.) (2001), *Filosofia, ritratti, corrispondenze*, Tre Lune, Mantova.
- Diotima (1995), *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*, Liguori, Napoli. Diotima (1996), *La sapienza di partire da sè*, Liguori, Napoli.
- Diotima (2002), *Approfittare dell'assenza*, Liguori, Napoli. Günzel Sigrid (1991), *Orfeo e Euridice*, in Arcidiacono (cur.) (1991), pp.118-126.
- Hillesum Etty (1985), *Diario 1941-1943*, tr. it., Adelphi, Milano.
- Kimmel Michael S. (2002), *Maschilità e Omofobia. Paura, vergogna, silenzio nella costruzione dell'identità di genere*, in Leccardi (2002), p. 171-194.
- Leccardi Carmen (2002), *Tra i generi*, Guerini, Milano.
- Lelario-Cosentino-Armellini (cur.) (1998), *Buone notizie dalla scuola*, Pratiche, Libreria delle donne di Milano (1996), *E' accaduto non per caso*, "Sottosopra", Milano.
- --- Milano (2001), *Fanno le guerre e non sanno confliggere*, "Via Dogana", 58/59.
- Montoya Ramos Milagros (2002), *Escuela y Educación* , Horas y Horas, Madrid.
- Piussi Anna Maria- Bianchi Letizia (cur.) (1995), *Sapere di sapere*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- --- (1997), *Per amore del mondo*, "Adultità", 6, pp. 140-157.
- ---- (2001), *Pedagogia e politica*, in Tarozzi (2001), pp.1-38.

- Proetorius Ina (2002), *La filosofia del saper esserci. Per una politica del simbolico*, "Via Dogana", 60, pp. 3-7.
- Seidler Victor J. (1993), *Riscoprire la mascolinità*, tr. it., Editori Riuniti, Roma.
- Tarozzi Massimiliano (2001), *Pedagogia generale*, Guerini, Milano.
- Woolf Virginia (1982), *Una stanza tutta per sè*, tr. it., Il Saggiatore, Milano.
- --- (1984), *Le tre ghinee*, tr. it., Feltrinelli, Milano.
- Zambrano María (1989), *Notas de un método*, Mondadori, Madrid.

Non fare ombra all'ombra della madre

Anna Maria Piussi Berlese

Ho scelto di lavorare sul tema previlegiando questo taglio: non fare ombra all'ombra della madre. Che cosa intendo? Guardarsi dal volerla portare a luce piena, a trasparenza, nel tentativo di assecondare il nostro desiderio di sapere, di controllare: piuttosto, stare in compresenza con l'ombra della madre, intensificando le relazioni con il nostro mondo

interno/esterno, sì che almeno qualche volta possiamo far esperienza della "penombra toccata dall'allegria"[20], di quella luce che non elimina, al contrario mostra le ombre lasciando loro la possibilità del senso. E, proprio abdicando alla spinta volontaristica dell'Io, accettando di stare nella mancanza senza smettere di stare in ascolto e di attingere al sentire come via del pensare, possiamo fare un passaggio trasformativo, rendere utilizzabile la forza che quelle zone d'ombra hanno -possono avere- se attraversate e messe in relazione con altri piani dell'essere, di far accadere il reale nel suo lato vivo o nascente.

La mia riflessione si sviluppa distinguendo due modi di fare ombra all'ombra della madre, in realtà non nettamente separabili.

Il primo modo è l'ombra che facciamo noi stesse all'ombra della madre con un eccesso di positività. Accade spesso – o forse ci è accaduto troppo spesso in un passato recente – di fissarsi staticamente su un immaginario di positività a tutto tondo, priva di crepe e discontinuità, dei cambiamenti favoriti nelle nostre vite dalla politica della differenza sessuale: guadagni di libertà, di intelligenza, di orientamento nel mondo, di bene-essere. Invito dunque a non attestarsi, idealizzandolo, sul positivo delle pratiche di libertà femminile (ma neppure sull'assoluto negativo, come alcune sono tentate di fare con un'operazione uguale e contraria): è un modo, questo, che al tempo stesso ci aiuta a riconoscere nelle pratiche non delle soluzioni definitive, ma dei percorsi sperimentali sempre aperti al vaglio, alla modificazione, al rilancio, per i quali il nucleo femminile-materno non addomesticabile né completamente mediabile rappresenta una riserva positiva. E riguardo alle pratiche di relazione tra donne, centrali per la politica e per il lavoro del pensiero: pur confermando la precedenza della positività dell'essere a partire da quella della relazione con la madre, invito a interrogare la nostra relazione con gli elementi d'ombra in esse presenti, a non eludere questo passaggio. Propongo infatti di interrogare non tanto gli elementi d'ombra, con l'ansia di svelarli

completamente – ritengo infatti che sempre ci sarà un residuo umbratile con cui fare i conti, ma anche da cui trarre energia e rilancio per il pensiero e per la libertà nella misura in cui esso può rappresentare una sorta di passaggio al limite – quanto *interrogare la nostra relazione con quegli elementi.* Occorre in questo caso fare un percorso più lungo ma più fecondo, evitando lo scorciatoia di in uno sguardo oggettivante: si tratta di far risuonare dentro di noi i loro effetti anche se dolorosi, fino ad arrivare a toccare i nuclei profondi di qualcosa che ci appartiene e al tempo stesso appartiene al reale, e fino ad incontrare nessi imprevisti, a scoprire riarticolazioni dinamiche dei nessi interni a quello che a volte viviamo come un magma indefinito e bloccante. Sono elementi d'ombra che provengono dall'immaginario patriarcale, e che persistono residualmente in noi, ma anche elementi irrisolti, e forse mai del tutto risolvibili, di un'economia autonoma femminile del rapporto con la madre che si riverbera nel rapporto tra donne.

Il secondo modo che vorrei mettere in luce è rappresentato dall'ombra fatta all'ombra della madre dall'ordine (disordine) socio-simbolico presente. La ritroviamo tutte le volte in cui il materno viene fatto agire come risorsa salvifica per "aggiustare" e ricomporre amorevolmente la realtà, per renderla più convincente e accettabile. O, al contrario, tutte le volte in cui il fantasma materno viene assunto come emblema del perturbante, di una potenza illimitata e ingovernabile a cui viene ricondotto più o meno inconsciamente il disordine attuale, e che si cerca di esorcizzare, di tenere in ombra, puntando invece a fronteggiare e controllare gli elementi disordinanti con la razionalità calcolante, il ricorso alle regole, le normazioni tecno-scientifiche e politiche. Queste due tendenze sono le due facce della stessa medaglia: rappresentano l'esito di un ordine (disordine) socio-simbolico che ha toccato quasi il grado zero, quello delle esperienze e delle passioni più elementari, da quando si è assottigliato il confine tra sfera privata e sfera pubblica e le forme di vita transitano da una all'altra. Un grado zero delle relazioni e delle esperienze umane che ormai mette a nudo la vacuità degli ideali della modernità (individuo autonomo e autofondato,

regolazione del legame sociale basata sulla legge, il diritto e l'etica ecc.), ma rispetto al quale ci si accanisce ad intervenire con il controllo e il governo ormai dell'intera vita, ignorando il sapere della relazione materna – il saper stare alla contingenza del reale - nei sui lati di luci e di ombre, nei suoi effetti di impedimento ma anche nella sue possibilità di apertura, in una continuità dell'essere che non va negata. Ritornerò su questo aspetto del disfarsi delle mediazioni simboliche e politiche dell'ordine patriarcale fino a una sorta di grado zero, che oggi sembra obbligare tutte e tutti, globalmente, a guardarsi allo specchio temibile dello scatenarsi di forze naturali e di pulsioni elementari e primitive che ci costringe a fare i conti con le questioni fondamentali della vita e della convivenza (nascita, morte, dipendenza, sopravvivenza, fragilità della condizione umana ecc.). Di recente uno storico-politologo inglese, Timothy Garton Ash, commentando le reazioni scomposte all'uragano Katrina nel Paese che pretende di incarnare il punto più alto della civiltà, ha parlato di un presente a rischio non di scontro tra civiltà, ma di decivilizzazione, del frantumarsi di quella "sottile crosta che abbiamo steso sul magma ribollente della natura, quella umana inclusa"[21]. E forse anche questa metafora sottende inconsapevolmente un fantasma materno, l'ombra di quel materno "sopra cui" *e non "*con cui", in compresenza del quale, la civiltà maschile patriarcale si è costruita.

Ma, ammesso sia vero che siamo giunti a una sorta di grado zero, questo è anche effetto della rivoluzione femminile e forse rappresenta la possibilità di ritornare al più radicale, dove parole ed esperienza si slegano dal loro ordine precostituito e sono disponibili a legarsi in altro modo, in un rapporto di verità, prendendo slancio da un altro punto di congiunzione, e ad uscire dai paradigmi di umano e di convivenza umana affermati dall'ordine maschile.

Relazione materna e relazioni che fanno ombra all'ombra della madre

Parlo di *relazione materna* più che di madre, pur essendo consapevole che la madre è ineludibile nel suo essere colei che precede la figlia/il figlio – così come il suo desiderio precede quello dell'altra/o - entro una struttura di disparità che va oltre la singola concreta relazione, e si colloca nella dimensione del *continuum* materno, ma anche come colei che oltre che essere madre è una donna con la sua singolarità. Una figura caricata di fantasie e significati tanto più totalizzanti e pieni, nel bene e nel male, quanto più la madre viene assolutizzata, sciolta dalla relazione che la fa essere madre. Ricordo quanto dice Luisa Muraro: "In realtà non ci sono madri, ci sono donne qualsiasi che diventano madri, rese tali da un bisogno, da un pianto, per rispondere al quale esse ricordano e subito dimenticano il proprio bisogno"[22]. Una donna qualsiasi diventa madre nella relazione: in una relazione che prende forma e fa tutt'uno con quel lavorio simbolico creativo a due, alimentato da una corrente amorosa di fiducia, ma pur sempre in bilico tra riuscita e fallimento, necessario a fare di lei una madre "sufficientemente buona".

Data la somiglianza di sesso, per una donna, più che per uomo, tenere in conto la relazione comporta accettare il gioco di identità/differenza, di vicinanza/lontananza dalla madre, gioco rischioso in cui si mescolano bisogno e desiderio, dolore e non libertà, con elementi di piacere e di libertà, nel paradosso tollerabile e creativo di essere né una né due (Irigaray)[23], ossia senza confusione e senza separazione. Perché l'esperienza dell'inizio della vita, quella in cui nella disparità incolmabile con la potenza materna e nell'enormità del nostro bisogno abbiamo provato avidità, violenza, fantasia di distruggere e di essere distrutte, passioni estreme, eccessi arbitrari, e da cui sono nati, insieme alla fragilità della relazione e alla paura della separazione, amore e fiducia, felicità e senso di essere, e infine libertà di andare, questa esperienza, dicevo, non è mai eliminabile completamente nella sua ambivalenza e rientra in gioco nelle relazioni tra sé e sé di una donna e nella relazione tra donne. Rientra nella forma di non poter tracciare un confine netto tra sé e l'altra, altro da sé, dell'avere con intensità maggiore rispetto a un uomo il senso

della disparità con la vita, del fare esperienza di una mancanza che non è perdita ma poter essere-con, dell'avere un desiderio che non si satura con il possesso, con l'oggetto; rientra nella forma dell'essere sbilanciate fuori di sé, verso altro, e al tempo stesso di coltivare la propria interiorità come luogo in cui risuonano voci e silenzi del reale. Ma rientra anche nella forma del desiderio e del bisogno senza misura, della violenza delle passioni elementari, amore-odio, dello squilibrio non accettato, della necessità vissuta solo come impedimento anzichè come legame al mondo e passaggio ad altro, dell'eccesso di una domanda di riconoscimento senza ombre, di una richiesta di perfezione di sé e dell'altra che è frutto di idealizzazione. Due aspetti della relazione con la madre compresenti e non disgiungibili completamente, che la caricano di ambivalenza.

Le pratiche della differenza (pratica delle relazioni di disparità, pratica dell'autorità), hanno portato nell'ordine simbolico-politico molto della relazione femminile con la madre, ma credo abbiano sottovalutato il lato oscuro e enigmatico della relazione materna, quel negativo che la relazione materna fa lavorare già di suo, se sufficientemente buona[24], ma che nella relazione tra donne può ritornare come un residuo che fa ostacolo, o addirittura mandarle a male, se si presume di poterlo tagliar via, combattere, o, al contrario, di portarlo alla luce piena della ragione interpretante.

Uscire dall'idealizzazione della relazione materna comporta un gioco più libero di vicinanza-distanza, senza che venga perso il senso della disparità, il senso della/del più grande di noi e del bisogno che ne abbiamo. Ho fatto esperienza di stare nella troppa vicinanza con una donna con cui credevo di condividere la politica delle relazioni, anche vicinanza fisica essendo medesimo il luogo di lavoro: l'altra mi fa ombra e io faccio ombra a lei, perché diamo per scontati passaggi che invece vanno ascoltati, curati, messi in parole, contrattati (anche tra sé e sé). Con il risultato che alla fine ricade nell'ombra l'elemento che attira entrambe – un elemento di trascendenza nel contingente delle circostanze e della

relazione, un di più impersonale ma che risuona nel profondo - e che si potrebbe mettere in gioco in un'intrapresa comune: e quest'ultima va a male. Perchè il gioco al rialzo finisce, i desideri si spengono, il mio interesse per quel che di nuovo e di grande l'altra può portare e per cui può anche sorprendermi declina, e probabilmente la cosa è reciproca. Con lei la troppa vicinanza ha preso la forma dell'attaccamento idealizzante a me come madre: come madre disponibile a un continuo riconoscimento di lei senza ombre, nella richiesta totalizzante di perfezione mia e sua e di perfezione luminosa della nostra relazione, senza accettazione della carenza da cui poter fare entrare amore/altro possibile, al contrario vivendola con risentimento e disperazione. Quando l'ombra della madre si frappone in queste sembianze, e anzi, va a incarnarsi letteralmente nell'altra, si crea un corpo a corpo in cui è quasi impossibile un intervallo di parole di verità e la distanza necessaria ad aprire un nuovo gioco o un conflitto non distruttivo. Il linguaggio, infatti, nel senso ampio di simbolico, non è altro che la possibilità data dalla relazione con l'altro/a che ci/si riconosce. Se viene meno il riconoscimento dell'altra come alterità, un'alterità che necessariamente porta con sé, nella relazione, l'elemento della perdita e della incontrollabilità, ma al tempo stesso può sopravvivere agli attacchi distruttivi e portare al piacere della scoperta di qualcuno da amare, viene a mancare la possibilità del luogo terzo costituito dal linguaggio[25]. La richiesta assoluta, quando si assolutizza configurandosi come incapacità di far lavorare il lato negativo, di sostare nell'ombra, di assumere l'ombra (la dipendenza, la perdita, l'incontrollabilità, l'inevitabile negatività che l'altro instaura per il Sé) come parte della relazione reale – una parte che può anzi diventare feconda -, e la offusca con le fantasie di un io indipendente e autofondato e con un Sé incapace di tollerare la differenza e la contraddizione, provoca una paralisi quasi irreparabile. A nulla serve cercare una chiarificazione con domande: le domande anzi inducono nell'altra un ripiegamento difensivo; e nelle relazioni passionali tra donne, lì dove l'ombra della madre assume le sembianze di una dimensione assoluta che

non sa trovare mediazioni creative, l'unica risposta vera non verrà mai proferita[26]. Non ho "risolto" la situazione se non facendo il gesto della madre che si ritrae, che sottrae la sua disponibilità illimitata nella fiducia che l'altra cresca nella sua libertà. Questo tuttavia non ha prodotto gli effetti desiderati di uno spostamento, di un salto d'essere nella relazione. Forse il mio gesto è stato vissuto dall'altra, nella sua pretesa di assoluto, come rifiuto, come suo annullamento: è possibile, se è vero che la sua tendenza a "incorporarmi" forse per sanare una primaria ferita d'amore, a seguito del gesto vissuto come nuova delusione l'ha portata ad identificarsi come l"oggetto" abbandonato, e a precludersi in ogni caso l'investimento su altri oggetti/soggetti: dal punto di vista che più ci interessa, a precludersi la possibilità di differenziare il suo desiderio dal suo bisogno di dipendere, di portare nel simbolico la ferita dell'assenza, facendo in tal modo lavorare il negativo nell'ordine del pensiero e della parola. Ma forse io non ho saputo sostare sufficientemente nel negativo dell'invidia, di quel bisogno ossessivo di confronto continuo con me, quasi un voler andare a coincidenza in un eccesso di imitazione, che poteva segnalarmi il suo non sapere chi lei è veramente[27]. Oscillo tra l'accettare che vi siano relazioni irrisolvibili tra donne, senza che questo ci porti alla disperazione, che alcune relazioni possano andare a male - come un evento atmosferico inevitabile o un mistero da sopportare - e il continuare a cercare un modo di stare in presenza dell'ombra materna anche in relazioni femminili difficili, connotate da eccesso come questa cui ho accennato, senza sciogliere la relazione, ma anche senza volerla portare tutta sul piano del contrattabile: al contrario, intensificando le mediazioni, facendo giri più larghi per dare ad essa nuove possibilità. Ma per me il problema rimane aperto.

Resta comunque la consapevolezza che le relazioni e i conflitti tra donne non hanno uguale nelle relazioni maschili o nelle relazioni donna-uomo. E' innegabile, e come tale va assunto per trarne un sapere, che esiste un tratto di assoluto di sostanza affettiva nelle relazioni tra donne, nella violenza estrema dei conflitti che in esse si aprono, nelle delusioni

incolmabili che un'altra ci procura. Un tratto eccessivo che riporta all'umbratile della relazione materna, sedimentato in quel nucleo profondo e non negoziabile che molte portano in sé: un nucleo che troppo spesso funge da limite invalicabile anziché da leva, e, quando disconosciuto e non trattato, fa ombra a quella parte di "irrinunciabile", di pretesa alta, che pure avrebbe l'energia di spostare i confini del mondo rendendoli fluidi e aperti con la potenza di mediazioni inventive. Non dimentichiamo che l'ombra della relazione materna può infatti essere sia un elemento che porta alla catastrofe, sia una riserva di creatività.

Nella relazione tra donne l'alterità vissuta come totalizzante e minacciosa dentro di noi (minacciosa perché richiama la fantasia della "madre che non si lascia sostituire" e la sua ritorsione), può esser riconosciuta come tale, ossia come appartenente al nostro spazio interno, e l'altra essere vista finalmente come "altra separata" su cui si può spostare il desiderio in una relazione che è apertura del reale, incremento di essere, guadagno per entrambe: un'altra la cui ombra non è più la nostra ombra, e, nella luce, diventa distinguibile[28].

Contingenza del reale e relazioni ridotte a tecnica

La società maschile e molti singoli uomini mi sembrano non capire e temere le relazioni tra donne che si riferiscono all'amore per la madre, relazioni vissute come imprevedibili, dirompenti, comunque eccedenti, per quel loro tenere insieme corpo e parola, affetti e pensieri, il più pubblico con il più personale: è l'ombra della relazione femminile con la madre che fa paura, perché fantasticano un'appropriazione della madre e della sua potenza da parte delle donne, e vedono nella creazione di società femminile il ripresentarsi potenziato del loro fantasma di madre, oppure vi percepiscono confusamente la minaccia di una loro esclusione dalla sorgente della vita, della parola, dell'amore. Non colgono ancora, o non

abbastanza, che la potenza e i significati di quella relazione sono a disposizione di tutti coloro che sono disposti a guadagnarli - anche attraversando piani di esperienza magmatici e nascosti - come sempre avviene per il simbolico.

Il grande interesse che oggi ruota attorno alla parola "relazione" nella cultura, nella scienza, nelle professioni, nella vita quotidiana, in un continuum dalla sfera privata a quella pubblica, mi fa pensare a un duplice e asimmetrico movimento. Da un lato l'infiltrazione sotterranea e benigna del simbolico femminile[29], che ha messo al centro la pratica delle relazioni nel fare pensiero, politica, legame sociale e civiltà, con effetti riconoscibili anche se poco riconosciuti. Dall'altro la ricerca ansiosa, più maschile che femminile, di dispositivi d'ordine e di regolazione della vita e della convivenza sociale, dall'ambito privato e famigliare a quello pubblico, delle istituzioni, dei servizi, del lavoro, dell'incontro tra differenti culture e generazioni diverse, in un momento storico in cui si registra la scarsa efficacia delle mediazioni tradizionali quali l'ordine del potere, la legge, l'organizzazione gerarchica, la rappresentanza, il diritto, l'etica. Per non parlare dell'economia, che in gran parte ha sostituito la politica, e che sta facendo delle relazioni umane non solo mezzo di produzione ma materia prima e plusvalore.

Il tempo presente, con le sue difficoltà, sembrerebbe favorevole ad un avvicinamento al più originario e al più potente della condizione umana e della convivenza, la relazione materna e il suo sapere, il sapere sempre carente e aperto della mediazione viva nella e per la contingenza del reale. E invece ci si avvia a mettere le tecnologie della relazione, le scienze cognitive, psicologiche, sociologiche, le scienze dell'organizzazione che da esse derivano, al posto della necessaria invenzione di nuove modalità di rapporto quasi di volta in volta, nella contingenza delle circostanze e senza normatività precostituite, al posto di quella politica più elementare e primaria che ha la sua sorgente nella relazione materna. La ricerca affannosa di correggere e ottimizzare le relazioni nella sfera privata-familiare ma anche nella sfera

pubblica (ospedali, tribunali, banche, aziende, scuole e Università, ecc.) è sotto gli occhi di tutti. Di fronte al disordine o alla povertà di rapporti personali ci si attrezza di teorie, di tecniche e tecnologie di cura delle relazioni interpersonali, di gestione dei conflitti, di "sviluppo dell'intelligenza emotiva", di "etica della comunicazione", con corsi e corsetti formativi di tutti i tipi. E ovunque la parola "mediazione" entra con pretese risolutive nel lessico di legislatori, operatori, giudici, professionisti del sociale, a sintetizzare strategie d'azione la cui filosofia implicita ha già messo fuori gioco l'ombra della madre, o quantomeno la tiene in scacco e in ombra. Si arricchisce ogni giorno la costellazione degli ambiti della mediazione: familiare, linguistico-culturale, scolastica, pedagogica, sociale, comunitaria, penale, artistica... e la voce ininterrotta degli esperti, con il moltiplicarsi delle figure di *counselling*, *mentoring*, *tutoring* che prevengono, accompagnano, sostengono, difendono, facilitano, animano, guidano, consigliano ecc., opera una torsione rispetto alla relazione materna: quella di fare ombra all'ombra della madre. La madre vera e la potenza simbolica della relazione materna, anche nel suo lato inquietante, sono cancellate, messe in ombra, forse sostituite dalla *fantasia di farsi madri* da parte della società maschile: un ordine maschile che, nel momento stesso in cui mostra di non saper frenare le proprie pulsioni distruttive, quasi in forma di riparazione si premura illimitatamente di fare il nostro bene e di proteggerci, evocando il fantasma del fallimento, della paura, e l'obbligo quotidiano del successo, della sicurezza[30].

E messo in ombra è soprattutto il lato umbratile della relazione materna, quel processo alchemico quasi invisibile in cui l'amore, anche nei suoi eccessi negativi, opera come energia trasformatrice, un'energia che trasforma la mancanza della creatura, l'enormità del suo bisogno e del suo desiderio, in dipendenza accettata, porta d'accesso alla libertà creativa, e che fa essere al tempo stesso la relazione materna una relazione non gratuita, vincolante, fragile e potente, eppure non strumentale.

Strumentali sono invece le relazioni che ci si affanna a ottimizzare. Il fine è infatti quello di portare a trasparenza ed eliminare gli ostacoli relazionali, anche quelli del rapporto tra sé e sé, togliere conflitti e imprevisti, rendere più scorrevole e veloce l'agire procedurale fluidificando i processi comunicativi, per raggiungere più facilmente i risultati: non ultimo il risultato di fidelizzare dipendenti, collaboratori, pazienti, clienti e quant'altro. Pensiamo al rapporto medico-paziente, al rapporto di insegnamento, alle mediazioni per integrare gli stranieri, alle relazioni all'interno delle aziende e delle istituzioni. E la matrice comune alle odierne tendenze dell'ingegneria sociale, delle tecnoscienze, è la paura, coniugata al bisogno di difendersi dagli altri, da altro, dall'arbitrio della sorte o dall'instabilità del reale, dalle incertezze della condizione umana nel suo continuo oscillare tra estremi in conflitto. Una paura che espande la sua ombra su un mondo in cui sono ormai quasi del tutto inservibili gli schemi d'azione e di relazione cui eravamo abituati, e sembra ridotta a zero la fiducia che, venuto meno il loro supporto, l'esperienza personale e relazionale della vita possa ridiventare la leva al dischiudersi di altre e più feconde vie.

Anche il richiamo, apparentemente solo positivo ed emancipativo, all'educazione per tutta la vita (*lifelong learning*), sta diventando un imperativo che ci obbliga al continuo corpo a corpo con un'idea di noi stessi come perennemente inadeguati, incompetenti, irresponsabili, essendo le competenze sempre in mano ad altri fuori di noi e della nostra personale esperienza, della nostra capacità di orientarci nel mondo, di saperne qualcosa. Nella società della conoscenza, dell'informazione e del rischio, il rischio umano più rilevante è proprio l'obbligo a farsi *manager* di se stessi in una situazione di dipendenza continua da competenze specialistiche che costruiscono le proprie pretese predittive e normative sull'espulsione della vita reale e dell'esperienza delle persone, della loro capacità di farsi responsabili: un paradosso i cui effetti simbolici tuttavia non vanno sottovalutati, perché compromettono fortemente la percezione di sé e delle proprie possibilità in relazione ad altre, altro, la

fiducia nelle proprie capacità di scelta, il saper stare al presente anche in mancanza di presunte garanzie assolute.

Quando la complessità naturale del vivere viene percepita come patologica e le nostre storie di vita vengono trasformate in casi clinici o in casi sociali[31], diventa plausibile l'idea che debba servire un orientamento specialistico per far fronte alle faccende di tutti i giorni: un orientamento specialistico a-relazionale fatto di pacchetti di informazioni sempre più tecniche e sofisticate, al limite della comprensibilità, che nel momento apicale della decisione effettiva compie una brusca virata scaricando completamente l'onere (ed eventualmente la colpa) della scelta sulla testa della singola, del singolo, abbandonata/o a se stesso.

Il racconto di Silja Samerski, una genetista e filosofa allieva di Barbara Duden, sulla scelta di un'amica di portare avanti la gravidanza dopo essersi rivolta al Servizio di Consulenza genetica, all'interno del quale "la sua fiduciosa speranza è stata trasformata in un fatto da esaminare", mostra bene come alcune donne sappiano schivare il tranello dell'insegnamento continuo fornito dagli specialisti, affidandosi invece al loro sentire relazionale e confidando nelle amiche, negli amici, "con i quali superare le oscure ombre di un apprendimento guidato"[32].

Porto un mio esempio di quanto questo agire teso al controllo del reale e dimentico del senso relazionale della vita faccia ombra all'ombra della madre: un esempio per me estremo e significativo, perché riguarda un ambito lavorativo, quello della scuola materna, vicino all'inizio della vita, come direbbe Cristina Mecenero [33] e dunque apparentemente più disponibile ad accogliere il sapere della relazione materna con le sue luci e le sue ombre. Invece così non è, perché la sofisticazione (e astrazione) dei saperi professionali con cui si pretende di regolare il pensare e l'agire quotidiano delle maestre ha spostato, come propone Diana Sartori, la linea d'ombra del materno verso una sorta di tutto chiaro, trasparente, programmabile, calcolabile, valutabile. Qualcuna

delle maestre vi si sottrae, scommettendo politicamente con altre sull'educazione dei piccoli e delle piccole come continuazione dell'opera della madre. E si spende perché l'aggiornamento obbligatorio diventi formazione autogestita, contesto per la creazione di sapere a partire da sé e in relazione con altre, comprese le madri dei bambini: occasione di dar vita a un sapere inquieto (e forse inquietante) ma fiducioso, capace di rimettere in movimento l'esperienza e il pensiero, di creare nuovi ponti, perchè si lascia toccare dalle contraddizioni e dalle ambiguità di quelle relazioni umane che chiamiamo educative. Una in particolare, esponendosi con la sua amministrazione, ha proposto alla sua dirigente di estendere e ufficializzare la pratica dell'autoaggiornamento tra le maestre. Scommette infatti su questo agire politico-pedagogico che fa tesoro del saper esserci, e tiene conto dell'oscuro materno, della materia informe, fatta di squilibri e sproporzioni, di bisogni e di desideri eccessivi, di emozioni forti e di slanci creativi, di corpi che si agitano o stanno troppo fermi, di sorprese, di pianti e di felicità, in una spola, in un andirivieni continuo dal caos all'ordine che fa una tessitura preziosa, materiale e simbolica. La sua responsabile ha risposto per ora negativamente alla sua richiesta, con un commento significativo: "la tua proposta mi fa paura".

Concludo con un altro esempio, che a mio avviso inaugura una pratica: mi riferisco al lavoro di Vita Cosentino e Cristina Mecenero per una ricerca condivisa con me e con altre sul sapere dell'esperienza di donne che stanno nei lavori di insegnamento e di cura e li amano, giustamente di un amore inquieto. Vita e Cristina hanno scelto di condurre il loro percorso di ricerca con un'unica maestra di scuola elementare, Alice, di cui conoscevano la bravura e di cui intuivano il segreto prezioso: il segreto di saper accompagnare dal caos all'ordine senza forzature, senza tacitare squilibri, improvvisazioni, emozioni e desideri eccessivi. Hanno sviluppato la loro ricerca conversando ricorsivamente a tre, e osservando Alice con un interesse soggettivo, sporgendosi, come dicono nel loro testo, con benevolenza, ascolto e attesa verso le sue parole e il suo agire. E hanno scelto di dar voce,

voce pubblica, alla sua grandezza, anche agli elementi di eccesso presenti nel suo segreto; hanno deciso di farsi mediazione perché la potenza materna, letteralmente presente nell'agire educativo di Alice, sia riconoscibile anche al dà di quella scena scolastica, possa parlare anche ad altre e ad altri, entrando nel circolo di una scena pubblica più vasta, in cui anche altre, altri possano imparare.

16/02/07

Un nuevo paradigma de vida: Paisajes y paisajes

Enguera, 17-21 de julio 2007

La realidad hecha inestable y prometedora por el feminismo

Anna Maria Piussi Berlese[34]

No hablaré de un nuevo paradigma de vida como aportación

del feminismo.

Si de hecho el término paradigma significa una visión de conjunto, un modelo de base en grado de dar una cierta coherencia a conocimientos, prácticas e ideas aunque in fieri, entonces concluyo que el feminismo no ha producido, ni quizá pretenda producir nuevos paradigmas. Y no hablo de feminismos sino de feminismo: un acontecimiento *imprevisto* iniciado a finales de los años sesenta del siglo pasado en los países occidentales y ahora presente en todo el mundo, que ha dibujado un paisaje diversificado, caracterizado por la variedad de recorridos y de posiciones, y por vivaces conflictos. Hablo de ello en singular para señalar el núcleo irrenunciable y transversal a las varias posiciones, algunas radicales, otras moderadas, es decir, el valor de ser mujer y la capacidad de la diferencia femenina de cambiar lo existente.

El feminismo nace esencialmente del rechazo del mito enteramente moderno y masculino del progreso, de las "magníficas suertes y progresivas" que incluirían también el avance y la emancipación de las mujeres. Y las diferencias en el seno del feminismo representan los diversos grados de alejamiento del tiempo lineal de las conquistas políticas y sociales poco a poco posibles según los parámetros masculinos, los diferentes grados de disponibilidad para, por el contrario, escuchar y dar la palabra a exigencias acalladas por el orden simbólico dominante: estas diferencias representan por tanto una diferente combinación entre instancias de liberación e instancias de libertad, entre deseo de emancipación de los vínculos patriarcales y deseo de afirmación libre del sentido de ser mujer.

Más que un paradigma, el feminismo ha dibujado – y probablemente seguirá haciéndolo – un paisaje y muchas figuras. Me doy cuenta de que el mundo intelectual y político masculino, o una parte de él, espera de las mujeres un nuevo paradigma y creo comprender las razones. La crisis de la política tradicional y de la post-moderna ligada al neoliberalismo salvaje y triunfante no es la única señal de la

agonía de un orden simbólico-social, el orden del *logos*paterno. Hay una fórmula recurrente para decir esta agonía, que influye en el principio mismo del hacer vínculo social, civilización y cultura, y que se refleja en la calidad y en el sentido de la vida: "el fin de los grandes relatos". Vivimos en una época de grande inestabilidad, de hundimiento de enteros sistemas simbólicos, de persecución acelerada y afanosa de lo "nuevo" como paradigma de bienestar y de éxito; una época en la que las emociones arcaicas han invadido vida y política, y bullen bajo el aparente diseño de un orden buscado con la regulación política, con la visibilidad del discurso público y del gobierno biopolítico en todos los ámbitos del vivir individual y social, incluida la así llamada esfera privada. Por no hablar de los conflictos armados, señal retornante de una voluntad viril de potencia y de dominación, de una incapacidad masculina de gestionar los conflictos sin destruir. Entonces vuelve a florecer la nostalgia masculina por el origen, la madre, bajo forma de deseo del infinito regazo acogedor y al mismo tiempo de miedo del indistinto. La maternalización de nuestras sociedades occidentales está a la vista de todos, y no contrasta con el esquema edípico-sacrifical sobre el que sigue organizándose la sociedad de los hombres, porque no se trata de una madre real, sino de un fantasma materno del imaginario masculino, no pocas veces hecho propio por las mujeres que tienden a imitarlos. Un fantasma de madre que ya no está sometida a la ley paterna y es todavía más temible, pero que siempre se desea como fuente de seguridad. Huérfanos de la ley paterna los hombres "duplican y amplian las peticiones a la madre: piden seguridad arcaica por una parte, y por la otra respuestas originales y rápidas a los puntos ciegos del presente. Siempre contando, no obstante, con llegar a una integración de este materno oscuro, imprevisto, dislocado, en el juego basado en reglas fijas del reparto del poder"[35]. En realidad, como hipotiza Ida Dominijanni, para el imaginario social las madres somos nosotras, las mujeres que hemos hecho el feminismo en los últimos cuarenta años, y aquello que en el feminismo hemos dicho y hecho, se corresponda con la realidad o sólo con la imaginación. Y a nosotras, mujeres de diferentes

generaciones, se nos pide un cambio resolutivo, por parte de una política y de una cultura masculinas que, deteniéndose nihilisticamente en los espectros de lo que se ha acabado, permanece sorda ante lo que ya ha nacido, incapaz de enfrentarse a las mujeres reales, con sus creaciones de palabra, de prácticas y de pensamiento.

En cambio, ha llegado el tiempo de poner en juego y compartir entre hombres y mujeres la significación de la diferencia sexual, cada uno, cada una a partir de sí , en su singularidad y en formas libres, dentro de relaciones que no reduzcan el otro/la otra a objeto de pensamiento, de consumo, de apropiación, sino que se abran al intercambio entre diferencias para lograr algo más de convivencia, de sentido y de vida. La apuesta en juego es grande porque se trata de dejar venir al ser a una nueva civilización que en parte ya existe.

En las sociedades occidentales avanzadas el siglo pasado se ha cerrado abanderando los ideales de democratización-modernización, de progreso económico, cultural y social de las vidas individuales y colectivas, al centro del cual estaba el binomio formación-trabajo en conjunción con el desarrollo tecnológico–cognoscitivo, por un lado, con la universalización y la articulación del sistema de los derechos por el otro. Hasta inundar de tales peticiones ideales las biografías enteras de los individuos y de las colectividades, desde la primera infancia hasta la última edad y en todos los ámbitos del vivir personal y social; hasta concebir la sociedad entera como un organismo cuyo funcionamiento y salud dependen del conocimiento difuso abierto a la innovación, del aprendizaje continuo, que se convierte en un bien social de tal valor que representa su propia misión (*learning society*).

Los dramáticos e inesperados sucesos de los últimos años se han encargado de poner al descubierto la fábula del progreso lineal y continuo, al cual ni siquiera las izquierdas han sido extrañas, han evidenciado tendencias ya en marcha, y ahora evidentes y legibles, aquellas tendencias que están llevando no sólo a los países occidentales sino al planeta entero hacia un

empobrecimiento de los recursos naturales y económicos y de las relaciones humanas, hacia un desarrollo perverso fuente de sufrimiento y de incertidumbre, mientras la promesa de libertad y bienestar para todos, a través del trabajo, el conocimiento y la participación politíca, se trasforma en poder ilimitado de unos pocos.

El feminismo por tanto nace cuando las mujeres han dejado de dar crédito a esta fábula masculina del progreso lineal y continuo y han empezado a hacer sociedad entre mujeres, dando la precedencia al vínculo mujer-mujer, mujer-madre como relación no sólo personal sino también política, para hacer nacer lo que sentían desear: para crear en el presente una nueva civilización, sin esperar un futuro más o menos lejano y sin empecinarse en posiciones utópicas.

Y llego a la primera figura de la perspectiva feminista favorable a un nuevo paradigma de vida: el paso del deconstruir al crear, del pensamiento crítico al pensamiento creativo.

Del deconstruir al crear, del pensamiento crítico al pensamiento creativo

La crítica al orden patriarcal ha sido una parte importante del feminismo porque ha desvelado lo reprimido de ese orden: la relación de dominio entre sexos y la reducción de lo femenino a objeto de un discurso aparentemente neutro y universal, pero en realidad masculino. Con el feminismo de la diferencia italiano hemos descubierto la fecundidad del “moverse en otro nivel”. Una importante obra de la Librería de las Mujeres de Milán, *Non credere di avere dei diritti*, ha abierto una perspectiva radical: considerar la falta femenina (de libertad, de valor, etc.) no como efecto exclusivo de la dominación masculina, sino como «falta que no es culpa de nadie sino deseo de algo»[36].

Ha sido un descubrimiento de libertad salir del cuerpo a cuerpo de la continua comparación con el otro sexo, abandonar la deconstrucción crítica de sus sistemas socio-simbólicos falsamente universales, desplazarnos del esquema de la dialéctica opresor/oprimido: como volver a respirar, encontrar una levedad desconocida sin caer en el vértigo del vacío. Y de esta manera hemos hecho, a tientas, sin saber hacia dónde íbamos y desde una posición de carencia, pero movidas por una necesidad interior compartida con otras, por esa necesidad de existencia simbólica libre respecto a los discursos masculinos, que nos ha llevado a transformar el padecer una diferencia muda en una búsqueda apasionada de una voz original. Una búsqueda interminable, subjetiva e intersubjetiva, singular y plural, que hace derivar la inteligencia de las cosas, no del análisis crítico de lo existente, sino de la creación de otro horizonte de sentido, de una combinación diferente entre palabras y cosas, mediado por la experiencia vivida y viviente que pertenece siempre a un cuerpo sexuado. El resultado es que, como dice Alain Touraine, difícilmente una mujer hoy se vive como víctima, incluso cuando objetivamente lo es: se vive más bien como sujeto de deseos que hacer valer en el mundo con la mediación de otras mujeres (y de hombres lejanos de la lógica del poder e de la fuerza). Y esto ciertamente crea inquietud pero abre también una realidad prometente.

El esquema del antes-después, que tanto gusta a parte de la politica y de la cultura progresista y de izquierdas, es decir, primero el análisis crítico de lo existente y después la acción proyectual, se ha demostrado poco fecundo. Por el contrario, este esquema ha dado lugar a un aumento de los sentimientos de hostilidad, de rabia, de voluntad reivindicativa, y a un actuar según la lógica instrumental medios-fines enteramente basada en la fuerza de la voluntad y de la racionalidad calculadora, en la cual no resuenan las emociones de la condición humana. Una racionalidad que objetiviza la realidad como algo externo a sí misma, y no consiente vivirla como una complejidad de la que cada uno de nosotros forma parte, y que por eso es posible conocer y comprender mejor a partir de

nosotros, de una mirada subjetiva, y modificarla desde el interior incluso con acciones pequeñas y puntuales. Porque, como ha afirmado Hanna Arendt, subrayando las potencialidades expansivas de la acción, "incluso un solo acto, y algunas veces una sola palabra, basta para mutar cada constelación de actos y de palabras"[37]. Y, de hecho, es en el curso de la acción – que nunca es completamente programable y controlable, una acción en la que nos ponemos en juego personalmente y en relación con los demás, en la que estamos dispuestos a modificarnos - cuando la realidad se nos muestra en sus aspectos imprevistos y en múltiples posibilidades que hay que acoger como ocasiones.

Más allá de los derechos, hacerse pasaje: segunda figura

Moverse en otro nivel, salir del esquema de la opresión que reconduce la falta de libertad al dominio del otro, ha sido el desvío que nos ha permitido poner como tema, al centro de la política y de la pedagogía, el deseo [38] y no sólo la necesidad o el derecho, la libertad antes que la liberación. Ir más allá de ese esquema y más allá (no en contra) de lo simbólico de la ley y de los derechos, conscientes de que la libertad humana y la vida asociada - con sus contradicciones y también con sus posibilidades - lo exceden, comporta declinar la libertad como experiencia viviente y no como garantía, como relación y no como propiedad individual, como apertura al riesgo y asunción de responsabilidad y no como ausencia de impedimentos. Liberadas las energías contraídas con el ajetreo continuo del deconstruir, la vía negativa del deshacer se ha transformado en otro camino, el camino positivo *de hacer existir aquello que se necesita y que se desea*, de traerse al mundo poniendo en el mundo entero una realidad más verdadera y humana. De abrir el tiempo y hacer irrumpir en la escena histórica el imprevisto de la libertad femenina y con ésta el final del patriarcado. Deshacer el orden existente

empezando por construir otro orden: éste ha sido el paso político y cognoscitivo del pensamiento y de la pedagogía de la diferencia sexual. No una operación intelectual, sino un movimiento de transformación interna y externa, de sí y de los contextos de los que se forma parte, de desplazamiento de las barreras de lo decible, que encuentra en la acción inventiva, en prácticas experimentales compartidas con otras, la mediación para un incremento de conciencia, de deseo, de eficacia. Una praxis que esquiva las trayectorias de la política masculina como lucha por el poder, como liberación de vínculos y límites mediada por la fuerza de la ley, del dinero, de las tecnocracias, de las armas y, en cambio, asume la forma de política de lo simbólico: búsqueda de independencia simbólica a partir de sí, de la propia experiencia y motivación, del cambio de la mirada que cambia en primer lugar la relación con nosotras mismas y con el mundo, y nos hace capaces de acceder a la realidad. Y la política de lo simbólico, cuya apuesta prioritaria es el cambio del mundo como transformación profunda de mirada y de sentido sostenido por relaciones libres y significativas con otras/otros, puede vivir en todos los lugares, está al alcance de todas y de todos.

Toda la modernidad, en cuyo imaginario estamos todavía encerrradas, está basada en el esquema de los derechos, y hoy este esquema se va articulando y extendiéndose cada vez más, con la reivindicación y la codificación de derechos cada vez más puntuales destinados a alcanzar la esfera más íntima y personal y el orden de lo viviente. Los mayores efectos son: por un lado, la divergencia cada vez más acentuada entre la codificación universalista e igualitaria de los derechos y una realidad marcada por el aumento de las desigualdades y de los conflictos destructivos y, por otro, el exceso de reglamentaciones, hasta la reglamentación completa de la vida cotidiana.

Nuestras así llamadas sociedades avanzadas y democráticas nos empujan, a nosotras mujeres, a integrarnos en la vida pública, a estudiar, a trabajar, a participar en la vida política, promueven nuestra presencia y nuestro protagonismo, y en las

más jóvenes todo esto se vive como algo normal, natural, algo que ellas están dispuestas a traducir al lenguaje de los derechos ("tenemos derecho a ello"). Corre el riesgo de permanecer en la sombra, más bien de desaparecer, nuestro ser mujeres[39], el sentido libre de nuestra diferencia, en un mundo que todavía, en muchos aspectos, está hecho a la medida de los hombres.

Corremos el riesgo de ver caer en la insignificancia o en una posición imitativa nuestra originalidad de ser mujeres, de no poder poner en el mundo nuestro algo más, es decir esa "competencia de estar ahí", como la llama la teóloga suiza Ina Proetorius, que es sabiduría práctica de la vida y capacidad de acompañar la vida y de nutrirla con la riqueza de la lengua materna: una lengua que no se confina en los lenguajes especializados y convencionales, pero que mantiene viva y dinámica la relación entre palabras y cosas, entre experiencia y pensamiento, y muestra el mundo en su variedad. Y el éxito, la competición, el poder, las relaciones de fuerza, el dinero, los especialismos, corren el riesgo de convertirse también en nuestras medidas. Medidas de mujeres emancipadas, pero no libres. Mientras que, por el contrario, incluso un prestigioso científico social como Alain Touraine [40] no auspicia la igualdad entre hombres y mujeres, sino que subraya que hoy las mujeres más que los hombres tienen la capacidad de comportarse como sujetos transformadores, en cuanto que portadores del ideal histórico de la recomposición del mundo y de la superación de antiguos dualismos (mente/cuerpo, naturaleza/cultura, objeto/sujeto, etc.), y porque con su actuar individual y colectivo abren también para otros la posibilidad de ser sujetos creadores y liberadores de sí mismos.

Vivimos en un escenario dominado por la ideología y por la retórica del pluralismo de las diferencias, que cubre con un velo irreal nuestra realidad viviente. El cuerpo social y la humanidad se imaginan como si estuvieran dispersos en una pluralidad indefinida de diferencias seriales, a las que ideal o voluntaristicamente se tiende a dar el mismo valor, la misma dignidad, a reconocer los mismos derechos, cuando

contrariarmente en la realidad las diferencias se transforman en graves desigualdades. Y esta cubierta-cobertura paritaria quita terreno a la posibilidad de abrir también entre hombres y mujeres conflictos sobre el sentido de las cosas y hacerlos incisivos para la modificación de la realidad.

Pero la cubierta de la igualdad se ha hecho demasiado pequeña y ya no es capaz de esconder la realidad, aunque dificulte la lectura de sus contradicciones: de hecho asistimos a una fragmentación individualista y especializada del cuerpo social, organizada sobre líneas jerárquicas de desigualdades crecientes, no sólo de poder económico sino también de capacidades efectivas de participar, de decidir, de ensanchar los horizontes de la propia vida y de la convivencia humana de manera original y libre. Pongo un ejemplo: si nos tomamos en serio la que ya se ha convertido en la palabra de orden, casi un imperativo ético y político de nuestras sociedades y de nuestras escuelas, es decir, el elogio de las diferencias, cualquiera que sea su naturaleza, vemos que la realidad es bastante más compleja y problemática. Porque la cultura en la que vivimos es una cultura del control, de la previsión y de la programación, y no nos ayuda a afrontar el encuentro con lo diferente, con el otro, lo otro, que siempre es arriesgado, a estar en la condición del que acepta no entender, no saber y sin embargo está dispuesto a lo imprevisible: no nos ayuda a aceptar el desarme fecundo, que puede transformar el esfuerzo del encuentro en un placer de descubrir y aprender, y en una encrucijada de la que parte un nuevo camino.

Aceptar la prueba de la diferencia es también a lo que estamos llamados como personas adultas que educan Alain Touraine y que enseñan a personas jóvenes en tiempos como los nuestros que podemos definir de “transmisión interrumpida”, de interrupción del paso de tradiciones culturales a las nuevas generaciones. Mientras estamos obligadas a reconocer que las formas tradicionales de transmisión ya no funcionan – el autoritarismo, la lógica del control, etc. -, nos interrogamos también sobre la diferencia de ser joven, sobre lo que significa para un joven estar en el mundo de hoy: un mundo que

sanciona hipócritamente el derecho a las infinitas oportunidades, que enfatiza el nomadismo de los sujetos, pero permanece atrapado en mecanismos productivos y utilitarios que seleccionan precozmente, inducen pasiones tristes[41] y han cambiado el sentido de la cultura y del enseñar/aprender, reduciéndolos a mercancía. Ante esta diferencia generacional el camino también se bifurca, y apremia inventar puentes, mediaciones, encontrar nuevos gestos y nuevas palabras, quitándonos todo lo que está de más y nos sobrecarga, demasiadas reglas, demasiada prisa, demasiados procedimientos, demasiada obediencia o demasiada indiferencia; y, no por últimos menos importantes, demasiado mercado y demasiada retórica de las oportunidades ilimitadas, que quitan al individuo la capacidad, la responsabilidad y el gusto de encontrar la propia "vocación" personal en la concreta realidad de los vínculos y de las posibilidades en las que se desarrolla su existencia.

Precisamente a partir de mi experiencia en la Universidad y de las de amigas que trabajan en la escuela me doy cuenta de los crecientes daños de la lógica de los derechos y de la urgencia de prácticas de mediación civiles y sensatas. Universidad y escuela reducidas a empresas con relativos "clientes" hacen cada día visibles a quien sabe verlas las paradojas que nuestras sociedades del derecho ya sufren en todos los ámbitos. Los modelos organizativos tienen como finalidad la misión de "satisfacer al cliente" y sus derechos – conseguir el título de estudio en el menor tiempo y con el menor esfuerzo posible – independientemente de la calidad de la formación humana, de la satisfacción de las necesidades fundamentales tales como poder vivir relaciones constructivas y creativas, aprendizajes expansivos, encontrar mediaciones para reconocerse en la propia singularidad y expresar lo mejor posible el propio proyecto de vida, etc. En nombre de la eficiencia, las constricciones organizativas imponen procedimientos *just in time* que hacen siempre más difícil conjugar la enseñanza y el aprendizaje con la búsqueda de sentido, paciente y apasionada, en primera persona y en relación a otros significados. La relación docente/alumno se ha transformado

en una relación entre proveedor de servicio y cliente y no pocas veces ya sucede, al menos en Italia, que un padre, después del suspenso del hijo, se ensañe físicamente con profesores o directores de instituto o recurra a los tribunales para difender sus derechos. Existen leyes como las de privacidad, las de sanidad y las de seguridad, que impiden a la vida entrar en las aulas de una escuela, incluso en la escuela de los más pequeños: objetos personales, tartas hechas en casa para celebrar los cumpleaños con los compañeros, contactos corpóreos demasiado directos – por dar algunos ejemplos – desaparecen, y con ellos se desvanecen los ritos que ayudan a crecer y los sabores de la vida. Es el avance, en nombre de los derechos, de una cultura de la desconfianza y de la sospecha, que pone en peligro cuanto de bueno y de grande se puede hacer en las relaciones libres y en su cuidado, en los gestos espontáneos, y corre el riesgo de anular los saberes femeninos y lo que las mujeres han ganado sobre el terreno estando con competencia, afecto, inventiva al lado del que aprende, e invistiendo de humanidad e inteligencia el oficio de enseñar. Y es también una política, siempre más empobrecida, que, en nombre de la protección inmunitaria de la vida, niega la vida misma.

La cultura de los derechos y la antropología política que deriva de ella han puesto fuera de juego, junto con los deberes entendidos no como obligación, sino como "aquello que debemos"[42] (a quien ha venido antes, a las otras, los otros, a la tierra que nos acoge...), también las necesidades, en particular, la necesidad de los demás. En los últimos dos siglos el léxico de la política y de la pedagogía se ha llenado de la palabra "necesidad", sin embargo siempre referida a otros (los más débiles, los niños, los pobres, etc., recientemente los inmigrantes) pensados como objeto de intervenciones de ayuda, apoyo, inclusión; y a partir de los años setenta han emergido prepotentemente en la escena las necesidades sociales y radicales que el capitalismo no ha satisfecho. Pero no ha emergido, sino por parte del feminismo, la necesidad fundamental, la de una relacionalidad que permita arraigarse sin perder el sentido de la propia autonomía y la competencia

de estar ahí como sujetos, más aún, una relacionalidad que lo acreciente. Y hoy se habla mucho de interdependencia, sin embargo, casi siempre entendida en un único sentido, la de la dependencia del otro de mí. Aceptar la necesidad de los demás como condición constitutiva de nuestra posibilidad de acción, de nuestra libertad y de la misma vida resulta difícil, especialmente a los hombres, porque evoca el fantasma de la depencia de la madre y de su omnipotencia. Pero el feminismo ha revolucionado este imaginario, reconociendo en la relación de máxima depencia de la madre en el comienzo de la vida no sólo la condición de nuestra misma vida, sino también del nacimiento del pensamiento, de la palabra, de nuestra singularidad, y la base de todos nuestros aprendizajes sucesivos.

Una relación nutrida de amor y de autoridad, no de poder.

El vínculo social creativo, sostenido por el amor (atención, escucha, cuidado, afecto) y sentido de la autoridad, se teje entre la autonomía y la dependencia, entre la libertad y la idea, que para nada implica fracaso, de necesitar a los demás.

¿Que sucedería si la política, la cultura y las formas del vínculo social se dejaran orientar por este principio? ¿Qué pasaría si los hombres manifestaran su necesidad de pedir a las mujeres y de escucharlas, dispuestos a dejarse sorprender por sus invenciones políticas y por su saber de la convivencia humana y de la vida? ¿Y si las mujeres estuvieran dispuestas a responder, a hacerse entender, a dialogar? El acontecer, creo, de una nueva civilización.

La centralidad de las relaciones humanas y lo irrenunciable de la singularidad

En el flotar fluido de la posmodernidad los derechos son importantes, pero no pueden representar el lugar del arraigo. Al contrario, como hemos visto, lo simbólico de los derechos,

que tiende a llenar el vacío dejado por "los grandes relatos" del siglo pasado y la miseria de la política corriente, acaban por endurecer y empobrecer el sentido de las cosas, las formas de vida y las relaciones humanas que son su matriz fundamental.

La tercera figura del feminismo – y hablo del feminismo de la diferencia – es la centralidad de la relación, ante todo de la relación entre mujeres, a partir de la resignificación de la relación materna como forma original socio-simbólica de la fuerza femenina, no ya confinada a lo privado sino cargada de implicaciones para la esfera pública. La práctica política de las relaciones es una de las invenciones ligadas al orden simbólico de la madre, que ha permitido introducir en las relaciones entre mujeres la dimensión de la genealogía, verticalidad, autoridad negada por el orden patriarcal, y dar autonomía y libertad al pensamiento y a la acción femenina, liberando energías y deseos, dejando espacio al propio ser de cada una como gesto político: un camino de contratación e intercambio entre mujeres, transitable y necesario para ir por el mundo con señorío redibujando sus contornos y sus aperturas.

Hacer decible y practicable en la sociedad lo que una mujer sabe, desea, piensa, gracias al gesto autorizador de otras mujeres, quitar de la anulación y del desorden patriarcal las genealogías femeninas, y reconocer en la relación vertical pero no jerárquica de disparidad, en el algo más de la otra, antes que un objeto de envidia, una medida para sí, una demostración de la grandeza femenina, ha significado reencontrar la riqueza y la libertad que vivimos de niñas cuando la madre nos enseñaba el mundo enseñándonos a hablar, a pensar, dejándonos explorar, inventar, experimentar dentro de una relación de confianza, de autoridad reconocida, de dependencia aceptada. La relación de disparidad, aunque no sea fácil ponerla en práctica, ha hecho posible dos efectos: el primero, el de hacer de este intercambio entre mujeres el lugar de arraigo y la condición necesaria para la empresa creativa del actuar, pensar, decir el mundo fieles a nuestros deseos y a nuestra experiencia humana femenina. El segundo, el de salir de la fantasia de la igualdad, y de la idea de igualdad

entre mujeres, de esa identidad de género sobre la que han jugado y siguen jugando sus cartas las políticas inclusivas "a favor de las mujeres". Tener en cuenta las diferencias entre mujeres y hacerlas productivas en el sentido de una disparidad móvil y contextual, reconocida y puesta en práctica, ha consentido repensar radicalmente las relaciones entre seres humanos, que nunca son iguales, y que demasiado frecuentemente se deslizan hacia la desigualdad precisamente porque en los modelos de pensamiento y de acción corrientes no encuentra expresión "un algo más" entendido como abundancia que no es apropiable, como desiquilibrio irreducible a la economía de la equivalencia: falta la idea de una disparidad como paso a otra cosa, como apertura a algo más de ser.

Cada relación tiene muchas dimensiones de diferencia, ninguna es simétrica establemente o establemente asimétrica, pero nuestra tradición moderna descuida un cierto tipo de diferencias y atribuye a la simetría y a la igualdad un valor sin igual. Sin embargo, es la diversidad la que hace posible la interdependencia, sin la cual la diversidad se transforma en desigualdad o en esa ficticia colegialidad simétrica[43] que atrae incluso a quien lucha por un paradigma de justicia social.

El descubrimiento de la singularidad de los seres humanos no como postulado ideal sino como realidad vivida y vivible es un logro del orden simbólico de la madre y también pone orden en las relaciones sociales, públicas y políticas. Y hoy la apuesta política tiene que ver precisamente con la posibilidad de una afirmación libre de las singularidades, con la valorización de las experiencias diferentes y de la infinita variedad de sujetos en movimiento que en la relación se descubren como sujetos y en una puesta en juego común no excluyente cambian el mundo. La singularidad es lo contrario del individuo del contrato social moderno, es más, es su figura crítica, porque el hacerse de una subjetividad es siempre un proceso relacional – comenzando por la relación con la madre -, no atomístico. Pero se aleja también del "yo" colectivo de los movimientos sociales clásicos que ha motivado de diversas formas las luchas

de emancipación del siglo pasado. Hoy el contexto cultural de la globalización se caracteriza por una debilitación de las mediaciones y de las pertenencias sociales, por procesos de individuación cada vez más marcados, por la fuerza de los cuales el sujeto acaba siendo solo un nudo en una red horizontal indeterminable y desobjetivada.

Por tanto, urge encontrar terrenos comunes donde puedan desarrollarse la confrontación y el conflicto entre singularidades a partir de sí y en relación significativa con otras y otros, estando dispuestos a modificarse, al menos en parte, en el juego relacional, a mantener viva la tensión entre deseos y la puesta en juego, evitando así caer en las contraposiciones que condenan a la inmovilidad.

Con el feminismo de la diferencia hemos denunciado la ficción igualitaria, las pretensiones de autonomía absoluta del individuo liberal, y hemos dado espacio a una subjetividad consciente de la fragilidad y de la dependencia, a una libertad que se genera a partir de la libre aceptación de los límites como impulso para ir más allá. Reconociendo la autoridad de la madre hemos mostrado que el poder no es la medida de todo, como no lo es el dinero o la fuerza, y que todas y todos tenemos la necesidad de mediaciones simbólicas y relacionales en las que encontrar siempre y de nuevo nuestra voz, nuestro devenir singular, no en soledad sino "con los otros en lugar de contra o por encima de otros"[44].

En la educación el terreno común ha sido el de dar voz a la diferencia sexual, como apuesta política de cambio de los contextos a partir de nosotras y desde el interior, y no como un actuar político "para los otros/otras o en en nombre de otros/otras". Poner al centro la diferencia sexual nos ha permitido abrirnos a la escucha de las diversas diferencias, hasta llegar a la singularidad de cada una, de cada uno. Y el arraigarse en el orden simbólico de la madre nos ha consentido tener una mirada relacional sobre la complejidad de los procesos educativos. Ha sido una revolución simbólica y epistemológica reconocer, a partir de nuestra propia

experiencia, que el conocimiento del mundo tiene lugar a través de las relaciones que mantenemos con él, del que formamos parte, y que la lengua, cuando mantiene su fuerza relacional de conexión entre palabras y cosas, entre razón y emociones, entre seres humanos en su propio querer decir, es el lugar en el que se construye la subjetividad singular de cada uno. En muchos casos se ha tratado, más que de inventar algo nuevo, de descubrir lo que ya existía y en parte ha siempre existido en la experiencia femenina: el hecho de que para una mujer el amor y la palabra son mediaciones irrenunciables para estar en el mundo; que, como decía Carla Lonzi, vida y sentido de la vida van juntos, y una mujer no se contenta con un simbólico que opera mediante continuas abstracciones de la vida, la cual está hecha de materia irreducible a categorias y conceptos, de luces y sombras, de contradicciones y deshechos a veces insolubles pero a los que es posible dar un sentido. Hemos dado nombre a algo que siempre ha existido en las vidas femeninas y todavía hoy existe, no obstante, los procesos de homologación, y que más mujeres que hombres siguen practicando: el placer de la competencia, no exenta de esfuerzo, de estar en relación viva con niños y niñas, chicos y chicas, continuando la obra de humanización y de civilización de la madre [45]. No olvidemos que la relación, con todo lo que comporta en términos de complejidad, es el corazón del hacer escuela, del enseñar (también en la Universidad) y del educar, y sin una relación suficientemente buena no tiene lugar una enseñanza-aprendizaje significativa. Y todavía, que la calidad de las relaciones humanas en los lugares de trabajo, incluidas las instituciones formativas, son una medida irrenunciable para una mujer para dar sentido y placer a lo que hace, mucho más que la carrera, el éxito, el dinero. Una medida que hace humana no sólo la casa, sino una escuela, una calle, un barrio, un hospital, una empresa, la vida entera.

La pedagogía de la diferencia a mi modo de ver no ha sido nunca una corriente cultural, pedagógica, una entre tantas, sino una invención que corta de raíz los paradigmas corrientes. Como tal necesaria pero no definitiva: móvil y abierta a las transformaciones, ella misma intérprete y

productora de transformaciones. Se han puesto en marcha energías y deseos femeninos (y algunos masculinos) - en Italia pero también en otros lugares, en particular en España, con el nacimiento de *Sofías. Relaciones de autoridad en la educación* - cuyos efectos deben ser relanzados con ulteriores invenciones para secundar los cambios de lo real en una dirección de mayor libertad y de mayor sentido y calidad para todos: para dar respuestas a la realidad hecha inestable y prometedora por el feminismo.

Educare bambine e bambini: un compito de donne e uomini (e un problema maschile)[46]

Anna Maria Piussi Berlese

Dieci anni fa presentai ad un convegno della SIPED, Società Italiana di Pedagogia, una relazione dal titolo *Donne uomini a educare insieme?* (Piussi, 1996), in cui, non senza un certo scetticismo, posi all'attenzione della comunità pedagogica le grandi trasformazioni dei rapporti tra i sessi e la necessità di ripensare l'educare alla luce della presa di coscienza della differenza uomo/donna: una rivoluzione culturale. Vi

commentavo anche un articolo, piuttosto provocatorio, di Raffaele Iosa (1996), che a mio avviso segnava comunque l'inizio di una consapevolezza maschile sull'educare: pur con i limiti di un'analisi sbrigativa della femminilizzazione del corpo docente, particolarmente rimarcata nei gradi "inferiori", e di un giudizio *tranchant*dell'autore che a tale fenomeno imputava la deriva maternalistica in atto nell'educazione nonché l'accentuarsi dello svantaggio scolastico e del disagio psico-sociale di bambini e ragazzi (maschi). Ma Iosa, uscendo da una prospettiva falsamente neutra dell'"insegnante", non mancava di segnalare le responsabilità maschili: l'esistenza di una cultura ancora "maschilista" che permea società, scuola, luoghi educativi, e che non ha conosciuto l'emancipazione dal patriarcato di cui al contrario si sono fatte protagoniste le donne. Una cultura caratterizzata dalla forte competitività e dal mito del potere e del successo, perni dell'identità virile, che tiene lontani gli uomini dalla relazione educativa, sia nella famiglia che nella scuola. In quest'ultima gli uomini stanno per lo più per ripiego, o in posizione di dirigenti o di esperti, evitando per il possibile il contatto con la classe/la sezione e la relazione viva e quotidiana con i piccoli. Persisterebbe insomma, secondo Iosa, una forma di gentilismo scolastico che ad un uomo fa apprezzare al più l'insegnamento nei gradi alti dell'istruzione, e consegna bambine e bambini piccoli e giovani nelle mani femminili.

Oggi, anche a dieci anni di distanza, apprezzo le conclusioni dell'autore lì dove, rilevando come gli uomini non sanno ancora trovare in modo diffuso e consapevole il valore dell'educare come autorealizzativo, e ancora in troppi non amano educare o lo trovano squalificante, o peggio se devono farlo si sentono frustrati o imitano semplicemente le donne, auspica *un punto di vista consapevolmente maschile*sull'istruzione, attento in particolare alla crescita dei maschi, e il coinvolgimento degli uomini nelle relazioni educative, possibilmente non per obbligo o necessità ma per desiderio. A distanza di anni, e considerando le derive preoccupanti del nostro tempo (non certo maternalistiche come temuto da Iosa), avverto ancor più l'attualità della sua

affermazione finale: “una società dove i maschi non sanno stare con i bambini e insegnare loro, a me pare a metà stupida”.

Sappiamo che la condivisione del lavoro di cura ed educativo tra uomini e donne, nei suoi aspetti di materialità e di senso, è un obiettivo ancora lontano: e se cambiamenti sono in corso, non sono certo ascrivibili alla cultura dell’uguaglianza o della parità, che, provocando l’effetto di mettere tra parentesi la differenza sessuale, tende ad avvicinare le donne ai modelli e ai valori maschili piuttosto che il contrario. E’ invece la negoziazione quotidiana, paziente o incalzante, nelle relazioni tra i due sessi, sia nel rapporto di coppia che nella sfera pubblica, che sta producendo effetti trasformativi, l’emergere di orizzonti simbolici e di valore in cui alcuni uomini, per lo più giovani, si vanno riconoscendo. E come assistiamo a cambiamenti significativi e promettenti nella disponibilità degli uomini a *fare i padri*, non è più così raro incontrare giovani maschi – lo noto tra i miei studenti di Scienze della Formazione – che preferiscono attività lavorative con bambini piccoli all’alternativa di stare in un ufficio o in un’azienda, anche nei pochi casi in cui questa sia una possibilità reale e non solo virtuale. La loro preferenza si fonda in genere sull’apprezzamento del clima cooperativo di un servizio per l’infanzia, sul senso di benessere di un luogo di lavoro connotato dalla cura del contesto e delle relazioni, anche tra adulti, e, motivo forse principale, sugli effetti di crescita personale prodotti dalla quotidiana relazione educativa e di cura con bimbe e bimbi piccoli.

Per lungo tempo anch’io, con molte altre donne impegnate nella pedagogia e nella politica della differenza sessuale, ho diffidato dell’opportunità di inserire figure maschili nei nidi e nelle scuole dell’infanzia. Consideravo - e considero - questi, luoghi educativi di alta qualità e la parte migliore del nostro sistema scolastico (come del resto è riconosciuto internazionalmente) proprio per la loro impronta femminile. E certo, come allora, anche oggi sono contraria all’ipotesi strategica, avanzata in varie riprese negli ultimi decenni da

organismi europei e nazionali, che fa dipendere dall'ingresso di educatori e insegnanti maschi l'incremento del valore sociale dei servizi per l'infanzia, un maggior investimento delle politiche pubbliche e un accresciuto riconoscimento della professionalità (e delle retribuzioni) di chi vi opera. Sono convinta ancor oggi che l'incremento del valore sociale dei servizi per l'infanzia e un impegno pubblico più attento alle condizioni necessarie alla loro qualità (tra cui, non ultimo, il miglioramento delle condizioni retributive e di lavoro delle operatrici) siano possibilità prioritariamente, anche se non esclusivamente, in mano alle donne: coloro che ne sono protagoniste e che quotidianamente ne assumono responsabilità, compiti, progettualità, come educatrici, insegnanti, amministratrici, e come madri. E' dunque più una questione di autorità femminile che di una scarsa – o inesistente - presenza maschile. Nonostante la piega paritaria delle nostre società, si comincia a capire, anche perché abbiamo cominciato a dirlo, che la qualità dei nidi e delle scuole dell'infanzia deriva dalla qualità delle relazioni che le donne sanno garantire, dal loro non tener scisso sapere professionale e sapere della vita, dal saper rinnovare ogni giorno il desiderio di incontro e di apprendimento di bambine e bambini, la fiducia di madri e padri. Proprio grazie al farsi voce della loro esperienza di maestre vicine agli inizi della vita (Mecenero, 2004) e facendo tesoro di quanto abbiamo appreso nella relazione dell'origine, quella con la madre, abbiamo messo in parole pubbliche la sostanza prima dell'educare che è continuare l'opera materna di umanizzazione e di civiltà (Colombo-Cocever- Bianchi, 2004 , Piussi-Mañeru, 2006). Ma le voci in questa direzione sono ancora minoritarie e poco ascoltate, in primo luogo tra le donne stesse, madri educatrici maestre, con il rischio di una perdita progressiva delle loro storiche competenze ad educare, e si confondono nel coro assordante dei tanti esperti, amministratori, politici, che criticano, analizzano, teorizzano, prescrivono, decidono, impongono, e sempre in nome nostro e per il nostro bene.

A queste condizioni – alle condizioni di una forte

consapevolezza femminile, di una voce autorevole nel difendere un bene pubblico irrinunciabile insieme al proprio valore di essere donne, competenti della vita e della sua cura - un rilancio di investimento sociale e politico sull'educazione dei più piccoli può passare anche attraverso una nuova, inedita, alleanza con gli uomini e una maggiore, significativa presenza maschile come operatori. Una presenza che può diventare opportunità per la crescita di entrambi i sessi, bambine e bambini, nelle loro differenze, quanto più assume consapevolmente la propria parzialità e offre l'esperienza viva e quotidiana di una differenza sessuale che sa aprire un nuovo gioco nella storia di tutti: una presenza che, dimettendo ansie difensive di competizione e di rivalsa e fantasie di onniscienza, può farsi segno tangibile di riconoscenza per l'opera di civiltà che da sempre le donne compiono.

D'altronde è dimostrato che la presenza anche di un solo operatore in un servizio per l'infanzia produce cambiamenti di contesto. Cambiamenti positivi, se le donne sanno fare un passo indietro perché sufficientemente salde nella consapevolezza di sé e delle proprie competenze. Diventa ad esempio fattore di avvicinamento dei padri al servizio, nel quale si sentono legittimati ad entrare e a esserci dalla presenza di un altro uomo come figura professionale. E, se si sanno creare le circostanze, diventa anche occasione di scambio, di confronto tra uomini di vissuti, desideri ed esperienze, di ricerca condivisa di nuovi valori e di comportamenti più sensibili alle esigenze dei piccoli e più in sintonia con bisogni maschili tanto profondi quanto poco esplorati.

Non mancano gli esempi in tal senso, in particolare riferiti ai nuovi servizi aperti alla presenza di madri e padri, anche se la documentazione disponibile è scarsa. Ho un ricordo diretto, risalente ad alcuni anni fa, di una piccola ma significativa scoperta fatta insieme ad altre, Laura Cipollone e Letizia Bianchi in particolare, durante un percorso di formazione con maestre promosso dal Servizio Scuola materna della Provincia Autonoma di Trento. Eravamo al terzo anno di corso, per il

quale avevamo proposto la sperimentazione in alcune scuole di un'offerta nuova da parte del servizio, ossia la creazione di "spazi di parola" per le madri e i padri. Con le maestre coinvolte abbiamo a lungo discusso e concordato le condizioni di avvio dell'offerta e le modalità di conduzione, ad esse affidata, dei gruppi di parola, finalizzati a far emergere dallo scambio i saperi dell'esperienza genitoriale e nuove relazioni tra gli adulti grazie all'ascolto delle narrazioni e al cambiamento di sguardo reso possibile. Interessava, insomma, creare un contesto dove la libera circolazione di parola a partire da sé consentisse alle madri e ai padri di mettersi in contatto con la propria esperienza e i propri desideri, misurare e modificare il proprio saper fare grazie al confronto con le altre, gli altri, fuori da istanze giudicanti o esperte, infine scoprire con le insegnanti il senso del co- partecipare da posizioni diverse, quella di maestra/di madre/di padre, alla cura, all'apprendimento e alla crescita di bambine e bambini. E' stato un imprevisto euristicamente fecondo il differente andamento dei gruppi di parola. Nei gruppi di sole madri il compito di facilitatrice svolto dall'insegnante risultava più convincente, la circolazione della parola più fluida, e le narrazioni e gli interventi delle madri riuscivano a toccare livelli di profondità inaspettati, rendendo l'esperienza arricchente, significativa e desiderabile. Al contrario, nei gruppi misti di madri e padri dominavano le strategie di evitamento, l'imbarazzo, il bisogno difensivo di non esporsi, e al posto delle narrazioni a partire da sé una discorsività piuttosto astratta, giudicante e a tratti ideologica. E i gruppi di soli padri? Li avevamo esclusi, ritenendo inopportuno realizzarli con la conduzione delle maestre. Finchè all'inizio del quarto anno si presentò una possibilità inaspettata: era entrato da poco in servizio un insegnante. La sua presenza aveva già destato reazioni contrastanti tra le colleghe e le madri, dalle aspettative salvifiche, alla divertita curiosità, alla diffidenza quasi totale. Con il tempo tuttavia il maestro, guadagnata la sufficiente fiducia di bambini e adulti, si è offerto di creare un gruppo di parola per i padri della sua scuola, inserendosi con sensibilità e inventiva nel percorso già

tracciato, e ottenendo grande rispondenza. Ha saputo sintonizzarsi con il progetto attribuendo valore al fatto di entrare, attraverso lo scambio di parola e di racconti dei padri, nella loro storia soggettiva e non solo in quella delle madri, per capire meglio i loro figli, quel bambino, quella bambina, non riducibile al "bambino o bambina della scuola" o dei manuali. E i padri sono entrati nella propria storia, forse per la prima volta in modo profondo, a contatto con le proprie emozioni, contraddizioni, aspettative e desideri, trovando legittimazione a parlarne da uno scambio tutto maschile e da un gioco di rispecchiamento tra uomini che, salvando le diversità di scelte esistenziali e di stile genitoriale, ha loro consentito di trovare misura per sé nelle parole e nell'esempio di altri, fuori da giudizi mortificanti o da valutazioni tecniche oggettivanti. Lo spazio di parola si è rivelato una risorsa preziosa per loro, e da loro molto apprezzata: forse la prima occasione di libero confronto tra uomini che attraversano esperienze simili e forse la prima possibilità di mettere in pensiero e linguaggio parti del proprio mondo interno, di portare nello scambio la tensione confusa ma desiderante verso nuovi modi di essere nella paternità e nella propria differenza maschile, a partire da elementi di vita reale, dalla concretezza delle situazioni quotidiane. Ha consentito anche a noi che avevamo il ruolo di formazione e supervisione di comprendere meglio le ragioni profonde di un sistema simbolico maschile connotato dalla distanza dall'infanzia, farne una lettura differente, come ci invita a fare un educatore di nido attento ai segni di cambiamento favoriti dalla consapevolezza maschile (Fibrosi, 2000 : 164). Gli effetti positivi di questi incontri e della mediazione del maestro sono stati rilevati anche dalle loro partner, e in primo luogo dalle insegnanti, che non hanno mancato di notare un maggior coinvolgimento dei padri nella vita della scuola, il loro più sicuro e costruttivo abitare un territorio prima percepito come straniero. Si è trattato di una piccola, inattesa rivoluzione, favorita dalla presenza di un uomo che ama educare bambini e bambine piccoli, non lo trova squalificante, non imita le donne e condivide con altri uomini la fatica e il piacere di scoprire i propri modi, maschili

e singolari, di esserci: una risorsa non intercambiabile.

Riferimenti bibliografici

Cameron, Claire, Moos Peter, Owen Charlie (1999), *Men in the nursery. Gender and caring work*, London, Paul Chapman-Sage , London. Commissione delle Comunità Europee-Rete di esperti per l'infanzia, *Uomini e lavoro di cura* , (Rapporto Seminario Internazionale, Ravenna 21-22 maggio 1993).

Colombo, Grazia, Cocever Emanuela, Bianchi Letizia (2004), *Il lavoro di cura* , Carocci, Roma. Fibrosi Marco (2000), *Una presenza assente: cambiamenti e nuovi itinerari nei servizi per l'infanzia*, in Commissione Europea DGV°, Comune di Venezia et alii (a cura di), *Padri e relazioni di cura, vita quotidiana e organizzazioni*, Venezia.

Iosa, Raffaele (1996), *Maschile a scuola*, "Vita dell'infanzia", 1, pp. 24-28. Mecenero Cristina (2004), *Voci maestre*, Junior, Bergamo.

Piussi, Anna Maria (1996), *Donne e uomini a educare insieme?*, in SIPED, *Bisogni sociali emergenti e prospettive pedagogiche*, Laterza, Bari, pp. 425-433.

Piussi, Anna Maria, Mañeru Méndez Ana (2006), *Educación, nombre común femenino*, Octaedro, Barcelona.

Per amore o per forza? Educare bambini e bambine, un compito di donne e uomini[47]

Anna Maria Piussi Berlese

Molto è stato detto e scritto, negli ultimi anni, sul paterno, sul posto e la figura del padre, e molteplici sono le ragioni di questo interesse, alcuna delle quali proverò a ricordare nella mia relazione. I tempi sono sufficientemente maturi per un'interrogazione più radicale. Non a caso, credo, il titolo del presente convegno invita a una feconda inversione: "Da figlio a padre, di padre in figlio", sottolineando la necessità di un passaggio che riguarda in primo luogo gli uomini, ciascun uomo: l'attraversamento della porta stretta della elaborazione consapevole e libera del rapporto con il proprio padre e con il mondo dei padri, in altre parole con il lascito del patriarcato, per poter essere, sentirsi, fare il padre. Così almeno io l'ho interpretato. Ma un altro attraversamento, non meno impegnativo, va considerato: quello del rapporto maschile con l'altro sesso, a iniziare dal rapporto con l'origine, la propria madre.

La mia relazione consta di due parti: la prima introduce una prospettiva generale, la seconda si sofferma su un contributo di ricerca, un percorso compiuto con padri di bambine e bambini frequentanti la scuola dell'infanzia.

La prospettiva che propongo è quella del pensiero della differenza sessuale, che considera l'essere-fare il padre entro un ordine socio-simbolico profondamente mutato negli ultimi decenni grazie alla libertà femminile. Un ordine in bilico, pervaso da contraddizioni e incertezze, ma già avviato sulla strada di una nuova civiltà, a cui gli uomini possono contribuire con la risorsa delle loro differenza riconosciuta e accettata e in cui il padre possa trovare un suo posto nell'ambito familiare e sociale, differente rispetto alle

generazioni precedenti di padri ma anche distinto, se pur in relazione, dal luogo materno.

Invito perciò a guardare alla figura del padre e alle trasformazioni in atto tenendo presente il gioco mobile del rapporto tra i sessi e la differenza di essere donna/uomo in tutti i contesti: a cominciare da noi che siamo qui a parlarne e discuterne. Chi ha responsabilità amministrative, politiche, educative, scientifiche, chi opera nei servizi e nelle strutture che si occupano della salute, del nascere, del crescere, sono uomini e donne. Uomini e donne che tuttavia raramente mettono in gioco la propria differenza sessuale, e invece ragionano, agiscono e decidono a partire da un luogo apparentemente neutro, che non esiste, e in questo modo tendono ad oggettivare fenomeni e problemi come esterni a sé. Ci si impedisce così quel cambiamento di sguardo, che può prodursi solo dall'interrogarsi sui modi differenti come uomini e donne di dar senso alle cose, di interpretare i propri e gli altrui bisogni, a cominciare dai bisogni e dai desideri infantili. Uno sguardo modificato e libero può risultare solo dall'assumere consapevolmente la nostra differenza sessuale, dall'esporsi con la propria parzialità in una dimensione di apertura all'altro, consapevoli che il mondo è uno ma i sessi sono due. Questo è stato il cuore della rivoluzione femminile, una rivoluzione simbolica in cui l'amore delle donne per la propria libertà ha aperto spazi di libertà anche all'altro sesso. E se ora siamo qui a confrontarci sui cambiamenti del padre, del paterno non più padreterno, credo che questo sia da leggere come un guadagno di quella rivoluzione.

Invece troppo spesso ancora prevale una visione neutra, frutto del paradigma ipermoderno dell'uguaglianza e della parità: nelle politiche e nei servizi si ragiona come se operatori e utenti fossero individui neutri, come se la differenza sessuale non ci facesse genitori differentemente e le figure parentali fossero intercambiabili (i genitori, si dice), come se fosse superfluo ragionare in termini di posizioni diverse di madre e padre, di femminile e maschile, perfino all'interno delle famiglie. A maggior ragione vanno valorizzate associazioni

come Il Melograno e il Centro Nascita Montessori che hanno costruito un patrimonio di esperienze, competenze e saperi tenendo conto della differenza sessuale. E anche in questo caso dovremmo imparare dai bambini piccoli, che già nelle prime settimane di vita, come confermano ormai molte ricerche, distinguono tra corpo/voce femminile e corpo/voce maschile, tra stili di contatto diversi della madre e del padre, e sanno precocemente riconoscere la prima differenza che ci fa umani, quella sessuale.

Ci interroghiamo sul padre e sul paterno sostanzialmente perché con la fine del patriarcato il posto del padre è vuoto, e il padre come principio psichico (Zoja, 2003) rischia di non aver luogo. Non si tratta tuttavia di riempirlo con un nuovo *modello di paternità*, che ancora una volta costringerebbero gli uomini in gabbie che non si sono personalmente scelti, ciascuno secondo le sue possibilità, le sue relazioni e i suoi desideri, quanto di dar vita a un nuovo *simbolico del padre* che metta ordine, un ordine più libero e civile del precedente, nelle relazioni tra i sessi e tra le generazioni. Dunque una nuova cultura, una nuova civiltà di rapporti. La caduta del patriarcato, dovuta alla sottrazione di credito da parte delle donne, ha messo sottosopra i ruoli sociali sessuali e, se ha sancito la fine della maternità come obbligo, sta trasformando anche la paternità da mandato sociale e compito del maschio adulto a scelta dettata dal desiderio. Un desiderio non disgiunto dall'assunzione di responsabilità in prima persona. E' questo il difficile nodo che oggi si trova davanti il mondo maschile, poco attrezzato ad affrontarlo. Un nodo che rimanda al senso di sé come uomini prima ancora che come padri, a una differenza maschile spogliata del mito rassicurante della superiorità, che affidava alle donne i compiti considerati secondari della cura della vita, una maschilità oggi alle prese con la rovina delle sue costruzioni sociali e simboliche millenarie e con il compito di crearne altre, auspicabilmente più pacifiche e civili, non più nel chiuso del patto fra uomini, ma nella necessaria relazione con l'altra, con altro da sé. Molte identificazioni a supporto della tradizionale figura di padre sono venute a cadere: dal ruolo di unico *breadwinner* e

legittimo mediatore tra sfera privata e sfera pubblica, a quello di rappresentante della legge, del sapere, e detentore del potere come capofamiglia. Ormai un lungo processo ha portato ovunque nel mondo occidentale a legittimare le relazioni familiari e intergenerazionali non più sulla base della potestà del pater familias, della legge del Padre, ma sulle cure genitoriali e, almeno in linea di principio, sulla presa in carico di chi non è adulto da parte della società. Gli uomini oggi sono dunque chiamati a un nuovo mandato sociale, alla responsabilità di favorire e condividere, fin dalle prime età della vita, l'opera femminile del mettere al mondo, del far crescere, dell'educare bambine e bambini come continuazione dell'opera materna di umanizzazione e di civiltà, e, direi ancor di più, dell'assicurare un mondo in cui sia desiderabile vivere, attraverso una paternità sociale che si fa gesto e nuova cultura anche oltre il rapporto con i propri figli. Sono pronti a questo compito? Quali sono le mediazioni necessarie? Quanto e come i servizi alle famiglie e all'infanzia possono contribuirvi?

Si è rotto il patto millenario tra i sessi, quel patto che, in un rapporto di subordinazione e di complementarietà delle donne all'uomo, nel patriarcato che abbiamo conosciuto aveva garantito per secoli la riproduzione e la convivenza umana sotto il segno della legge del Padre e l'assolutizzazione delle genealogie maschili.

Quel patto è caduto sia a livello micro, di rapporti tra singoli donne e uomini in particolare all'interno della coppia e delle famiglie, sia a livello macro, nelle relazioni sociali, lavorative e politiche tra i due sessi. La caduta del patriarcato, la rottura di quel patto, ha fatto emergere quel qualcosa di oscuro, enigmatico, fatto di distanza e di misconoscenza, che c'è nel rapporto tra i sessi, di solito nominato come difficoltà di comunicazione, di scambio, di condivisione di pratiche e di valori tra uomini e donne.

Anche - e anzitutto - nelle famiglie, molte donne si sono sottratte alla forma tradizionale (e idealizzata dall'uomo) del rapporto tra i sessi, quello della complementarietà amorosa e

della reciprocità a senso unico (della donna verso l'uomo), e oggi mi sembra prevalere un antagonismo, spesso latente, anche all'interno delle coppie, insieme allo scorrere più parallelo che convergente delle biografie e dei mondi simbolici dei partner. Al punto da rendere legittimo pensare che il rapporto fondante le famiglie non è più quello tra uomo e donna, ma il rapporto con i figli, il vincolo genitore-figlio/i (Rossi, 2004). E' dunque cambiato, almeno tendenzialmente, l'asse della famiglia: la relazione parentale tende a prevalere sul rapporto tra i due generi, sul contratto matrimoniale e sul legame affettivo e solidale di coppia.

Ho titolato la mia relazione sui mutamenti in corso nella paternità con una domanda: per amore o per forza?

La mia risposta è: per entrambi.

Tenendo presente l'asimmetria uomo/donna, in particolare nel mettere al mondo e nel relazionarsi educativo con i più piccoli, dovrei rispondere per forza. Gli uomini oggi avvertono, ma spesso in modo irriflesso e non senza paura, la disparità ormai venuta allo scoperto, che consiste in una loro doppia dipendenza da una donna: dal desiderio di una donna essi dipendono per nascere e crescere umanamente, dal desiderio di una donna dipendono per diventare padri e non solo in senso biologico. Si tratta di una disparità che, prima ancora che psicologicamente, va elaborata simbolicamente, trasformata in cultura.

Gustavo Pietropolli Charmet (2000) individua la genesi attuale del desiderio maschile di paternità nella relazione sentimentale e passionale con una donna: "il nuovo padre nasce sull'onda del sogno materno della donna che ama". E' la relazione d'amore con la compagna il luogo in cui origina il desiderio di avere e di accudire un figlio, è la donna che ama che lo guarisce dal "narcisismo" maschile e lo predispone ad assumere il ruolo inevitabilmente anche masochistico di padre. Questa "fecondazione femminile" della mente dell'uomo segna secondo Charmet anche tutta la relazione successiva con il figlio, la figlia, relazione che tende oggi a

connotarsi anche per il padre secondo valori femminili-materni, a orientarsi secondo codici di maggior intimità, più affettivi e meno normativi, in un processo di cui non possiamo prevedere ancora l'esito per le biografie individuali e le ricadute in termini sociali. Si può tuttavia intuire qualcosa che del resto sta sotto gli occhi di tutti: quando il sogno d'amore si incrina o finisce tra in due partner, gli uomini-padri stentano a riorientarsi sulla nuova realtà, mostrano di avere meno strumenti per ridefinire autonomamente il rapporto con i figli, e alimentano in sé un senso di sconfitta e di perdita che spesso si traduce in depressione e/o in voglia di rivalsa anche violenta nei confronti della compagna. E' come se venisse a cadere irrimediabilmente non solo il centro sui cui si è costruita la loro nuova identità di padri, ma anche la nuova possibile base di ridefinizione di sé come uomini. Dunque la fragilità dei (nuovi) padri (Deriu, 2004) rivela qualcosa di essenziale anche dell'attuale fragilità maschile, di un'identità frantumata dai grandi cambiamenti dell'ultimo secolo, che stenta a trovare un proprio autonomo, ma non separato, ordine di autodefinizione e di senso. In questo processo in atto, segnato dall'incrinarsi delle genealogie maschili in molti ambiti della vita individuale e collettiva e dal generale disorientamento degli uomini (evidente, anche se oggi in parte mimetizzato nella ripresa di modelli virilistici o nella riscoperta di valori forti e di visioni fondamentalistiche), vedo la necessità e l'urgenza di un percorso psicologico e simbolico di *individuazione* maschile (di sé come uomini prima ancora che come padri) nella relazione con le specifiche donne della propria vita, e più in generale rispetto al mondo femminile, una individuazione che non può non passare attraverso il gesto simbolico del riconoscimento e della riconoscenza per ciò che hanno ricevuto.

E ancora, non va ignorata l'asimmetria nella riorganizzazione psichica e simbolica, oltre che in quella della vita pratico-materiale, tra donna e uomo nell'esperienza dell'essere genitore, in particolare in occasione della nascita del primo figlio/figlia. Come nota Stern (1995 : 40) sulla base del suo lavoro clinico centrato sui sistemi relazionali e

rappresentazionali della genitorialità, esiste una sfasatura e una differenza nel modo di elaborare il diventare padre/madre: ”Anzitutto il mondo delle rappresentazioni del padre spesso viene scosso meno violentemente dalla nascita del piccolo, e il lavoro di riorganizzazione di reti multiple di schemi si realizza in un tempo più lungo. I padri spesso dicono che lo spostamento irreversibile del centro di gravità da figlio del proprio padre a padre del proprio figlio può anche non avvenire fino a quando il bambino è più grande. Questa sospensione, per così dire, può far sì che i neogenitori non siano in sintonia fra loro come genitori, il che è una potenziale fonte di conflitto”.

Ma l’asimmetria forse più rilevante e più difficile da elaborare per un uomo è la sua secondarietà, il suo venire dopo, quello che ho definito il *posto secondo* del padre (v. Libreria delle donne di Milano, ciclo di incontri *Il posto del padre*). Come parte della psicoanalisi contemporanea ha dimostrato, tra l’altro con un’attenzione crescente al padre preedipico (primi tre anni di vita), è la madre in primo luogo che fa “nascere” il padre: perché un uomo diventi padre, non basta la nascita/esistenza del figlio, occorre che la madre l’abbia nella sua mente e nel suo cuore, e compia il gesto-Annunciazione (ripetuto nel tempo) di indicarlo come tale e continui a nutrire nella mente del figlio/a la fiducia in quell’uomo. Occorre da parte della madre la formazione e la cura di una imago sufficientemente buona del padre, anche quando è assente. La madre è infatti al principio del riconoscimento del padre da parte della creatura. Dice Françoise Dolto (1996), confermando Winnicott nel riconoscere al padre, all’inizio della vita, il ruolo di compagno sensibile e valido collaboratore della madre: “è sentito padre, dal bambino piccolo, l’uomo che rende più felice la mamma. Non ogni genitore è padre. Lo è l’uomo che dà più sicurezza alla mamma, sia quando è presente, sia quando non lo è. E il posto del padre è quello del terzo, l’eletto (designato dalla madre), che modifica la presenza della madre per mezzo di un’energia visibilmente aggiuntiva.. che intensifica la sicurezza data dalla madre”.

Per questo motivo falliscono la relazione genitoriale quei padri che, in una situazione di crisi di coppia, assolutizzano il proprio rapporto con i figli in chiave di rivalsa, escludendo la madre e negando ogni legame tra il bambino e la donna che l'ha messo al mondo. Certo vale anche l'inverso: troppe donne ancora, quando si allontanano dal proprio partner, annullano il posto del padre, sottraendo ai figli un riferimento comunque importante e la possibilità di elaborare positivamente la nuova situazione. Ma il legame con l'origine, la madre, è fondante, e resta incommensurabile con il legame paterno, anche nei casi in cui il padre si trova a sostituire in tutto e per tutto la madre.

Il coinvolgimento dei padri nel percorso della nascita e nelle cure infantili è dunque, storicamente, più esito dei cambiamenti femminili che conquista personale e collettiva degli uomini: avvenuto più all'insegna della spinta necessitante delle donne, che dell'amore autonomo e soggettivo per bambine e bambini: più per forza che per amore. La distanza dall'infanzia, non a caso, segna ancora in larga misura il mondo maschile, le sue preoccupazioni, i suoi valori, le sue priorità. L'indicatore più visibile è la scarsa presenza di figure maschili nei lavori di cura educativa, nei servizi per l'infanzia e nei gradi "inferiori" dell'istruzione, da cui gli uomini ancora si tengono lontani trovandoli squalificanti. Ma, come anni fa ebbe a dire un uomo di scuola, "una società dove i maschi non amano stare con i bambini e insegnare loro, a me pare a metà stupida" (Iosa, 1996).

Da questa ottusità alcuni uomini si stanno liberando, anche attraverso la paternità, e dunque grazie al difficile e piacevole apprendistato a fare i padri in modo nuovo lasciandosi orientare dalla relazione con il figlio, con la figlia, dai suoi bisogni e desideri e con essi sintonizzandosi senza dimenticare di essere adulti e di esercitare la propria autorità (non il potere). E nell'addestrarsi alla loro funzione imparando dalle compagne/mogli, forse dalle loro stesse madri, e soprattutto dai loro figli, scoprono così parti nascoste di sé, il proprio mondo interiore, altri modi di vivere il proprio corpo, opportunità non immaginate di vita, la dimensione di

piacevolezza nel fare insieme attività disinteressate e gratificanti, nel darsi un tempo non finalizzato, nel farsi sedurre dal non ancora definito dell'infanzia lasciandosi trasportare verso la propria infanzia.

Ma, più radicalmente, da questa ottusità una parte del mondo maschile, anche se minoritaria, si sta liberando grazie al confronto con la libertà femminile, accolta non come una sfida distruttiva ma come un'occasione per sé. La presa di coscienza della propria parzialità e differenza maschile, avvenuta in gruppi di soli uomini ma aperti al confronto sociale, come l'Associazione Nazionale Maschile Plurale, sta ridisegnando il simbolico e l'immaginario individuale e collettivo sprigionando possibilità inedite. In questo inizio di elaborazione culturale, che nasce dal libero scambio tra donne e uomini in una relazione di differenza e fuori da tentazioni di assimilazione, possiamo trovare l'humus simbolico necessario alla ridefinizione dei padri, alla loro ricerca, spesso faticosa e solitaria, di modi maschili originali di rapportarsi al generare, al prendersi cura della vita, all'aiutare a crescere bambine bambini, a partire da sé e in relazione con l'altra, l'altro. La secondarietà, il posto secondo del padre, da scacco biologico e psichico storicamente rimosso dalle costruzioni socioculturali della virilità (il patriarcato), si può trasformare in occasione di riconoscimento di altri modi di essere uomo, nel corpo, nella mente, nella tensione desiderante, nella relazioni con sé e con il mondo, nella costruzione inevitabilmente relazionale della propria soggettività. Un'occasione per tornare a sé, passando attraverso lo scambio con la differenza femminile libera e il confronto con altri uomini, che inizia anche a scoprire come risorsa il ripercorrere le proprie genealogie maschili, e non solo per elaborare finalmente il lutto di ciò che dai propri padri non si è ricevuto, ma anche per riconoscere lasciti positivi e con loro riconciliarsi, o soltanto perdonare. E' un passaggio importante, un passaggio di libertà che può orientare uno sguardo diverso sulla relazione con i propri padri, necessario per sé come uomini data la somiglianza di sesso, tanto quanto è importante per un maschio che sta crescendo avere riferimenti maschili positivi. Se è vero che,

come alcuni hanno riconosciuto, il padre patriarcale e la sua cultura hanno finito per rendere gli uomini invisibili a se stessi (Seidler, 1989), per depotenziare e definire a senso unico l'esperienza maschile costretta ad espellere e a proiettare all'esterno di sé parti di umanità preziose, temo tuttavia che una paternità costruita sulle controidentificazioni rispetto ai padri del passato e al proprio padre impedisca la creazione originale e autonoma di una nuova paternità: originale rispetto alle generazioni precedenti di padri, ma anche autonoma rispetto al mondo materno.

Il percorso è anche da figlio a padre, dunque, per essere, sentirsi, fare il padre.

C'è necessità di luoghi e occasioni di riflessione, di scambio, di elaborazione a partire da narrazioni in prima persona. Già esistono queste opportunità in vari servizi integrativi aperti ai genitori e in iniziative di supporto alla genitorialità, ma raramente sono pensate in un'ottica nuova per i padri e sono poco da loro frequentate.

Anche in strutture più classiche come nidi e scuola dell'infanzia è possibile creare simili occasioni, purché siano ben pensate e preparate. Ricordo un percorso di formazione promosso alcuni anni fa dal Servizio Scuola materna della Provincia di Trento e svolto insieme ad amiche preziose come Letizia Bianchi, Emanuela Cocever, Laura Cipollone. Eravamo al terzo anno di corso, per il quale avevamo proposto la sperimentazione in alcune scuole di un'offerta nuova da parte del servizio, ossia la creazione di "spazi di parola" per le madri e i padri, finalizzata a ripensare la scuola come luogo di relazioni e di scambio anche tra adulti con differenti posizioni e competenze, ma tutti interessati alla crescita e al benessere dei più piccoli.

Dopo aver istruito le insegnanti, sono state realizzate alcune sessioni di gruppi di parola:

- Con sole madri: per raccontare la propria esperienza di donne divenute madri, a partire dunque non dal

racconto sui bambini/e, ma focalizzando il racconto sulla relazione con loro.

- Con madri e padri.
- Con soli padri, anche per la presenza occasionale di un insegnante uomo che si è entusiasmato e si è offerto di condurre i gruppi maschili.

Sono emersi dati abbastanza inediti, che possono orientare anche rispetto alle scelte metodologiche di conduzione:

- La grande differenza tra i gruppi di parola misti e quelli separati per sesso.

  Nei primi più nascondimento, più difesa della propria immagine di genitore, i racconti rimasti a un livello piuttosto superficiale, con un registro convenzionale, dove non emergevano ombre e luci, contraddizioni e difficoltà, ma la tendenza era attestarsi sugli estremi tutto positivo/tutto negativo. Inoltre la tendenza a raccontare a partire da sé sempre nel confronto – spesso contrapposizione – con il/ la partner, e nei gruppi misti i padri ritenevano di ricavare, dal racconto di altre madri, elementi di paragone con la propria partner spesso a svantaggio di quest'ultima ("vedi quella mamma, fa questo, fa quello").

- Nei gruppi separati per sesso, più libertà di entrare in contatto con la propria esperienza e con il proprio mondo interno (aspettative, delusioni, emozioni, contraddizioni ecc.) e di mettersi in discussione mostrando anche capacità di ridefinirsi e di riorientarsi. Mentre i gruppi di sole madri sono stati percepiti e vissuti dai padri con sentimenti di sospetto e forse di invidia, le madri invece sono state molto contente dell'iniziativa di far incontrare i soli padri, sottolineando il fatto che si trattava di un'occasione pressoché unica di scambio e di confronto tra uomini su queste tematiche.

- I gruppi di soli padri: si sono coinvolti circa 20 padri

della scuola in cui insegnava l'unico maestro supplente (psicologo) frequentante il corso di formazione. I padri era uomini comuni, di ceto medio/medio-basso, con livelli di istruzione non alti, età media 38 anni. Non si conoscevano o poco tra loro (la scuola non socializza i padri). Sono stati divisi in due gruppi e a ciascuno gruppo sono stati dedicati tre incontri in orario serale (non il giorno della partita di calcio), su invito personale e senza obbligo, con assicurazione della privacy (il setting è stato molto curato).

Anzitutto è emersa una grande partecipazione: i padri, che non andavano alle riunioni scolastiche e appena si facevano coinvolgere in iniziative della scuola come feste, ricorrenze, ecc., limitandosi al soliti frettoloso saluto sulla porta al momento dell'ingresso o dell'uscita, hanno aderito e in qualche caso sono rimasti a parlare fino all'una e mezza di notte.

Il fatto che l'invito e la conduzione dei gruppi di parola fossero fatti da un uomo è stato decisivo. Li ha aiutati ad entrare in un territorio percepito come straniero. Questo è un elemento su cui riflettere nell'organizzazione dei servizi per l'infanzia e di sostegno alle famiglie.

Hanno espresso ammirazione per l'insegnante (è calmo, ha pazienza..): si sono confrontati con la realtà di un uomo che ama stare con i bambini piccoli e ne trae soddisfazione.

Essendo stati invitati a raccontare a partire da sé, riportando lo scambio su elementi di concretezza e di quotidianità, sono emersi:

- Stili diversi di essere-fare il padre, nonostante le relative somiglianze di appartenenza socio-culturale

- Uomini restii a parlare delle loro emozioni hanno invece parlato molto del loro mondo interno, facendo emergere gli elementi di piacere, di felicità, di frustrazione, di rabbia, di invidia (spesso per la moglie-madre), le

contraddizioni forse mai ammesse

- Nel percorso prenatale decisivo si è rivelato per sentirsi padri l'apporto delle medicina basata sulle evidenze: esempio dell'ecografia (: le madri "sentono", attivano sensazioni e emozioni interne; gli uomini/padri sembrano aver bisogno di connettersi alla realtà, anche alla realtà nascente, attraverso la percezione visiva).

- Lo spiazzamento del momento del parto (evento grandioso, meraviglioso, spaventoso), la felicità di esser padre, anche con elementi di sopravalutazione (poco realismo sulla scarsa presenza personale, sulla delega alla moglie…)

- La presa di distanza dai propri modelli paterni è stata quasi unanime, e solo in uno/due casi si percepiva una relativa elaborazione del rapporto con il proprio padre (ombre ma anche luci) che si rifletteva sul modo più realistico e soggettivamente consapevole di vivere la propria paternità come ricerca

- Il diventare padri come scelta prevalentemente indotta o orientata dalla partner, pur se in ultima istanza rispondente al loro desiderio

- I tentativi di stare nella relazione con i figli in modo autonomo (attività ludiche, sportive, gioco, passatempi, condivisione di hobby: una tendenza ad attirare i figli nella propria sfera di interessi): ma anche piacere nell'accudimento, nella comunicazione corporea, fino a evidenziare elementi tendenzialmente regressivi (più di un padre ha parlato del lettone come bisogno affettivo proprio, e il tema del rapporto corporeo tra un maschio adulto e una bimba, un bimbo piccolo ha catalizzato una intera sessione).

- Poca condivisione nel lavoro domestico e nelle cure fisiche del bambino/a

- Poca normatività: solo un padre-due, in una linea di

continuità con il proprio modello paterno: chi dà le regole è soprattutto la madre. Manca l'idea di autorità fuori dal potere.

- Rispecchiamento e conferma di sé nei racconti degli altri, di cui avevano molto bisogno; ma anche riconoscimento di disparità tra loro: al racconto di un padre dei cambiamenti intervenuti nella propria vita (meno importanza data al lavoro, scoperta di aspetti tacitati..), gli altri hanno reagito con molto interesse, quasi a cercare una misura nuova per sé.

- Legittimazione in base al sesso: ci si rispecchia nei racconti degli altri e si capisce che si può fare i padri in modo diverso, senza il ricorso a ipotetici modelli o agli esperti

E i padri sono entrati nella propria storia, forse per la prima volta in modo profondo, a contatto con le proprie emozioni, contraddizioni, aspettative e desideri, trovando legittimazione a parlarne da uno scambio tutto maschile e da un gioco di rispecchiamento tra uomini che, salvando le diversità di scelte esistenziali e di stile genitoriale, ha loro consentito di trovare misura per sé nelle parole e nell'esempio di altri, fuori da giudizi mortificanti o da valutazioni tecniche oggettivanti. Lo spazio di parola si è rivelato una risorsa preziosa per loro, e da loro molto apprezzata: forse la prima occasione di libero confronto tra uomini che attraversano esperienze simili e forse la prima possibilità di mettere in pensiero e linguaggio parti del proprio mondo interno, di portare nello scambio la tensione confusa ma desiderante verso nuovi modi di essere nella paternità e nella propria differenza maschile, a partire da elementi di vita reale, dalla concretezza delle situazioni quotidiane. Ha consentito anche a noi che avevamo il ruolo di formazione e supervisione di comprendere meglio le ragioni profonde di un sistema simbolico maschile connotato dalla distanza dall'infanzia, farne una lettura differente, come ci invita a fare un educatore di nido attento ai segni di cambiamento favoriti dalla consapevolezza maschile (Fibrosi,

2000). Gli effetti positivi di questi incontri e della mediazione del maestro sono stati rilevati anche dalle loro partner, e in primo luogo dalle insegnanti, che non hanno mancato di notare un maggior coinvolgimento dei padri nella vita della scuola, il loro più sicuro e costruttivo abitare un territorio prima percepito come straniero.

Padri in ricerca, divisi tra essere padri per forza e per amore, senza arrivare per ora a sintesi personali e originali in cui la parola "forza" prenda un segno positivo. Ma padri forse disponibili a far emergere il desiderio, proprio e altrui, che pone in relazione e crea legami, e forse inclini a quella tenerezza verso sé stessi e verso gli altri, che non è indulgenza o accondiscendenza, ma è la porta dell'amore che fa più intelligenti.

Riferimenti bibliografici

Cameron C., Moos P., Owen C. (1999), *Men in the nursery. Gender and caring work*, London, Paul Chapman-Sage , London.

Commissione delle Comunità Europee - Rete di esperti per l'infanzia, *Uomini e lavoro di cura* , (Rapporto Seminario Internazionale, Ravenna 21-22 maggio 1993).

Colombo G., Cocever E., Bianchi L. (2004), *Il lavoro di cura,* Carocci, Roma.

Deriu M. (2004), *La fragilità dei padri*, Unicopli, Milano .

Dolto F. (1996), *Solitudine felice*, Mondadori, Milano.

Fibrosi M. (2000), Una presenza assente, *cambiamenti e nuovi itinerari nei servizi per l'infanzia*, in Commissione Europea DGV°, Comune di Venezia et alii (a cura di), *Padri e relazioni di cura, vita quotidiana e organizzazioni*, Venezia.

Iosa R. (1996), *Maschile a scuola*, "Vita dell'infanzia", 1, pp.

24-28.

Libreria delle donne di Milano (2008), *Il posto del padre*, ciclo di incontri del Circolo della rosa (genn. 2008) (www.libreriadelledonne.it/)

Pietropolli Charmet G.(2000), *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano.

Piussi A. M. (2007), *Educare bambine e bambini: un compito e una responsabilità di donne e uomini (e un problema maschile)*, "Pedagogika.it", 5, pp. 15-18.

Rossi G. (cur.)(2004), La famiglia in Europa, Carocci, Roma.

Seidler V. (1989), Riscoprire la mascolinità, Editori Riuniti, Roma.

Stern D. (1995), *La costellazione materna,* Bollati Boringhieri, Milano.

Zoja L. (2003), *Il gesto di Ettore*, Bollati Boringhieri, Milano.

Più del potere, l'autorità

Anna Maria Piussi Berlese[48]

“ Prima di formulare interrogazioni quali "Che cos’è la felicità", "Che cos’è la giustizia", "Che cos’è la conoscenza?", e così via, occorre avere veduto persone felici o infelici, occorre aver assistito ad azioni giuste o ingiuste, aver sperimentato il desiderio di sapere col suo esaudimento o la sua frustrazione. E, inoltre, è necessario che l’esperienza diretta sia ripetuta nella mente *dopo* aver lasciato la scena in cui ebbe luogo.”

（H. Arendt）

Ambivalenze e ambiguità del potere

Il tema posto alla nostra attenzione, *Il potere dell'educazione: quali significati e quali dinamiche?*, è di grande interesse per i tempi in cui ci troviamo a vivere, pari - se non forse superiore - alla rilevanza che ha sempre avuto nel corso della storia. Ma è proprio situandoci consapevolmente e con mente libera nel nostro tempo che possiamo rileggere l'oggi e il passato, e pensare il futuro con uno sguardo nuovo senza tuttavia pretendere di prefigurarlo. Uno sguardo che ci consente di sottrarre l'interrogativo sul potere dell'educare, e l'educazione stessa, alla logica del potere e di guadagnarli all'orizzonte che ad essi compete, quello dell'autorità. In questo tentativo di districare il potere dell'educazione mi aiuta primariamente il pensiero femminista della differenza sessuale, che da molti anni coltivo in relazione con altre (e con altri).

Nel riconoscere l'ambivalenza del termine potere, non dimentico i suoi significati positivi, diversamente declinati nel tempo come "potenza", "efficacia", "capacità di", "empowerment" e altro. Possiamo pensare, in questa

direzione, all'impostazione di studiosi come A. Sen (2000) fondata sul *capability approach*, cioè sulla possibilità per la persona non solo di accedere e disporre di determinati beni o risorse, ma di trasformare tali beni in opportunità reali di "fare" o "essere" ciò che effettivamente desidera, non ultimo poter promuovere il proprio percorso di vita: in questa prospettiva la capacitazione dei soggetti, i loro funzionamenti reali, la loro effettiva libertà di scelta, diventano condizioni e indicatori dello sviluppo di una società, inteso non in senso riduttivamente utilitaristico ma come aumento della qualità della vita.

Dal canto suo, come sappiamo, Ricoeur (2001 , 2004 , 2005) ha rimarcato il necessario coesistere di potere - inteso positivamente come "io posso" nelle sue variegate forme - e riconoscimento intersoggettivo, senza il quale il potere si converte in violenza. Se il "sè" è un compito che si realizza attraverso il divenire cosciente dei poteri più propri e al tempo stesso dei propri non poteri, tale compito è indissociabile dalla partecipazione-riconoscimento di altri e da idonee condizioni di civiltà, tanto quanto è inscindibile da quella potenza vitale (di spinoziana ascendenza) che tende, pur anche con movenze fragili e incerte, all'effettività del compimento e costituisce il fondo "puissant et effectif" dell'essere.

Ambivalente e ambiguo, il potere mostra almeno due facce, quella della capacità effettiva, ma anche quella della coercizione e del dominio, che, compresenti in una mescolanza complessa, possono in ogni momento scivolare l'una nell'altra. Pensiamo all'*archetipo* della figura materna, paradigmatica di un *potere di* rovesciabile in *potere su*e viceversa. Oppure, per stare alla realtà storica, pensiamo alla sfera pubblica, alle istituzioni politiche (e non solo), che al termine di un lungo processo di decadenza hanno ormai perso il loro smalto di autorevolezza e sono in aperta crisi di consenso e di credibilità per l'incapacità di interpretare la realtà all'altezza dei suoi problemi, di creare vincoli sociali fondati su parole di verità, di perseguire e conseguire una corrispondenza tra dire e fare. Quando il poter fare non si coniuga con l'autorità, al potere

non resta che imporre un ordine fittizio, svilito e superficiale, attraverso la ripetizione meccanica del suo esercizio ai diversi livelli, da cui sparisce la dimensione della responsabilità e del necessario riconoscimento reciproco, e prima o poi si apre la strada al precipitare nell'impotenza. Si tratta di una dinamica simile a quella avvenuta nelle istituzioni familiari e scolastiche tradizionali, che, almeno dagli anni Sessanta del secolo scorso (ma anche molto prima), hanno vissuto la medesima traiettoria di perdita di autorità per l'incapacità di stare ai cambiamenti e alle sfide dei tempi. Contro il deserto di autorità del mondo adulto e contro il conseguente autoritarismo - il potere, messo a nudo - si sono rivoltati i movimenti antiautoritari delle generazioni giovanili di quegli anni: la crisi dell'autorità non dipende dunque da quelle rivolte, che si sono limitate a registrarla, rifiutando come principio d'ordine l'esito conseguente, il potere impositivo. E la crisi perdura nei nostri anni, con effetti disorientanti di oscillazione tra permissivismo e forme repressivo-coercitive (Pati, 2008), probabilmente per l'incapacità di concepire altre forme di autorità. Ma di questo parlerò più avanti.

La faccia negativa del potere, il potere come dominio, è quella più considerata dalle donne, a causa della loro esperienza storica del potere patriarcale e in forza di quella presa di coscienza singolare e collettiva, conosciuta variamente come femminismo, rivoluzione femminile, ecc., che nel secolo scorso ha consentito la caduta dell'ordine patriarcale attraverso la sottrazione ad esso di consenso e l'indipendenza simbolica (Libreria delle donne, 1996). Il rapporto con il potere è stato al centro della politica femminista e della riflessione autonoma delle donne, che tuttavia non hanno fatto della sua conquista la posta in gioco del loro agire, al contrario, si sono liberate dallo schema virile della vita e della politica come lotta per il potere e suo esercizio. E, operando una rottura irreversibile con il pensiero politico moderno (e post-moderno) maschile e con la sua antropologia, hanno dato vita ad un'altra e più grande concezione della politica, "una politica che non aveva il nome di politica" (Libreria delle donne, 1987). È questa che oggi ci fa riconoscere che politica e potere non sono la stessa

cosa (Diotima, 2009), anzi si escludono a vicenda, nonostante la loro estrema vicinanza e non di rado sovrapposizione. Questa politica, una politica del simbolico che fa leva sull'autorità nelle sue radici femminili (Diotima 1995), punta sulla trasformazione dell'agire strumentale e dei rapporti di forza in agire libero e in rapporti di scambio capaci di aprire a nuove configurazioni di relazioni umane e a nuovi sensi del reale, a partire dal desiderio e dalla messa in gioco soggettiva personale. Essa è oggi necessaria e vitale per tutti, e a tutti accessibile.

Nella prospettiva che sto proponendo, politica ed educazione, il cui nesso storico è impossibile ignorare ma è pur possibile volgere al meglio, vivono esprimendo le proprie qualità essenziali - capacità di accrescere e dare profondità al mondo comune e alla singolarità umana - quando la loro tensione è volta ad evitare lo scivolamento dal positivo al negativo; accadono, agiscono con efficacia, quando non cessano di creare uno scarto tra *potere di* e *potere su* - anzitutto tra sè e sè come soggetti singolari - e di metterlo a frutto inventivamente. Anzitutto tra sè e sè. Da questo punto di vista la lezione di Foucault[49] sulla pervasività e tenacia del potere-dominio nelle sue varie forme, imputabili alla forza della sua presa non solo esterna ma anche interna a ciascuna/o di noi, non è stata vana: siamo noi stessi che contribuiamo al mantenimento del potere, sovrastimandolo, identificandoci e alleandoci più o meno consapevolmente con esso e perfino ad esso resistendo (e dunque permanendo all'interno del suo stesso schema). La politica autonoma delle donne, il loro fare mondo anche attraverso nuove (e antiche) forme dell'educare, le loro pratiche radicate nell'autorità di origine femminile (Diotima, 1995 , Piussi e Arnaus, 2006), fanno invece leva sulla trasformazione di sè e del proprio rapporto con il potere, resa possibile dalla relazione liberamente scelta e vincolante con altre, che dà misura: è un agire e un pensare relazionale che non ignora il potere nè ad esso si oppone frontalmente, ma lo schiva e gli sottrae terreno muovendosi su un altro piano, quello di far esistere ciò di cui si è alla ricerca per il bisogno e il desiderio di un di più che ci lega agli altri e al mondo, non per

interessi individuali o di parte. Allora politica ed educazione, alleandosi in un orizzonte nuovo di pratiche e di senso, aprono nel presente un presente vivo, lo modificano in forza delle modificazioni soggettive e di un agire relazionale libero. E tuttavia nè il loro accadere nè i loro risultati sono mai garantiti, al contrario, sono continuamente esposti al rischio di non esserci, di essere reversibili, o di veder sopraffatto il meglio a cui tendono dal peggio sempre possibile. Eppure, nonostante questi tratti incerti, mai come nel nostro tempo in cui tutto sembra messo sottosopra - il politico (la macchina politica), le fonti di legittimazione, i sistemi simbolici e valoriali, le forme del legame sociale, i linguaggi, i rapporti tra culture - di questo abbiamo bisogno.

Paradossi reali e paradossi apparenti

"L'educazione non è mai innocente" (Demetrio 2009 , 16) e non assume un volto benefico, trasparente e addomesticato solo perchè le offriamo buona volontà, buoni ideali, buoni programmi, buone conoscenze scientifiche. Essa vive delle contraddizioni, degli imprevisti, delle possibilità o impossibilità e delle movenze della vita, partecipa della sua potenza come un organismo vivente, e soffre quando si vede depotenziata nei fatti o nei discorsi. Oggi più nei fatti che nei discorsi. La retorica pubblica di politici ed esperti di qualunque latitudine, infatti, non manca certo di esaltare i meriti e la necessità dell'*education*per le sorti di una nazione, di un continente, del mondo; salvo all'occorrenza sacrificarla nelle proprie priorità, segno di un preoccupante disinvestimento simbolico prima ancora che materiale.

Ma ciò che la lingua divenuta globale (Ponzio, 2009) nomina come *education*segue di fatto altre traiettorie, meno vicine alla vita delle persone e della terra che ci ospita, e più attenta ad inseguire, anzi ad anticipare, i flussi economici e finanziari nell'era della competitività globale e del capitalismo cognitivo. Istruzione e formazione[50], perchè di questo si tratta,

sembrano le carte vincenti del nostro tempo, quelle che hanno e danno potere: peraltro a erogazione opportunamente selezionata e gerarchizzata, non rappresentando esse più (se mai lo hanno fatto) beni in sè, comuni e non appropriabili, ma strumenti e imprese di produzione del *general intellect*(Gorz, 2003) , per il quale l'educazione serve al massimo come ancella e risorsa gratuita. Per favorire, grazie alla sua trasversalità alla vita quotidiana, quella socializzazione di giovani e meno giovani all'insieme della cultura diffusa, a valori, abilità, competenze comunicative-espressive e cooperative, disposizioni simboliche e affettive che li possano trasformare, gratuitamente per le imprese, nel capitale umano di cui esse necessitano. Nel lavoro postfordista infatti, non è più un passaggio obbligato spogliare gli individui delle loro abitudini, disposizioni, saperi quotidiani, acquisiti nel tempo lento e tortuoso dell'educazione, per vestirli dell'abito del lavoratore parcellizzato, caratteristico del modello taylorista; e neppure è sufficiente puntare solo, in modo più o meno persuasivo o coercitivo, sul loro adeguamento e sulla loro fidelizzazione attraverso l'interiorizzazione della cultura d'impresa. Nel modello della *knowledge economy/society* basato sulla produzione di valore a mezzo comunicazione, innovazione, improvvisazione continue, è l'intera vita e soggettività che vengono messe a valore (astratto) e al lavoro, e il lavoro immateriale tende in definitiva a confondersi con il lavoro di "produzione di sè" (Gorz 2003 , 15). Compito vantaggioso delle aziende (ma ormai tutto è diventato azienda!) sarà dunque cercare all'esterno, a livello di vita quotidiana di ciascuno, ciò di cui hanno bisogno: le competenze e le capacità già formate ed educate con l'istruzione ma anche con le attività del tempo libero, con la partecipazione alla vita comune, con le stesse traiettorie e traversie biografiche, ecc.; in altre parole intercettare quella "esternalità" che si è prodotta e continua a prodursi per conto suo, limitandosi esse a captare e canalizzare questa capacità di produzione di sè dei lavoratori. Educazione e autoeducazione continue sono dunque invitate a mettersi al servizio dell'autoproduzione dell'individuo come capitale umano

disciplinato e flessibile per tutta la durata della vita e in qualunque luogo. E chiunque pretenda di stare al passo come lavoratore (o come "occupabile") dovrà essere in grado di farsi manager della propria salute, del proprio equilibrio e benessere, delle proprie competenze, dell'aggiornamento delle conoscenze, ecc. ossia di tutte quelle attività - gratuite, volontarie e invisibili per l'azienda - che gli consentano la produzione continua di sè per la migliore performance economica. Non è strano dunque, anche se alle orecchie di una/un pedagogista può suonare paradossale, quanto sostenuto esplicitamente da un noto economista, Mancur Olson (2000), ossia che l'economia del futuro si orienterà sempre più verso la produzione continua di soggettività come principale attività economica. E se oggi, come da più parti si riconosce, l'economico ha preso il posto del politico (poco o nulla facendo i conti, tuttavia, con l'eccedente politica delle donne), lo spostamento dell'istruzione e della formazione nell'ambito della produzione e del profitto e la riduzione dell'educazione a ruolo ancillare provocano, come nel gioco del domino, una serie interminabile di slittamenti di senso, con l'effetto di un impoverimento della politica e dell'educazione, e soggettivamente di perdita di orientamento e di svuotamento delle parole. Del resto istruzione e formazione, così come appaiono nei discorsi pubblici nazionali e sovranazionali, sono termini più rassicuranti di educazione, sempre un po' anarchica (Demetrio 2009 , 34). Più facilmente, anche se a volte controvoglia, esse stanno al gioco dei poteri forti e alla logica della *governance*, sono disposte ad accettare le regole della trasparenza, programmabilità, valutabilità oggettiva, tecnologizzazione, eterodirezione, a fronte della promessa di un futuro ricco di possibilità per i singoli e di uno sviluppo lineare e continuo per la società. Scambio, questo, evidentemente in perdita, perchè fortemente sbilanciato in direzione utilitaristica, e non solo perchè le promesse sono nel frattempo naufragate, insieme alla loro illusorietà. D'altra parte può suonare passatista scommettere ancora sull'educazione, i cui tempi e modi difficilmente appaiono programmabili, e i cui risultati poco sono sottoponibili a

quantificazioni e a valutazioni esterne, essendo prioritariamente il soggetto stesso colui o colei che avrebbe titolo a valutarli alla luce dei suoi apprendimenti più o meno significativi e profondi, della qualità e del senso della sua esistenza.

Del resto il carattere un pò indisciplinato, incerto, perfino enigmatico dell'educazione non la sottrae al rischio sempre presente di manipolazione, di trovarsi, quasi senza accorgersi, incapace di giocare a suo favore la linea mobile che la distingue dal potere. La storia ci incarica di mostrarci, con esempi fin troppo visibili e non solo appartenenti al passato, che "l'educazione e l'accesso alla cultura non solo non bastano a proteggere l'umanità dalla barbarie, ma, al contrario, hanno spesso consentito di esercitare una barbarie molto più grande ed efficace" (Benasayag e Schmit 2004 , 61). Nei nostri tempi la funzione strumentale e manipolatoria dell'educazione si è fatta più sottilmente discreta ma non meno fattiva: assume dinamiche flessibili e personalizzate, sembianze accattivanti di sollecitudine, cura, empowerment, tutela della libertà, incoraggiamento del desiderio e delle doti individuali, erogazione continua di consigli e prescrizioni di esperti, nel mettersi al servizio di un ordine simbolico senza il quale l'ordine (o disordine) economico-politico del capitalismo neoliberista non avrebbe retto fin a qui. E non penso soltanto ai mass media, che pure la loro parte di scuola la fanno ogni giorno, e senza molta discrezione. Penso a quella "pedagogia del capitale", di cui ha scritto Antonia De Vita (2009) nel rilevare quanto il nuovo capitalismo abbia saputo sviluppare, nel lavoro e nella vita quotidiana complessiva (essa stessa messa al lavoro e a valore), un orizzonte di produzione di senso molto sofisticato. Un orizzonte simbolico "educante", un'estetica del vivere, perfino una spiritualità, capaci di influenzare profondamente le relazioni che abbiamo con noi stessi, con gli altri, con il mondo; sapienti nell'organizzare e ri-organizzare, raccontare e ri-raccontare l’esperienza, i modi di percepirsi e di percepire, di immaginare e far immaginare, accorti nel far apprendere le disposizioni e le parole "appropriate" a incontrare la realtà e a gestire il rapporto con

le merci, comprese le relazioni umane, trasformate nel frattempo in merce evoluta.

Paradossi reali in cui l'educazione sempre è incappata, con forme, dinamiche, e protagonisti diversi secondo i luoghi e cangianti secondo i tempi, tutte le volte che ad essa si è pensato e si è ricorso come mezzo, come strumento, e non come fine in sè.

Come fine in sè (e senza fine, interminabile, se non altro come autoeducazione), bene irrinunciabile per il nostro divenire umani e per il divenire dell'essere, e dunque irriducibile allo scambio al ribasso di qualsiasi natura, è pur vero che l'educazione vive di paradossi, tanto costitutivi quanto tuttavia apparenti. Uno dei quali, forse il principale, così potrebbe essere formulato: essa ha tanto più potere quanto meno ne ha e ne esercita.

Il massimo di autorità con il minimo di potere

Gli esseri umani sono singolarità relazionali che si generano e rigenerano attraverso l'apertura agli altri e al mondo e il prendersene responsabilità.

E la linea mobile tra educazione e potere, come tra politica e potere, pur non esaurendosi nella sfera dell'interiorità ma situandosi sempre all'incrocio tra noi e mondo, passa attraverso di noi in prima persona, e proprio a queste condizioni ha la possibilità di produrre effetti, conformativi o viceversa trasformativi, nella realtà di cui siamo parte[51]. Nessuna legge o istituzione, nessun potere costituito, nessuna tecnica o tecnologia per quanto raffinata può prendere il posto di questo necessario attraversamento, soggettivo e sempre relazionale, che può positivamente farci mediazione vivente del di più (di senso, di intelligenza, di mondo, di qualità umana delle relazioni, ecc.) a patto che al centro sia messo non

l'Io (istanza della volontà, del prestigio, dell'identità ecc.), ma lo scambio vivo tra sè e gli altri, tra sè e l'altro da sè, qualsiasi cosa sia questo altro. Partire da sè (che è un pensare e un agire in base non a rappresentazioni date, ma ad un rapporto vissuto personalmente con ciò che è in questione), partire dal proprio coinvolgimento nella realtà per lasciarsi trasformare e andare oltre, guadagnare consapevolezza e indipendenza simbolica dal potere per convertire i rapporti di forza in relazioni di scambio esponendosi personalmente come soggetti di parola e di azione, questo è l'insegnamento del femminismo della differenza sessuale (non della parità). Un pensare e agire che investe sull'essere donna o uomo come significante libero di sè e del mondo per una nuova civiltà di rapporti, e vede nell'affermarsi positivo della differenza femminile, insieme alla migliore garanzia dell'uguaglianza, una premessa per restituire protagonismo alle persone al di là del sistema di potere. Se conosciamo il reale attraverso le modificazioni che provoca in noi per lo scambio che abbiamo con esso, non possiamo parlarne oggettivamente come se fosse qualcosa lì fuori; ma capire quello che vi accade, e intravvedere la piega migliorativa che il reale può prendere, si basano anzitutto sul saper leggere le trasformazioni che intervengono nei legami, anche di dipendenza, che abbiamo con esso. Cambiare il nostro rapporto con la realtà è dunque alla nostra portata, e può fare di noi una mediazione vivente del cambiamento, anche prendendo le mosse da contesti limitati. Quando non si reifica il potere oggettivandolo, ma lo si interroga a partire da sé, svelandone la presenza anche nei propri comportamenti e nel proprio immaginario; quando si riconosce che i dispositivi dell'ordine dato non sono solo esterni ma anche interni a sé, allora è possibile agire su di essi modificandoli e autorizzarsi a una libertà più grande di quella istituzionalmente riconosciuta e maggiore di quanto si è soliti pensare nell'agire routinario. Più donne che uomini ne sono capaci, perchè rimangono fedeli alla loro esperienza e si lasciano guidare non da costruzioni razionali o dall'immediatezza del sentire, ma dall'*intelligenza dell'amore*, da quell'intelligenza, da apprendere e coltivare, che viene dal

disporsi interiormente a vedere e far accadere tutto il meglio possibile in una data situazione. E più donne che uomini sanno che il mondo non è consegnato tutto alla logica del dominio e del potere, e scommettono su altro già qui e ora possibile, grazie alla forza ordinante di relazioni di fiducia, di disparità accettata, di autorità (non di potere), così come è stato all'inizio della vita, nella relazione materna.

Proprio dalla relazione materna, riattivata e messa in circolo nelle relazioni significative tra donne e reinterpretata liberamente come legame in cui abbiamo ricevuto insieme il dono della vita e della parola, il corpo e il linguaggio, senza separazioni e gerarchie, abbiamo appreso la struttura-principio della relazione di autorità e la sua necessità per un ordine interiore ed esterno non fittizi. In quel luogo dell'origine (Winnicott, 1990) [52] è iniziato per tutte/i noi il mondo e la storia, ha cominciato a prendere forma la nostra singolarità, scambiando riconoscimento di autorità alla madre (o chi per essa) e alla lingua con capacità di parlare e di pensare, e trasformando dipendenza accettata in indipendenza, in un gioco al rialzo sempre più a favore di quest'ultima. Lì, nella relazione di fiducia e di autorità riconosciuta, ha avuto origine la nostra personale competenza simbolica nell'esplorazione del mondo e in relazione con una cerchia sempre più ampia di interlocutori, che sarà la base dei successivi apprendimenti.

Oggi sappiamo per esperienza vissuta che la leva simbolica dell'autorità è necessaria perché la convivenza umana esca dalla ripetizione mortifera e l'educare sviluppi la sua potenza sorgiva rispondendo alla promessa della nascita. Si tratta di un sapere guadagnato praticamente, e riguarda la forza simbolica ma efficace di un'autorità non più identificata con il potere nè con autorità tradizionali, che ormai hanno perso credito. In gioco è dunque un conflitto simbolico sul senso della convivenza umana e dell'educazione, sul significato della condizione umana nel suo scambio con il mondo, che ci trascende, che non è fatto solo per essere usato da noi, per disporne. Conflitto, va detto, già aperto consapevolmente,

nella pratica e nella teoria, negli ultimi decenni dalle donne (e da alcuni uomini) che si riconoscono nel pensiero della differenza, a favore del "massimo di autorità con il minimo di potere" come principio orientante le nostre vite e il divenire del mondo. Consapevoli della distinzione tra autorità e potere, come pure della forza oggettiva di quest'ultimo non eliminabile fantasmaticamente e con cui dunque è necessario fare di continuo i conti, abbiamo scommesso su un senso libero dell'autorità nelle sue radici femminili (Diotima 1995), da far valere in tutti gli ambiti della vita, compresa l'educazione, troppo spesso mortificata dalla storica alleanza, di stampo maschile, con il potere, anche quando parla il linguaggio dei diritti, della democrazia, del progresso tecno-scientifico. Sottratta l'autorità alle derive di senso che l'hanno identificata e la identificano con coercizione, limitazione della libertà, e in definitiva potere, ma anche riguadagnata al nostro presente storico dopo il suo progressivo eclissarsi nel mondo moderno[53], l'autorità può presentarsi nel suo volto autentico e in fedeltà alla sua etimologia (*auctoritas* deriva da *augere*) come mediazione della libertà, ponte all'accrescimento dell'essere e del poter essere verso un altro ordine di rapporti, che vada oltre i rapporti di forza pur non ignorandone la presenza.

A differenza del potere, che si appoggia a dispositivi impersonali, ma fa pur sempre capo a precisi individui o gruppi che lo detengono e lo esercitano in nome di funzioni e ruoli acquisiti e tendono all'autosufficienza solitaria basata su una visione di sfiducia, l'autorità è un evento-processo relazionale: esiste e vive in tanto in quanto qualcuna/o riconosce a un'altra/o un di più, entro una struttura di disparità non gerarchica e riconosciuta, che può essere anche mobile. La pratica dell'autorità va oltre le procedure organizzative che amministrano il reale standardizzandolo e tentando di sottrarlo ai rischi e agli imprevisti, va oltre anche i ruoli istituzionali, senza dimenticarli o negarli. Porto degli esempi. Non di rado mi capita di riconoscere pubblicamente a qualche studentessa o studente il suo di più, un'intelligenza interpretativa di qualche problema o tema superiore alla mia e

dalla quale anch'io imparo, e in forza di questa disparità riconosciuta la/lo autorizzo a condividere con i compagni e con me le sue conoscenze, intuizioni o scoperte, talvolta anche a tenere il filo della discussione comune nella ricerca di ciò che ci interessa. Il secondo esempio viene da un capitoletto del bel libro di un amico, Marco Rossi-Doria (1999), noto come il maestro di strada che a Napoli ha dato vita al progetto Chance scommettendo sull'apertura di possibilità ulteriori per bambine e bambini, ragazze e ragazzi marginali espulsi o esclusi dalla scuola. Della sua esperienza di maestro di scuola e poi di maestro di strada presso l'Associazione Quartieri Spagnoli, Rossi-Doria fa una narrazione viva e pulsante come vivi e pulsanti sono i ragazzini che incontra ogni giorno nei luoghi più disparati della città. Nel suo scontrarsi con dispiaceri e sorprese che, intensamente ascoltati, gli mostrano la necessità di trovare una misura propria di stare alla realtà, lo accompagna la scrittura di un taccuino, un diario di bordo: tra le annotazioni, una serie di capitoletti i cui titoli, come egli stesso dice, "salgono a me direttamente da quel che capita". Uno di essi porta il titolo *Sei brutto*. Sono le parole a lui rivolte da una bambina bellissima di cinque anni: "Sei brutto e vecchio. Devi morire molto prima di me". Un imprevisto irritante che mette in moto il pensiero e poi un cambiamento di stile di lavoro: "Mi fa sorridere dentro ma mi scoccia anche che mi vede vecchio….E' proprio vero che sono brutto? Possiamo essere brutti a scuola? Come possiamo mostrarci meglio? Il senso di brutto o bello passa attraverso la relazione. Un altro bambino mi dice che sono bello. E' perché abbiamo fatto delle cose buone insieme. Ma poi noi invecchiamo e siamo esteticamente inappetibili. L'estetica esiste. Ha canoni incerti. Ma qualcosa c'è. E' bene farsi la barba tutti i giorni. …domani mi metto la cravatta". E Marco da quel giorno si mette la cravatta, e in giacca e cravatta lavora nei laboratori, creati con pochi mezzi ma con molta inventiva insieme con i bambini e alcuni genitori, e nelle strade, nei vicoli della città. Prendendo sul serio le parole della bambina, dando ad essa autorità, un'altra misura viene a integrare quella, già da lui guadagnata, della centralità della relazione: è il principio del

dare una misura di bellezza e gradevolezza estetica (non estetizzante) a corpi, luoghi, ambienti che difficilmente l'hanno potuta conoscere. Ed è anche un modo di segnalare che la cura parte da sé, e che un certo ordine esterno può stimolare la voglia e il gusto di ordine interiore in piccoli, giovani e adulti che vivono nei quartieri lasciati all'incuria.

L'autorità dunque è un evento simbolico: accade quando qualcuno riconosce autorità ad un altro, non la si può imporre, non abbiamo autorità se qualcuno non ce la riconosce, e, pur avendola, possiamo in ogni momento perderla. A differenza del potere che utilizza mezzi di vario genere, rappresentanza, leggi, norme, procedure, denaro, burocrazia, riducendo le stesse relazioni umane a strumenti, l'autorità non ne ha bisogno per esserci. Basta pensare al caso di Nelson Mandela, che già in carcere, senza potere e senza libertà, ma sostenuto da una intima indipendenza simbolica e da un desiderio forte, ha cominciato a trattare i suoi carcerieri non come nemici ma come suoi futuri concittadini, preparando così il terreno per la riconciliazione, poi avvenuta infatti sotto l'egida della sua autorità costruita anche negli anni di prigionia. Questa è l'efficacia dell'autorità simbolica, del saper vedere e trattare il reale da una posizione libera e orientata a trarne il meglio possibile, ampliandone i limiti.

La sua potenza consiste infatti nella capacità di orientare le relazioni umane e le circostanze verso un esito benefico: una capacità incarnata in chi sa offrire parole e gesti che danno senso vitale e misura agli accadimenti (anche quando i conti non tornano) esponendosi e assumendosi personalmente il rischio e la responsabilità del giudizio, non per difendere interessi particolari ma per aprire possibilità reali, mettere in circolo fecondo necessità e desideri, limiti e potenzialità, scoprire e moltiplicare risorse inattese. In uno scambio vivo e dispari nel quale ci si espone personalmente, con rischio, e allo stesso tempo guidate/i da un orientamento di verità e di fiducia, si apre una dimensione di verticalità e di trascendenza nelle relazioni educative, che consente di andare oltre le posizioni fisse improntate ai codici dati, autorizzare desideri e

capacità, aprire a nuovi sensi la realtà dei contesti, siano essi la famiglia, la scuola[54], e ovunque si dia scambio significativo tra esseri umani. Allora l'autorità, dando vita a pratiche libere e allo stesso tempo rigorose, precise, misurate sulle situazioni, circola anche nel suo lato impersonale, improntando il clima di un contesto, di un insieme di relazioni, e sprigionandosi come riferimento del senso e come misura dell'agire comune. Non è difficile cogliere questo spostamento di posizioni simboliche in un'aula universitaria, in una scuola, in una situazione informale, ovunque si dia priorità alla ricerca della qualità delle relazioni e di ciò che si mette in comune, al riconoscimento dei soggetti come portatori di capacità e di storie singolari, e ovunque circoli fiducia, credito, valore.

Fragilità e potenza dell'educare

Il nostro tempo, le nostre società utilitariste, chiedono individui performanti dalla nascita alla morte, scambiano promesse di successo e di distinzione con consenso a dispositivi di potere, anche molto sottili, che di fatto li separano dalla loro potenza, bloccandone non solo le potenzialità presenti ma il processo del divenire più pienamente possibile se stessi, soggetti che si sviluppano in fedeltà a sè e ai propri legami - quelli ricevuti per destino e quelli liberamente creati-, e non entità seriali di un sistema fatto di diversità di massa. E, riducendo le relazioni vive e complesse con se stessi, con gli altri e il mondo, a *governance*, a sapere/agire tecnico, le addomesticano eliminando dialogo e conflitto - passaggi trasformativi, questi, rischiosi ma necessari - mentre mettono in ombra qualsiasi dimensione valoriale rendendo superfluo quel compito infinito di pensiero, di significazione a partire da sè e di contesa rischiosa per il senso, che, rendendoci umani, rende civile, ma anche sempre fragile e da innovare continuamente, la convivenza.

Un'educazione orientata dal senso di autorità diffida fortemente della pretesa di prevedere e controllare tutto,

anche, e forse soprattutto, quando tale pretesa è mossa dalla volontà di fare il bene. Nella frase un po' enigmatica di María Zambrano (2004 , 112) "La volontà buona che è non averla" è espressa in modo lucido e incisivo una sapienza utile per chi ha compiti educativi. Essa riguarda la pericolosa tendenza di molta parte della cultura contemporanea, anche pedagogica, di supplire alla mancanza di autorità con la volontà di fare il bene, in particolare lì dove si percepisce o viene a tema il disordine del legame sociale e delle vite individuali. Ma la tentazione del bene, la volontà di imporre fattivamente il bene *sulla* realtà, può portare a disastri, come la storia ci insegna. E la pedagogia non è esente da questa tentazione, che anzi l'ha sempre percorsa assumendo varie sembianze: quasi sempre costruendo figure più del controllo che della libertà; della spiegazione tesa alla trasparenza più che dell'attenzione che sa accettare una parte di mistero; della creazione volontaristica di un luogo di bene al riparo dal negativo e dall'errore, più che dell'aiuto all'elaborazione del negativo e del limite; del dover essere idealizzato e impositivo più che dell'accompagnamento autorevole a essere, conoscere e diventare, alimentato dalla fiducia che ciascuno possa trovare la propria singolare andatura se sostenuto nei propri cambiamenti accrescitivi. Lo sappiamo bene nel difficile mestiere dell'educare: proprio quando ci distogliamo dall'impazienza e dal bisogno di controllo razionale, dal tempo lineare e concitato, dal tutto pieno di saperi pronti all'uso, possiamo far accadere momenti di intensità in cui avviene qualcosa di significativo e trasformativo e darci a quella speranza che crea andando oltre la realtà senza disconoscerla, e lascia avvenire la realtà non ancora avvenuta, la parola non ancora detta. Le pratiche educative sostenute e regolate dal senso dall'autorità implicano un saper esserci che è il contrario della modalità tradizionale dell'uomo occidentale moderno, ossia il fare rettilineo, sistematico, razionale, finalizzato a un prodotto o a un obiettivo, che può avere ancora una sua validità, ma in ambiti ristretti della vita umana. È prossimo invece alla *praxis* nel senso di Arendt, come agire in cui ci espone personalmente insieme con altri in un processo i cui esiti non sono prevedibili

e il cui compimento non sta tutto nelle nostre mani, e il processo stesso più che il prodotto interessa per la sua valenza trasformativa, accettando il fatto che il prodotto non è sempre visibile nè misurabile. Saper esserci è fare la spola tra tutte le possibili mediazioni, senza ricorso a scorciatoie di pensiero e di azione che hanno sempre una matrice di violenza; è capacità di tessere, intrecciare risorse, desideri e bisogni dandosi tutto il tempo necessario, stando anche in una passività attenta, per cogliere occasioni, inventare mediazioni significative ed efficaci in situazione, con abile attesa e rilanci nel momento giusto affinchè la parola e la cosa, il desiderio e il bisogno, si incontrino.

È questa la sapienza pedagogica di chi insegna nelle scuole dell'infanzia e primarie - non a caso la parte migliore del nostro sistema scolastico, caratterizzata dalla competente presenza femminile -, nei servizi educativi per bambine e bambini piccoli, nelle situazioni di frontiera e più esposte al rischio: luoghi con poco potere, spesso con pochi mezzi e risorse, ma con autorità riconosciuta, grazie a quell'arte dei miracoli quotidiani di cui si fanno interpreti operatrici e operatori quando si danno la libertà di trovare risposte non meccaniche, di misurare e farsi misurare dalla convalida severa della realtà, non dal consenso superficiale ed esteriore o dall'osservanza di norme, protocolli, programmi. L'educazione ha poco potere, certo, ma può avere grande efficacia. E oggi si nasconde, per preservarsi, lì dove non tutto si pretende controllabile, visibile, certificabile: nei luoghi dell'educazione vicino all'inizio della vita, nei luoghi degli scambi educativi liberi tra adulti e tra generazioni, e sempre dove viene data priorità alle relazioni umane e al senso condiviso, non individualistico, degli apprendimenti, a esperienze di qualità che non si limitano a preparare alla vita ma fanno tutt'uno con essa potenziandola, intrecciandosi sapientemente con i suoi tanti intrecci. Perché, come Arendt ci ha insegnato, non può esistere nessuna esperienza di pensiero senza esperienze personali. Non si impara, soprattutto quando si tratta di cambiare comportamenti, da precetti, idee, messaggi suadenti o minacciosi, tanto meno da una mole di informazioni a senso

unico, più disorientante che orientante, come oggi avviene. Come la migliore pedagogia ha sempre saputo, si apprende da forme di vita, costruite in un tempo lento e condiviso, in cui parole e cose, ragione e affetti si intessono, si incontrano, si urtano, successi e insuccessi si alternano, i vincoli creano legami ma insieme al desiderio aprono alle relazioni, alla conoscenza, al pensiero. Si impara, in definitiva, entro pratiche viventi e vissute, la cui qualità diventa allora decisiva. E quando, come oggi avviene, il confine tra reale e irreale si fa labile, e siamo continuamente invitati ad aderire a una modellistica del mondo che lo soppianta, dissimulandolo per vero, è facile passare dal senso di onnipotenza al sentimento di impotenza. Le pratiche ci immettono nella realtà, anche nel suo lato materiale e limitante, ci consentono di fare esperienza in contatto con la presenza del mondo e degli altri, di mettere alla prova capacità e di desideri, di valutare limiti e possibilità, di comprendere di più proprio perché esse producono effetti simbolici, spostano il senso delle cose. Di qui l'importanza che gli adulti - parlo in particolare di uomini adulti, padri, insegnanti, e non solo - si affidino meno alle tecniche, che, con volto rassicurante, tendono a ripetere il senso del mondo, e più alle pratiche, sempre poco lineari ma proprio per questo più prossime all'esperienza e alla possibilità di attivarne i molteplici volti, di arricchirla, di innovarla. E sappiano attivare scambi con i più giovani accettando di entrare veramente in relazione, anche nei suoi lati conflittuali, e di farsi per loro testimoni viventi di una civiltà in cui gli esseri umani e la natura che ci nutre non siano ridotti a oggetto d'uso, in cui non prevalga il principio della forza, e il mondo, il futuro, rappresentino ancora una promessa da condividere e di cui prendersi insieme la responsabilità. Siamo consapevoli che ciò comporta una profonda rivoluzione culturale: in primo luogo uscire dall'idea contrattualistica moderna delle relazioni umane e sociali (ed educative) come relazioni simmetriche e dal rifiuto di ogni forma di dipendenza come sinonimo di debolezza. Con la fine del patriarcato, un patto sociale basato sulla legge del Padre e sullo schema edipico-sacrificale (parricidio e lotta tra fratelli), molti riferimenti di autorità che

hanno alimentato, non di rado anche positivamente, le civiltà da esso costruite, sono venuti a cadere, lasciando allo scoperto il loro lato oscuro, quello del potere, e questo facendo valere. Più donne che uomini, che a questa rivoluzione simbolica hanno già dato avvio, conoscono e agiscono il senso relazionale dell'educare, che comporta anche accettare le perdite e i conflitti e volgerli al meglio, e sanno dar vita a relazioni di differenza, a pratiche di vita orientate da legami significativi e liberi, da passioni gioiose e perciò realmente formative (Benasayag, Schmit 2004). Pratiche che conosciamo per esperienza vissuta, dalla relazione con nostra madre alle relazioni politiche tra donne, in un continuum fatto di salti e intermittenze in cui ci hanno assistito il senso dell'autorità e la forza trasformatrice della lingua materna capace di creare un nesso intimo e pubblico tra libertà e parola, e di farci speranza le une per le altre, gli altri. E in un mondo ridotto e mortificato in senso mercantile, più donne che uomini sanno che la madre ci ha insegnato a parlare escludendo per principio la riduzione del linguaggio a merce, ci ha immessi nella vita non per ridurci a cose, a merce, ma, al contrario, per chiamarci a libertà.

Il mio invito è allora quello di disporci a un conoscere che sia anche un ri-conoscere: in primo luogo questa ricchezza di origine femminile, e poi riconoscere tutto ciò che di buono esiste o che abbiamo ricevuto: dando ad esso autorità. Perché rimettere i debiti a cose e persone, come dice Simone Weil, mostrare gratitudine a ciò che non sono io, consente di non sentirci schiacciati dal peso del mondo, o, al contrario, superflui rispetto al suo divenire.

Riferimenti bibliografici

Arendt H. (1991), *Tra passato e futuro*, trad. it., Milano, Garzanti.

Benasayag M., Schmit G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi,*

trad. it. Milano, Feltrinelli.

Demetrio D. (2009), *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Milano, Raffaello Cortina.

De Vita A. (2009), *La creazione sociale. Relazioni e contesti per educare*, Roma, Carocci.

Diotima (1995), *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*, Napoli, Liguori.

Diotima (2009), *Potere e politica non sono la stessa cosa*, Napoli, Liguori.

Federighi P. (2006), *Liberare la domanda di formazione*, Roma, Edup.

Foucault M. (1998), *Michel Foucault, un'intervista: il sesso, il potere, la politica, l'identità*, in *Archivio Foucault, n. 3*, a cura di A. Pandolfi, Milano, Feltrinelli.

Gorz A. (2003), *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale,* trad. it. Torino, Bollati Boringhieri.

Illich I. et al. (2008), *Esperti di troppo*, trad. it. Gardolo, Erickson.

Liberia delle donne di Milano (1987), *Non credere di avere dei diritti*, Torino, Rosenberg & Sellier.

Liberia delle donne di Milano (1996), *È accaduto non per caso*, numero speciale di "Sottosopra", Milano.

Olson M. (2000), *Power and Prosperity*, Oxford, Oxford University Press.

Pati L., Prenna L. (2008), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Milano, Guerini.

Pati L. (2008), *L'autorità educativa tra crisi e nuove domande*, in L. Pati, L. Prenna (2008), pp. 15- 32.

Piussi A.M., Mañeru A. (2006), *Educación, nombre común*

femenino, Barcelona, Octaedro.

Ponzio A. (2009), *Da dove verso dove. L'altra parola nella comunicazione globale*, Perugia, Guerra.

Ricoeur P. (2001), *Potere e violenza ,* "Filosofia politica", 15, pp. 181-198.

Ricoeur P. (2004), *Parcours de la reconaissance*, Paris, Stock.

Ricoeur P. (2005), *Devenir capable, être reconnu*, "Esprit", 7.

Rossi-Doria M.(1999), *Di mestiere faccio il maestro*, Napoli, L'áncora del Mediterraneo.

Santelli Beccegato L. (2008), *La scuola: autorità e governo di sè*, in L. Pati, L. Prenna (2008), pp. 138-156.

Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, trad. it. Milano, Mondadori.

Winnicott D. W. (1990), Dal *luogo delle origini*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina.

Zamboni C. (2009), *Una valigia leggera*, in Diotima (2009), pp. 113-126.

Zambrano M. (1991), *Chiari del bosco*, trad. it., Milano, Feltrinelli.

Zambrano M. (2004), *Los bienaventurados*, Madrid, Siruela.

Qué (nos) ocurre en la universidad?

Anna Maria Piussi Berlese[55]

La realidad que el feminismo vuelve inestable y prometedora[56]

«No dejaré de echarme a la calle hasta que la universidad esté en un lugar mejor», declara Francesca, una estudiante de diecinueve años que, junto a muchas/os otras/os estudiantes, maestras/os y docentes, madres y padres, y algún rector, llevaba semanas protestando en Italia, en la calle (octubre 2008), en las escuelas, en la universidad, contra las últimas medidas del gobierno, que suponen una humillación para la educación pública, desde las escuelas infantiles hasta la universidad, pasando por las entidades públicas de investigación y la educación de posgrado. Sus palabras me impresionan y me recuerdan una frase de la gran escritora Clarice Lispector, que en el pasado he compartido con otras: «El mundo entero tendría que transformarse para que ocupase yo un lugar en él» (Clarice Lispector, 1988 : 11).

Si bien se mira, no se trata tanto de una fuerte protesta contra algo como de una gran aspiración. Es la aspiración a un mundo distinto, una necesidad basada en el sentimiento, más de mujeres que de hombres, de no poder estar de acuerdo con el mundo tal como es. Es el saber que hay otro mundo, pero no ése, más nuevo, más moderno, más productivo, que la máquina del poder masculino se empeña, a pesar de los desmentidos históricos, en diseñar. Una gran aspiración es más bien la búsqueda de otro camino, que todavía se ignora y que tal vez conduzca a lo desconocido, el camino que nos lleva a *dar existencia a lo que necesitamos y deseamos*, a salir de la automoderación que nos incita a contentarnos con poco, y a

devolvernos al mundo delineando otro mundo de horizontes más amplios, haciendo surgir una realidad más verdadera y humana. La declaración de esa estudiante, no por casualidad una mujer joven, me remite también a las palabras con las que Milagros Rivera abre su texto para este informe y explica su apuesta política del principio: «Cuando algunas universitarias fundamos en 1982 , en la Universidad de Barcelona, lo que ahora es el Centre de Recerca Duoda, el deseo que a mí me guió fue que aquel espacio y aquellas relaciones fueran, poco a poco, convirtiéndose en la universidad que yo quería».

Mientras escribo, no puedo evitar tener presente lo que está ocurriendo en Italia: es un momento de grave crisis que se ha transformado en una gran oportunidad. El gobierno, de un modo ciego, unilateral y autoritario, ha decidido intervenir en la escuela y la universidad públicas destruyendo lo bueno que hay en ellas y dejándolas sin futuro: para cuadrar las cuentas del Estado y eliminar las ineficiencias, dicen; en realidad es porque quieren controlar el cuerpo social[57] y ratificar la primacía de la ideología y el mercado neoliberales y el poder de ávidas oligarquías político-financieras, a las que nada les importa ni la formación, ni la investigación ni la cultura común y participativa. En estos días la primera de las dos disposiciones legales aprobadas sin procedimiento contradictorio, sin confrontación y vendidas como «reformas», devuelve intencionadamente la escuela italiana –en concreto, sus segmentos iniciales (escuela infantil y primaria), conocidos en todo el mundo por su excelencia, mérito de las mujeres que trabajan en ellos– a las condiciones de hace sesenta años: maestro único, disciplina, suspenso, tiempo escolar reducido y concentrado en las materias curriculares, sirven para restablecer la «escuela de la seriedad», afirma el gobierno. La segunda disposición legal pretende destruir la universidad estatal quitándole los recursos financieros indispensables, la posibilidad de relevo generacional, su posibilidad misma de supervivencia como institución pública y abierta a todo el mundo. Las consecuencias no se han hecho esperar. Ha nacido un movimiento espontáneo, imprevisto e impredecible, pacífico e

intensamente relacional, que se apoya en la palabra y no en el gesto violento, un movimiento del que se han vuelto promotoras maestras y madres, y que se ha ampliado en ondas sucesivas, discontinuas y cada vez más amplias, a todo el país: con iniciativas que han reunido a niños y niñas, estudiantes, padres y madres, maestros y maestras de escuela, docentes universitarios, investigadores e investigadoras, y amplios sectores de la sociedad civil, en una acción singular y colectiva para mí inédita. Creo que hablar de ello en este texto ya significa hacer política, porque –como sabemos desde la política de la diferencia sexual– ver, leer, acompañar la realidad de los hechos con las palabras, apostando por su sentido, otorga a esos hechos una realidad y una consistencia que de otro modo perderían, abandonados a la deriva de una interpretación aplastada por la lógica del poder. Ver en este tiempo de transición un futuro que ya está aquí es una operación tan arriesgada como necesaria. Y siento que hablar de ello en estos términos, sustrayendo al poder el sentido de lo que (nos) está pasando, en este momento me orienta en mi hacer y pensar la universidad, y tal vez oriente también a otras y a otros.

Veo a chicas y chicos, a universitarias y universitarios –también a los míos, aquellas y aquellos que he conocido en clase–, tejiendo relaciones por el placer de la relación y autoorganizándose creativamente una y otra vez sin líderes ni organizaciones estables y fuera de los partidos y los sindicatos, los veo deseosos de volverse irrepresentables e inalcanzables por ideologías viejas y nuevas, y buscar con esperanza y civilización un encuentro con nosotros, los docentes, con los decanos y los rectores; leo sus documentos de protesta y propuesta, aprecio su capacidad de análisis a partir de sí y en relación con otras y otros, lecturas y análisis más perspicaces y maduros, porque son más libres que muchas publicaciones científicas y politológicas; no se me escapa su determinación de querer estar en primera persona y defender, además del suyo, el futuro de este extraño país nuestro y una civilización de relaciones donde la cultura y la formación sean bienes personales y colectivos irrenunciables; escucho palabras

imprevistas y observo gestos inusuales de colegas de facultad, de universidad, y me pregunto: ¿dónde estaban, dónde estábamos antes? Y me viene a la mente el título de un número reciente de *Via Dogana*: «¿Dónde está ella?», sobreentendido: ¿por qué no da un paso al frente?

Lo han dado maestras, madres, chicas y chicos que son nuestras/os hijas/os, para abrir un conflicto de alto nivel, y con ellas y ellos nos hemos movido nosotras/os, docentes universitarias/os. No sé adónde llevará este camino ni cuánta será la perseverancia para recorrerlo o cuánto el valor para abrir nuevos caminos sin dejarse capturar por las lógicas de las formaciones políticas, pero me arriesgo a pensar que «la realidad que el feminismo vuelve inestable y prometedora» está dando uno de sus preciosos e imprevistos frutos; que las posibilidades no realizadas pero presentes en el estado naciente en el pasado –y precisamente por eso reprimidas por quien estaba interesado en conservar lo existente– se han abierto, haciéndose realidad, mundo y libertad, tal como le ocurrió a nuestra libertad con la revolución femenina.

El nuevo movimiento de la escuela y la universidad –que hoy ha nacido en Italia pero que seguramente no está destinado a permanecer circunscrito a nuestro país, dada la mundialización de la crisis del sistema capitalista y, más radicalmente, del orden simbólico patriarcal– no se define como político, sino que toma distancias con la política. Sin embargo, en su distanciamiento de la política institucional, la masculina, del populismo mediático y autoritario de la derecha, así como de los destrozos y la ceguera de la izquierda, no resulta difícil reconocer los signos de otra política, la política del partir de sí y las relaciones. No es casualidad que muchas de las protagonistas sean chicas; que muchos documentos del movimiento de las/los estudiantes hablen un lenguaje sexuado; la determinación de actuar exponiéndose con un pensamiento independiente y a partir de sí toma su impulso de lo que les ha afectado directamente; como singularidades en relación con otras y otros se unen con vínculos móviles y no oportunistas; ajustan cuentas con el

presente sin perder de vista el futuro, juzgan su mundo más próximo pero quieren dar sentido a un mundo más grande; parece que conocen la necesidad de atenerse a la realidad y al mismo tiempo sostener su deseo libre: los dos registros que en su momento Diótima llamó «extremo realismo» y «pensar en grande» (Diótima, 1990). Vienen después de nosotras. Pero han aprendido de nosotras, mujeres (y algún hombre) que los hemos criado, cuidado, educado sin solución de continuidad entre casa y escuela, con prácticas cotidianas de civilización y con palabras atentas para sostenerlos en su búsqueda de sentido. Y han aprovechado, también por vías que nos resultan difíciles de descifrar y que probablemente nunca conseguiremos entender del todo, nuestra labor simbólica, el deseo de libertad y de amor de nuestra manera de actuar, la transitividad de las relaciones políticas entre mujeres, y tal vez de ahí hayan tomado el impulso para poner en práctica una política espontánea, autónoma y compartida.

Hace algunos meses escribía…

Hace algunos meses, con motivo de un homenaje público a Letizia Bianchi, amiga y colega de la Universidad de Bolonia con la que he compartido muchas iniciativas políticas y que decidió jubilarse de manera anticipada por cansancio y desinterés respecto a la institución universitaria, escribí algunas reflexiones; las reproduzco a continuación.

La parrilla de programación de la universidad –por utilizar un término del mundo de la televisión– no ha dejado de ser de género masculino. Históricamente la universidad es, además, una criatura masculina, que en las últimas décadas ha incluido masivamente a las mujeres como si fueran hombres. No puedo evitar pensar en el género masculino cuando observo la reconversión empresarial de la universidad y las políticas de reforma de los últimos quince años: una serie continua de innovaciones impuestas desde arriba y dirigidas por pocos, con interminables trámites de reglamentación en cascada,

para que sigamos el proceso de Bolonia y nos adecuemos al «espacio europeo de educación superior». Una reconversión a una eurouniversidad fantasmal e inexistente que se realiza a la baja, como ocurre cuando se pretende innovar haciendo una y otra vez tabla rasa del pasado y no escuchando lo que tienen que decir los interesados directos.

La *mission* declarada de la universidad es favorecer la competitividad de la empresa-Italia y de Europa en el mundo globalizado. La competición sobre todo en el sentido económico-mercantil se ha convertido en un elemento central, y el simbólico correspondiente ha adquirido un fuerte valor performativo: basta con pensar en el léxico circulante para nombrar la universidad y nuestra presencia en su interior. Se trata de una jerga llena de anglicismos, que confirma la hegemonía y la paradigmaticidad de cierta lengua-cultura científica anglosajona, la más próxima a las nuevas tecnologías y a los mercados. Las tecnologías informáticas, que ya estamos obligadas a utilizar para hacer cualquier trámite e intercambio comunicativo, refuerzan el poder de un lenguaje repleto de tecnicismos y términos especializados, por naturaleza reservado a unos pocos, y confirman el carácter estandarizador, centrado en la medición cuantitativa de la calidad, que ha asumido la vida universitaria.

El lenguaje empresarial (clientes, créditos, puntuaciones, etc.) ataca a los sujetos y sus relaciones, y aún más a las formas de su pensar/pensarse y actuar, neutralizando a las personas de carne y hueso con sus biografías singulares y sus cuerpos sensibles y deseantes, que son siempre sexuados. En torno al término *manager*se redefinen no sólo los perfiles y las funciones de quien habita la universidad profesionalmente, sino también las identidades de quien la vive (o la atraviesa) como estudiante. Señal de hasta qué punto incide en la vida de los individuos y la colectividad el ideal educativo en la *knowledge society*: aprender a ser *managers* de sí mismos, a arreglárselas entre las diferentes, potencialmente infinitas, oportunidades de aprendizaje (en otra parte la he definido como «educación líquida»), con toda la carga de la

responsabilidad del éxito o el fracaso puesta sobre los hombros de cada una/o, y el reforzamiento de la idea de autonomía como autosuficiencia.

La cuestión de la lengua no es irrelevante, como bien sabemos las mujeres, que difícilmente renunciamos a la lengua materna[58], al tejido relacional de palabras que saben estar cerca de las cosas y saben decir su sentido en el intercambio con otras y otros, a partir de la experiencia viva. Para poder estar con un poco de felicidad y amor en el trabajo universitario, y esperar que un poco de felicidad y amor circule también en ese lugar, necesito la lengua materna. Habitar la lengua materna es necesario para mí, pero veo que también lo es para las/los estudiantes (y para las colegas y algún colega), para estar en lo que nos ocurre y lo que hacemos juntos: también es un puente necesario hacia los lenguajes de especialidad, que, de lo contrario, corren el riesgo de ser fórmulas vacías y exteriores. Y la lengua materna me lleva a reconocer que el sentido del enseñar/aprender no puede ser el incremento del índice de competitividad de los individuos y la sociedad en el mercado global. Vale la pena abrir conflictos en este punto, con palabras y acciones que vayan no en contra, sino más allá de la universidad concebida institucionalmente, y que demuestren que es posible darle alma y vida: declarando por ese motivo el sentido político que tienen.

El endurecimiento de las relaciones humanas, cada vez más enrarecidas e instrumentales, remite a una diferencia masculina que, aunque ha modificado su rostro, no ha alterado su pasión por el juego del poder ni olvida el placer que le proporciona. La competitividad, la indiferencia y el cinismo se han convertido en gestos tangibles: es desesperante y doloroso asistir a la carrera individual por la máxima visibilidad, por el protagonismo, y darse cuenta de que aquellos con los que podías compartir ahora pueden convertirse en tus enemigos.

A diferencia del pasado, cuando los interlocutores centrales y periféricos (Ministerio, órganos de gobierno nacionales y

locales, etc.) eran próximos e identificables, hoy la lejanía de los centros planificadores y decisorios (Europa en primer lugar) y su cuasi-evanescencia hacen que el gobierno de la universidad esté realmente en manos de unos pocos, también por la dificultad de tener una visión de conjunto de la complejidad. Por eso la cuestión de la libertad de enseñanza y aprendizaje se plantea en otros términos, con reducidos márgenes de contratación.

Enseñar es un oficio de lo humano, un oficio que puede abrir a lo divino. Existe una inversión más femenina que masculina en la relación con las/los estudiantes, y muchas mujeres la han convertido en su mediación y su principal medida para poder estar a gusto en la universidad: pero también ese espacio se ha modificado durante este tiempo.

Durante mis numerosos años de vida universitaria, he aprendido que necesito a las/los estudiantes para enseñar lo suficientemente bien. Pero, en la actualidad, ¿a quién tengo delante cuando entro en el aula, cuando hablo con uno o una de ellas, cuando las recibo en el despacho? ¿Son estudiantes? ¿O personas jóvenes muy ocupadas (¿lo que cuenta está en otra parte?), a menudo aplastadas por el ansia del futuro y la búsqueda de un buen trabajo, desorientadas respecto a sí mismas y a sus propios deseos, y por eso poco disponibles al intercambio, a la escucha, a ponerse a investigar conjuntamente, al esfuerzo de pensar, en otras palabras a aprender? Si estoy delante de una pequeña multitud de jóvenes que se representan y autorrepresentan como clientes en serie de la empresa-universidad, dispuestos a consumir trocitos de saber desvinculados y rápidamente olvidados, a reivindicar sus derechos tarados sobre la contabilización del tiempo, los exámenes y las notas, a atravesar apresuradamente el espacio-tiempo universitario llegados de otro lugar y dirigiéndose a otro lugar mucho más interesante, yo no soy profesora. Si tengo ante mí a chicos y chicas (más aquellos que éstas) atrapados por el sentido utilitarista e individualista del estudio que plantea el mundo adulto como único sentido, yo no soy profesora.

Es necesario mucho trabajo sobre una misma para salir de este sentido de irrealidad; también trabajo político, si es cierto que el corazón de la política es la transformación de sí. Es necesario verse y ver a los estudiantes con una mirada diferente, a partir de la relación. Y observar también aquello que, aunque desde posiciones diferentes, nos une: la escasa libertad de enseñanza y de aprendizaje, atrapados como estamos dentro de las jaulas institucionales de las nuevas formas organizativas y oprimidos en la contradicción entre un simbólico que promete posibilidades de autorrealización ilimitadas y una realidad que impone un sentido único. Ser estudiantes hoy implica poca libertad de elección en los tiempos y los modos de construcción personal del propio itinerario de estudio y, al mismo tiempo y paradójicamente, conlleva mucha desorientación por la superabundancia de ofertas didácticas: pero ellos no saben que eso es fruto de los cambios, porque han crecido y están inmersos en esos cambios; las expectativas familiares y las presiones sociales superan sus deseos o vocaciones, y valoran poco el sentido no instrumental de los itinerarios de aprendizaje, la calidad subjetiva y relacional de la experiencia universitaria. Pero también los docentes estamos inmersos, casi sin darnos cuenta, en la espiral de la serialidad y de la máxima intercambiabilidad posible. Si en el centro están las razones organizativas de la universidad y los imperativos de la competitividad económica, y no la relación profesores/estudiantes, ni las pasiones personales de búsqueda abiertas al examen social en sentido amplio, entonces debemos mostrarnos flexibles ante la posibilidad de cambiar los intereses de investigación, estar dispuestos a trasladarnos de centro, a trasladarnos de una enseñanza a otra para rellenar las diferentes casillas de los planes de estudio, como en el juego de ajedrez: se puede enseñar todo o casi, siempre y cuando se respeten los requisitos y las obligaciones de los reglamentos.

Enseñar es un oficio de lo humano: es necesaria una toma de conciencia de lo que es esencial y lo que no lo es, eliminar mucho del demasiado lleno que satura la universidad, vivir,

también con ironía y autoironía, en una ligereza que nos permita ser exigentes con lo que realmente importa, abrir caminos para que entre aire, vida.

Como muchos y muchas de nosotras, he tenido la experiencia de que saber es un placer, de que aprender es esfuerzo pero también goce. No hay recetas, reglas ni siquiera métodos para transmitir esa experiencia. Pero pueden crearse las condiciones para que ocurra. En primer lugar, partir de sí como docentes. Es preciso un relanzamiento constante de deseo y de confianza para conseguir que la relación con los estudiantes no se reduzca a un vínculo didáctico que sirva al cumplimiento de los deberes institucionales. Con las mediaciones justas se abren relaciones vivas, relaciones en las que también yo aprendo de ellas y ellos, y me dejo llevar a lugares que desconozco, me autorizo y autorizo a la libertad, trato de encontrar y hacer que encuentren medida entre necesidades y libertad, entre vínculos y deseos. Sé también que mi pasión por enseñar se apaga cuando me veo obligada a transmitir y repetir informaciones, siguiendo la didáctica de la velocidad, cuando me veo obligada a adecuarme al bajo perfil requerido. Necesito sentir, al menos un poco, que ahí, en el contexto y en la situación singular, mi pensamiento está en movimiento, que puedo sentirme en búsqueda y poner en búsqueda a las/los estudiantes, que puedo crear con alguna/o de ellas/os vínculos de pasión intelectual que vayan también más allá de las aulas universitarias y de su tiempo de estudio. Muchos colegas sostienen que sólo podemos permitirnos ese lujo con los estudiantes de último curso o los doctorandos, como máximo con algún estudiante de máster: y son los mismos colegas que luego tratan incluso a los doctorandos como destinatarios de paquetes de información de sentido único. En cualquier nivel, aunque sea con vínculos diferentes, se puede hacer de la relación didáctica una ocasión de escucha de necesidades irrenunciables y de intercambio de deseos y pasiones, un lugar de afinidades electivas, una ocasión de búsqueda, en el sentido de trabajo elevado del pensamiento no separado de la experiencia singular. Y en cualquier nivel es posible crear invenciones para abrir caminos en lo que parece

una compacta e ineludible red de reglas, comportamientos y palabras. Caminos que pueden convertirse en medidas de una manera distinta de habitar la universidad y el tiempo del estudio.

A menudo me pregunto acerca de la libertad de investigación, hoy subrepticiamente limitada por criterios y parámetros externos poco explicitados pero bien presentes en el sistema de premios, el sistema internacional [59]; criterios de mérito y excelencia que se valoran sobre la base de parámetros como la productividad, la competitividad y la capacidad financiera, que no son parámetros culturales, sino genuinamente empresariales. ¿Quién decide, en realidad, el valor científico, cultural y social de una publicación, una revista, una investigación? ¿Cómo se construye autoridad científica? ¿Quién es hoy la comunidad científica? Si la cuestión se refiere a la universidad, me siento tentada a responder: una casta cada vez más hiperespecializada, con frecuencia subordinada a intereses económicos y de poder, y de género masculino, aunque también es compartida por numerosas mujeres, por las buenas o por las malas. Un ejemplo: hace poco, en mi departamento, una colega muy activa en la *governance* académica y muy convencida de la necesidad, por el bien de todos, de respetar el sistema de premios –a pesar de haber recorrido en el pasado, a su manera, un itinerario próximo a la política de las mujeres– disuadió con determinación a las y los investigadoras/es más jóvenes de realizar un tipo determinado de investigaciones y escoger sedes de publicación y revistas no acreditadas, aunque interesantes, dando una larga explicación acerca de los parámetros de valoración. La cola de las/los aspirantes a la publicación de sus trabajos en las pocas revistas acreditadas porque son realmente «científicas» está destinada a engrosarse, al mismo tiempo que su sumisión al juicio de los pocos que deciden qué es «ciencia».

Pero, de igual modo que la ciencia no es neutra ni está desencarnada, las comunidades científicas están hechas de relaciones entre seres humanos de carne y hueso. Formar parte de una comunidad científica siendo hombre o mujer es

diferente: si una mujer lo hace con un sentido libre de sí, su manera de relacionarse es distinta, así como su práctica de investigación y su lenguaje para nombrar esa experiencia, como han demostrado numerosas contribuciones femeninas en las últimas décadas. Pero el sentido libre de sí como mujer debe alimentarse de la práctica de las relaciones; cuando esa práctica se pone en segundo plano, también se resiente la calidad del pensamiento: se puede hacer carrera, ciertamente, como algunas han hecho a veces reciclando a la baja el pensamiento de la diferencia sexual para compatibilizarlo con las medidas académicas, pero el «quién se es», dicho arendtianamente, tarde o temprano acaba pasando la criba de la parte pensante y más viva de la sociedad, a la que responde.

Si los espacios de libertad se han reducido, es necesario encontrar mediaciones y prácticas también nuevas. Tomar distancia de ese sistema de premios, seguir publicando en sedes y revistas con las que nos interesa mantener un intercambio, ser conscientes de cuál es para nosotras la fuente de autoridad de juicio y medida, es un paso importante para mantenernos libres e inteligentes. Sin embargo, siento que ése es un punto de contradicción que no puede cerrarse ni con una distancia excesiva, casi aislamiento, ni con una adecuación a la baja. Mantener abierta esa contradicción, evitando en primer lugar caer en el doble registro de publicar para la academia/publicar para la política de las mujeres, o refugiarnos en el recinto protegido de los Estudios de las Mujeres, mantenernos en esa tensión nos ayuda a encontrar una disposición de ánimo y de mente que sin duda requiere más esfuerzo, pero que favorece la creación de un pensamiento no separado del deseo de política, y tal vez también la apertura de un conflicto público con el sistema de premios en vigor, cuando se presente la ocasión.

En mi universidad, la Universidad de Verona, la presencia desde hace más de veinte años de la comunidad filosófica femenina Diótima me ha proporcionado, a mí y a muchas y muchos otros, incluyendo a las y los estudiantes, una medida elevada, libre y pública, de trabajo intelectual y de intercambio

cultural, que ha reactivado la pasión política en la universidad y en muchos otros lugares. En virtud de la autoridad simbólica y social adquirida por Diótima, las estudiosas que pertenecen a ella y que a ella hacen referencia gozan de un crédito, aunque siempre deba relanzarse, que les permite utilizar una pluralidad de recursos editoriales, también «excelentes», sin sacrificar su deseo y su originalidad.

De Diótima y de la Librería de las Mujeres de Milán nació el movimiento de autorreforma de la universidad y la escuela, que apostó por la idea de que la reforma sólo puede darse desde dentro, como cambio subjetivo y relacional de la manera de estar, relacionarse y observar esas instituciones; un movimiento que, sobre todo en la escuela, ha proporcionado y continúa proporcionando ganancias importantes, con iniciativas públicas compartidas y con la creación de una lengua nueva y viva para nombrar el mundo de la educación, fruto de las relaciones significativas entre mujeres y con algún hombre. Más tarde, por iniciativa de Chiara Zamboni, se inició en la Universidad de Verona una nueva práctica, de comparación y colaboración entre escuela y universidad por una apuesta común de libertad. El grupo, constituido por mujeres y hombres, se ha reunido periódicamente durante algunos años para intercambiar el sentido político del trabajo de profesores (y estudiantes) de varios niveles y tipos de escuela, y de docentes (y estudiantes) académicos. Son invenciones que nos han permitido crear pensamiento y vida universitaria sin sacrificar (demasiado) deseos, libertades, placer, importancia de las relaciones no instrumentales.

¿Bienestar y malestar: qué son para una mujer, para un hombre, en relación con la universidad? Hablo a partir de mí: no me asustan las prepotencias masculinas, que indudablemente existen, pero de las que he aprendido a defenderme. Me preocupan más los conflictos femeninos, que remiten al oscuro materno, sobre el que Diótima (2007) ha reflexionado mucho. Afectividad y amor orientan las elecciones y los comportamientos femeninos: el deseo y la pasión por la investigación, el amor por las cosas bien hechas y

útiles también para otros, el amor por este trozo de mundo que es la universidad, en el que se aspira a vivir como en casa, precisamente en virtud de la calidad de las relaciones que la habitan. Pero la afectividad y el amor también adoptan declinaciones negativas: pienso en particular en las dificultades de las relaciones entre mujeres. También en el espacio público de la universidad las relaciones y los conflictos entre mujeres no son comparables a los conflictos y las relaciones masculinas ni a las relaciones mujer-hombre, debido a la existencia de un rasgo absoluto de sustancia afectiva en las relaciones entre mujeres, que a menudo es fuente de desilusiones insalvables, de ruptura de vínculos, de destrucción de una empresa común. Un carácter excesivo que remite a lo sombrío de la relación materna. Por el contrario, los hombres saben jugar en equipo y tienen otra manera de gestionar los conflictos, una manera poco implicada afectivamente que les permite salvar obras compartidas y relaciones, respetando las posiciones de poder y las reglas masculinas de acción en la esfera pública.

Y llego ahora a la palabra *sufrimiento* . En los últimos años el discurso público ha utilizado mucho este término, pero exclusivamente –y no por casualidad– para hablar del sufrimiento financiero en que se encuentran las universidades italianas. Como si no existieran otras formas de sufrimiento: si bien están vinculadas con esa forma, afortunadamente la trascienden, pues las padecen los seres humanos que todos los días hacen la universidad. En los lugares de trabajo y estudio el imperativo de la competición y el éxito individual a cualquier precio va acompañado de la violencia de los ritmos *just in time*, de la productividad que no contempla los tiempos «muertos», en realidad vivísimos, de la conversación, el intercambio, la pasividad atenta y la reflexión solitaria o compartida. Falta el tiempo necesario para crear y asentar relaciones no instrumentales, relaciones por el gusto de estar en relación, de las que puedan nacer intercambios vivos, momentos de intensidad, pensamiento, aprendizajes significativos recíprocos. Y el trabajo de investigación, sustento de la enseñanza, se ve cada vez más condicionado por

las prisas de la eficiencia, los criterios de valoración «objetivos», en realidad discutibles y arbitrarios, hasta el punto de que prescinde del sentido personal y social que puede tener, para los estudiantes en primer lugar. Y éstos, las y los estudiantes, son conminados de todas las formas posibles a acelerar su permanencia en la formación universitaria (también en el lugar físico-universidad, en el que su presencia se asimila a la de los clientes en el supermercado): no es casual que la velocidad de cumplimiento del plan de estudios se haya convertido en un parámetro oficial de valoración de la calidad de las universidades. Pero las relaciones necesitan tiempo, también muchos momentos de pasividad, como el trabajo de pensamiento. Cuando la calidad se traduce en cantidad en nombre de una presunta objetividad, y la investigación y la enseñanza se traducen en conceptos y prestaciones calculables, se pone fuera de juego el elemento, no del todo controlable o explicitable porque es totalmente humano, del proceso: ¿qué sucede en la relación con el saber? ¿Y consigo mismos, con los propios deseos, los propios fracasos, en el trabajo del pensamiento? ¿Y cómo se produce un cambio de mirada, un aprendizaje transformativo, el nacimiento de una pasión, el declive de un interés? ¿Qué valor tienen en todo ello las relaciones entre docente y estudiantes, y entre los propios estudiantes? ¿Y las remisiones entre y con docentes diferentes? La universidad, como la escuela y otros lugares en los que es fundamental el oficio de lo humano, vive y se corresponde con sus finalidades sólo si cuenta con el alimento invisible, no calculable y no certificable que representan la atención a las relaciones, la escucha de sí y del otro, la valentía de exponerse en primera persona en la asunción de juicios, elecciones y responsabilidades, así como la inteligencia de las cosas procedente del hacerse mediación viva.

Siento un difuso malestar no sólo entre las docentes, sino también entre las administrativas, las secretarias, las bibliotecarias, etc. Hace tiempo la directora de la biblioteca central del ámbito humanístico de nuestra universidad me contaba cómo sufría porque tenía que asumir obligatoriamente la actitud del *manager* (rigurosamente en

masculino) y adaptarse al nuevo perfil de su profesión, desnaturalizada en función administrativo-burocrática, y cómo, para salir del sentido de irrealidad, tuvo que recurrir a una invención –que definiré como política– para encontrar sentido y bienestar: la creación de una iniciativa periódica, dentro de la biblioteca, de presentación de libros publicados por docentes de la universidad, titulada «Yo escribo, tú me lees». Una ocasión para la confrontación y el debate cultural abierta a la ciudad y a la participación de los estudiantes, que convierte una biblioteca universitaria en un lugar de libre creación-circulación de pensamiento. Es indispensable tener otra cosa/otro lugar que dé medida para estar en equilibrio entre realidad e irrealidad sin dejarse arrastrar por esta última.

Del sufrimiento difuso hablan más mujeres que hombres: los hombres o son impermeables a él o lo padecen como algo ineludible que forma parte del juego; a veces se sitúan lúcidamente en los márgenes, pero no hablan y no se van. Durante estos años he visto a un gran número de mujeres docentes (pero también administrativas, secretarias, etc.) abandonar la universidad, por la falta del bienestar de hacer bien el propio trabajo, con un retorno de sentido. La valentía de marcharse es un gesto de gran politicidad si así se sabe interpretar, y seguramente esas mujeres continuarán enseñando e investigando, «haciendo universidad», en otros lugares y con más bienestar. Pero si las mujeres siguen marchándose, llevándose consigo el saber de la relación viva y el don de la palabra-lengua materna, la universidad corre el riesgo de convertirse en un lugar poco humano y habitable, carente de civilización: como nos invita a pensar Marina Terragni (2007) en un libro provocador e inteligente.

Cuando los sentimientos se dejan de lado y no sirven de guía, cuando implosionan por miedo o rebosan sin freno transformando las relaciones humanas en relaciones de enemistad, sospecha, desconfianza, enfrentamiento, la vida de la universidad no es vida.

No obstante, con la práctica feminista de la autoconciencia hemos aprendido a leer el sufrimiento subjetivo, personal, como un sentir que nos une a otras y como clave del tiempo presente, sin que por ello nos aplaste: y esa toma de conciencia es ya un acto político, uno de los más importantes para nuestra independencia simbólica.

Atrapadas entre la modernización forzosa y lo obsoleto de los modelos tradicionales, que han perdido el valor de intercambio en el mercado pero también autoridad a los ojos de quien está ahí para aprender y a menudo también de quien está ahí para enseñar, las universidades cada vez corren un mayor riesgo de ser lugares de rápido paso en los que se adquieren títulos a cambio de poca comprensión y mucha sumisión.

Y quien cada día vive en ellas como docente o como estudiante conoce sus efectos negativos de inestabilidad, de pérdida de sentido. Casi sin darse cuenta se encuentra viviendo en un lugar distinto al que había amado o imaginado: ya no es una comunidad por construir conjuntamente día a día, sino un lugar marcado por la privatización de los itinerarios y los destinos, por la fragmentación de los conocimientos y las ofertas didácticas, por la nivelación a la baja de las expectativas de formación, por el enrarecimiento de los vínculos y de las relaciones.

Sometidas al imperativo de la utilidad económica, cada vez menos formadoras en un sentido fuerte y humano, poco capaces de crear vínculos sociales y vínculos entre vida y pensamiento, les cuesta encontrar una medida propia, abrirse a un saber antiguo y nuevo: el que lleva a reconocer la utilidad de lo inútil. No lo gratuito, lo desinteresado, como suele decirse. Más bien aquello «inútil» que es una elevada aspiración de cualquier existencia humana: lo útil para la vida, la creación, el amor, el deseo, que se halla en una economía más grande y a la que esperamos acercarnos cuando abandonamos los falsos atajos, el ahorro de tiempo, las técnicas, las mediaciones predefinidas, el obrar instrumental:

casi siempre recorriendo un camino más largo y, aunque parezca una paradoja, más al alcance de la mano. Eso nos habla de un saber próximo a la experiencia femenina y a la de hombres (pocos) que no se identifican con el poder.

Política también es ir al encuentro de necesidades difusas. Y hoy existe una necesidad difusa de sentido, aunque poco explícita: de dar sentido al enseñar/aprender, al hacer escuela y universidad. Es, pues, un gesto político decir que el sentido del enseñar/aprender en la universidad no es el que diseñan los cambios que se están llevando a cabo en todas partes, un diseño simbólico que prescinde de mí, de nosotras, de lo que sabemos y de las narraciones que podemos hacer al respecto.

Paso a otro punto: el espacio de las diferencias. Es un espacio que debe ganarse a partir de la primera diferencia fundamental, la sexual. Dar un sentido libre al ser mujeres/hombres en la universidad permite tener en cuenta y valorar todas las otras diversidades, hasta la singularidad de cada uno, saliendo de la estandarización en serie.

Son las mujeres las que se han abierto al sentido de la diferencia con el corte de su política, su lengua y su pensamiento.

La universidad contemporánea, pospatriarcal, se caracteriza por una estructura de relaciones de tendencia horizontal, reticular: no obstante, los vínculos se vuelven cada vez más jerárquicos, hasta diseñar una pirámide con una amplia base y una cúspide muy estrecha. Una estructura que, a pesar de la presencia de elementos residuales del patriarcado, llamaría *fratría*, sociedad de los hermanos, en la que las mujeres son admitidas como hermanas. Una sociedad centrada en la competición y la complicidad entre hombres (basta pensar en la colegialidad ficticia de la toma de decisiones en la multiplicación de reuniones y comisiones), que las mujeres se esfuerzan por evitar. Los conflictos existen pero permanecen latentes, porque la fragmentación y la ficticia unidad de elementos discordantes dificultan su emergencia, necesaria para reabrir el juego de lo real. Me temo que hoy resulta difícil

plantear conflictos verdaderos, sobre todo en las relaciones mujer-hombre. Pero con la política de la diferencia sexual hemos descubierto que los conflictos son necesarios en la medida en que son ocasiones para eliminar lo superfluo y dejar emerger lo que de otro modo permanece oculto bajo máscaras y oropeles: de hecho, en los conflictos se tocan núcleos profundos y lo que es esencial para nosotras, nuestro elemento no negociable, se vuelve visible a nuestros ojos y a los de los demás. Con cierto saber es posible circunscribir el conflicto al contexto, a las situaciones concretas, sin perdernos en el dilema fantasmal del todo o nada, e incrementar así un obrar eficaz y políticamente inteligente.

Para mí sigue abierto el problema de hasta qué punto la presencia femenina en la universidad es la clave de un deseo libre y de fidelidad al ser mujer, o si más bien es un éxito de inclusión en un mundo masculino. En el sistema de alianzas móviles e instrumentales se incluye a las mujeres a condición de que cancelen su diferencia, y de lo femenino se acoge como mucho el rostro benévolo del maternaje (paciencia, cuidado, disponibilidad de colaborar, hacerse cargo, relacionarse, etc.) pero no el elemento de autoridad y la capacidad de introducir cortes en el orden de significados ya dados. Y veo a muchas mujeres motivadas por la ambición y la necesidad de dominio que corren el riesgo de anular el más de su diferencia, esa capacidad libre de sentir, ver, juzgar y actuar que procede de la experiencia femenina propia de la vida y las relaciones, y que podría transformarse en medida elevada, con autoridad para todo el mundo. Y no hablo de *poder* –que más bien implica una necesidad masculina de destacar defendiendo lo «propio»–, sino de *dominio*, como tendencia femenina a mantenerlo todo bajo la propia mirada y en el propio radio de acción, y por tanto como voluntad de estar, en nombre del bien común, donde se decide y se controla: en esa tendencia veo que vuelve a plantearse más el fantasma de la omnipotencia materna que la dura facticidad del poder excesivo paterno.

La presencia femenina, ahora ya real en toda la sociedad, ha

desbancado la histórica división entre esfera privada y esfera pública, y con ella también la partición del mundo en dos: aquí los hombres con sus propios códigos éticos públicos, allí las mujeres tutoras de los valores morales privados. Y, sin embargo, perdura el antiguo juego repetitivo por el cual en el mundo público de la política, la economía, las instituciones (incluida la universidad) que regulan la convivencia social, siguen prevaleciendo el poder, la fuerza, la ley y el interés de unos pocos, mientras que se supone que lo privado y lo doméstico se sustentan en las virtudes de la solidaridad, el gesto desinteresado y el amor.

A la luz de estas consideraciones me pregunto: ¿entre hermanos y hermanas puede abrirse otro juego, el juego libre de la diferencia sexual, en el que las virtudes «domésticas», que son también virtudes económicas, pues las mujeres saben hacer mucho con poco, puedan convertirse en virtudes de la esfera pública? Es una pregunta (y una apuesta) que me importa mucho.

Si una mujer sale del esquema de la opresión y la igualdad, y se deja guiar, en virtud de relaciones significativas y políticas con otras mujeres, por el deseo de expresión libre, conjugando amor por el mundo (por la universidad) y amor/fidelidad a sí, eso se convierte en principio de orientación también para otras mujeres y para hombres. Lo veo en los pocos colegas masculinos sensibles e inteligentes, poco vinculados con el poder, que tenderían a aislarse si no encontraran en los caminos de libertad abiertos por mujeres una medida también para sí mismos. Y, aunque sea con procesos intermitentes, podemos reconocer en las nuevas generaciones, sobre todo femeninas, los signos que han dejado la política y el pensamiento de las mujeres, con declinaciones nuevas y en ocasiones originales: un ejemplo evidente pero no único es el reciente nacimiento de colectivos de mujeres estudiantes un poco por todas partes en las universidades italianas en torno a la violencia contra las mujeres, un imprevisto interesante que también moviliza a hombres y que representa una continuación, aunque sea en la discontinuidad generacional,

de una confrontación e intercambio libres entre mujeres y hombres ya activo desde hace tiempo, a pesar de que no se haya difundido. Una confrontación honesta y una búsqueda común, inteligente y apasionada, cada una y cada uno a partir de sí, desde la propia diferencia, de formas nuevas de civilización de relaciones. Y entre los estudiantes hombres crece la atención a la diferencia sexual y a la propia diferencia masculina, con una mezcla de miedo, curiosidad, atracción, deseo de ponerse en juego, y aumenta también la confianza en docentes mujeres que son fieles a sí mismas. Parece que ellos también se dan cuenta de que el presente es más rico de lo que parece, y que se puede vivir en el mundo de la universidad viviendo en otro horizonte simbólico.

Pero es necesario amar el mundo teniendo presente el sentido de las diferencias que lo habitan, y amar la búsqueda de la propia verdad, que debe ganarse a partir de sí en relaciones significativas con otras/otros, más que el poder, para que pueda construirse otro orden de relaciones entre hombres y mujeres, una nueva civilización de los dos sexos en el espacio universitario como en cualquier lugar de la sociedad.

Energía pensante y prácticas inventivas

Hace algunos meses escribía esto: ... y, a partir de ese sentir y saber, sea mucho o poco, durante años he buscado orientarme en las relaciones con las/los estudiantes que me encontraba: en cualquier ocasión, desde las clases hasta las entrevistas individuales, desde la dirección de las tesinas de licenciatura hasta la gestión del doctorado de investigación, pasando por las entrevistas de examen y las conversaciones informales dentro y fuera de la universidad.

Las consecuencias de esa manera de actuar, mía y de otras docentes de la universidad vinculadas a Diótima, sus efectos transformativos en la manera de ser de las y los estudiantes, no han tenido un desarrollo continuo y visible: durante los últimos años, en particular, con el refuerzo de la visión organizativa y funcionalista de la universidad, al parecer se han sumergido, han desaparecido detrás de comportamientos

más visibles de indiferencia, prisa e individualismo. Hemos sufrido por ello, a menudo hemos caído en el desánimo, nos hemos interrogado mucho al respecto, a veces corriendo el riesgo de forzar de forma voluntarista las situaciones. Pero ahora sabemos que las cosas más importantes ocurren en la discontinuidad, en las rupturas que se abren de forma inesperada, y que los procesos vitales, también desde el punto de vista político, están marcados por la intermitencia. Entre visible e invisible la revolución femenina ha producido también aquella «infiltración subterránea y benigna» (Ida Dominijanni, 2002 : 202)[60] de la que el nuevo movimiento de estos días parece sacar energía pensante y creadora.

La movilización de las/los estudiantes, precedida y acompañada por la de las maestras y las madres en toda Italia, parece que ha recogido un sentimiento difuso, ahora circulante también en su lado impersonal, de modo que la palabra femenina está en las cosas y hace orden simbólico. Es el sentimiento, para muchas y muchos quizá previo a la toma de conciencia, de que sin la diferencia femenina libre cualquier institución, como cualquier forma de vida pública, está destinada a decaer y autodestruirse. Con nuestra voz y la de nuestras/nuestros hijas/hijos y estudiantes, la diferencia femenina, que la universidad ha intentado cancelar de todos los modos posibles, se hace presente y viva, abre el conflicto y lo lleva a la altura necesaria, la altura que ninguna organización masculina, desde las más corporativas, los *lobbies*de docentes y rectores, hasta los partidos y los sindicatos, tiene la fuerza suficiente para alcanzar. ¿Podemos decir que la política ha vuelto a vivir en el espacio universitario, tras algunos años en los que quien trabajaba y estudiaba en él ha visto su propia esencia interpretada de forma funcional para el interés exclusivo del mercado neoliberal, y convertida en irrelevante para la sociedad y la política? Creo que sí.

En Italia, quizá antes que en otros lugares a causa del cariz autoritario y descaradamente mercantilista que ha tomado quien gobierna –con breves paréntesis– desde hace quince

años, se ha descubierto por fin el verdadero rostro de una deriva política que en todas partes pretende reconducir la convivencia mundial a una *governance*restringida a unos pocos, y las cuestiones sociales a cuestiones técnicas. Un modelo que antes no había sido contestado en la medida en la que no se había propuesto como ideología, sino como un modelo técnico-organizativo adecuado para responder a problemas técnicos. Y en los últimos años, las distintas medidas adoptadas por las políticas educativas a escala planetaria y nacional han tomado una apariencia técnica, neutra y neutral, sometidas al condicionamiento de potentes organismos como la OMC, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. La propia formación, esclava del mercado junto con la política, se ha convertido en un potente y libre mercado, ha tomado el lugar de la educación y la cultura abiertas a todo el mundo, y ha arrastrado a sus lógicas competitivas y productivistas toda la vida de las personas y las formas de vida colectivas, eliminando la posibilidad del conflicto. Todo ello en nombre de una libertad que se identifica con la libre competencia, y en nombre de un crecimiento social que se hace coincidir con desarrollo económico y capacidad de competir a escala global.

Las recientes catástrofes financieras a escala global, signo de la obvia y absoluta incapacidad de autorregulación del mercado capitalista y de quien lo ha defendido políticamente, se han encargado de desmentir, si todavía era necesario, el cuento del progreso infinito. Nuestras/os estudiantes, toda una generación con un presente y un futuro en riesgo, han asumido con razón como paradigmática la frase: «No pagaremos nosotros vuestra crisis». Y han escogido con inteligencia política la palabra *crisis*para nombrar no sólo la catástrofe económica, sino sobre todo la caída de todo un modelo de sociedad y civilización, tal vez la caída que la política de la diferencia ha llamado «el final del patriarcado».

«Studiareconlentezza» ('Estudiarconlentitud') es el significativo nombre de uno de los blogs que han creado para nombrar una necesidad y un deseo no suprimibles, una

necesidad y un deseo que también nosotras, docentes e investigadoras, sentimos pero que hemos callado con demasiada frecuencia. Y, con inventiva, seriedad y diversión, han dado forma pública a su interés por la cultura y el estudio, sacando junto con las/los profesores las clases, los cursos, los seminarios fuera de las aulas, en las plazas y las calles italianas, en contacto con niñas y niños, con ancianos, con personas comunes, y haciendo de la universidad un laboratorio cultural y político, una referencia visible, próxima y abierta a toda la ciudadanía: «La universidad y la escuela son de todas y de todos. La cultura es aquello de lo que tenemos hambre», se lee en la conclusión de su carta abierta a toda la ciudad. Comparto sus palabras, una fuerte invitación a defender la educación y la cultura como bienes públicos irrenunciables frente a las crecientes presiones para su privatización; las interpreto como expresión también de una justa aspiración por conseguir una titulación para un trabajo digno, pero sobre todo del deseo, durante demasiado tiempo reprimido por el mundo adulto, de una formación por sí misma y no para el beneficio, para aprender a convivir pacíficamente y no para adiestrarse en la lucha económica, para entender la vida y el mundo, y no para obtener rápida y superficialmente créditos y puntos desde la óptica de una continua, abstracta y arbitraria certificación de conformidad como «recursos humanos» del capital. Una óptica a la que también se han doblegado las fuerzas de la izquierda –partidos, sindicatos, intelectuales–, más interesadas en hacer funcionar la máquina organizativa y productiva que en preguntarse sobre su sentido.

Y, por el contrario, el sentido es la puesta en juego de estos días: se trata, pues, de un conflicto simbólico sobre la escuela y la universidad. Lo he entendido, lo hemos entendido precisamente participando en el debate actual, observando los movimientos de algunas y algunos colegas en la escena pública, bien distintos de los habituales, que parecían aplastados por el consenso. Lo he entendido mirando a nuestras estudiantes, a nuestros estudiantes, también a aquellos con los que hemos compartido días y horas de clase,

de encuentro, de exámenes, de reuniones, y que creíamos conocer bien, a los que pensábamos que podíamos juzgar, y que no pocas veces etiquetábamos de superficiales, oportunistas, carentes de intereses. Ahí con nosotras están ellos, promotores y protagonistas inteligentes de iniciativas, asambleas y manifestaciones pacíficas, aquellas y aquellos que abandonaban las reuniones de los distintos órganos colegiales, aquellos que de vez en cuando con los ojos buscaban a representantes de la Junta de la Facultad para llamar su atención sobre algún problema y conseguir su apoyo. No estaban o cada vez estaban menos. Habían entendido que ésos no eran los lugares interesantes de la política, de la creación de sentido y el intercambio cultural, sino únicamente las sedes ruidosas de una administración burocrática ficticiamente colegial, de la gestión –travestida de democracia representativa– de pequeñas porciones de poder. Su ausencia y la de muchas otras/os de la vida universitaria era una manera de señalar la falta de vida, el desierto de la política, una objeción muda que ha sabido aprovechar en el presente la gran oportunidad de transformarse en palabra pública, en opinión, en proyecto.

En un día frío de finales de octubre estoy con otras y otros esperando que se mueva la manifestación de los universitarios, para unirse con la de las escuelas de todo tipo y nivel: juntas se convertirán en una gran, tranquila, alegre y eficaz manifestación que recorrerá la ciudad y tal vez la movilice un poco. Me doy la vuelta y veo a una estudiante, que también espera que la manifestación se ponga en marcha, una chica pequeña, de aspecto tímido y modesto, la típica estudiante poco brillante. No puedo evitar reconocerla mientras charla animadamente con otras con un brillo de felicidad en la mirada: hizo cuatro veces un examen mío por escrito, no sabía escribir. Al tercer fracaso la invité a hablar conmigo, me pidió la clemencia de la nota mínima para superar el examen, no la contenté para que no se contentara. Al contrario, opté por poner en marcha una práctica: le aconsejé que utilizara todo el tiempo disponible hasta la siguiente convocatoria, incluidas las vacaciones de verano, a dejar que una amiga más capaz la

ayudara, a aprender a pensar-escribir mejor dedicándose cada día a la escritura de un texto breve. En septiembre aprobó el examen: quiso hablar conmigo, me dio las gracias por la confianza, por haberle mostrado la eficacia de una relación de disparidad, y, sobre todo, por haberla animado a medirse, como mujer joven, con una elevada aspiración planteada por una mujer mayor: descubrir y tomarse la libertad de su energía pensante.

Es lo que han hecho durante estos días decenas y decenas de maestras en toda Italia, mujeres acostumbradas a desempeñar bien y con gran responsabilidad su oficio de profesoras de niñas y niños pequeños, pero no habituadas a ponerlo en palabras: en relación entre ellas han liberado su energía pensante, han inaugurado una práctica, se han autorizado a decir y escribir públicamente, a hacer circular el sentido alto y libre de su hacer escuela, a defender con la política más elemental, la de la lengua materna, la de la calidad del sentido y las relaciones, su obra de civilización y la mejor parte de la sociedad italiana.

Referencias

Cosentino, Vita (ed.) (2006), *Lingua bene comune*, Città aperta: Troina.

Diótima (2002), *Approfittare dell'assenza. Punti di avvistamento sulla tradizione*, Liguori: Nápoles.

Diótima (2007), *L'ombra della madre* , Liguori: Nápoles.

Diótima (1990), *Mettere al mondo il mondo*, La Tartaruga: Milán. [trad. cast. *Traer al mundo el mundo*, Icaria: Barcelona, 1996.]

Dominijanni, Ida (2002), «Nella piega del presente», en Diótima (2002), *Approfittare dell'assenza. Punti di avvistamento sulla tradizione*, Liguori: Nápoles, pp. 187-212.

Figà Talamanca, Alessandro (2000), «L'Impact Factor nella valutazione della ricerca e nello sviluppo dell'editoria scientifica», *IV seminario Sistema informativo nazionale per la matematica SINM 2000*, Lecce, 2 de octubre de 2000.

Lispector, Clarice (1988), *La pasión según G. H.*, Muchnik Editores: Barcelona.

Muraro, Luisa, (2002), «Introduzione», en Diótima (2002), *Approfittare dell'assenza. Punti di avvistamento sulla tradizione*, Liguori: Nápoles, pp. 3-6.

Muraro, Luisa (2006), «Non abbiamo finito di capire», *MicroMega*, n.º 6, p. 140.

Terragni, Marina (2007), *La scomparsa delle donne. Maschile, femminile e altre cose del genere*, Mondadori: Milán.

Thüne, Eva-Maria (ed.) (1998), *All'inizio di tutto la lingua materna*, Rosenberg & Sellier: Turín.

El sentido libre de la diferencia sexual en la educación

Anna Maria Piussi Berlese

"La diferencia sexual sería el horizonte de mundos de una fecundidad todavía desconocida. Al menos en Occidente, y sin reducir la fecundidad a la reproducción de los cuerpos y de la carne. Fecundidad de nacimiento y regeneración de los *partners* amorosos, pero también una época nueva de pensamiento, arte, poesía, lenguaje... Creación de una nueva *poiética*."

Luce Irigaray, *Ethique de la différence sexuelle*.

El desorden existencial, cultural y político de nuestro tiempo, que viene de lejos, plantea preguntas no recientes también a la reflexión pedagógica, cuya obligación es, quizá más que nunca, hacerse protagonista y promotora de análisis y perspectivas que estén a la altura de los desafíos del presente.

Este desorden, fuente de desorientación personal y colectiva, pudo haber sido vivido en el siglo pasado como una ocasión para darle un inicio nuevo a la historia (y a la educación). No fue así. Sin excluir la incidencia de otros factores, lo atribuyo a la neutralización de la diferencia sexual y a la falta de escucha de lo que de original –nuevo y antiguo a un tiempo– trajeron al mundo las mujeres de la segunda mitad del siglo xx con conciencia explícita y con proyección política. Y los procesos de cambio, planteados con un alma prioritariamente masculina hacia ideales universalistas de emancipación y de justicia, se han quedado, por así decirlo, en suspenso: también en la pedagogía[61].

El desafío es, pues, replantear hoy, a la luz de los profundos cambios de los últimos años, en primer lugar la «revolución femenina»: no para anular el pasado sino para reconducirlo a lo que estaba a punto de ser, para darle un inicio nuevo. Por lo

que los problemas actuales pueden ser tomados como una oportunidad fértil de repensar paradigmas consolidados y abrir otras formas de cultura y de convivencia, ya ahora y partiendo de lo que existe, en vez de vivirlo como una crisis y parálisis inevitable. ¿Cómo hacer que lo negativo de nuestras vidas no se transforme en mal[62] sino que, por el contrario, pueda volverse una fuerza creativa y transformadora?

Invito a ver el desorden actual como un cambio de ciclo histórico. Su orientación interna hay que captarla en sus contradicciones y apoyarla, valorando los procesos creativos ya presentes, yendo más allá de la crítica sin fin, que acaba cerrándose en sí misma, y más allá también de la difusa práctica futurista, voluntarista e intelectualista, destinada con tanta frecuencia a equivocarse de enemigo.

Estamos en un punto de inflexión delicado y difícil, «en vilo entre una nueva ética y una nueva barbarie» (Bertin, Contini, 2004 ; 173). Partiendo de ahí, podemos darle un tono u otro, con nuestros hechos y palabras, al movimiento del presente, sin dejarnos aplastar por lo negativo ni proyectarnos indefinidamente en mundos futuros: al revés, apostando por los horizontes de libertad que el agotarse de una época puede abrir ya en el presente. Un tono que cada cual tendrá que escoger y llevar a la práctica, aquí y ahora y vez tras vez, junto con otras/os, sin delegar, y confiando en lo que se puede hacer si se renuncia a la fantasía de (omni)potencia. No es esta una operación intelectualista ni idealista, ni tampoco moral-moralista sostenida por la buena voluntad y la obligación, sino una operación práctico-simbólica, política y pedagógica a un tiempo, que atañe al ser en el presente. Un hacerse cada cual mediación viva del sentido y de la realidad, aceptando en primer término la transformación de sí, el hacer un vacío para acoger los rayos de otro-posible, porque el modo de estar en los contextos, singularmente y en relación, puede orientar los contextos en una u otra dirección.

El presente es más grande que lo que nuestro Yo nos dice, es a un tiempo necesidad y apertura. Y la acción eficaz es la que

disuelve la identidad del Yo (convicciones, sueños, etc.) y nos permite abrir en la necesidad del mundo, situación por situación, el espacio en el que encuentre lugar el deseo nuestro y el ajeno de bienestar y de sensatez. Pero es necesario estar en presencia de la complejidad de lo real (interior y exterior), hecha de positivo, de negativo, de posible, disponiéndonos a una pasividad atenta, para sentir y descifrar al menos un poco de esa mezcla de luces y de sombras, en la que no hay que eludir lo negativo sino dejarlo trabajar también dentro de cada cual, para que encuentre el paso hacia su transformación libre. Y hoy más que nunca la opción se inclina o hacia la repetición de una historia ya clamorosamente caducada –la historia del Uno–, de la obsesión identitaria occidental con su régimen dualista de pensamiento y con su corolario de una voluntad prometeica y arrogante de querer ordenar el mundo, o hacia la salida vital de esta historia mortífera. Una salida a través de una transformación sin objetivo concreto, más bien un camino existencial, a la vez político y cultural –una especie de transmutación alquímica de sí y del mundo juntos– cuya meta no conocemos y ni siquiera el método para alcanzarla, pero del que podemos intuir una orientación, señales indicadoras de una apertura, de un pasadizo ahí donde no parecía que lo hubiera. Como dice María Zambrano (1991 a), un entrar en el bosque sabiendo que no siempre es posible encontrar su centro, sus claros, pero que quizá los encontremos precisamente cuando dejemos de buscarlos con la fuerza de voluntad y con la violencia de una razón controladora circunscrita a la fijeza del yo, de lo ya conocido y de lo previsible, y nos dejemos guiar por el amor, apertura al ser que va más allá del miedo.

Necesitamos volver a nacer, renacer según nosotros mismos, mujeres y hombres.

Paso a otro orden de relaciones: el juego libre de la diferencia sexual

Pongo en el centro del pensamiento y de la indagación pedagógica la diferencia existencial como principio regulador y meta de la acción educativa, como clave de la tensión creativa hacia la trascendencia de sí y del mundo en la dirección de lo posible, y propongo llevar esa categoría a su radicalidad, hasta encontrarnos con la diferencia sexual, la diferencia hombre/mujer.

Si la diferencia, entendida en sentido cualitativo como superación de lo existente, es exigencia individual y colectiva en la dirección de una posibilidad existencial auténtica, entonces esa tensión infinita a trascender lo que se es no puede ignorar la realidad primera que nos distingue como humanos, el ser hombres o mujeres, primera y fundadora manifestación de las múltiples encarnaciones de la vida; en ella requiere, más bien, hundir sus raíces. Y la crisis que estamos atravesando puede ser reveladora ante todo de esta verdad, que durante milenios ha quedado en estado latente –y recurrente, porque reprimida– en la historia humana construida y escrita por el Hombre, y hacerse apertura y promesa de formas existenciales nuevas, de un orden de relaciones distinto: consigo mismos, con los demás, con el mundo. Sin mediación de pensamiento y de lenguaje, sin trabajo simbólico, sin libertad, en realidad, la diferencia sexual, o sea el hecho casual pero necesario de nacer hombre o mujer, no se vuelve un hecho humano, sino que corre el riesgo de colapsar en la animalidad o de hundirse en lo inconsciente (Muraro, 1995 : 141). Y el primer gesto de libertad de una mujer o de un hombre, es elegir significar su propio ser una mujer o un hombre, sabiendo que ello no es objeto de elección. El ser humano no puede existir sin lo que le constituye, le hace hombre o mujer: y entre ellos no se tercia un neutro con respecto al cual se puedan medir o en el que «reposar» (a no ser en el juego, precioso y a veces diábolico[63], de lo imaginario). Es esto lo que hace ineludible e inconmensurable la diferencia sexual, diferencia cualitativa y fundadora de todos los aspectos de la vida, incluida la educación.

Se trata, pues, de reescribir a dos voces la educación y la

pedagogía. Dos voces, como propone en su investigación histórica María-Milagros Rivera (2005 : 11) «distintas y asimétricas (no desiguales) en relación de intercambio libre. No, o no principalmente, en relación de contraposición dialéctica, porque los hombres son, para mí, el otro sexo, no el sexo opuesto. En otras palabras, el hecho de ser mujer u hombre no es una antinomia del pensamiento sino una invitación a la curiosidad, a la mediación y a la práctica de la alteridad».

El ser ante todo cuerpos masculinos o femeninos marca nuestro venir al mundo de madre –uno de los signos históricamente más controvertidos de la condición humana– y es la puerta de acceso a la continuación del nacimiento, a nuestro devenir humano, a la posibilidad de renovarnos innovando nuestra propia vida y la ajena. Es en este lugar de la materialidad carnal donde es necesario enraizarse, porque la vivencia del propio cuerpo, cuerpo sexuado, es el lugar de enraizamiento del sentido de sí y del mundo. Es, ante todo, lugar del sentir, en cuyas penumbras la razón tiene que disponerse, no a llevarlas a la claridad del concepto, de la explicación o de la teoría, sino a encontrarles eco en la palabra viva, en la imagen, en la figura: casi una razón pasiva que se nutre de la experiencia de dejarse transformar. A través del sentir –el vivir con todos los sentidos internos y externos abiertos a todo con lo que entramos en relación– podemos dar forma a nuestra experiencia y a la experiencia del mundo siendo fieles a nosotros mismos, ambas cosas indisolublemente unidas; porque el sentir es la dimensión, arraigada en nuestra corporeidad viviente, en la que se genera pensamiento, dando forma, aunque sea siempre provisional, a nuestra experiencia. Con tal de que aspiremos a un pensar que no se separe de nosotros mismos y de la vida, sino que la acompañe en el momento en que nos es dado vivirla, acogiendo su intensidad y profundidad y creando así con ella vínculos nuevos que no se limiten a participar de ella inmediatamente [64]. Pensar se vuelve entonces experimentar la transformación: un descifrar nuestro sentir en la discontinuidad de nuestra experiencia que deriva del estar en

relación de alteridad, en el ser diferencia actuante en la transformación de sí producida por el encuentro/ desencuentro con la realidad, en la imprevisible apertura hacia algo todavía no dado. Un pensar fluido y en movimiento, a veces incandescente, y siempre parcial, porque lo generan la materia contradictoria que somos y nuestra continua modificación en relación con el sentido a dar a los cambios de lo real, a su verdad también secreta: un pensamiento que va más allá de la contingencia, pero sin despegarse de ella, que comunica también con otras y otros y está abierto a lo infinito, pero no absoluto-abstracto y por tanto falsificador en su pretensión de producirse desde un punto de vista alto y externo[65].

Y reconocerse mujeres u hombres, decir la humanidad como mujeres y hombres, comporta *partir de sí.*

Son dos los movimientos del partir de sí: arraigarse en la experiencia de nuestra singularidad, entendida no a la manera masculina como lugar solitario e ideal del Yo, sino como punto de intersección de las relaciones con nosotros mismos y con el mundo que nos hacen ser quienes somos; pero también alejarse de ella, trascenderla en el pensamiento, en la palabra, en la acción en relación con lo otro de sí, aunque sin perderla, para hacerse nuevo inicio. Partir de sí no significa, por tanto, expresarse, hablar de sí[66], sino hablar del mundo y al mundo situándose en el punto en el que se está, el punto de nuestra subjetividad entretejida de vínculos reconocidos (o silenciosos pero significativos), para opinar, pensar y actuar: exponerse en el espacio abierto de las relaciones plurales, en el juego arriesgado de la realidad, para hacerla (y hacerse) ser según un nuevo inicio. Partir de sí, pues, y no encontrarse donde los demás se/nos esperan[67]. Por este camino podemos seguir trayéndonos al mundo en ese aprendizaje significativo que no es apropiación desde fuera sino un movimiento interno de apertura, transformación a un tiempo interior y exterior porque es siempre relacional, a la que no se llega sin la mediación creadora de la búsqueda libre de sentido, para sí a partir de sí, de lo que se es, mujer u hombre.

La diferencia sexual, pues, no como esencia metafísica y tampoco como dato biopsicológico, o no solo esto. Más bien como principio existencial, significante imborrable y dinámico de la realidad, de sí mismos y del mundo, en un movimiento abierto de significación que postula también la diferencia entre sí y sí, como hombres y mujeres, entre un mí actual y otro aún no presente sino posible.

Pero nuestra cultura moderna y supermoderna ha anulado la diferencia sexual bajo la cobertura ideal del igualitarismo, mientras que otras épocas históricas (y en parte todavía el presente) la han hecho caer en desigualdad ordenándola en jerarquías de valor y de poder, en detrimento de las mujeres. En los dos casos, la historia que conocemos, deconstruida por tanto pensamiento crítico femenino, se revela hoy en lo que es: historia de hombres que, prescindiendo de su buena voluntad personal, han ocupado abusivamente la identidad humana con el falso universal «Hombre», dejando a la diferencia femenina la suerte de un menos que humano, ligado al cuerpo y a la reproducción. Un menos que la cultura occidental igualitaria se afana en colmar postulando y persiguiendo la igualdad de las mujeres con los hombres. Derecho, educación, ciencia, empoderamiento, son las mediaciones preferidas por la furia paritaria, sin excluir ya ni las guerras, ideológicamente legitimadas en nombre del progreso democrático y civil, una parte no secundaria del cual está representada por el objetivo del reequilibrio entre los sexos y la emancipación femenina. Pero la diferencia sexual, reducida a desigualdad-discriminación de las mujeres o silenciada en el paradigma universal neutro-masculino de humanidad, resurge periódicamente en la historia con sus asimetrías. Y en el presente resurge en forma de incomprensión, de un sordo y mudo conflicto entre hombres y mujeres que amenaza con bloquear el trabajo simbólico (creación de pensamiento y de palabra) necesario para salir de las relaciones de fuerza y propiciar otro orden de relaciones: en la pareja, en el lugar de trabajo, en la política, en la educación, en el hacer cultura y sociedad. Basta pensar, por ejemplo, en la reaparición periódica de conflictos en torno al cuerpo, al procrear, al

nacer, a la vida y a lo vivo; con una aparente indiferencia hacia la diferencia entre los sexos, esos temas, separados de las relaciones humanas encarnadas y, en particular, de la experiencia y las decisiones de las mujeres reales (conectados como máximo con un femenino abstracto y fuera de la historia), son en realidad objeto de apropiación indebida (VV. AA., 2004) por parte de la ley, de la ciencia, de los medios de comunicación de masas y del mercado, predominantemente masculinos.

Las perspectivas de igualdad neutra no valen para ofrecer un horizonte de sentido en el que mujeres y hombres puedan hacerse sujetos de su propia historia y proyectarse existencialmente. Si no se parte de la diferencia originaria, la pertenencia de sexo, umbral de la relación con la madre y con el mundo –y la relación con la madre es distinta para la niña y para el niño, y lo será también la relación con el mundo–, el proyectarse existencialmente y el hacerse energía modificadora de lo real elude el pasaje necesario de la búsqueda libre de lo que se es y se puede devenir, cuerpo que siente y piensa, masculino o femenino.

Concebir la diferencia sexual como diferencia originaria que significar comporta desmontar la idea más que milenaria de matriz masculina de la complementariedad entre los sexos o, mejor, de la incompetencia femenina con respecto a la forma paradigmática «hombre». Los hombres y las mujeres son seres enteros en sí[68]. Y la diferencia sexual no es la diferencia del otro sexo, es la diferencia entre sí y sí a causa de que existe lo otro, lo cual constituye íntimamente a cada una y cada uno de nosotros[69]. Este paso falta en el horizonte de la modernidad porque, en realidad, no se ha dado todavía, lo han apenas abierto las mujeres, un orden simbólico en el que cada cual, en singular, está llamado a vivir con conciencia profunda de que es parte de sí, no como un dato instrumental o secundario, el hecho de la alteridad, a partir de reconocimiento de la primera relación de alteridad, la relación con la madre, la que nos trae a la vida y a la palabra y nos permite devenir algo distinto de nosotros mismos pero fieles a nuestro origen y originalidad.

El problema es, pues, el que han planteado en las últimas décadas las mujeres, en particular el feminismo de la diferencia: el problema de un sentido *libre* de la diferencia sexual, que afecta al cambio de la humanidad en su totalidad, hombres y mujeres, y a su presente-futuro. Educar en la diferencia, llevar el ser hombre o mujer a un nivel de conviencia subjetiva, de trascendencia encarnada, de modo que ninguno de los dos padezca o haga padecer la reducción a objeto[70] de la palabra o de la mirada del otro, sino que, por el contrario, pueda abrirle caminos a una búsqueda libre y continuada de las formas de la propia humanidad, fuera de las jaulas de los roles y de los significados histórica y socialmente atribuidos a uno y otra, comporta salir de simetrías forzadas, de órdenes simbólicos unidireccionales, hasta ahora androcéntricos pero no por ello no punitivos también para los hombres. Y permitiría abrir el juego de las relaciones entre los sexos, hasta ahora solo un juego repetitivo de fuerzas, volviéndolo dinámico y abierto a formas inéditas e inagotables. Como son inagotables la experiencia y el deseo humanos si se les libera de su contingencia en dirección a una trascendencia que no abstrae, sin embargo, del origen, de lo que se es, de los vínculos y de las dependencias que nos vinculan con el mundo: un movimiento aparentemente paradójico hacia lo alto/bajo, porque solo tocando las vísceras de nuestra condición creada podemos esperar elevarnos al menos un poco, abrir nuestra alma y nuestro presente al respiro que es lo otro. «Trascendencia de las entrañas» lo llama María Zambrano. Muy distinta de las abstracciones unilaterales que trae consigo la palabra trascendencia en la tradición masculina. En la cual el pensar y el sentir se separan para responder con más precisión a la razón, signo distintivo y fuente de la presunta autonomía del hombre-macho. Con una consecuencia que todavía nos afecta: la pretendida trascendencia masculina de la diferencia sexual, junto con el renegar de la dependencia biológica, carnal, de la corporeidad viva, único lugar, en cambio, del que partir para alcanzar el sentido impersonal del ser que va más allá de nuestra existencia singular, la cual nos viene, precisamente, como don

de otro lugar.

Ha llegado la hora de reconocer que los sexos son dos y el mundo es uno, y de sacar las necesarias conclusiones en todos los campos de la vida y de la convivencia. No basta con nacer en un cuerpo masculino o femenino para devenir hombres o mujeres. Los caminos, también educativos y autoeducativos, para acceder a una forma humana orientada hacia la autenticidad y, por tanto, fiel al propio ser sexuado, aunque no valgan de una vez para siempre, piden un pensamiento libre de la diferencia. En estas décadas marcadas por la revolución femenina, demasiado poco de lo que las mujeres están llevando originalmente a la sociedad y al pensamiento ha sido acogido en su intrínseca e ineludible exigencia de cambio radical –y creo liberador para todos– en las formas de la cultura y en las formas de vida, como corte de órdenes sociales y simbólicos repetitivos. Como máximo ha sido acogido, también en la pedagogía, como operación cultural, como un saber más, quizá interesante por su novedad, pero a integrar y volver rápidamente compatible, quizá en una óptica de resarcimiento, con el *corpus*de saberes tradicionales y/o emergentes todavía de matriz masculina. No se ha creado, o demasiado poco, entre los hombres, un acto de pensamiento que responda a la toma de conciencia: acto de *pasión de la diferencia*, en el doble sentido de indagación apasionada de quién se es[71] cuando se piensa, se habla, se actúa, y de la fatiga y sufrimiento, pero al final también ligereza, que esa búsqueda comporta. No se ha creado todavía el espacio de una significación libre de sí y del mundo a partir de la diferencia masculina, fuera de la pretensión de hablar en nombre de todos. Pero los pocos que lo están haciendo, poniéndose seriamente a la escucha y en relación de intercambio con mujeres, señalan ya las ganancias en libertad, también para ellos, y, además de la fatiga, también el hilo de felicidad que les acompaña.

Ha llegado, pues, la hora de poner en juego y compartir mujeres y hombres la significación de la diferencia sexual, cada cual a partir de sí, en su singularidad y en formas libres,

en *relaciones de diferencia*hombre-mujer (y mujer-mujer, hombre-hombre), relaciones que no reduzcan al otro/la otra a objeto de pensamiento, de consumo, de apropiación, sino que se abran al intercambio de diferencias en pro de un más de sentido. Relaciones que pueden o podrán ser frágiles, arriesgadas y también conflictivas, pero no inevitablemente destructivas si sabemos mantener el conflicto atento a la relación y compatible con la confianza, la amistad y la colaboración. Porque la diferencia sexual –y este ha sido el descubrimiento del pensamiento femenino contemporáneo– es un significante que organiza la esfera social y la simbólica, representa la estructura diferencial profunda a partir de la cual y en cuyo interior se organizan y se articulan todas las demás diferencias. Pero sin pensamiento de la diferencia sexual (Diótima 1987) esas articulaciones inevitablemente asumen las formas de las rígidas oposiciones dicotómicas (naturaleza/cultura, sentimiento/razón, activo/pasivo, producción/reproducción, público/privado, masculino/femenino, etc.) que recorren, con formas variables en el tiempo, la cultura patriarcal, como proyecciones de una diferencia masculina que no se conoce a sí misma.

Necesitamos un nuevo inicio que reabra el juego entre hombres, mujeres y mundo, y encuentre mediaciones para otro orden de relaciones y formas de ser más civilizadas y espiritualmente más intensas.

«Incipit vita nova»: la invitación de María Zambrano (1991 a: 15) evoca la figura de la Aurora, penumbra tocada por la alegría, luz que acoge en sí las sombras dejándoles la posibilidad del sentido. No luz desplegada plenamente en la razón pura, lineal, que rechaza las tinieblas, sino luz auroral de la razón poética, de la inteligencia del amor: una racionalidad distinta, que interpreta lo real como fluido y móvil, e intensifica nuestra relación con el mundo haciéndose cargo de todas las zonas de la vida, «aún más las relegadas porque sometidas desde siempre o porque nacientes». Una razón que se nutre del sentir como raíz del ser, del conocer y del pensar, y crea puentes entre necesidad y libertad en una trascendencia

que ensaya acuerdos y vibraciones entre el alma, la vida y el mundo, entre presencia y ausencia, acogiendo las diferencias (también entre mí y mí) y haciéndolas entrar en un ritmo vital.

Y el lenguaje necesario para este nuevo nacimiento, hoy y quizá mañana no será más que un balbuceo, un hablar a tientas, casi nada frente a los imponentes saberes que nos ha legado la historia, el lleno de una cultura que hoy pretende disponer científica y técnicamente de todas las respuestas y, en cambio, muestra su ignorancia no inocente ante las verdades que cuentan para la vida. Es como si tuviéramos que volver a empezar a hablar, deshaciendo lenguajes e identidades entendidas como dominio del yo, del nosotros, en los que resuena el dominio del mundo, abriéndonos a un aplazamiento: volver a aprender a hablar para decir la experiencia nuestra y del mundo con el «sabor de lo vivo», de un nuevo inicio.

Lo saben muchas mujeres, que han intentado en estos años, partiendo de su falta de ser, de su inexistencia simbólica (falta de palabra y de autoridad), volverse a traer al mundo y traer al mundo el mundo (Diótima 1991) con la fragilidad de un inicio confiado a su deseo y a la fuerza de relaciones de confianza entre mujeres: a partir de su experiencia humana y de su presente para encontrar ahí, junto a lo visible, lo invisible, la semilla de lo posible, y empezar a decir palabras y a hacer gestos de libertad, no para defender sus intereses personales o de grupo sino por amor a la libertad y por amor al mundo y a ellas como parte de él. Empezamos a deshacer, con el movimiento de un pensamiento que acompaña al ritmo de la vida y de nuestros cambios personales y colectivos, las tradiciones de un orden simbólico-social interno y externo a nosotras mismas. Un orden que, aunque con momentos altos de civilización, revela «la raíz guerrera de toda la cultura occidental» (Zambrano 1997 : 67-68) y no ha impedido que se repita el lenguaje de la violencia en las relaciones humanas y en las construcciones simbólicas, mortífero porque construido a golpes de un yo y de un querer ser masculinos que niegan de hecho, si no en las ideas, las diferencias y la multiplicidad

contradictoria de lo real, y se defienden de la necesidad de crear vínculos con lo otro, relaciones de pensamiento, relaciones vivas. En la búsqueda de sentido *en el presente*, iluminador también de zonas oscuras del pasado y de posibles pasos hacia el futuro, comenzamos, por ejemplo, a deshacer, a partir de un sentido libre de la diferencia de ser mujer, los significados tradicionales sobre los que se basa, en la modernidad occidental, el concepto de libertad. Una libertad que hunde sus raíces en el modelo liberal-contractual de las relaciones humanas, basado en la centralidad de los derechos como significante del vínculo social, en una óptica individualista y universalista de matriz masculina. En esta óptica, la libertad está asociada con el derecho-principio que la sanciona como prerrogativa universal de nacimiento (el «nacemos libres» de la modernidad), y encuentra los límites de su goce por parte de un individuo en la libertad de otro, transformándose inevitablemente, con su pretensión de simetría, en libertad negativa, generadora de constricción, de fuerza, y expresada en el lenguaje del poder. Muchos análisis femeninos han dejado ya claro quién es el sujeto histórico de esta concepción y de la sociedad que de ella deriva, por lo que no me detendré en este punto[72]. Es pues inevitable reconocer ahí el rostro de ese sujeto masculino moderno que se imagina como individuo autónomo, soberano, sin vínculos, dotado de razón y de voluntad de decidir, constrictor y constreñido si acaso a estructurar sus relaciones según la medida de la norma, de la ley, del deber ser, y a estructurar sus relaciones consigo mismo y con los demás con la fuerza de la razón calculadora cuando no con la fuerza bruta, el conflicto, la guerra (también la guerra entre mí y mí). Cuando experimentamos, entre mujeres, que la posibilidad de una palabra nuestra, la toma de conciencia de nosotras mismas, la libertad, se generaban de nuestros intercambios autónomos y no de la imitación ni de la oposición solipsista contra el otro sexo, empezamos a traer al mundo otro sentido de la libertad personal: un sentido relacional. Libertad como independencia simbólica del orden del otro, el orden masculino, generada no obstante del ponerse en relación con él, del tenerlo en cuenta,

aunque solo fuera por los efectos de su interiorización en cada una de nosotras (tanto que alguien ha observado justamente que las mujeres les han escuchado mucho a los hombres, han sido buenas alumnas del pensamiento masculino, lo han sido casi hasta el punto de desaparecer como sexo y de homologarse al otro). Pero también la libertad como independencia de palabra y de pensamiento de la mujer concreta con respecto al presunto «género femenino», en realidad una abstracción derivada de la objetivación «todas las mujeres (iguales)», figura diseñada en el espejo de la mirada masculina. Más bien una libertad, una medida propia –grande o pequeña– ganada en las relaciones concretas con mujeres concretas, mediada por la confianza y por la práctica de la disparidad como reconocimiento de autoridad simbólica a otra: una libertad de vivir no como posesión sino como conquista (o como don), a replantear continuamente en la contingencia de las situaciones reales, haciendo vacío con respecto a identificaciones definitivas que impidan el encuentro con lo otro y con un nuevo inicio, en un movimiento que tiene la calidad de un proyecto existencial. Se ha abierto así un pasaje hasta lo otro, no remitido al futuro sino realizado en el presente: el paso a otro orden de relaciones, en el que la libertad ha empezado a significarse como posibilidad creativa, apertura a un más, un bien personal que necesita relaciones significativas con otras y otros para vivir y alimentarse, y que encuentra no su límite sino su incremento, en la libertad ajena. Hemos atesorado la enseñanza aprendida en la relación primera, la relación con la madre, hecha de luces y de sombras y marcada por la disparidad, pero alimentada por la confianza y por la apertura amorosa: en ella se inició nuestra independencia simbólica, la capacidad de decir y de pensar mediada por la lengua materna. Una lengua entretejida en el juego imprevisible y compartido del sentir y del hacer, capaz de poner en relación consigo y con las cosas del mundo, de mover el deseo de volver a aprender, de expansionar e intensificar el propio ser hacia «lo que ya no soy yo», fiel al gesto de abundancia no calculada y de desequilibrio positivo que es el don del nacimiento, una promesa de ser. Empezando

por el reconocimiento de ese don, que no corresponde a derecho alguno y crea una deuda impagable[73], aprendemos a formarnos como sujetos conscientes de nuestras carencias y dependencias, a valorar la competencia femenina de estar también en la discontinuidad y en el vacío haciendo ahí pasadizos que den acceso a lo otro, sin secundar la necesidad, más bien masculina, de durar en la continuidad y de defenderse de lo imprevisible y de lo incontrolable.

En una sociedad pobre en mediaciones vivas, que tiende a la eficacia a corto plazo y a la transparencia, con un exceso de mediaciones codificadas y tan abusadas que con frecuencia resultan superfluas, invisibles e incluso dañinas (basta pensar en el mundo que directamente nos interesa, el de la enseñanza) –y así se cree que contrarresta el desorden y la sensación difusa de inseguridad– aceptamos modificarnos profundamente y no cesamos de hacerlo, para encontrar cada vez, no las coincidencias sino las correspondencias, muchas veces solo un hilo de luz nunca traducible en un lenguaje transparente, entre nosotras y el movimiento de lo real, entre la vida y el sentido de la vida. Un movimiento de modificación de sí y de lo real que atesora también la pasión, entendida como energía, impulso y apertura a algo que no conocemos y que nos atrae; pero también pasión como el padecer que deriva del presentir algo esencial sin disponer todavía de la palabra, del nombre, para decir lo que pide ser significado. Y atesora la pasividad atenta, del diferir en el tiempo para acceder a lo que se es y a lo que es, reconociéndolo, y soportando el tirón contradictorio de los opuestos sin pretender resolverlo con atajos de pensamiento o con la obstinación de la voluntad. Una pasividad fértil, condición de un pensar que pueda entretejer planos distintos, a veces divergentes, de la vida, sin eliminar ilusoriamente los desequilibrios provocados por el multiforme proceder existencial, pero haciendo también que actúen los lados inconscientes de nuestra experiencia humana, los que nos vinculan con el mundo, las dependencias que, si se reconocen y se aceptan, se transforman, como nos ha enseñado Simone Weil, de cadena y gravedad, en apertura de posibilidades,

también en levedad. Un movimiento que hace palanca en lo que falta, pero sin afán de colmar la carencia, y atesora las contradicciones que vivimos, los tropiezos y las cuentas que no salen. Un movimiento no destructivo ni violento, que dirige sus pasos hacia el lugar creativo de la fidelidad a sí para saber estar en presencia de la realidad y hacer germinar de ella su más.

Sabemos por experiencia histórica y personal que el trabajo de mediación más importante es el trabajo de tejido cotidiano de la civilización, el que tiene en cuenta los contextos, las personas reales, los deseos, los recursos ya presentes y los posibles, de las relaciones de confianza y en presencia. De ahí pueden surgir saberes e inteligencia que se nutren no de argumentos externos sino del partir de sí (de lo que nos mueve dentro y aspira a significarse, dando sentido a lo que ocurre mientras ocurre) y se alimentan de las relaciones, lugar, tal vez el único, de conocimiento y comprensión de la realidad, en un espacio ni demasiado cercano ni demasiado lejano, lugar en el que se pueden, también epistemológicamente (una epistemología de la acción cotidiana), experimentar y practicar las diferencias, y en el que conocer es también reconocer, agradecer lo que se ha recibido en las relaciones significativas.

Al principio del feminismo italiano de la diferencia, Carla Lonzi (1978 : 44) dijo: «el sujeto mujer no busca lo que necesita: lo hace existir». Se abrió un camino femenino de libertad en el que las mujeres no aspiran a que lo real se adapte a sus sueños, proyectos y necesidades sino a hacer sitio para que ocurra algo, algo otro, para dar nombre y vida a lo que creen necesario ofrecerle al mundo, haciéndolo ser. Somos conscientes, sin embargo, de que nada está garantizado para siempre y que este camino de libertad tiene continuamente necesidad de nuevos inicios. Es una búsqueda amorosa, inspirada en la relación materna y en su lengua, carente de voluntad de posesión y de ansia de resultados, movida en cambio por un deseo y por una necesidad que nos trasciende –«que todo lo que existe y lo que no existe llegue a ser» (Zambrano, 1991 b: 28)– a lo que convocamos a otras mujeres

y también hombres, algunos de los cuales parecen empezar a responder a su manera.

Está en juego la capacidad de ver en el presente algo que ya está presente: la libertad femenina, palabras y prácticas femeninas todavía demasiado poco visibles pero que, actuando en la realidad, están abriendo ya otro orden de relaciones. Caminos femeninos –pero accesibles también a los hombres– que atesoran el partir de sí, una práctica nacida en el movimiento de las mujeres y central en la política de la diferencia sexual, pero también una práctica familiar a la mayor parte de las mujeres, con o sin feminismo. Y en el presente se está volviendo reconocible una política de las relaciones practicada sobre todo por mujeres, que sabe que el mundo no se entrega todo a la lógica del dominio y del poder, y apuesta por otra cosa ya posible gracias a la fuerza ordenadora de las relaciones de confianza, de disparidad aceptada y de autoridad (no de poder) entre los seres humanos, como fue al inicio de la vida, en la relación materna.

Pasiones alegres

Vivimos en un tiempo que los psiquiatras Miguel Benasayag y Gérard Schmit (2004) han definido, con el lenguaje de Spinoza, «época de las pasiones tristes». La expresión resume con eficacia el dato, a un tiempo objetivo y subjetivo, de disgregación, de malestar difuso, de sensación generalizada de incertidumbre y de impotencia. Los autores hablan de crisis del proyecto de la modernidad cuyas consecuencias no podemos conocer todavía, una crisis distinta y más grave que las ya conocidas a lo largo de la historia y de la que solo desde hace poco hemos tomado conciencia aunque exista desde hace tiempo. Se trata de una «crisis de los fundamentos mismos de nuestra civilización»; de una civilización que, casi sin darse cuenta, corre hacia su ruina. Pues sigue procediendo, aunque retractándose y desdiciéndose, arrepintiéndose y volviendo a atacar, según las premisas que la constituyen: la idea de que lo

real es controlable y de que es posible la proyección-erección en un futuro entendido como superación de los límites y como redención. Un futuro que, a la defensiva, se confía al progreso del saber científico-técnico, a una razón objetiva y calculadora, ya agotada y tortuosa más que lineal e impulsiva, y cada vez más, casi con terquedad, está empeñada en administrar y ordenar, en definir y recortar, en medir separando, en trazar confines y pertenencias, en pensarse como fuerza capaz de autocorrección –si ya no de previsión– y como presupuesto de la felicidad y bienestar de los seres humanos. Reaparece una vez más –añado yo–, repetitiva y narcisista, la idea masculina de un futuro forjado por los hombres (con el que las mujeres son llamadas a colaborar, ahora «a la par») como constructores de la historia y creadores del mundo. ¿Los epígonos de una civilización, los «últimos hombres», destinados al ocaso, en que pensaba Nietzsche? Hoy esta crisis trae consigo, además de la imposibilidad de pensar en el futuro mas que como futuro-amenaza, también una ideología de la crisis, una ideología de lo urgente que lenta e imperceptiblemente se insinúa a todos los niveles, desde el espacio público hasta las esferas más íntimas, hasta configurar, en cada uno de nosotros, el modo de pensarnos como persona. No una visión de conjunto capaz de sustituir a las ideologías anteriores, sino una especie de muleta en la que apoyarse para seguir existiendo a pesar de todo, aunque con la fuerza de un filtro interpretativo de lo real que muchas veces nos hace perder de vista lo real mismo en su complejidad, en lo positivo que ya existe, en sus posibilidades.

Una de las respuestas sociales a esta situación/ideología de la crisis, según esos autores, es el utilitarismo: el principio de lo útil como regulador de todos los campos del vivir humano, la tendencia a equiparse (armarse) de bienes, condiciones e instrumentos útiles para afrontar la emergencia sin dejarse trastornar. El mundo y los demás, incluso nosotros mismos, reducidos a objeto de uso, a mercancía. También la educación, la formación, la enseñanza/aprendizaje, quedarían dentro de este principio regulador, reconocible ya en los documentos oficiales en que se condensan las políticas educativas y

formativas, desde las internacionales-transnacionales hasta el último de los programas locales. El principio utilitario, que es utilidad económica, aunque no se haya hecho propio conscientemente, parece regular los comportamientos cotidianos de los adultos, de quien tiene a su cargo la educación, y también de los jóvenes. Todo lo que se enseña/aprende tiene que servir para algo, aunque solo sea para la simple supervivencia en un mundo caracterizado por la inseguridad, por las relaciones de fuerza, por la lucha económica (por no hablar de las guerras armadas). Y en la lucha por la supervivencia nos salvamos mejor solos, y antes o después se está en contra de los demás. La educación ya no es una invitación a desear el mundo, a desear la vida, sino que se educa en función de una amenaza, se enseña a temer el mundo y la vida, a armarse para no sucumbir. Y, diciéndolo con María Zambrano, es la renuncia a vivir para sobrevivir, la entrega al puro existir sin la posibilidad de trascender al ser.

La pregunta que nos hacen hoy casi a diario muchos chicos y chicas es: ¿para qué me sirve esta asignatura? E, incluso la pregunta ¿para qué me sirve ir al colegio? parece estar inscrita en esta ideología de lo útil. La pregunta puede ser acogida como un desafío o como un don, como nos sugiere en este libro Asunción López. Pero los adultos tendemos más bien a tomarla como un desafío, y, entonces, acabamos apuntándonos al registro utilitarista, y les respondemos con fastidio o con incomodidad mostrando esta o aquella utilidad social. En este caso –sugieren Benasayag y Schmit–, los jóvenes o, al menos, una buena parte de ellos, teniendo que valorar como consumidores la mercancía que el adulto-vendedor les propone, probablemente no la comprarán. Evitamos así el don de una pregunta que removería nuestras tranquilas costumbres y que, con su golpe, podría abrir, en el estrecho espacio de nuestro Yo, el espacio del alma, el lugar de una medida nuestra, singular, de los acontecimientos externos, lugar en el que poder esquivar las trayectorias interpretativas habituales y pensar de otra manera. Y dejamos así de captar lo esencial sugerido por su pregunta: la búsqueda de un sentido personal de lo que se les enseña, la posibilidad

de encontrar un lugar propio en los saberes, y el deseo amoroso de una presencia en el mundo subjetivamente significativa.

Con respecto al coro de tantas visiones pesimistas y catastrofistas de los últimos años, el análisis de los dos psiquiatras me parece que tiene dos ventajas. La primera, su acoger con generosidad el trágico e irónico realismo de tantos jóvenes, quizá más lúcidos que muchos adultos, al interpretar «cómo están hoy las cosas» en el economicismo imperante, sin perder, sin embargo, la esperanza. Mientras que los adultos, al menos los de mi generación del 68, proyectan esperanzas e ideales en un mundo futuro y entre tanto se empeñan voluntariosamente, en el presente, con frecuencia maleándose, a oponerse al curso de las cosas en vez de abrir un vacío en el presente con prácticas nuevas; se obstinan en transmitir sus valores e ideales a las nuevas generaciones, en vez de aceptar el hecho de que hoy nadie es experto de ese saber «inútil» y necesario que es el saber útil para vivir. Y con frecuencia renuncian, renunciamos, al movimiento quizá más importante: abrir con ellos un intercambio entre subjetividades, dejando que actúe el juego inevitable de visible e invisible, haciendo palanca en su opacidad creativa sin pretender convertirla en transparencia performativa. Una práctica de relación, pues, en la que sea posible intercambiar deseos, expectativas, palabras y significados sin voluntarismos, etiquetas científicas o categorizaciones ideales: aceptando también un hecho inédito en las relaciones entre generaciones, que es el hecho de que hoy quien está aprendiendo, en la propia piel, a estar en un mundo fluido y en continuo cambio, sin demasiado sufrimiento, son precisamente los hijos, una generación obligada a explorar y a experimentar, a inventarse la vida, como no hizo nadie de nuestra generación[74]. De ahí la importancia, para los adultos, de ponerse en relación de auténtico intercambio, de búsqueda, también desaprendiendo los esquemas habituales de referencia, y de aceptar «educar aprendiendo», abriendo su imaginación a lo otro[75]. En segundo lugar, los autores tienen el mérito de superar una visión exclusivamente crítica para

abrir perspectivas no utópicas o ilusorias sino fundadas en prácticas más eficaces, deseables y ricas que las acostumbradas tendencias a atajos violentos y rígidos[76], y radicadas en un pensamiento que parte de sí, o sea también de la modificación más profunda de sí como adultos en relación con su responsabilidad. Práctica de relaciones de diferencia, la llamaría, y prácticas de vida gobernadas por el desarrollo de vínculos significativos y libres, de pasiones alegres y, por ello, realmente terapéuticas. Con uno de sus pequeños pacientes, enamorado de la música, Benasayag no interviene con la músicoterapia, técnica que tiene su validez pero que tiende a reducir el arte a instrumento, a medio. Crea, en cambio, con él «encuentros musicales» en los que la música es fin en sí misma y placer que compartir entre afinidades electivas. Se trata, pues, como sugiere el autor, de descubrir que la vida no se cuida «imitando» la vida sino sencillamente viviéndola... Y centra el enemigo hablando de lo inútil: reconoce que la utilidad de lo inútil es la utilidad de la vida, de la creación, del amor, del deseo, que se produce sin el atajo de técnicas, de mediaciones predefinidas y del actuar con objetivos. En su práctica profesional, sin abandonar saberes y técnicas de su competencia, y haciendo actuar la disparidad, no jerárquica o de poder sino de autoridad (Diótima 1995), los dos psiquiatras dan prioridad a la práctica de una pasividad eficaz, capaz de deshacer el mito del saber académico y profesional capaz de resolver: la práctica de la escucha de sí y del otro en el juego imprevisible de la relación aquí y ahora que permita el descubrimiento compartido de un nuevo espacio de ser y de sentido, a partir del no saber. «Se trata de comprometerse con él en un camino común del que tal vez conozcamos algunos elementos, pero del que desconocemos (aceptándolo) la dirección y el recorrido» (p. 81): un dejar que la vida fluya sin atraparla con objetivos, tiempos y esquemas prefijados, sino sabiendo captar en su movimiento transformador las posibilidades de un encuentro capaz de replantear los deseos y de liberar las «pasiones alegres» (Spinoza).

Benasayag y Schmit no aluden explícitamente al pensamiento, la política y la pedagogía de las mujeres madurados en las

últimas décadas. Y sin embargo, parece que hayan notado que la palabra femenina está en las cosas; parecen haberla acogido como sentir difuso, que circula ya también en su parte impersonal, no encarnada en una u otra autora o pensadora[77]. Se han dejado tocar por esta «infiltración subterránea y benigna» (Dominijanni, 2002 : 202) que ha abierto otras posibilidades, a un tiempo antiguas y nuevas, de relación consigo mismas/os, los demás, el mundo, y se ha hecho energía creadora de un orden naciente, del cual –yo creo– el orden mundial siente la necesidad.

Han atesorado, a su modo, la libertad femenina. Como muchos jóvenes (y no tan jóvenes) que, con los movimientos multicolores, en primera persona y en relaciones libremente elegidas, están abriendo en la sociedad entera la lengua de «otro mundo posible».

«La buena voluntad es no tenerla»[78]

Lo que los dos psiquiatras, y otros, denuncian, la crisis profunda y probablemente irreversible de una civilización, fue nombrado hace unos años por el feminismo italiano de la diferencia en el documento *É accaduto non per caso*（1996）como el final del patriarcado. No solo se nombraba la felicidad del nacimiento de la libertad femenina al dejar de darle crédito al orden androcéntrico, sino también el sol negro del sufrimiento que acompaña a la caída de un orden simbólico: las contradicciones y las incertidumbres destinadas a pesar sobre todos si no son afrontadas con la invención de prácticas y de palabras capaces de crear el pasaje hasta lo otro. En esto, el documento se apartaba de la visión utópica, simplificadora y bienintencionada de una nueva civilización basada en valores femeninos y en el acuerdo voluntarista y armonizador entre hombres y mujeres, que algunos y algunas imaginaban[79].

Por tanto, si el desorden y el sufrimiento existencial actuales se deben también a la radical descomposición de la relación

entre los sexos, que no ha encontrado todavía formas simbólicas (mentales, culturales) capaces de nutrir y fertilizar un nuevo inicio, de ello se resienten no solo nuestras vida adultas sino también las de las generaciones jóvenes, divididas entre modelos que ya no tienen atractivo ni legitimidad y una tensión proyectada hacia estilos de vida tal vez nuevos e inéditos.

El corte dado por la revolución femenina en los lenguajes, prácticas y proyectos compartidos con los hombres, ha puesto en evidencia las separaciones milenarias que han atravesado a lo largo de la historia el cuerpo individual y el social, las conciencias individuales y colectivas, la cultura, lo imaginario, las formas de transmisión entre generaciones: las ha hecho salir al descubierto, dejándolas no obstante abiertas y en suspenso, en un modo que no puede sino afectarnos a todas y a todos.

Pienso, por ejemplo, en la división histórica (de matriz masculina) privado/público, personal/político, como esferas distintas, femeninas y masculinas respectivamente. Esta separación ya no se apoya en la divisoria del género, ya que las mujeres han marcado con su presencia todos los lugares de la vida social: pero sigue dividiendo interiormente a ambos, más a los hombres que a las mujeres, produciendo desintegración en las vidas personales y colectivas. Si integración es pasar fluidamente, y también con ligereza, de un plano a otro de nuestras existencias, a modo de lanzadera entre lo interno y lo externo, aceptando también el momentáneo vacío de sentido y las ambigüedades, sin taparlas y sin perderse, no es ciertamente integración la generalizada privatización de la cosa pública o los forcejeos que asumen los contornos patéticos de la espectacularización de las vidas privadas, una especie de cómica imitación del descubrimiento feminista «lo personal es político». Pero la necesidad-deseo de integración persiste, sentida más por las mujeres que por los hombres, más por los jóvenes que por los adultos, visible aunque solo sea en su tácito o explícito rechazo de separaciones arbitrarias entre vida y escuela (o trabajo), entre inteligencia y afectos,

entre relaciones que cuentan para el corazón y las que cuentan para la vida escolar. Un rechazo consecuente también con su haber aprendido, más que la generación precedente, la capacidad de estar en la incertidumbre, de aceptar la complejidad sin sucumbir y quizá sin perder la esperanza.

No se puede decir que nuestro tiempo no haya tomado conciencia de la necesidad de esta integración dinámica e inagotable, gracias también a lo que las mujeres han llevado de casa a los lugares sociales, de la esfera personal a la pública. Pienso en la necesaria correspondencia entre mí y mí, que requiere el tiempo lento de la elaboración, el detenerse en sí en la relación con lo otro. Una sintonía entre sí y sí ciertamente no identificable en la coherencia entre ideas y hechos, entre teoría y praxis, la búsqueda obstinada de la cual, por el contrario, endurece el necesario fluir de un plano a otro, del sentir al imaginar, el pensar, el hacer, enriquecedores. Y no se trata de eliminar la esfera de lo privado, sino de llevar a la esfera pública lo que parece verdadero para sí mismo en las circunstancias en las que se está personalmente implicado. Por lo demás, una correspondencia dinámica ente planos distintos de la existencia se exige hoy explícitamente en las profesiones educativas, formativas, sociales y de cuidado, para que el hacer profesional, que afecta a las vivencias y a las historias personales de cada uno, pueda encontrar un hilo de verdad subjetiva y compartida, darse un respiro más amplio y profundo, hacerse más eficaz aprendiendo también de lo imprevisto de las relaciones, y enriquecerse con soluciones nuevas. Y sin embargo, en el juego (infinito) de la diferencia sexual esta conciencia corre el riesgo de perderse, porque están siendo otras las prioridades (masculinas): la eficiencia de un servicio, la compresión de los tiempos, la reducción de personal, los procedimientos codificados y cientifistas, la organización nuevamente jerárquica, etc. Y las razones de la fuerza (del poder, del dinero, de la tecnocracia, de las armas) parecen prevalecer en el horizonte de nuestro tiempo, ya no patriarcal sino de lucha entre hermanos (y hermanas): una fuerza que, como dice Simone Weil, petrifica el alma de quien la sufre pero también de quien la usa. Baste pensar en la

calidad de la vida cotidiana, en los lugares de trabajo y de estudio, en los que el imperativo de la competición y del éxito individual a toda costa va acompañado de la violencia de los ritmos *just in time*, de la productividad que no contempla los tiempos «muertos», en realidad vivísimos, de la conversación, del intercambio, de la pasividad activa, de la reflexión solitaria o compartida. Y donde los lenguajes técnico-especializados y la lengua «bancaria»-empresarial circulante secan el alma. También en la escuela, en la universidad, en los lugares educativos y de cuidado. Lugares que, más aún que los otros, viven y cumplen sus fines solo si alimentados por ese invisible, no calculable y no certificable alimento representado por la atención a las relaciones, por la valentía de exponerse en primera persona asumiendo ciertas opciones y responsabilidades, por la inteligencia de las cosas que deriva del hacerse mediación viviente.

En nuestra cultura sigue prevaleciendo una valentía masculina representada por la resistencia a las pasiones, al dolor propio y ajeno: en la vida social, también en la laboral y profesional, ello se traduce en el hábito de banalizar el mal, de hacer sufrir a los demás, de racionalizar el uso del poder y de la fuerza en nombre del trabajo «bien hecho» y del imperativo de ser adecuados. Pero, como observa el psiquiatra del trabajo Dejours (2000 : 183) cuando desentraña en los modelos organizativos actuales del trabajo la mentira que disimula la racionalización neoliberal de la violencia en nombre del beneficio y pide cínicamente a los trabajadores que alivien el sufrimiento propio y ajeno, se trata de «hombres viriles pero quizá no humanos». Hombres habituados a un aprendizaje de la valentía muy distinto del femenino, que no divide los afectos personales de la racionalidad pública y no se defiende del sufrimiento ni del miedo borrándolos. Sino que hace de esta capacidad de estar presente en el sufrimiento propio y ajeno, de sintonizarse con el otro, que requiere también el tiempo de la pasividad, de la transformación de sí en la relación, su mediación original. Y Dejours, precisamente observando las formas específicas de la valentía femenina, reflexiona sobre la necesidad de inventar modos y prácticas innovadoras capaces

de liberar, aunque solo sea un poco, el trabajo del sufrimiento, poniendo en el trabajar una racionalidad *pática,*una racionalidad que incluye la pasión y el sentir compasión como bases del pensamiento y de la vida de la mente: porque trabajar no es solo dedicarse a una actividad sino entablar relaciones con otros (y con sí mismos).

Dejours (2000 : 185) no deja de subrayar: *La debilidad del sexo débil no consiste en no poder soportar el sufrimiento, sino en el hecho de no poder infligírselo a los demás.*

Pero ¿qué decir hoy, cuando tenemos que registrar que «después de Lynndie ya nada es como antes» (Dominijanni, 2004)? Las imágenes de las mujeres soldado en la cárcel de Abu Ghraib y en particular de la chica norteamericana embarazada que sostiene con un ramal su trofeo y humilla la sexualidad masculina islámica, muestran, más que un juego de venganza del ex sexo débil, la caída simbólica de una dicotomía histórica: por un lado los hombres naturalmente violentos, por el otro las mujeres naturalmente buenas. Un imaginario, este, de hombres (y de mujeres), que, operando durante siglos en el inconsciente colectivo, ha sostenido el patriarcado en una especie de división sexual del trabajo moral que ahora, al colapsar, deja abierto el escenario del presente y del futuro a todo tipo de interrogantes. Pero, a la vez, y este me parece el aspecto más interesante, disuelve la rigidez de las posiciones respectivas, de mujeres y de hombres, que si no siguen sin comunicar y no crean movimiento ni en la realidad ni en nuestras vidas. El juego, pues, se ha vuelto a abrir, y precisamente en el punto en el que la caída de la división del trabajo moral entre los sexos (y de la idealización de lo femenino) se cruza con el otro dualismo en crisis de la cultura patriarcal, el de público/privado. Reflexionar sobre los cambios existentes con mirada lúcida y partiendo de sí es tarea de todas y de todos, y puede permitir, por ejemplo, ver en lo imprevisto, hoy lo imprevisto de la banalidad del mal en forma de mujer (las Lynndie que no faltan) la ocasión que vuelve a abrir la historia y el pensamiento, como nos ha enseñado Arendt. De aceptar que la emancipación, o la libertad

femenina no libre, la que se entrega a los códigos masculinos, no traen necesariamente ni de modo lineal otro orden de civilización. Más bien, la adhesión de mujeres y hombres al sistema de valores de la virilidad impide que se desplieguen formas nuevas de masculinidad y obstaculiza esa diferencia femenina que no se deja capturar por las razones de la violencia y del poder. La presencia pública y el protagonismo social de mujeres, igual que el mayor afecto de los hombres hacia la esfera privada, las casas y las familias, pueden simplemente replicar, del revés, el antiguo juego repetitivo por el que el mundo público de la política, de la economía, de las instituciones (incluida la escuela) que regulan y orientan la convivencia social siguen validando el poder, la fuerza, la ley y el interés de unos pocos, mientras que lo privado y lo doméstico se sostendrían con las virtudes y el amor (Sartori, 2005 : 18).

Una división que la mayoría tiende a colmar con las normas, con la ética, con la voluntad de hacer el bien donde se percibe o se observa un desorden del vínculo social. Pero la tentación del bien, la voluntad de imponer de hecho el bien *sobre* la realidad, puede traer desastres, como enseñan la historia política y científica del siglo xx y la reciente. Y la pedagogía no está exenta de esta tentación, que más bien le ha siempre perseguido tomando apariencias diversas: casi siempre construyendo figuras más de control que de libertad, de despliegue tendente a la transparencia más que de atención que sabe aceptar una parte de misterio, de creación voluntarista de un lugar bueno protegido de lo negativo y del error, del deber ser idealizado e impositivo más que del dejar ser y acompañar al ser, en la esperanza de que alguien pueda encontrar su propia andadura y concebir silenciosamente, tal vez oscuramente, sus propios cambios.

El activismo de nuestro tiempo orientado a un *horror vacui*de deberes y de reglas, el futurismo a menudo proyección de un yo/nosotros egoísta, como el intentar *a posteriori*edulcorar la actuación técnica con la instancia ética hasta entonces separadas, –una integración imposible–, revelan la

incapacidad de atenerse a lo negativo, a la suspensión del sentido, y de la voluntad de hacer el bien, de poner orden. Tentación también femenina, si es cierto que las mujeres se dejan guiar por el sentido de la responsabilidad y por la centralidad de las relaciones, clave a un tiempo de su fuerza y de su fragilidad. Y con frecuencia sacrifican todas sus energías en hacer cuadrar las cuentas que no cuadran, en escuchar y responder a necesidades crecientes, en mantener vivas voluntariosamente instituciones y organizaciones en vía de extinción, en vez de soportar la contradicción de ver las grietas y al mismo tiempo de conservar la confianza: o de aceptar dejarlas morir y hacer sitio a otra cosa que pide venir al mundo. También en las instituciones educativas, en la escuela y en otros lugares, la diferencia femenina tiende a hacerse cargo del bien, y le cuesta encontrar una medida propia entre ilusión de reparar lo que no funciona, hasta sacrificarse, y aceptar en cambio los vacíos de sentido y las cuentas que no salen sin perder la fuerza del amor y su inteligencia.

Hablo de amor y no de sentimentalismo.

Invito a atesorar una medida femenina libre que no se confunda con una visión bonachona y salvífica de la diferencia femenina, la que no pocas mujeres y hombres cultivan hoy, más o menos secretamente. Y el amor del que hablo no es un darse ciego y tranquilizador (de la madre, de la maestra…) en el que estereotipadamente pensamos enseguida. Y ni siquiera el espíritu del don (unidireccional) identificado con el ideal de la solidaridad, del altruismo, del servir a los más débiles, los más pobres, los extranjeros, etc., también en la versión actualizada de lo «humanitario» (Deriu, ed., 2001), que, en su ambigüedad, sobreentiende casi siempre la idea de que algunos son indispensables para las necesidades del mundo y otros (muchos) incompetentes para hacerse cargo partiendo de sí con las necesarias mediaciones[80].

Pienso, por el contrario, en el amor como pasión y como energía cognoscitiva personal e impersonal a un tiempo, como saber del alma libremente vinculada con el propio sentir, y fiel

al «sentido del amor que es el sentido de la existencia como ofrenda», como apertura (Zambrano, 1997 : 118). Inteligencia del amor, pues, que sabe ir a lo profundo del ser y volver a poner en movimiento el flujo de la vida precisamente porque puede disgregar, sin, sin embargo, destruir. Suelta las incrustaciones en las que está capturada la vida, da cortes en las fijaciones producidas por las costumbres, hace agujeros en el horizonte de la autosuficiencia del yo/nosotros, en las fronteras ya trazadas por la voluntad de poder o por la racionalidad productiva y objetivadora, no para destruir, sino para abrir caminos nuevos, para hacer sitio a relaciones donde solo había separaciones, para dar vida a palabras y cosas inertes o muertas. La del amor es una presencia ordenadora, que le ofrece a la realidad mediaciones para ascender a formas más elevadas del ser sin perder las raíces materiales de la experiencia y de la existencia o, quizá, más sencillamente, nos ayuda a seguir en el mundo discontinuamente, en una búsqueda –sin respuesta– de felicidad e integridad, sin perdernos.

Invito a aprender de lo que sabe una mujer, de lo que siempre ha sabido, pero que hoy ha salido al aire libre con la toma de conciencia que se ha hecho pensamiento pensante. Me refiero a la capacidad femenina de atenerse al presente vivo con sus lados de luz y de sombra, en relación con lo que ocurre y con las personas, por amor al mundo y a ella en el mundo, pero sin afán de autoafirmación, y de acompañar lo real a sus posibilidades y promesas también invisibles, sin pretender, como los hombres, continuidad y cumplimiento. Sin identificarse enteramente en el presente-actual, respecto al cual la diferencia femenina hace un vacío, muestra un exceso, una mujer sabe estar en una relación viva, intensa, con el aquí y ahora: una relación hecha de escucha, de búsqueda de sentido, de apertura a lo posible, que no devora el presente, un presente casi siempre, en cambio, en la percepción masculina, en vilo entre pasado y futuro, entre nostalgia de lo que falta o parece perdido y un futuro que se proyecta con voluntarismo como tiempo modificable por la acción-razón. Esta competencia de estar ahí (Praetorius, 2002), más femenina

que masculina, no procede cargada con el peso de las morales corrientes, de las idealizaciones o de los voluntarismos destinados a desplazar la actuación eficaz siempre al futuro, sino que más bien se hace mediadora de prácticas capaces de dar sentido a lo que sucede con gestos, pensamientos y palabras que no rompen el vínculo con la experiencia, propia y ajena: por el contrario, permiten crear puentes entre planos distintos de experiencia y convertirlos en algo otro (una necesidad que se transforma en deseo, un obstáculo externo reconocido como resistencia interna, etc.) sin pretender unificarlos, porque aceptan lo incompleto, la carencia constitutiva del ser humano. Y atesora la pasividad, un reposar la mente y la acción y detenerse también dentro de sí, en la propia sombra, para escucharse, abrirse dentro, mientras se escucha al otro, a lo otro: una pasividad eficaz, un darse y dar el tiempo necesario para hacer y hacerse preguntas, para escuchar y acoger también las que no tienen respuesta. Una postura, en primera persona y relacional, esencial en la educación, porque permite intensificar nuestra relación con el mundo, individuar lo que es irrenunciable con respecto al exceso de mediaciones dadas, de abandonar las estrategias rectilíneas del hacer, y recorrer caminos distintos con hábil espera e impulso nuevo en el momento adecuado, de encontrar palabras para hilos de verdad que nos respondan, y medir la acción, que entonces puede volverse eficaz.

En un tiempo en el que la educación oscila entre un activismo frenético y a menudo insensato y un retraerse casi nihilista ante el choque con la realidad, entre confianza excesiva en sistemas de pensamiento/acción cohesionados y coherentes y tentación ilusoria de abandonarse a la liquidez postmoderna carente de vínculos, creo que es importante volver los ojos a prácticas, antiguas e innovadoras a un tiempo, de las que está naciendo un saber político y pedagógico femenino beneficioso para todos.

En el desorden de nuestro tiempo, y en la perspectiva de un futuro incierto, estas prácticas y saberes de origen femenino son útiles no para dibujar programáticamente el futuro, sino

para estar en el presente sin pérdida de sentido, más bien para abrirlo a su más, a un nuevo inicio. Es esto lo que necesitamos, cuando, como sucede hoy, las mediaciones sociosimbólicas que el mundo masculino se está dando en la reorganización del poder, desde el nivel local hasta el planetario, muestran, como prueban los hechos, su fragilidad si no inconsistencia, bajo la aparente seguridad política y tecnológica. Desde muchos lados se advierte la necesidad de volver a ser capaces de relaciones, de hacerse mediación viviente, cada uno y cada una en primera persona, para que el mundo sea más vivible, para no caer en la repetición. La práctica de la mediación requiere ponerse en juego en primera persona, en lo que se es, se sabe, se desea, y abrirse a relaciones significativas con otros, con lo otro, con toda la carga de imprevisible, de riesgo, pero también de posibilidades, que la relación comporta: enseñar y educar piden mediación viva, entrar y hacer entrar en relación, encontrar y hacer que se encuentren los saberes, en un *tiempo naciente*como el alba del día. Colocarse en esta posición material y simbólica puede restituir la educación a su origen: la de ser creadora de vida, para cada una y cada uno en su singularidad, en el sentido pleno de vida y de palabra, las dos cosas juntas; porque sin pensamiento y palabra, que necesitan mediaciones vivas, no procedimientos repetitivos o técnicas muertas, la vida no asume su forma, no enciende nunca la chispa divina que pueda iluminarla.

Puede ser, ésta, una palabra balbuciente comparada con las tradiciones demasiado construidas, o comparada con el poder del nuevo Conocimiento. Pero es en la confianza, que es apertura al mundo, al deseo y a la palabra, donde se renueva la confianza del nacer, y se despierta lo que nos constituye como personas humanas, «el ser promesa. Un promesa de realización creadora» (Zambrano, 2002 : 91).

Referencias bibliográficas

Attili, Grazia, Farabollini Francesca, y Messeri Patrizia (1997),

Il nemico ha la coda, Giunti, Florencia.

Aubenas, Florence y Benasayag, Miguel (2002), *Résister, c'est créer*, La Découverte, París.

Bateson, Gregory y Mary Catherine Bateson (1994), *El temor de los ángeles*, trad. de Alberto L. Bixio, Gedisa, Barcelona.

Benasayag, Miguel y Schmit, Gérard (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, trad. it., Feltrinelli, Milán.

Bertin, Giovanni Maria y Contini, Mariagrazia (2004), *Educare alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma.

Blanco, Nieves (2005), *Innovation beyond the reforms: Acknowledging school's expertise*, Icsei 2005, Barcelona 2-5 enero.

Boella, Laura (2003), «*La differenza che si è fatta libertà, mondo, giudizio*», en Boella *et al.* (2003), *Femminile plurale*, Tre Lune, Mantua.

Cosentino, Vita (2002), *Basta che parli. Lettera a una professoressa riletta da una professoressa*, en Diótima (2002).

Dejours, Christophe (2000), *L'ingranaggio siamo noi. La sofferenza economica nella vita di ogni giorno*, trad. it., Il Saggiatore, Milán.

Deriu, Marco (ed.) (2001), *L'illusione umanitaria*, Emi, Bolonia.

Diótima (1987), *Il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milán (3ª ed. 2003).

Diótima (1990), *Traer al mundo el mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual* , trad. de María-Milagros Rivera Garretas, Icaria, Barcelona, 1996.

Diótima (1995), *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*, Liguori, Nápoles.

Diótima (1996), *La sapienza di partire da sé*, Liguori, Nápoles.

Diótima (2002), *Approfittare dell'assenza. Punti di avvistamento sulla tradizione*, Liguori, Nápoles.

Diótima (2005), *La magica forza del negativo* , Liguori, Nápoles.

Dominijanni, Ida (2002), *Nella piega del presente*, en Diótima (2002).

Dominijanni, Ida (2004), *Dopo Lynndie più niente è come prima* , Il manifesto, 11 mayo.

Dominijanni, Ida (ed.) (2001*), Motivi della libertà*, Franco Angeli, Milán.

Fonzi, Ada (1997), *Cooperazione e competizione. Differenze di genere in età infantile*, en Attili, Farabollini, Messeri (1997).

Gutiérrez, Francisco y Prado, Cruz (2002), *Simiente de primavera*, L'Ullal Edicions, Xàtiva.

Irigaray, Luce (1985), *Etica della differenza sessuale*, trad. it., Feltrinelli, Milán.

Keller, Evelyn Fox (1991), *Reflexiones sobre género y ciencia*, Alfons el Magnànim, Valencia.

Librería de mujeres de Milán (1987), *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*, trad. de M.-Cinta Montagut Sancho con Anna Bofill, Horas y HORAS, Madrid, 1987 y 2005.

Librería de mujeres de Milán (1996), *El final del patriarcado. Ha ocurrido y no por casualidad*, trad. de María-Milagros Rivera Garretas, Pròleg, Barcelona (reed. en Eaed., *La cultura patas arriba. Selección de la revista 'Sottospra' (1973-1996)*, Horas y HORAS, Madrid, 2006).

Lonzi, Carla (1978), *Taci, anzi parla* , Scritti di Rivolta Femminile, Milán.

Muraro, Luisa (1995), *Oltre l'uguaglianza*, en Diótima (1995).

Muraro, Luisa (1996), *Partire da sé e non farsi trovare…*, en Diótima (1996).

Praetorius, Ina (2002), *La filosofía del saber estar ahí. Para una política de lo simbólico*, «Duoda» 23, págs. 98-110.

Rivera Garretas, María-Milagros (2005), *La diferencia sexual en la historia*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia.

Sartori, Diana (2002), *Dei diritti e dei rovesci*, en Diótima (2002).

Sartori, Diana (2005), *La tentazione del bene*, en Diótima (2005).

Tommasi, Wanda (2002), *Filósofos y mujeres*, trad. de Carolina Ballester Meseguer, Narcea, Madrid.

VV. AA., (2004), *Un'appropriazione indebita*, Baldini e Castoldi, Milano.

Zamboni, Chiara (2001), *Parole non consumate*, Liguori, Nápoles.

Zambrano, María (1991a), *Chiari del bosco*, trad. it., Feltrinelli, Milán (*Claros del bosque*, Seix Barral, Barcelona, 1978).

Zambrano, María (1991b), *Pensiero e poesia*, «In forma di parole», 2.

Zambrano, María (1997), *All'ombra del dio sconosciuto*, trad. it. de Elena Laurenzi, Pratiche, Milán.

Zambrano, María (2000), *Delirio e destino* , tr. it., Raffaello Cortina, Milán (*Delirio y destino. Los veinte años de una española*, Mondadori, Madrid, 1989).

Zambrano, María (2002), *L'art de les mediacions (Textos pedagògics)*, Publicacions de la Universitat de Barcelona, Barcelona.

Partir de sí: necesidad y deseo [81]

Anna Maria Piussi Berlese

Les agradezco su invitación a este Seminario[82].

Hace seis años participé con Marirì Martinengo, profesora en la Librería de mujeres de Milán, en un encuentro en Madrid organizado por STEM, allí conocí a Ana Mañeru, con quien mantenemos ya desde hace años, si bien en la distancia, una relación política y científica; relación que me ha servido como parámetro de nuestra acción política en Italia, a través precisamente del contraste con prácticas en parte diferentes y por la confluencia en problemas y perspectivas comunes. Mientras tanto el pensamiento y la pedagogía de la diferencia sexual elaborados en Italia se han dado a conocer en vuestro país y en otros países europeos y de ultramar a través de la traducción de textos, pero sobre todo gracias a las relaciones e intercambios políticos entre mujeres.

Se ha dado mientras tanto un deslizamiento importante de nuestro pensamiento y nuestra práctica, debido a la necesidad de tomar conciencia de la realidad, que iba cambiando. El cambio de la realidad se ha producido en la dirección de un crecimiento de la toma de conciencia femenina, en Italia y en todo el mundo (v. Conferencia de Pekín), toma de conciencia de los cambios operados en la relación entre los sexos y de la centralidad de las mujeres en el hacer habitable el mundo y en gobernarlo, no en nombre de la paridad con el varón, sino en nombre de la diferencia femenina. Por este motivo en Italia hemos propuesto y apostamos por que *la política es la política de las mujeres* , por que *la pedagogía es la pedagogía de la diferencia sexual* . Esto supone no poder prescindir de ahora en adelante, en todo cuanto atañe a la escuela y la educación, de la existencia subjetiva de los dos sexos y del deseo y capacidad femeninas de expresarse libremente y de hacer valer también en estos ámbitos el ser mujer. Cuanto hemos ganado en tantos años de relaciones y trabajo político y cultural entre mujeres, es decir en la *práctica de la separación* (que no alejamiento o aislamiento) respecto al mundo masculino, lo ofrecemos como ganancia para todos. Ganancia para los hombres, que aún se orientan siguiendo los esquemas patriarcales del poder, de la razón y del control impersonales, sobre todo para aquellos hombres que más deseos tienen de cambiar pero no saben encontrar las palabras y las acciones que se correspondan con sus deseos (cabe señalar que se trata por lo común de hombres de «izquierdas», aunque sin olvidar a los muchos jóvenes que en los últimos años, en Italia y fuera de ella, se han «derechizado» y no sienten ya interés ni por la política ni por la escuela tradicionales, ni siquiera por las que pertenecen a una tradición de izquierdas). Lo ofrecemos como ganancia también para aquellas mujeres que todavía se refugian en los lamentos y la recriminación, autorrepresentándose como víctimas del mundo masculino, con un bajo nivel desiderativo, esforzándose por hacerse aceptar en grado de igualdad, a través del camino de la emancipación, de las cuotas y de la paridad de oportunidades, en el mundo de los hombres, que de esta manera no cambia ni

lo más mínimo y sigue siendo diseñado por los deseos, las prácticas y los proyectos masculinos.

¿Cuáles son las ganancias del saber femenino de que he hablado?

Fundamentalmente dos: la *práctica de las relaciones* y la *práctica del partir de sí*, que nombro separadamente aunque en realidad estén estrechamente unidas. Porque el *sí* del que hay que partir, y lo precisaré a continuación, no debe entenderse como el *yo* solipsista, atomista y auto-originante de la cultura masculina (por lo menos desde Descartes en adelante), que construye la sociedad con otros *yo* hechos en serie a través de relaciones contractuales entre iguales basadas en principios abstractos y universalistas del derecho formal y del mercado, pero es un *sí* relacional desde su nacimiento. Por tanto, no es tampoco el *yo* solitario femenino, todo interioridad e inmediatez, en el que muchas mujeres, incluidas nosotras en algún momento de nuestras vidas, han basado la ilusión de la autenticidad femenina inocente que se manifiesta y expresa a través del lenguaje subjetivo de la narración de sí o por la ligazón empática y homogeneizante con otras mujeres.

Hablamos mucho, en estos tiempos, de sucesos y de cambios de época. Todas y todos nosotros tenemos conciencia de formar parte (más raramente de ser protagonistas) de grandes transformaciones que coinciden con el fin de un milenio. A menudo lo asociamos a un sentimiento de inestabilidad y malestar, que tendemos a afrontar con soluciones ideales y prácticas que nos den seguridad. El recurso cada vez más frecuente, también en la escuela, a nuevos proyectos, a intervenciones cada vez más refinadas y especializadoras, o bien a nuevas leyes, reglamentos, códigos de comportamiento, «cartas de derechos»... son una prueba de ello. Son una prueba reveladora de la necesidad de orden, de la necesidad social difusa de reescribir o replantear un pacto social para las grandes (o no tan grandes) cuestiones del vivir asociado. Un pacto social que se ha resquebrajado y de cuyo deterioro damos interpretaciones de todo tipo cuando sentimos la

necesidad de encontrarle un sentido. La política de la diferencia sexual ha definido esta transición epocal como el fin del patriarcado. Se trata de la política que pone en el centro de su propia actuación los vínculos entre mujeres y la mediación primaria, es decir la obra —más femenina que masculina—, de tejido de la civilización, la vida y el mundo hecha diariamente *más allá* (y no en contra) de las mediaciones segundas (masculinas) representadas por las instituciones, las leyes, los códigos científicos y los lenguajes especializados y convencionales, que son unos instrumentos limitados y que a menudo se revelan como un obstáculo para la solución de los verdaderos problemas.

Los indicios del fin del patriarcado se pueden encontrar dentro y fuera de nosotros. Y esta posibilidad de mantener unidos dentro y fuera lo subjetivo, y lo objetivo en la lectura de la realidad, es un efecto del partir de sí: haciendo hablar a nuestras vivencias —sentimientos, contradicciones, deseos— hacemos hablar al mundo, porque con el mundo tenemos continuas conexiones. Que el patriarcado ha acabado en la sociedad y también, aunque con retraso, en la escuela, lo sabemos por nosotras mismas, que hemos dejado de conceder credibilidad en el orden simbólico del padre, del Uno, crédito que por necesidad o por complicidad habíamos dado hasta ahora. Pero lo sabemos también por el aumento del desorden externo, en la vida pública y en la privada, en los Parlamentos, en los tribunales, en las escuelas, en las Universidades, y también en las casas y en las familias, donde las cosas decididas sin y contra las mujeres «tienden a desaparecer»[83]. Porque, como dijo recientemente un comentarista político, un mundo hecho y pensado por la mitad, por un solo sexo, «está cayendo en pedazos».

La pérdida de credibilidad hacia el mundo patriarcal de muchas mujeres y un cierto número de hombres tuvo sus consecuencias también en el plano educativo. Cada vez más la madre, primera máxima autoridad para hijos e hijas, y luego la maestra, han transmitido —aun sin intención o conciencia explícitas—, un orden masculino-patriarcal que ya no tenía

para ellas y, por lo tanto, tampoco para hijos e hijas, fascinación, valor ni autoridad. Las consecuencias se notaron al crecer las nuevas generaciones, especialmente las masculinas, las cuales (también por la ausencia de padres educadores y de figuras masculinas adultats acreditadas, de referencias positivas y nuevas de su sexo) viven su crecimiento con dificultad, con sentido de extravío e incluso con verdaderas patologías, o con la exhibición de una hipervirilidad cínica, violenta y agresiva.

Quizás se esté cerrando un ciclo de la historia a cuya caída nosotras mismas hemos contribuido.

Pero hoy nos hallamos en las condiciones históricas de poder apostar por el fin del patriarcado por un *de más* de civilización, por una civilización más alta. Y hoy estamos en condiciones de ver formas de convivencia civil que no se orientan por el poder, con su corolario en la lógica de los derechos (también de la igualdad de oportunidades), y sino en el principio de autoridad: son formas antiguas y nuevas, que ya existen y exigen ser reconocidas como respuestas políticas en el fin del patriarcado. Son formas más femeninas que masculinas, si bien un cierto número de hombres las practica tomando como ejemplo, quizás inintencionadamente pero no por casualidad, a las mujeres.

Son formas también existentes en la escuela que es asimismo objeto de críticas continuas, de análisis catastrofistas, de intentos de amplias reformas, siempre desde arriba, por lo menos en Italia, y existen a raíz de la gran y creciente presencia femenina en la escuela, como docentes y como alumnas. Son las mujeres más que los hombres quienes saben hacer de la escuela, a pesar de las condiciones adversas, un lugar acogedor, comprensible e interesante, gracias a su capacidad para no identificarse totalmente con los códigos burocráticos de las reglas y el poder, gracias a su disposición para anteponer, a la necesidad de autoafirmación y de poder, el amor hacia las cosas pequeñas bien hechas día a día, por el valor que ellas tienen en el momento presente; gracias a su

capacidad de no escindir, sino de relacionar en la enseñanza y en el aprendizaje, vida y saber, cuerpo y lenguaje, inteligencia y emociones, realizando nexo social a través de la actividad de enseñar y la disponibilidad para atenerse a lo que se enseña: haciendo cultura y sociedad.

Aunque —y esta es la apuesta política en la escuela— si esta capacidad, este *de más* femenino no sale a descubierto, no se convierte en una medida visible y reconocida por todos, pública en su autoridad, corre el riesgo de convertirse en un *de menos*, como señaló recientemente Luisa Muraro en un encuentro mantenido en Italia.

Si no sabe superar las *mediaciones segundas*, aquellas ya codificadas o que tienden a institucionalizar y a dar rigidez a la vida en la escuela mediante dispositivos y procesos formales e impersonales, normas, programas e intervenciones técnicos y especializados, esquemas interpretativos precodificados, etcétera, si no sabe mantener abierto el juego fecundo de la *mediación primaria* (aquella en que acontece la relación materna como relación de cuerpo, de lenguaje y de mundo), que está dada por el intercambio realizado en primera persona por quien habita la escuela entre necesidades, deseos, capacidades, recursos, en contextos concretos y cotidianos, la feminización de la escuela, tan evidente en los países occidentales (aunque no sólo en ellos), se convierte en una ocasión perdida. Ocasión perdida de hacer de la escuela lugar —uno de los pocos que permanecen— de encuentro y de intercambio entre generaciones, entre culturas y sexos diferentes, el centro de la vida social y de la acción política. Un lugar de transformación, si es cierto, como nos ha demostrado la política de las mujeres, que la primera y más importante transformación del mundo es la modificación de sí en el mundo, modificación simbólica, de pensamiento y de lenguaje, individual y colectiva, de nuestra relación con el mundo, de nuestro modo de dirigirnos a él, de interpretarle el sentido y nuestro lugar en su interior.

¿Cuál es la capacidad, el *de más*femenino antes mencionado?

Es la capacidad de poner en primer lugar las relaciones humanas, y en primer lugar las relaciones entre mujeres, no tanto como contenido psicológico sino como intercambio simbólico, lugar de intercambio de palabra y de acción, de búsqueda de mediaciones que hacen humana y civil —sensata y más rica—, la convivencia: la capacidad de convertirse en *mediación viviente* en contexto, poniendo en juego deseos, pasiones, experiencias personales, más allá de las mediaciones ya dadas, casi siempre lejanas, impersonales y fuera de contexto, que se superponen a la realidad de las cosas y la tornan rígida, impidiendo, en suma, que se sea una buena mediación. Es *partir de sí.*

Es esta la práctica política, heredada del movimiento de las mujeres, que estamos proponiendo como acción eficaz y radical, también a los hombres y a aquellas mujeres, muchas, que todavía se desgastan haciendo la mediación de las mediaciones masculinas en los Parlamentos, en las Universidades, en los hospitales, en las escuelas, etcétera, a los que hacen más aceptables a través de una labor cotidiana y anónima que convierte en más habitable el mundo pero sin transformarlo.

Ya he mencionado que partir de síno es la autoconciencia intimista que las mujeres han practicado durante siglos, haciendo un uso no libre del partir de sí y del hablar de sí (que era más bien un estar consigo). Y tampoco es sólo la práctica de la autoconciencia entre mujeres de los años ’70, que tuvo un papel fundamental en la liberación de energías pero que hoy está superada porque, con el confinamiento del «entre nosotras» y sin la libre circulación de esas energías en el mundo, el deseo femenino corre el riesgo de estancarse. Tampoco se trata de la absolutización del *yo* y de la experiencia personal. Debe entenderse más bien como *enraizamiento* y *alejamiento* simultáneos. Como *enraizarse* en aquello que se es, en las relaciones con que se está involucrada, en aquellas que me llevan a ser la que soy, pero también en las que me permiten convertirme en lo que deseo, ya desde la primera relación con la madre, lugar de

intercambio simbólico donde he ganado, en necesaria dependencia y por tanto en la *disparidad* , vida y palabra a la vez. Y como *alejarse*: precisamente el reconocimiento de estos vínculos —consigo mismas, con el medio circundante, con los demás—, a menudo difíciles de reconocer debido a su profundidad, provoca el cambio y el alejamiento de aquello que se es para convertirse en otra aunque sin perderse. Si hacemos hablar a los vínculos que tenemos con el mundo a través de nuestras vivencias y nuestros deseos, estos vínculos hablan simultáneamente de nosotras y del mundo, salvando el inevitable recurso a las mediaciones y a los saberes constituidos, es más, creando un desequilibrio fecundo respecto a éstos: y los vínculos se convierten en necesidad, la dependencia aceptada se convierte en independencia. Independencia simbólica, libertad femenina: una libertad no absoluta sino relacional, por lo tanto enraizada primeramente en las relaciones entre mujeres, que en su hacerse cambia la realidad aunque manteniéndose fiel a ella[84]. El acto de partir de sí como apertura hacia los otros y el mundo es continuamente renovable y debe renovarse, si entendemos por ello un «obtener de» para «ir hacia», para dar inicio a una nueva realidad que lógicamente aún no podemos prever completamente. La apertura hacia los otros y el mundo, a la pluralidad y la diferencia, así como a lo imprevisto, son las *necesidades* de un actuar orientado, es decir de un actuar dotado de medida y de orientación, mas no instrumental, procedimental o de máxima eficiencia, y en el que el ejercicio de la autoridad prevalezca sobre las constricciones del poder: es la dimensión en que viven el deseo y la capacidad de dar inicio a algo nuevo, dimensión en que se sitúa la exposición de sí en relación a los otros, la asunción de responsabilidad y de riesgo, de azar simbólico en que juegan a la vez nuestro sentido y el sentido del mundo, que hace de este actuar un actuar público y político, en palabras de Arendt (*Vita Activa*).

Esta manera de entender la práctica del partir de sí la convierte en eficaz como práctica de transformación del mundo. Y también del mundo de la escuela. En los últimos años, muchos países occidentales, pero también muchos

países en vías de desarrollo y «subdesarrollados» (basta recordar, como decía, la Conferencia de Pekín y el Fórum de Huairou) han incluido en su agenda política la igualdad de oportunidades y de derechos hombre-mujer y sólo recientemente el *empowerment* femenino, que sugiero se entienda más como autoridad que como poder, como objetivo a alcanzar también a través de los cambios en el terreno de la instrucción y la educación [85]. Pero se pretende alcanzar o aproximarse a este objetivo a través de la política institucional, la política que actúa en las que he llamado «mediaciones segundas» y en las formas tradicionales de representación y decisión: se asigna este objetivo a la misma política que hasta ahora ha excluido a las mujeres o las ha incluido en nombre de la igualdad masculina o, con mayor frecuencia, del que las mujeres se han autoexcluido a causa del sentimiento o la conciencia de sus límites y de la concepción mutilada de «política» y del escaso placer que en ella encuentran. Es una contradicción. Y es una contradicción que algunas mujeres han advertido e interpretado como tal partiendo precisamente de sí, interrogando en profundidad su propio deseo y la contradicción hombre-mujer en el mundo contemporáneo. Esa «desventaja» que la política oficial desearía remontar a la parte femenina del mundo mediante nuevas leyes, nuevas recomendaciones y acciones positivas, con la mediación de los Ministerios, los organismos locales y/o regionales de educación, proyectos especiales y transversales para la diferencia sexual en las escuelas, etcétera, se debe a esa misma política institucional y a la parte más masculina que femenina que en ellas cree y actúa. Y surge precisamente no saber ver la autoridad femenina ya existente en la sociedad o en la escuela, una presencia femenina visible y viva en el trabajo, en la misma política, en la familia, en la vida pública que no se puede reducir al esquema de la paridad hombre-mujer o a la lógica de los derechos y del poder, y cuyo deseo, hoy, supera en mucho estos esquemas de la política o los esquemas interpretativos y provisionales de las ciencias sociales tradicionales: al igual que las palabras y las prácticas originales de las mujeres, entre las que está la práctica del

partir de sí, van mucho más allá del terreno de la política masculina, en la que precisamente, y no por casualidad, no se las reconoce como «políticas».

Las mujeres están de hecho construyendo un orden propio que no se opone al institucional, no solicita nada de él ni tampoco lo ignora, mas por contra lo supera incluyéndolo y situándolo en una posición subordinada[86].

Es un orden mayor porque no excluye a ninguno ni a ninguna, basándose en el intercambio de palabra que puede mantener siempre abierto el juego de contratación del significado de las cosas y que por tanto hace del mundo una realidad siempre fluida y móvil, no fijada a esquemas inmutables o vinculantes como las pertenencias, las mayorías, los programas políticos, etc. Es un orden que requiere, para realizarse, la disposición positiva personal para la transformación de sí, para el cambio de las conciencias orientado a una calidad más alta de la convivencia, del deseo de comprender y de intercambiar con otras y con otros el sentido de las cosas que se hacen, de encontrar soluciones sensatas a los problemas en una relación de autoridad, o sea de confianza y de palabra: y ninguno/a está excluido/a de la palabra, de la lengua materna que todas y todos nosotras/os hemos aprendido de nuestra madre, si habla partiendo de sí y para hablar y hacerse entender se confía a la única necesidad del lenguaje que es la contratación y no persigue recurrir a los lenguajes excluyentes de tanta política tradicional, de tanta ciencia, de tantas instituciones que petrifican la realidad en jerarquías de poder y también a través de los lenguajes.

Un ejemplo específico referido a la escuela y a los programas de paridad de oportunidades hombre-mujer en la escuela puede resultar significativo. Cuando en Italia comenzó la pedagogía de la diferencia sexual, la política oficial de paridad de oportunidades en la escuela y en la formación según las Recomendaciones y los Planes de Acción del Consejo de Europa no había llegado aún (lo haría cinco años después). Pero ya muchas profesoras habían sentido la necesidad y el

deseo de cambiar la educación escolar en una dirección de libertad y de autoridad femenina, propia y de las más jóvenes. El cambio aconteció partiendo de sí, escuchando atentamente las propias contradicciones o los propios deseos. La contradicción más evidente e hiriente era la de ser profesoras, incluso buenas, y no poder hacer visible y significativa la dimensión primaria y no trascendible de su existir, el ser mujer, el suyo y el de sus alumnas y encima tener que callarlo en nombre de la igualdad. Era como no encontrarse nunca enteras en las cosas que hacían o proponían hacer. Todas ellas han apostado por una significación femenina libre en la escuela, siguiendo las propias pasiones. Sin forzaduras ni voluntarismos, mas con la ligereza surgida de la toma de conciencia, de saber leer esa contradicción no sólo como algo propio sino compartido por otras y, lo que es más, como contradicción objetiva de un sistema escolar y social que se proclamaba nacido de un ideal de igualdad y promotor de igualdad, pero que excluía a la parte femenina de la humanidad, incluyéndola sólo como una presencia física, muda, no humana. Cabe añadir, incidentalmente, que a continuación comprendimos que la abolición de la diferencia sexual en la escuela, como en cualquier ámbito de la vida asociada, se convierte en pérdida de la libre significación de la diferencia de ser hombre o mujer, en pérdida de la libertad que no afecta sólo a las mujeres, sino también a los hombres, incluso más a ellos, como demuestra la actual crisis masculina [87]. La ligereza era también fruto del hecho de saber que se podía acudir a otras mujeres con las que compartir el amor por el propio oficio de enseñar y por la investigación cultural y pedagógica, y con las que compartir la pasión política, o sea el interés por la común apuesta política de acción pública para cambiar la escuela. Este acudir a otras ha sido práctica del partir de sí y práctica de las relaciones, que algunas de esas profesoras ya habían experimentado con eficacia desde hacía años en los lugares de política de las mujeres y ahora las proponían a otras en la escuela. Aparecieron así modificaciones significativas, absorbidas y diluidas acto seguido por la política oficial de paridad de oportunidades que

ya comenzaba a aplicarse, modificaciones nacidas de las relaciones políticas entre mujeres de la escuela o que tenían intereses en la escuela, como investigadoras, estudiosas, administrativas, madres, etc. Algunas profesoras, al seguir su propia pasión en el campo de la didáctica de la historia, en el de la educación literaria y lingüística y también enel de la científica, modificaron de hecho los contenidos curriculares y los enfoques didácticos, sometiendo las disciplinas hasta entonces enseñadas a la mirada libre y autorizada de mujeres, dando voz y visibilidad a la experiencia histórica femenina en los varios campos del saber[88]. Y lo han hecho y siguen haciéndolo con la radicalidad de quien pone en juego su propio deseo, percibido como necesitado, de quien se preocupa por encontrar mediaciones, con mujeres y también con hombres, a fin de que este deseo halle el camino más alto para realizarse, de quien escucha atentamente las modificaciones simbólicas y el *de más* de libertad y de bienestar que se produce en consecuencia en las niñas y chicas, pero también en niños y chicos. Se trata de poner en el centro del hacer escuela no los programas, los curricula, las reglas burocráticas de hacerse respetar y que hay que respetar a toda costa, sino la relación que, en este caso consiste en mostrar como central la relación de interés y amor con el saber que se enseña, saliendo de la supuesta neutralidad e intercambiabilidad de quien enseña y sacando a relucir la propia subjetividad de docentes, como paso necesario para hacer que los/as más pequeños/as amen aquello que se enseña y hacer crecer su subjetividad. Consiste en poner en posición central el cuidado por las relaciones, que es el *de más* femenino: entre sí y sí, entre sí y los/as más jóvenes, entre sí y otros adultos y adultas con los/as que intercambiar intereses, pasiones, siempre ejercitando y aceptando el juicio para dar y recibir medida y para no caer en la crítica estéril y lastimera, y cuando sea necesario también creando conflictos. Lo que resulta inútil e incluso un impedimento es considerar indispensable el recurso a las mediaciones institucionales, a nuevas leyes, reglamentos, proyectos para modificar la escuela y, aparece en cambio, en primer plano la importancia de la

transformación profunda de las conciencias y la importancia de las mediaciones femeninas. Es un impedimento porque nos hace perder de vista lo que ya existe, funciona y se valora, partir de ello tiene en cambio la fuerza de crear un desequilibrio favorable hacia aquello que ya es positivo y, aún atesorando una lectura atenta de lo real, conjuga los vínculos de lo real con el deseo, no nos enjaula en el lamento continuo, en la atención hacia y en la reivindicación de aquello que nos falta: es un ahorro de energías para invertirlas en otra cosa. Y partir de sí es también hacer lo que resulta posible hacer en *el presente*, sin esperar intervenciones externas o desde arriba, es hacer lo que podemos hacer en primera persona, en prácticas de contextuales junto a otros/as, partiendo desde nosotras y encontrando las mediaciones necesarias y más eficaces, sin descuidar los medios que la institución nos da, sino asumiéndolos precisamente como simples medios. Aún haciendo cosas pequeñas, las realizables personalmente en la acción contextual y puntual, porque, como dice Arendt, «incluso el más pequeño acto en las circunstancias más limitadas tiene en sí el germen de la ilimitación misma, porque un solo acto, y a veces una sola palabra, basta para transformar toda constelación de actos y de palabras»[89]. Llegada a este punto me pregunto —y la situación italiana de los últimos meses me constriñe, como a continuación explicaré, a replantearme la pregunta— si la gran inversión de energías y de dinero para los Programas institucionales de paridad de oportunidades que afectan también a la escuela, no corre el riesgo de producir a lo sumo una sensibilización genérica ante el problema, destinada a decaer o reducirse rápidamente como aconteció con otros temas de moda que entraron en la escuela bajo la forma de proyectos transversales (educación sanitaria, medioambiental, intercultural) que se superponen o quedan al margen del curriculum, que, mientras tanto, ha permanecido casi inalterado tanto en el plano general del saber como en la calidad de las relaciones didácticas. La educación desde la perspectiva de las relaciones didácticas no se impone por ley, no se puede reducir a una argumentación, ni siquiera a un argumento que se pueda

introducir transversalmente en todas las actividades escolares, sino sobre todo una práctica, un conjunto de prácticas, las cuales, si carecen de la radicalidad necesaria, se limitan a agregar nuevos contenidos a los ya previstos en el curriculum. En Italia, en estos últimos años, han florecido las iniciativas y los cursos de puesta al día para las/os profesoras/es sobre la paridad hombre-mujer que ha cambiado en bien poco la escuela, y encima ha sido recibido con un cierto desinterés y disgusto por muchas profesoras y alumnas que, lógicamente, no lo precisaban. Y recientemente un decreto del nuevo Ministerio de Educación italiano, destinado a la enseñanza de historia en el último curso de las escuelas superiores, ha hecho obligatoria la enseñanza de la historia del siglo XX. Ahora bien, el Ministerio de Paridad de Oportunidades está pactando con el de Educación la obligación de incluir una perspectiva de género en la enseñanza histórica del siglo XX, a fin de que no se descuide la contribución histórica de las mujeres. El problema en términos pedagógicos es : ¿será éste el camino para una restitución de sentido a las mujeres, para un crecimiento humano y cultural de las adultas y de las más jóvenes, o esta iniciativa será vivida, sobre todo por estas últimas, como un aumento de la carga lectiva, a lo sumo como una integración a través de un suplemento de saber? Si no se pone en juego el deseo, que es el núcleo central de la subjetividad, si no se pregunta a través de qué prácticas se sostiene el deseo, si no se trabaja en aquello que ya existe, es decir la experiencia y las competencias personales de las mujeres que diariamente habitan la escuela, el cambio no se da, porque el cambio es fundamentalmente modificación de sí, modificación simbólica.

La diferencia sexual no es un argumento o un conjunto de argumentos, sino la calidad de nuestra relación con el mundo. Hemos apostado por una calidad más alta, más libre y autorizada, como mujeres, de nuestra relación con el mundo, de nuestro ser en el mundo, y así hemos abierto espacios de libertad también para el otro sexo, que históricamente ha seguido percibiéndose libre de perseguir un incremento de derechos formales (y de poder), pero que en realidad se ha

quedado enjaulado, sin tener conciencia de sí en las identidades masculinas tullidas y unívocas, de cuyos límites los hombres adultos y especialmente los jóvenes muestran hoy las señales del malestar. Debemos aceptar que poner en práctica la diferencia sexual no es una acción procedimental, acomodaticia y previsible, sino un actuar abierto a lo imprevisto de las subjetividades en juego, un actuar que tiene efectos de desequilibrio des-ordenantes, imprevisibles para el orden constituido, si bien creadores de un orden más verdadero. Precisamente a causa de esta toma de conciencia, como mujeres de la Universidad y de la escuela, hemos apostado por una política amplia, no circunscrita al repaso de los saberes, objeto de nuestra investigación y de nuestra didáctica, sino ampliada a las prácticas de las que estas instituciones viren, a las energías y a los deseos que las mueven. Y siendo movidas por un deseo de calidad más alta de la vida de estas instituciones, y teniendo ya un saber de prácticas transformativas, no hemos apuntado a una mejora a través de reformas, nuevas leyes, reglamentos, disposiciones institucionales, sino que hemos hecho palanca en el deseo de calidad y de hacer bien las cosas, que otras/os también podían tener —si bien enmascarado bajo la forma de la exigencia de una administración más eficaz—, en el sentido que cada uno daba a su estar en la escuela, y en relaciones de confianza y responsabilidad entre las personas, que hemos conseguido poner en el lugar de la desconfianza, la envidia, la recriminación y el enfrentamiento que, más o menos soterradamente, caracterizan las relaciones entre docentes, colegas y estudiantes en las instituciones de formación reguladas por códigos de la burocracia y del poder. Hemos apostado no por la reforma de la Universidad y de la escuela, sino por la *autorreforma* como movimiento de transformación que parte y puede producirse desde su interior, desde aquellos que, hombres y mujeres, habitan diariamente estos lugares, desde quienes convertirlos en lugares hospitalarios y educativos, lugares de relaciones civilizadas, devolviendo a las/os directas/os interesadas/os (adultas/os, chicas/os) las competencias que ya poseen: en primer lugar, la competencia

de poder dar un juicio justo sobre las cosas, una evaluación cierta y realista en tanto que contextual, y la capacidad de encontrar las mediaciones más apropiadas, dado que están ligadas al contexto, para enfrentar y resolver los problemas. Se ha tratado de un desplazamiento simbólico para el que he propuesto la expresión *saber que se sabe* [90]. es un cambio no basado en una instancia ética, aunque ésta no falte, sino en prácticas políticas, la práctica del partir de sí y la práctica de las relaciones.

También consiste en un cambio profundo y fecundo porque permite reconocer y poner en juego en las relaciones las diferencias y las *disparidades* entre seres humanos, que el esquema ideal (o ideológico) de la igualdad nos ha acostumbrado a ignorar o a superar voluntarísticamente. No me refiero tanto a las disparidades de rol o de poder derivadas de los roles institucionales (que también deberían ser analizadas, al menos por los efectos de condicionamiento que tienen sobre nosotros o sobre los demás), sino a las disparidades en que el *de más* tiene como medida el deseo y la necesidad de su mediación. Y pienso sobre todo en las relaciones duales, en las que la práctica de la disparidad permite un intercambio no superficial sino profundo: yo te reconozco algo precioso que compartes conmigo y lo reconozco en ti más fuerte en términos de energía, competencia, creatividad, te pido que me ayudes a encontrar la mediación y el contexto para realizar mi deseo, para recibir medida. La práctica de la disparidad hace revivir en las relaciones humanas y en nuestras vidas actuales el antiguo vínculo con la madre, primera autoridad que cada una/o de nosotras/os encuentra viniendo al mundo: relaciones dispares en que se intercambia confianza y dependencia con aprender a hablar, competencia simbólica e independencia. La madre nos ha enseñado la fecundidad de las relaciones dispares, pero nuestra cultura, sobre todo a partir de la modernidad, ha olvidado esta enseñanza, y le cuesta aceptar el hecho de que venimos al mundo vinculados a la madre y relacionados a otros y otras vivimos. Nosotras hemos hecho de la disparidad una práctica política, yendo contra y más allá del esquema de

la igualdad[91]. Este esquema, vigente como modelo político y cultural en los sistemas de instrucción modernos y democrático-formales, ha conducido a la escuela a una nivelación hacia abajo de docentes y alumnos y de la calidad civil de la escuela en su conjunto, nivelación que a duras penas oculta la complicidad, la rivalidad o la envidia; en todo caso, la falta de un verdadero interés, de un verdadero juicio y por lo tanto de un intercambio de medida y deseo por un *de más*de calidad en las cosas que verdaderamente cuentan: entre docentes, en las relaciones con alumnos/as, madres y padres, superiores. El efecto indeseable de este igualitarismo en la escuela ha sido el restablecimiento de la meritocracia en todos los países occidentales, que se conjuga hoy con la propuesta de la escuela como empresa, y de la instrucción como formación destinada al saber competir o cuando menos a *saber estar* en el mercado, en una sociedad cada vez más orientada al modelo post-fordista.

Pero el esquema de la igualdad ha conllevado otro efecto, que solamente hoy podemos apreciar, tal es la fuerza de los esquemas interpretativos consolidados sobre nuestra relación con la realidad. Lo hemos reconocido precisamente apartando este esquema y orientándonos en la lectura de la realidad por una perspectiva de diferencia sexual y por el *de más* femenino. No nos ha resultado difícil reconocer que no sólo las profesoras están en la escuela con motivaciones distintas de las de los profesores, pero también las alumnas en relación a los alumnos. Esta toma de conciencia da distintas dimensiones, aunque no descuida, el sentimiento común y corriente de fracaso de la escuela de masas, que hoy parece reforzado y y justificado también por la disminución de la función de la instrucción como canal de promoción social, y del título de estudios como garantía para lograr puesto de trabajo (garantía que ya no existe). En los últimos treinta años en Italia y en muchos países occidentales se ha dado un uso diferente de la escuela por parte de las niñas y las jóvenes distinto del que hacían los hombres, y que no podemos definir de ninguna manera como fracaso. Un uso que definiría como no instrumental y no mercantil, favorecido quizás esto

también por las expectativas inferiores y menos presionantes de las familias y del mundo adulto respecto a las chicas, de su éxito escolar, de sus salidas profesionales en el mercado laboral. Parece una paradoja pero no es así. Se trata casi de un «curriculum oculto» de la parte femenina de la escuela que sale al descubierto, y nos ayuda a comprender muchas cosas del curriculum explícito destinado a los chicos (la «escuela de todos» ha sido en primer lugar escuela de hombres), nos permite comprender en parte los actuales fenómenos de malestar, más masculino que femenino, en la escuela y en la sociedad, sí es cierto que, por lo menos en Italia, según las estadísticas oficiales, la incidencia entre varones de suspensos, abandono escolar, malestar psíquico, tóxicodependencia y microcriminalidad alcanza el 80%. Este curriculum oculto nos habla de mujeres que todavía aman enseñar, también de niñas y niños pequeños (y los grados inferiores de la instrucción, desde la guardería hasta la EGB, en que la presencia docente femenina es poco menos que absoluta, son el segmento del sistema formativo que mejor funciona). Nos habla de niñas y niños a los que por lo general les encanta ir a la escuela a estudiar: de chicas que, en la escuela, encuentran un sentido para sí en el momento presente, un sentido no postergado o que haya que postergar continuamente en el futuro, que saben apreciar la escuela también como un sitio en el que entrelazar relaciones sociales, en el que remitirse a modelos femeninos adultos positivos, en el que poder también encontrar, si no siempre, sí de vez en cuando, el placer de un estudio indisociado de la vida.

Como en todos los países de la OCDE, también en Italia en los últimos treinta años las chicas, de todos los estratos sociales se han aprovechado de la educación de masas con mayor éxito y con la capacidad de encontrar sentido para sí sobre todo. Y el reconocimiento ya difundido entre los especialistas y la opinión pública de una ventaja femenina en la formación no se explica por la presunta mejor adaptación de las chicas, sino quizás por una diferencia femenina que da más importancia a la interioridad, a la palabra, a la lectura, que sabe hacer uso de la cultura, dentro y fuera de la escuela, como bien en sí (y no

como bien de intercambio), para una elaboración del sentido de sí y del sentido del mundo en el momento presente. Una diferencia femenina en que la pasión de comprender prevalece sobre la necesidad, más masculina, de autoafirmación y de competición, y en que la motivación intrínseca ayuda con mayor continuidad y constancia a las mujeres jóvenes y adultas en el aprendizaje (no es casualidad que más mujeres que hombres reemprendan los estudios). Hoy se están afianzando en nuestra sociedad medidas femeninas del estar en el mundo, en la escuela y el trabajo por ejemplo, que considero pueden ser reconocidas como paradigmáticas por ambos sexos, al igual que se reconoce que en las clases y en las escuelas de niños y adolescentes, donde las profesoras y las alumnas saben dotarse de autoridad, fuerza y autoridad, también los comportamientos masculinos (de jóvenes y adultos) son más civiles y también los varones parecen encontrar un sentido más libre y auténtico el estar en la escuela. Hoy las adolescentes y las mujeres jóvenes se autoestiman quizás más que los hombres, saben arriesgarse en la elección de estudios y trabajos cogiendo realistamente las oportunidades que ofrece la sociedad, más que los varones, sin perder sin embargo de vista la fidelidad a sí mismas, sus propios deseos y sus propias ambiciones. Y en esto demuestran mayor libertad, también cuando parece que eligen recorridos formativos y profesionales tradicionalmente femeninos. Porque por lo general las jóvenes, al igual que las adultas, saben estar en la escuela y en el mercado laboral apartándose de las medidas del éxito, del poder, del dinero, de la carrera. Prefieren las gratificaciones que brinda la calidad también humana del estudio y del trabajo y la posibilidad de realizarse en más planos, sin perder el arte de la improvisación, la capacidad de componer creativa y flexiblemente su propia vida, que Mary Catherine Bateson [92] reconoce como una prerrogativa más femenina que masculina, pero que hoy y en el futuro parece imponerse como una necesidad para todos[93].

Pero esto es ya otra historia, una historia femenina de la escuela de los últimos años que quizás pueda empezar a

parecer más sensata también para los hombres jóvenes y menos jóvenes de hoy.

Exceso y libertad del cuerpo femenino[94]

Anna Maria Piussi Berlese

Para aproximarme al tema -el trabajo simbólico en torno a la maternidad en sus aspectos ambivalentes en relación con la medicina y con los saberes científicos- he optado por dar un rodeo largo: pasar por la puerta estrecha de una experiencia que ha sido fuente de mucho sufrimiento pero, también, de alegría y de saber. Una experiencia que me ha permitido encontrar un lugar de palabra y de opinión que, aunque provisional, siento que se corresponde conmigo.

El largo rodeo. Una historia de poder y de autoridad

El regreso a Italia con el hijo y el marido alemán todavía con

parálisis en las piernas, después de nueve meses de hospitalización en Suiza a causa de una polineuropatía que le había acercado a la muerte, fue para él un alivio y, al mismo tiempo, una angustia. Regresaban los tres a su casa, pero ninguno sabía qué les esperaba. Los contactos con el especialista y con el neurólogo de formación psicoanalítica que le había seguido, continuaron, entre tanto, en la distancia, hasta que en agosto del año siguiente –un año y medio después del comienzo de la enfermedad-, los tres volvieron a Berna, donde estaba prevista una visita de control.

Les gustaba la ciudad, especialmente en verano: los paseos por los bosques y por la orilla del río Aare, con el niño empujando la silla de ruedas del padre, como en un juego, eran momentos de íntima serenidad, de comunión espiritual conseguida a pesar de todo. La mañana de la consulta el marido arquitecto prefirió ir solo al hospital, en taxi, casi como para confirmar su deseo de normalidad. Al vover, la noticia: el especialista excluía definitivamente una mejoría; en su opinión, la vida del arquitecto estaba destinada a la invalidez permanente. Mejor tomar medidas enseguida: con una eficiencia muy helvética, al cabo de un rato se presentó en la casita una amable funcionaria de los servicios sociales con la tarea de abrir un expediente para el reconocimiento de invalidez permanente, a la que el arquitecto podía acceder por tener residencia en Suiza. Lo primero en lo que pensó la esposa al verla aparecer fue que se equivocaba de hora: era la hora de comer, y no se irrumpe a la hora de comer... Estúpida idea... ¿y todo lo demás? Todo lo demás no tardó en llegar cuando se quedaron solos. En oleadas sucesivas cada vez más grandes de incredulidad, el dolor. Él bajó la cabeza y se rindió, no quería saber nada de nada, y menos de médicos, hospitales o terapias. Ella, que desde hhaacía tiempo se encontraba en una extraña condición de suspenso, fecundamente contradictoria, entre el aceptar hasta el fondo la invalidez del marido y la sensación de que se curaría, tuvo un estremecimiento, una especie de lúcido despertar a la realidad. Como si la visión que desde hacía tiempo la habitaba[95], le incitase a ponerse en movimiento: no podía ser, no era así, lo sentía en su carne, ella ahora sabía y se

autorizaba a seguir su intuición inicial. En las profundidades de la rendición total a la que se había abandonado, encontró la fuerza necesaria. Buscó el número de teléfono del ex-rector, el neurólogo con el que muchos meses antes, en la incertidumbre en la que habían sido dejados, ella había pedido una cita al especialista, si bien antes de telefonear pidiendo una visita, habló con la amiga española que había estado a su lado durante toda la enfermedad. Y la amiga le animó a seguir. Acudieron a Zürich para la visita, finalmente en el silencio interior y en la quietud de la aceptación total de la realidad. El ex-rector, un octogenario atractivo de tupidos cabellos blancos, abrió personalmente la puerta de su pequeño estudio, escuchó con atención y empezó una cuidadosa exploración. Al final de la cual, con tono serio y amoroso, dio su diágnostico: desde el punto de vista neurológico, el arquitecto –lo decía con seguridad- estaba curado, y aunque sus piernas no querían todavía moverse, antes o después lo harían, con las mediaciones adecuadas. ¿Cuándo? Nadie lo sabía. Les despidió afablemente a los dos y rogó que le dejaran las dos muletas con las que el arquitecto se había arrastrado torpemente desde el coche hasta el estudio: las muletas ya no le hacían falta; podían servirle a otro, comentó en broma. En el coche, los dos se abandonaron sin trabas a la felicidad: y la felicidad pura, abundante, tomó la forma de un grito repetido que atravesaba y sacudía sus cuerpos. Grito arcaico, potente, que salía de sus entrañas pero también de otro lugar impersonal, como si hubiera encontrado un punto de fusión con la energía de la tierra y de la vida: un grito que solo viniendo del fondo oscuro podía subir hacia lo alto. ¿El grito que reconduce al nacimiento? Decidieron brindar por el nuevo inicio y buscaron un local del centro de Zürich. Era una zona peatonal, había que dejar el coche y seguir a pie. El arquitecto se bajó del coche, pero ¿cómo seguir sin muletas? El brazo de la mujer salió en su ayuda. La mente estaba finalmente limpia, relajada, no había prisa. Dos, tres pasos inseguros: luego, ella notó que el brazo se aligeraba, ya nadie se apoyaba en él. Miró a su alrededor: él había volado. Apenas tuvo tiempo de verle correr entre la gente y alejarse riendo. Y riendo y llorando ella

acompañó la carrera con la mirada, mientras la gente, contenida, le miraba sin comprender.

Volvieron a casa del ex-rector: ya le habían dado la noticia por teléfono pero tenían la sensación de que la enormidad de la cosa había que compartirla y restituirla inmediatamente, en presencia viva. El viejo profesor de pelo blanco, con pantalones y camisa de esport, había bajado a la calle y se dirigía hacia ellos. Se abrazaron, casi sin palabras, y esa fue la última vez que le vieron.

Por la noche, en casa, la mujer se dio cuenta de que de la vagina le había salido un chorro de sangre, después de meses con el ciclo menstrual bloqueado: como si la vida volviera a fluir. Su cuerpo no había dejado nunca de estar en presencia del sufrimiento durante aquel tiempo interminable, pero también de vivir en plenitud aquella experiencia, en sus lados dolorosos, de aniquilación, y en los trozos de calma, de esperanza: había registrado la ambigüedad de los procesos terapeúticos, pero también había sabido atenerse a las contradicciones de la situación, manteniendo abierto el camino con la escucha continua del cuerpo del marido, de la relación con él, de las relaciones a su alrededor y de las vibraciones que de todo ello emanaban en su interior. Tenía desde hacía tiempo la intuición de que el cuerpo de su compañero hablaba: los miembros inexplicablemente contraídos eran un mensaje del alma que había que escuchar y entender. La familiaridad de su cuerpo con el de su compañero, su nueva disponibilidad a abrir todos los sentidos a la escucha de las más mínimas señales, en un abrazo semejante al de la madre con su criatura, le sugerían esta verdad. Pero su cuerpo sensible, pensante, deseante, doliente, habitado por un “sueño creador”, se había puesto, también, como límite y obstáculo de la presunción del primer médico especialista, tal vez contribuyendo con su exceso femenino a endurecerlo defensivamente en su posición de omnipotencia y creando, así, grietas y roturas en el esquema aparentemente seguro y lineal de los programas terapeúticos: hasta la apertura de aquel abismo.

Desde hacía años, la mujer tenía presente la diferencia entre poder y autoridad, había experimentado en su carne la violencia de las relaciones de poder, y la libertad y el bienestar ofrecidos por la práctica de la autoridad entre mujeres. Y, ahora, esa historia dibujaba ante sus ojos un ejemplo límpido y puro de lo que significan el ejercicio del poder y de la autoridad en la medicina. No podía no ver la diferencia en los efectos que producían. La actuación del primer especialista, aplastado por la necesidad de autoconfirmación profesional, de rivalidad con su colega más maduro en la cima de la carrera y del éxito, y dominado por completo por la racionalidad científica, se había quedado bloqueada en su capacidad de sentir y de ver, de exponerse al riesgo de la duda dejando que pudiera acaecer lo otro. La presunción de poseer los secretos tecno-médicos, la pulsión hacia el prestigio, habían ido al compás del control voluntarista del cuerpo y la mente del enfermo, dejando fuera de juego la verdad humana subjetiva. Y, durante mucho tiempo, el juego de poder le había exonerado del salir del silencio, del confrontarse con otros, de arriesgar una prognosis, hasta el día de la sentencia devastadora, que condenaba al enfermo a una condición de dependencia irreversible. El profesor canoso, en cambio, no necesitaba demostrar nada, ni a sí mismo ni a los demás: sereno porque consciente de su biografía profesional, podía dejar su mente y su alma limpias de saberes adquiridos, sensibles y permeables –alma y mente- a lo que le fueran sugiriendo la historia del paciente y la relación con él aquí y ahora y, quizá, curiosas del saber nuevo que podría emanar de esa relación singular y única. Podía sentir y ver, con benevolencia. Y, finalmente, exponerse al riesgo y a la responsabilidad de formular una opinión, de dar medida, de sacar de dudas, sin pretender preverlo todo.

La espera, el padecer, la medida, la libertad

Aceptar el padecimiento, esperar, responder a la llamada de visiones e intuiciones poniéndose en un movimiento adecuado, autorizarse y buscar autorización para actuar libremente, liberar energías positivas dentro y alrededor nuestro, no es fácil en situaciones de incertidumbre o de sufrimiento. Requiere una disciplina del alma, la práctica de estar con todos los sentidos en presencia de una carencia, de una contradicción, de un conflicto, sin quererlos superar enseguida y sin querer conocer e interpretar demasiado: viviéndolos, más bien, como resistencias que pueden convertirse en oportunidades para la verdad. Mantenerse en una pasividad vigilante y atenta, a la espera de una falla, de un hueco que puede ser abierto por nuestra propia necesidad de exceder el orden dado, ofrece una condición de ser, capaz de albergar lo imprevisto y un nuevo inicio. Cuando la experiencia viva es dejada ser con intensidad hasta tocar la fragilidad y los límites del cuerpo que la encarna, hasta sentir el cuerpo doliente como una alteridad que hay que comprender y aceptar, entonces puede acaecer esa transformación de sí que permite saber todo lo que hay que saber, y hacer todo lo que hay que hacer en una circunstancia dada (Luisiardi, 2005 : 94): de encontrar el gesto y la palabra apropiados en el momento justo, yendo más allá de las verdades científicas de los expertos y de las medidas socialmente disponibles. Es un tomar medida partiendo de la relación viva, inteligente y amorosa con la realidad que te devuelve las condiciones y la responsabilidad de actuar libremente, de dar comienzo a otra cosa, pero sin pretensión de autosuficiencia[96].

En el juego entre vínculos y posibilidades, entre deseos y contradicciones, entre sufrimiento y placer, vive también la maternidad. Pero, en el tiempo presente, el ser madre y cómo llegar a serlo han entrado en una contienda quizá inédita y, a veces, cruel, tomando la forma del conflicto entre mí y mí, entre mí y las metas y vínculos sociales, donde no es fácil para una mujer estar a la altura de una medida propia, ser “señora del juego”. Y la maternidad, cuya grandeza inconmensurable y cuya originalidad las mujeres han defendido a costa de

perderse –la han pagado, en realidad, "con milenios de sujeción al hombre" (Muraro, 2005 : 160)- hoy corre riesgos como experiencia libre o, incluso, como experiencia femenina sin más. Creíamos que décadas de reflexión y de elaboración de la sexualidad, el aborto, el embarazo y el parto, a partir de sí y en relación política con otra, producirían conciencia y saberes capaces de garantizar una interpretación libre del dar a luz, del traer al mundo. Y las existencias femeninas, con sus opciones múltiples, creativas e imprevistas, nos daban prueba de una sabiduría que solo podía encontrar su ritmo en la independencia de la mirada del otro pero no fuera de la relación con él. Hemos llevado el simbólico de la procreación más allá de las antinomias patriarcales como personal/político o privado/público y más allá de los reduccionismos de las interpretaciones científicas de la reproducción, sin perder la relación con la naturaleza sino más bien intensificando el vínculo entre la tierra y el cielo, entre carne y espíritu; la hemos reconducido, con palabras y con hechos, a su sentido originario, marcado por el exceso del cuerpo femenino capaz de ser dos: o sea, el sentido de la procreación como apertura a lo otro, a otras cosas, como trascendencia en la experiencia viva, como hacerse pasaje del re-crearse infinito de la vida en sus formas materiales, relacionales, simbólicas, espirituales. En palabras de Luce Irigaray (1989 : 28-29), hemos aprendido a traer al mundo "algo distinto de los hijos, generamos algo que no es el niño: es amor, deseo, lenguaje, arte, sociedad, política, religión, etc.", y la creatividad femenina, fiel a la capacidad del cuerpo de mujer de ser dos con o sin maternidad (Rivera, 1996), se está desplegando a lo grande, dando a luz no solo hijos sino las visiones y el pensamiento necesarios para sostener y modificar la existencia individual y colectiva en un sentido humanamente más rico.

Pero este simbólico de la procreación femenina, capaz de reconducir a un orden propio, el orden de la madre, también el traer al mundo niñas y niños y cuidarles, o el decidir no hacerlo, parece estar, hoy, trajinado de acá para allá, hacia la exclusión o hacia la inclusión en el orden sociosimbólico dominante. A pesar de que sabemos que la interpretación libre

de la libertad femenina está en el punto incierto de "no ser ni incluidas ni excluidas": una posición en vilo, que no se consigue ni se recupera a solas, individualmente, sino con la andadura de la política de las mujeres, y manteniéndose en movimiento, como hace el equilibrista en la cuerda floja.

"Estar en la cuerda floja" y saber estarlo: me parece que es esta, hoy, la apuesta, acompañada por un sentimiento de incertidumbre, con frecuencia de sufrimiento, que muchas mujeres tienen que hacer consigo mismas, con el otro, con las metas / medidas sociales cuando afrontan individualmente la maternidad, en el aprieto en el que están entre necesidad / deseos distintos y referentes simbólicos con frecuencia irreconciliables, como pueden ser los lenguajes de las ciencias, de las biotecnologías de la reproducción, por un lado, y las intuiciones, las competencias femeninas en torno a la vida y el amor que hace superar los límites, por el otro. Pero la apuesta se refiere en primer lugar a un reabrir el juego de la política en terrenos que creíamos que ya estaban consolidados. Los nuevos conflictos sobre el cuerpo femenino y sobre su potencia generadora, los ataques de las jerarquías religiosas, de políticos profesionales, y la prepotencia de las tecnociencias y de la medicina con sus mecanismos de poder, son una respuesta de los hombres al deseo y a la capacidad femenina de hacer vínculo político entre mujeres, más incluso que pulsión por controlar la reproducción de la vida humana según dogmas morales y científicos viejos o modernizados o incluso previsores del futuro.

El exceso de un cuerpo femenino libre hay que recuperarlo y ponerlo de nuevo en juego con la política, con la política de lo simbólico y de las relaciones, en un mundo que ha cambiado sobre todo gracias a nuestra revolución, pero que de los frutos de esta revolución tiende a apropiarse. Y si nuestros pasos los vamos dando en la cuerda floja, es para tener más aire por encima y por debajo de nosotras, para recibir y ofrecer perspectivas más amplias y luminosas desde las que mirar y mirarnos. No nos interesa estar en la cuerda floja para dar espectáculo, apuntándonos a la espectacularidad mediática de

los triunfos de la ciencia, ni para alucinarnos en una *performance* temeraria, en procesos acrobáticos de fecundación a toda costa, en cualquier edad y condición, con tal de tener un hijo en el que reflejarse o del que colmarse.

Y, en cambio, precisamente en este juego peligroso corren el riesgo de ser cautivados hoy el deseo y la experiencia de ser madre, un juego peligroso que divide interiormente a una mujer entre cuerpo y alma, a menudo en una condición de soledad. Porque lo simbólico que más fácilmente se percibe, el de los derechos [97], de los avances científicos y del mercado, parece tener la potencia de arrastrarlas a un remolino en el fondo del cual está el espejismo de la elección libre, de la solución perfecta y perfectamente a medida: cuántos hijos tener, cuándo y cómo; cómo no tener hijos; cómo alimentarles, criarles, cuidarles, vestirles y educarles cuando se han tenido... Réplicas simbólicas que juegan con un simulacro de libertad y, por eso, hacen sufrir. Y no digo simulacro porque se trate de una libertad limitada de hecho por la ley de un país u otro, por los vínculos de la moral social de turno o por los límites efectivos de los conocimientos científicos: estos vínculos, como sabemos, se pueden trastocar, no escuchar, o imaginarse que serán superados por la llegada de nuevos conocimientos. El hecho es que creer en la perspectiva de un mar de oportunidades externas, la mayoría de las cuales son solo aparentes, le mete a una mujer en el cuerpo a cuerpo sin palabras de la comparación con sus propias posibilidades reales, medidas con las medidas sociales dadas (el dinero, el tiempo cuantificable, el acceso a los expertos de turno...), y la aleja de sí, de su verdad, de su competencia simbólica. Entonces, el exceso de su cuerpo femenino, esa carencia incolmable que es apertura a lo infinito, deseo no posesivo de otra cosa, se convierte en lo contrario, en una carencia percibida como irreparable, fuente de sentimientos de culpabilidad y de inadecuación, de bloqueo del alma.

Pero hay historias que enseñan otras cosas: historias de mujeres, de parejas, que se sometieron a terapias devastadoras para tener un hijo, reduciendo su deseo al nivel en el que

puede intervenir la medicina con la procreación asistida y, después del fracaso de las terapias, consiguieron abrirle un espacio al alma hasta concebir un deseo distinto, el de adoptar la criatura de otra mujer: y entonces, llegó el niño o la niña de la propia carne, como un don, según el orden de la naturaleza (el hijo o hija biológicos, se dice). Un misterio, este –o quizá solo el don del amor, si con esta palabra entendemos "no estar a la altura y saberlo y estarlo igualmente" (Muraro, 2005 : 156) –que molesta a las ciencias y, todavía más, a las tecnologías médicas, inadecuadas como son para dejar ser, para no forzar el orden de las cosas, para esperar el tiempo de las metamorfosis interiores, para aceptar que partes de la experiencia humana ocultas a su vista puedan cumplir su obra. Supone sin duda un estorbo, o un impulso más para el desafío fálico, el 20% y quizá más de casos inexplicables de esterilidad en los países desarrollados. Las ciencias médicas siguen ligadas a una voluntad de potencia que las vuelve ciegas y sordas a la escucha de los síntomas, al lenguaje del cuerpo, a la complejidad de las experiencias humanas singulares, y prefiere los atajos tecnológicos a la exploración de alternativas posibles, porque estas requieren una postura relacional, una capacidad de conectar más que de separar, que no forma parte de su tradición. Y así, además de dañar la autoridad de la ciencia cuando realmente lo es, o sea no mezclada de pensamiento mágico sino conocimiento que se abre con fluidez a las diferencias, y, aun siguiendo estando carentes (Hipatía, 2004 : 26) proceden por la vía de la omnipotencia: crean, aliadas con otros poderes, un simbólico, una cultura, estos sí, estériles, que, en nombre del bien de las mujeres (o de los valores de la familia tradicional), en realidad niegan la primacía de las competencias femeninas sobre el propio cuerpo o sobre el dar a luz, y ese más de sabiduría femenina que consiste en asomarse a lo imprevisible de la vida, a la búsqueda de su sentido, confiándose al enigma de la relación con lo otro que está dentro de sí, y no al voluntarismo y a la racionalidad calculadora, peones del juego establecido por el hombre. La puesta en juego es entonces, una vez más pero con los términos cambiados, la de la libertad y, no por casualidad,

una vez más es el cuerpo, la sexualidad, el terreno del conflicto; no la libertad individual refrendada por los derechos, sino la libertad relacional que experimentamos en su día con la madre y, después de ella, con otras mujeres, y que tiene en cuenta lo otro, la alteridad, también lo otro que somos nosotras para nosotras mismas. Lo cual significa hacerse intocables por las prescripciones científicas y sociales, excederlas pero siguiendo vinculadas con la realidad –y, por tanto, también usando sabiamente los recursos y las oportunidades que permite el desarrollo científico- pero con la mediación que da la autoridad simbólica femenina capaz de fecundar la realidad con un sentido más amplio y más rico. Hoy, esta libertad relacional nos demanda un nuevo juego político, que esté a la altura de los nuevos desafíos del patriarcado agonizante: no es el último el desafío de sustituir el orden del nacimiento con la procreación biotecnológica, que modifica radicalmente la vivencia de la sexualidad, del nacimiento, de la relación entre los sexos, de las relaciones entre generaciones, y deja fuera de juego la primacía del cuerpo femenino sensible y de la relación materna como origen de la vida. Cuando el nacimiento biológico pretende sustituir al nacimiento humano, hasta ahora garantizado por el cuerpo femenino que conoce la lengua del intercambio, de la necesidad y del deseo; cuando los cuerpos son fragmentados por la tecnología y reducidos a material orgánico, cuando el embrión, el feto, es reconocido como sujeto autónomo y en conflicto con la madre, cuando se establece una falsa simetría entre masculino y femenino, estamos en presencia de nuevas fronteras de la contienda. Y, por tanto, en la necesidad de proceder con nuestras elaboraciones, de profundizarlas o de hacer otras nuevas y, sobre todo, de hacerlas circular en el espacio público convocando a la medicina científica, al derecho y a la política oficial a una confrontación no de poder sino de autoridad. Una confrontación en la que empiezan ya a implicarse y a apasionarse algunos hombres, poniendo en juego su experiencia / diferencia masculina en una relación de confianza con mujeres. Si miro a algunas chicas jóvenes y su mezcla de seguridad e inseguridades también en el deseo de

procrear, o en el de hacer de madre si ya han procreado –pienso también en mis alumnas, con las que discuto mucho sobre esto- noto una oscilación entre un sentido del límite que toca la automoderación, y un sentido de lo ilimitado carente de principio de orientación. No se sorprenden ante estadísticas que hablan de un 30/40% de partos cesáreos, de aumento geométrico de los partos prematuros, del aumento de la esterilidad masculina y femenina; y dan por natural la medicalización exasperada del embarazo y del parto como oferta ilimitada de oportunidades, se ponen guantes para lavar a sus bebés recién nacidos, siguiendo las nuevas normas higiénicas de los servicios infantiles; dependen de los consejos de los expertos o de la publicidad y rechazan los de sus madres o de las mujeres más mayores... Sueñan con una vida en la que poder hacerlo todo a la perfección, incluida la maternidad, según el principio de prestación dominante en lo imaginario social y, no pocas veces, el cuerpo enferma porque el alma sufre. Y, también, las veo dispuestas a sentir curiosidad, a apasionarse, a orientarse, cuando una mujer les ofrece palabras de verdad enraizadas en la experiencia, que les reconduzcan a su origen/originalidad. Y muchas se han puesto en movimiento, escogiendo las relaciones terapeúticas entre mujeres y las comunidades femeninas de investigación, participando en iniciativas públicas, haciendo oír su voz, y apostando por un saber que puede venir de su experiencia de mujer joven distinta pero en continuidad con las generaciones femeninas precedentes. Sienten, como empiezan a notar también sus compañeros y coetáneos, que la sexualidad y la procreación no están separadas de la cuestión de la subjetividad y del sentido, y el cuerpo no está separado de la palabra y de la política.

Bibliografía

Alessandra Di Pietro, Paola Tavella (2006), *Madri selvagge*. Turín: Einaudi.

Hipatía (2004), *Dos para saber, dos para curar,* trad. de María Jesús Murria y Consuelo Miqueo. Madrid: horas y HORAS

Luce Irigaray (1989), *Sessi e genealogie,* trad. it. de Luisa Muraro, Milán: La Tartaruga.

Luisa Muraro (2005), *Concepire l'infinito,* en Annarosa Buttarelli, ed., *Concepire l'infinito,* Milán: La Tartaruga.

María-Milagros Rivera Garretas (1996), *El cuerpo indispensable. Significados del cuerpo de mujer,* Madrid: horas y HORAS.

María-Milagros Rivera Garretas (2005), *La diferencia sexual en la historia,* Valencia, Publicacions de la Universitat de València.

María Zambrano, *El sueño creador* , Madrid: Turner, 1986.

De ida y vuelta. Dar un rodeo con la escritura en un máster online[98]

Durante algún tiempo pensé que las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, aunque supusieran una gran oportunidad de a–prendizaje informal y autogestionado,

no estaban en grado de competir con las ofertas formales de enseñanza/aprendizaje en presencia. Confieso que les tenía incluso una cierta desconfianza.

Este año (curso 2005 - -06) he aceptado la propuesta de dar una asignatura del Máster *online*en Estudios de la Diferencia Sexual del Centro de Investigación de Mujeres Duoda de la Universidad de Barcelona, y tengo que decir que solo por la confianza que siento hacia algunas mujeres, compañeras de esa universidad, con las que estoy en relación política y científica desde hace años. El máster, que ha alcanzado un éxito notable en España y en muchos países hispanohablantes (Centro y Sudamérica), está en su quinta edición. Va dirigido a mujeres y hombres interesados en aproximarse o en profundizar en el pensamiento de la diferencia sexual en varios ámbitos de la reflexión y de la investigación, y la postura simbólica deseada y buscada es la del partir de sí, de tradición feminista.

La estructura del programa es relativamente sencilla y, aparentemente, no se aleja mucho de la didáctica tradicional: cada asignatura pone a disposición textos redactados por la docente, fruto de su trabajo de investigación, sobre los que se pide a los participantes que vayan desarrollando ejercicios y comentarios, escribiendo textos a partir de sí y de su experiencia. La docente-tutora se relaciona por correo electrónico con cada una y cada uno de los estudiantes, según cadencias temporales programadas, pero no demasiado rígidas, en el arco de unos seis-ocho meses. El programa prevé algunos momentos de *chat*, la evaluación continua y final, la redacción de una tesina y, en caso de evaluación positiva, la asignación de créditos.

Las/los participantes —alrededor de quince mujeres y hombres de distintas edades— viven en este momento en su mayoría en España, pero algunas en Argentina, en México, en Costa Rica y, una, en Alaska. El curso está en este momento muy adelantado pero todavía no ha concluido, y hasta ahora no les he conocido nunca personalmente. Desde el comienzo

de mi relación a distancia con ellas y ellos, he observado elementos muy nuevos y de gran interés. A pesar de que es trabajoso respetar, aunque sea con flexibilidad, las tres citas mensuales previstas para el intercambio *online* (lectura de los ejercicios de cada estudiante, mis comentarios y respuestas), ha ido surgiendo desde el primer momento una dimensión de placer que he notado que todos, aunque fuera en medidas distintas, compartíamos. Con respecto a la lógica actual "muerde y escapa" de la didáctica universitaria —asignaturas breves y tiempos reducidos—, el curso ha ofrecido la oportunidad de crear un contexto parecido a "un cuarto propio"[99], un espacio-tiempo de pensamiento y de palabra en el que los lenguajes desgastados reencuentran aquí y allá su sentido originario o se abren a sentidos nuevos, gracias a la mediación de la escritura. Una escritura motivada y sostenida por el deseo de ponerse en juego, de ampliar y profundizar la propia comprensión del mundo, también del propio mundo interior, en el intercambio con la profesora: en un movimiento de ida y vuelta que, partiendo de los temas tratados en mis textos (la diferencia sexual y la libertad femenina/masculina en la enseñanza, en el trabajo, en la maternidad) y pasando por las transformaciones provocadas por su reflexionar en sintonía con el sentir emotivo, les volvía a poner poco a poco en contacto con su propia experiencia, potenciando los elementos de libre entendimiento, en una circularidad abierta.

Una escritura a un tiempo personal y relacional, sostenida por la confianza y por una corriente de inteligencia amorosa.

Sí, porque muy pronto sus textos comentando los míos, sus ejercicios en respuesta a mis preguntas-estímulo, tomaron un matiz personal y autobiográfico pero, a la vez, abierto y disponible a la interlocución en relación y a las transformaciones que esta hiciera posibles.

Al principio —casi todos y casi inmediatamente— mis alumnas y alumnos sintieron la necesidad de presentarse con notas autobiográficas: notas breves y de estilo un poco curricular, pero solo en unos pocos casos; en su mayoría, en cambio,

presentaciones extensas y vivaces de la propia vida, ricas en momentos significativos, ofrecidas a mí, que no les conocía, y quizá en primer lugar a sí mismas/os. Pequeñas historias de vida que pusieran en marcha la relación, para empezar a encontrar la propia postura en la asignatura. Una, la de Maite, me impresionó especialmente.

Ya en esta primerísima fase noté que estas escrituras autobiográficas brotaban de una intensa necesidad de sentido y de relación: aun estando todas más o menos en activo profesionalmente, con niveles de formación altos y en algunos casos muy altos, se notaba su necesidad de reapropiarse de la propia vida, en algunos casos un requerimiento de reconocimiento y de confirmación de vocaciones latentes o acalladas, de posibilidades todavía no descubiertas. Y fuerte me pareció el deseo de salir de la soledad, de ponerse en relación, de hablar de sí, en un mundo como el nuestro, connotado por un tejido social y existencial decididamente atomizado, y percibido como tal también por sujetos como estos, dotados —dirían los sociólogos— de un capital simbólico y social consistente.

Los primeros pasos en la escritura —las notas autobiográficas de presentación— ya me parecieron una apertura y, al mismo tiempo, un límite: significaban una ocasión para entrar sin intrusiones en el mundo de cada una y cada uno de mis interlocutores, para conocerles un poco, pero también un obstáculo en mi comprensión de cómo moverme en el trazado del camino que íbamos a compartir. ¿Por qué un obstáculo? Estos primeros autorretratos, no obstante su verdad subjetiva, noté que eran elementos de un juego de seducción hacia mí, y estaban un poco marcados por una cierta autocomplacencia, en tanto que autoras y autores de su propia historia: historias casi de una pieza, para tomar o dejar, para dejarse o no dejarse seducir, en un juego imaginario a dos cuya transformación en juego creativo y evolutivo —en el sentido de la creatividad teorizada por Donald Winnicott— no se daba por supuesta sino que se convertía, en ese momento, en un desafío. Me ofrecían un material sobre el que fantasear a distancia, y así ha

sido, en realidad. No pude, al principio, evitar el dejar libre mi fantasía sobre cada una y cada uno de mis estudiantes: intentaba imaginármelos físicamente, en sus contextos existenciales actuales y remotos, en sus paisajes geográficos, humanos y culturales, en sus movimientos cotidianos y en los momentos significativos de su vida. Recuerdo que sus nombres, sus historias, la composición gráfica de sus textos, su estilo comunicativo y narrativo, acompañaban casi a diario mis pensamientos. En el fondo, en la primera etapa, todo esto formaba la materia visible inmediata de mis interlocutoras e interlocutores, la única huella que yo tenía disponible para imaginar lo invisible, lo posible, y propiciar un encuentro. Un límite, en cualquier caso, interesante, pues provocó un movimiento cognitivo y emotivo que me obligó a desplazar el pensamiento, a buscar la medida justa de la relación, a encontrar con cada cual la cadencia adecuada del intercambio a distancia; en definitiva, a trabajar las mediaciones del intercambio.

Me retracté enseguida de algunos lugares comunes que yo misma cultivaba desde que irrumpieron en nuestras vidas las tecnologías informáticas y telemáticas. Por ejemplo, que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son responsables del enfriamiento de las relaciones humanas, y que limitan el espacio y las potencialidades de la escritura. Por el contrario, sin darme cuenta me encontré inmersa en un ambiente "cálido", mucho más cálido que las fugaces relaciones con las/los estudiantes que vemos cara a cara en nuestras aulas universitarias. No solo esto. La necesidad de comunicar a través de la escritura, y solo de ella, en un contexto didáctico tan especial, me llevó a descubrir que la "oralidad de retorno"[100] en que estamos inmersos también a causa de las tecnologías telemáticas, no anula la escritura sino que la contamina, muchas veces vivificándola. La escritura *online,* por ejemplo, toma formas nuevas y, al mismo tiempo, antiguas: en primer lugar, la forma dialógica, que hace de un texto el elemento de una textura fragmentaria e infinita a varias manos y contribuye a crear un con-texto compartido y compartible abierto. Y, además, muchos elementos

"presenciales" entran en el intercambio escrito *online,* hasta el punto de que es posible captar casi tangiblemente la carnalidad de la oralidad [101]: el dinamismo del pensamiento que se vuelve fluido y se elabora *in situ*, de modo vivo y personal aunque fragmentario e incompleto; la proximidad a la experiencia y al modo emotivo de quien escribe y quizá de quien lee; los pasadizos introspectivos que tocan la materia del propio "yo" pero difuminando su centralidad en un tejido a varias voces, en una aven–tura abierta a lo imprevisto; las reflexiones retrospectivas que preludian, a veces, cambios que pueden ser profundos, y una vuelta a mí y a mi historia transformadas por el intercambio comunicativo con las y los demás.

Con el tiempo, mis textos, que eran el material básico de la asignatura, fueron en alguna medida transformados por las incursiones de sentido y de pensamiento de los participantes —a veces caóticos pero pocas veces desmotivados—, fueron atravesados y sometidos a la prueba de sus experiencias de vida y de sus saberes, en gran parte distintos de los míos, dando lugar a saberes fluidos y en devenir. Y, análogamente, también sus vías de conocimiento y de autoconocimiento fueron modificadas al menos un poco, o mucho las de algunas. Según iban procediendo sus ejercicios sobre mis textos y mis respuestas-comentario sintonizaban con su más auténtico deseo de decir, a veces a través de desplazamientos dolorosos, aumentaba también su interés y su capacidad de distanciarse de su repre–sentación inicial de sí y de su vida. Al sumergirse a fondo en la situación de aprendizaje compartido y de creación relacional de pensamiento, en contacto con las cuestiones que yo planteaba y discutía, iban mostrando disponibilidad a indagar en su experiencia, en su existencia y en sus deseos. Los textos que elaboraban ganaban en originalidad, en fidelidad a sí y a su voz: se abrieron grietas en el tejido compacto y un poco convencional del inicio, ocasiones desde las que exponerse a un devenir posible, a un lugar otro quizá solo entrevisto, intuido o deseado. Y su escritura se volvió más exigente, más capaz de medirse con conflictos y contradicciones externas e internas, más rigurosa en el decir

sus verdades hechas de luces y de sombras y, al mismo tiempo, esa escritura se vio sostenida por el descubrimiento del placer de escribir y de ser leída, de estar acompañada por la ligereza de quien se reconoce titular de la experiencia narrada y de la reflexión propuesta.

Creo que ha contribuido a ello el estilo de nuestra comunicación. Elegí intencionadamente, como forma del intercambio escrito, ese movimiento de dar-recibir-intercambiar-relanzar que es el movimiento de la verdadera *conversación:* un camino de ida y vuelta desde la esfera de lo llamado "privado" a la esfera de lo "público" y viceversa, entre planos distintos de la propia experiencia, en un movimiento circular y abierto a la trascendencia del sentido; un intercambio, pues, que no se agota en el enviar y recibir información sino que va mucho más allá. La conversación, cuando lo es, no se basa únicamente en la disponibilidad a escuchar, en la confianza y el respeto, sino también en la capacidad de poner en entredicho las opiniones propias y ajenas, para apostar por un más de sentido. La conversación así entendida es también un riesgo, una aventura, un camino compartido y no del todo previsible, capaz de cambiar al menos un poco nuestras vidas: "la conversación cambia el modo en que vemos el mundo y cambia también el mundo"[102].

Y sus textos se volvieron cada vez más con-textos, escenas vivas y sen–sibles dibujadas por una economía simbólica a un tiempo personal y rela–cional. También el alternar fragmentos autobiográficos (narraciones de episodios ejemplares, de paisajes interiores, de personajes significativos, de giros importantes de la propia vida, etc.) y escrituras reflexivo-argumentativas, parecía responder a necesidades y a ritmos internos del pensamiento en su hacerse, y empezaba a reflejar una competencia simbólica[103] lograda y reafirmada, una capacidad de conectar la experiencia y la significación, de pensar y hablar a partir de sí y no de un simulacro de una/o, de decir la vida como se conoce y como se presenta, unida a una búsqueda de sentido siempre inacabada: en definitiva, y

no para todos por igual, una escritura de la transformación de sí, fuera esta grande o pequeña.

Como si el espacio-tiempo de la asignatura *online*hubiera permitido encontrar, al menos a algunas y algunos, la mediación de vuelta a sí y a la propia lengua, la posibilidad de que la lengua y el cuerpo experimenten algo nuevo, que la escritura sabe ofrecer, en ciertas condiciones, dando un rodeo.

Bibliografía

Cosentino, Vita, ed., *Lingua bene comune,* Troina: Città Aperta, 2006.

Maragliano, Roberto *Pedagogia dell'e-learning,* Bari: Gius. Laterza & Figli, 2004.

Martini, Ornella *Essere studente on-line,* en R. Maragliano, ed., 2004.

Ong, J. Walter, *Oralità e scrittura,* trad. it. Bolonia: Il Mulino, 1981.

Woolf, Virginia, *Un cuarto propio,* trad. de María-Milagros Rivera Garretas, Madrid: horas y HORAS, 2003.

Zamboni, Chiara, *Un'estranea intimità,* en Vita Cosentino, *Lingua bene comune,* Troina: Città Aperta, 2006.

Zeldin, Theodore, *La conversazione. Di come i discorsi possano cambiarci la vita,* trad. it. Palermo: Sellerio, 2002.

Escuelas y universidades: más mujeres que hombres[104]

Anna Maria Piussi Berlese

Como resaltaban en el Programa las organizadoras del XII Simposio de la IAPh (Asociación Internacional de Filósofas) celebrado en Roma entre el 31 de agosto y el 3 de septiembre de 2006 , en Italia el feminismo ha tomado un cariz especial: "Su singularidad" –escribían- "está en que la política y el pensamiento de las mujeres no ha conocido la parábola 'del movimiento feminista a las instituciones' que en otros muchos países, en cambio, ha dado vida a los llamados *Women's* o *Gender Studies*". En Italia, el pensamiento femenino se desarrolló y creció en lugares distintos, que van de las casas a las universidades, del sindicato a las asociaciones, a las empresas, a los medios de comunicación, sin solución de continuidad. Procediendo con continuidad dentro/fuera de las instituciones, ha esquivado el peligro de transformarse en un puro ejercicio intelectual, por más refinado que sea; y, en su forma radical, ha resistido la institución de los *Women's Studies* –y también de las "cuotas rosa"- apostando, en cambio, por la apertura de toda la escuela y la universidad al pensamiento de la diferencia, de toda la sociedad a la libertad femenina.

Se ha apartado así de la tendencia predominante en mucho del feminismo a nivel mundial (influido por el norteamericano), tendencia consistente en recluir el pensamiento de las mujeres en la academia y en hacerlo coincidir con el trabajo teórico crítico-deconstructivo, sobre todo de orientación postestructuralista. En los años noventa del siglo pasado, el feminismo norteamericano y anglófono dictó el canon de la investigación de las mujeres en los diversos países del mundo, incluidos los emergentes. Con su hegemonía [105] impuso la categoría del "género", abandonando progresivamente el lenguaje y la práctica de la diferencia sexual presentes en el

inicio del movimiento feminista en los Estados Unidos igual que en los demás países occidentales, y acabó elaborando teorías "feministas" independientes de las prácticas y de las luchas políticas de las mujeres.

Esto no sucedió en Italia, a pesar de las tentativas institucionales de las políticas de igualdad y de igualdad de oportunidades, sostenidas por una parte de las mujeres, las más vinculadas con los partidos políticos y con los poderes académicos. Pero entretanto la cultura feminista y el pensamiento de las mujeres se han difundido y han permeado, no sin conflictos, el cuerpo de los saberes oficiales.

Recuerdo algunas reflexiones recogidas en un artículo que publiqué con Luisa Muraro en un conocido periódico de izquierda[106] a propósito de la tentativa del gobierno italiano, entonces de centro-izquierda, de introducir en las universidades los *Women's Studies*. En aquella ocasión fui designada por la ministra de Igualdad de oportunidades para formar parte de una comisión que tenía el encargo de poner a punto las líneas estratégicas de esa introducción. Los trabajos de la comisión (sin mi presencia, yo decliné la invitación), a consecuencia de las muchas resistencias, más femeninas que masculinas, fueron complicados, se alargaron durante más de dos años y al final "parieron" unas cuantas palabras ("perspectivas culturales... incluidas las de género") que introducir en los estatutos de las diversas licenciaturas italianas. Un resultado trabajoso, que no tuvo influencia y nunca fue reanudado.

Recupero las reflexiones hechas con Luisa Muraro a propósito de los documentos ministeriales difundidos en aquellos años y al "feminismo de Estado", porque me parecen actuales, aunque ya no –pienso- para Italia:

"La calidad del lenguaje es un síntoma ineludible. Y el lenguaje de la política 'feminista' del gobierno, lamentamos decirlo, es feo. Está lleno de jerga y de fórmulas. Lleno de nombres para iniciativas que no lo son: monitoreo, contactos permanentes, grupos de trabajo, comisiones, redes y todo el arsenal que se

pone en marcha cuando lo nuevo que se quiere aportar es poco. El lenguaje feo se corresponde con una política débil, que imita cosas lejanas, ignora los recursos cercanos y no se mide con las contradicciones.

Hablemos de la universidad. En estos años, la universidad está sometida a dos transformaciones. La primera afecta sobre todo al cuerpo estudiantil, que se ha vuelto principalmente femenino. Esta transformación refleja y, a la vez, anticipa la del cuerpo social, cuyas mujeres son cada vez más instruidas y autónomas. No es solo una cuestión de números, sino el resultado victorioso de una apuesta pacífica de mujeres a favor de las letras y de la cultura de las relaciones. Una apuesta muy antigua, que se remonta a la época de la cultura cortés, reforzada por la más reciente revolución femenina. La llaman así, y ¿por qué no? Arendt nos invita a no excluir la revolución de nuestro lenguaje político.

La otra transformación es debida a una reforma que varias partes han querido pero que de hecho unos pocos dirigen y desde arriba, siguiendo una línea aparentemente sensata pero poco estimulante, que es la de darle a nuestra universidad un estatuto más cercano al de otras universidades europeas. De acuerdo, tenemos la moneda única, pues hagamos también la universidad única, con tal de que no sea a la baja, como sucede si copiamos el menos de los demás y nosotros seguimos en nuestro peor.

Tomemos la reforma del profesorado. Todo indica que vamos hacia unos planes de estudio que quieren ser más racionales y tal vez lo sean, pero al precio de limitar la libertad de investigación y de enseñanza (y de aprendizaje).

Gracias a esta libertad, sin embargo, los estudios feministas han avanzado en Italia con resultados buenos y a veces excelentes, dependiendo de las personas y también de las disciplinas. Pues hay disciplinas que han sido tocadas más que otras por la revolución femenina: pensemos en la vasta área de la investigación histórica, en la filosofía, en la teología, en la literatura, en la psicología, en la antropología, en la pedagogía,

en el derecho, en la medicina…

Italia, como Francia, no ha instituido asignaturas de licenciatura ni áreas de conocimiento del tipo *Women's Studies*. No se trata de un atraso, como alguno parece creer. Ha sido una decisión precisa, compartida por la mayoría de las docentes (no por todas) y de las alumnas. Hemos pensado que, en un sistema universitario que practica la libertad de investigación y de enseñanza, no es necesario instituir estudios feministas separados, porque las ideas nuevas entran en la universidad a través de las opciones científicas y didácticas de las/los docentes. Pues así ha sucedido en muchos sitios, en universidades de aquí y de allá, como Lecce, Verona, Bolonia, Turín, Nápoles, Siena, Padua, Florencia, Roma, Bari, Milán… No es ni necesario ni oportuno si lo que el feminismo ha significado es un sentido libre de la diferencia sexual, que afecta a mujeres y hombres y puede repercutir en todos los campos del saber, dentro y fuera de la universidad. También a esto se debe que la cultura feminista en Italia, a diferencia de los Estados Unidos, no se haya cerrado nunca en el academicismo, sino que haya seguido circulando dentro y fuera de la universidad, con un intercambio que ha enriquecido la investigación, la política de las mujeres y la cultura en general.

Nos encontramos ante la contradicción entre un pensamiento nuevo, como es el de las mujeres, que necesita desarrollarse libremente, y una reforma de la universidad quizá necesaria pero dirigida desde arriba y que en cierta medida limita la libertad. Ante esta contradicción, que no ha sido afrontada como era debido, y lo decimos en sentido autocrítico, los responsables de la política dan como respuesta, si así podemos llamarla, el incluir en los nuevos planes de estudio algunas "enseñanzas en femenino" (*sic*). Es un trato inaceptable. En primer lugar porque priva al saber femenino de la posibilidad de un contraste lo más grande posible. Se le fija en un par de etiquetas que le garantizan duración, sí, pero a condición de quedarse confinado en un ámbito específico, que podría resultar ser un gueto que lo aniquilaría. La revolución

feminista (llamadla como queráis) ha ido en un sentido muy distinto, que es el de dar un significado libre y universal al hecho de ser mujeres. ¿Quitamos las labores femeninas de la escuela para pedir ahora carreras femeninas en la universidad? Es ridículo.

Demasiado, incluso. Ocurre con demasiada frecuencia que el ridículo femenino tape una miseria masculina, y es esta la que tenemos que poner ahora en evidencia. En el esquema de la política gubernamental, las mujeres se presentan como solicitantes de unas cuantas plazas o de unas carreras. La ministra de la igualdad destaca la escasa presencia de mujeres en el cuerpo docente. El hecho es cierto, pero es necesario explicarlo. Trabajar en la universidad no es un derecho y, por tanto, no es una cuestión de igualdad de oportunidades. En la universidad trabajan las personas que destacan en la investigación y, a ser posible, en la enseñanza, y que han sido seleccionadas públicamente con estos criterios. ¿Quiere entonces decir que, entre las mujeres más que entre los hombres, faltan las cualidades requeridas? ¿Que las mujeres no tienen la capacidad o el gusto por investigar, escribir o enseñar? Es precisamente lo contrario. El problema nace precisamente de aquí, de que las mujeres se presentan en la universidad con su amor al estudio, con su capacidad de investigar y de comunicar; y los hombres, en cambio, la mayoría de las veces, también (y a veces únicamente) con su necesidad de jerarquía, con su afán de hacer carrera, con su gusto por el poder. Y triunfan sobre sus compañeras de estudio y sobre las colegas gracias a un sistema de selección que no premia nunca solo ni sobre todo a los mejores, sino siempre también los servilismos, la endogamia, los cohechos, las intrigas y las falsas oposiciones o concursos. Y atravesando todo esto, residuos del patriarcado, que no pueden escandalizar: ¿la universidad no es, históricamente, una criatura masculina? Pero que hay que tener presente, si no queremos pasar por ingenuas.

A este nivel no hay recetas fáciles y no se puede pretender sensatamente que un gobierno se las saque de la manga así

como así. Menos aún si intervienen las relaciones entre mujeres y hombres. A estos niveles no se puede actuar sin atravesar el conflicto. Como demuestra la reciente y profunda transformación de las relaciones personales mujer/hombre. Estos treinta años de feminismo han enseñado que el conflicto entre los sexos, nos guste o no nos guste, es necesario para el cambio.

El punto es precisamente este, que no se puede hacer política feminista, como pretende hacer nuestro gobierno (y el de Europa) sin una práctica del conflicto entre los sexos, y esto partiendo de sí, o sea empezando por las mujeres y los hombres que tienen cargos de gobierno. No se puede proponer una política universitaria favorable a las mujeres si no es como respuesta a un conflicto abierto por las interesadas para cambiar el modo de trabajar y de estar en la universidad. Conflicto que por ahora existe solo en estado latente, como está latente entre las mujeres y los hombres del gobierno. En estas condiciones, no se encuentran las ideas adecuadas y faltan las energías necesarias. En estas condiciones, la política que querría ser feminista se convierte, para las mujeres, en una política humillante.

Entonces, nada. ¡Ah, no! Entonces hay que revisar el esquema basado en la igualdad de oportunidades, por lo que se refiere a las mujeres. Y déjese caer el feminismo de Estado (el feminismo *ope legis*) a favor de una política que reconozca el 'más' femenino y de él saque su fuerza. Hay que decir que esta es, desde hace algunos años, la política de las empresas más astutas o, simplemente, más atentas a la realidad que cambia, y dotadas de esa falta de prejuicios que sigue siendo el emblema de la razón capitalista. Con el 'más' nos referimos a todo lo grande y lo importante que las mujeres están llevando a la vida social con el impulso de su deseo de existencia libre y personal. Las auténticas oportunidades son, en realidad, siempre dispares. En resumen, hay que ir, mental y prácticamente, más allá de la igualdad y, si esto nos da miedo, caigamos en la cuenta de que ya estamos ahí".

Volver a empezar. Entre vida, política y educación: prácticas de libertad y conflictos fecundos[107]

Hablo desde una postura de reconocimiento de lo mucho que he recibido en estos años de numerosas mujeres con las que he estado y estoy en relación política y de pensamiento, en distintos contextos de creación femenina. Mujeres: algunas a las que reconozco autoridad, otras que considero más compañeras de camino, otras que dicen haberse sentido alumnas mías pero de las y con las que he aprendido. De maneras distintas, nos ha unido un vínculo de descubrimiento y reconocimiento, de naturaleza fuertemente política, de genealogías simbólicas femeninas: hemos atesorado palabras y obras de mujeres del pasado, cuya originalidad y fidelidad a sí mismas han tenido la fuerza de romper los cánones patriarcales de pensamiento con conflictos fecundos o desplazamientos a otro nivel. Hasta el punto de que hoy estamos en presencia de conversiones culturales y simbólicas, algunas de ellas radicales, en muchos campos del saber, con efectos liberadores, gracias a una inteligencia femenina del mundo ofrecida a todos. Y hemos hablado de genealogía, más que de tradiciones, precisamente por su carácter abierto y naciente, y por el elemento de puesta en juego subjetiva y afectiva en el acto de reconocerlas, de crearlas y re-crearlas, dándoles un nuevo inicio también a través de nuestra mediación política y nuestro hacer educativo en las escuelas, en las universidades, en muchos de los lugares en los que estamos. Desde este punto de vista, todavía queda mucho por hacer; en cierto sentido, estamos solo en el principio. Por ejemplo, a los lugares de la investigación y del saber que se consideran prestigiosos, como la universidad, les cuesta reconocer esta fuerza simbólica femenina subversiva, antigua y nueva, que sí circula en otros lugares, así como registrar la existencia de genealogía docente y discente femenina, basada en la confianza, en la práctica del *affidamento*, en la autoridad que circula. Es una dificultad que proviene también de las no

pocas mujeres que trabajan en la universidad y que, no reconociendo autoridad a sus semejantas, siguen siendo súbditas de los cánones masculinos, atrapadas en los "miedos interiorizados", como ya señalaba Adrienne Rich[108] a principios de los años 70.

Desconocimiento masculino y falta de independencia simbólica femenina se alían, por tanto, para prolongar inútilmente una cultura unilateral mutilada y mutiladora, privada de autoridad femenina, que hace que la vida universitaria y las instituciones educativas sean cada vez más estériles, además de ser una pérdida neta para la civilización humana: porque cuando una cuestión toca a las mujeres, toca a toda la humanidad.

No es casual que las instituciones formativas tradicionales –excepto las escuelas infantiles y de primaria, que todavía viven bajo el signo del amor y de la primacía de las relaciones– se estén convirtiendo, cada vez más, en lugares resignados y tristes para quien aprende y para quien enseña, lugares que mortifican el deseo. Su esterilidad no puede ser compensada con la superabundancia de reglas, programas, proyectos o, lo que es lo mismo, instrumentos del poder (que más bien la refuerzan) ni por el intercambio indecente y ficticio de una enseñanza utilitarista ofrecida como mercancía por el crédito –en realidad, un pagaré en blanco– adquirido con vistas a obtener un futuro lugar en el mundo, según la lógica empresarial.

Cuando las amigas de Duoda me pidieron que trajera aquí mi trayectoria (la pedagogía de la diferencia sexual y el movimiento de autorreforma) me encontré con la dificultad de dar cuenta de un tejido tan amplio y rico de relaciones, de prácticas, de simbólico. Y más aún, quizá, advertí el riesgo de recorrer el pasado con una mirada nostálgica en la que me habría quedado enredada. Por eso preferí asomarme fuera de la trayectoria, sin perderla; es más, tratando de recuperar sus elementos vitales para volverlos a proyectar en nuevos movimientos de transformación. Y de una transformación en

curso, interior y externa, he decidido hablar, empezando por un presente que está dentro de mí y que pide entrar en el intercambio.

He propuesto en el título la expresión “volver a empezar” para subrayar la urgencia de la orientación indicada por esta perífrasis: dar nuevos inicios a la transformación de nuestros vínculos con el mundo y al mundo mismo, ahora que la libertad femenina ha ocurrido (aunque haya que seguir ganándola una y otra vez en el tiempo). No con la mirada orientada hacia el futuro, sino en el presente, y sin la presunción (masculina) de crear de la nada; a lo sumo, con la conciencia femenina de que para volver a empezar es necesario reconocer lo que nos ha precedido, proyectar de nuevo algo originario y partir de raíces reencontradas. Volver a empezar depende de nosotras, pero no en el sentido de un activismo voluntarista, por el contrario, al menos para mí hoy, casi desde una posición de pasividad. Una pasividad gracias a la cual puedo reconocer que de alguna manera “me independe” (con palabras de Clarice Lispector) no solo la realidad del mundo, sino también esa parte de cambio del mundo de la educación, mucha o poca, a la que muchas hemos contribuido en las últimas décadas. ¿Qué quiero decir con esto? Confío en que otras, otros, en particular las más jóvenes y los hombres alejados del patriarcado, se hayan dejado enamorar por ese deseo que nos ha movido durante estos años, y sigan siendo un nuevo inicio para que la realidad cambie junto y gracias también a ellas y ellos.Confío en su deseo de un más de felicidad y de estar ahí libremente en primera persona, en relación con otras u otros, para que el mundo pueda hacerse según nuevas visiones. Hablo de pasividad como una actitud de apertura a la vida en todas sus expresiones, incluidas las dolorosas y conflictivas, sin la cobertura de ficciones, y sostenida por la confianza de poder encontrar, al menos de vez en cuando, palabras mediadoras de un sentido libre. Una pasividad atenta que nos consienta hoy ponernos a la escucha de un presente atormentado, para reconocer en él aperturas de posibilidades imprevistas, por pequeñas o poco visibles que sean, y dar un sentido libre,

propulsor, a signos de nuevas iniciativas emergentes, incluso fuera del feminismo de la diferencia como lo hemos conocido, si bien, como diré más adelante, de alguna manera estén unidas a él, a través de hilos subterráneos. ¿Por qué siento que es urgente volver a empezar? Por amor al mundo, para que el mundo sea más habitable para todos, pero también –y quizá se trate de lo mismo– por amor a (un poco de) mi felicidad, pero que no sea solo la mía.

Volverse niños (niñas), volver a la infancia, es una vía que María Zambrano muestra en *Notas de un método*a aquellas personas que quieran volver a ser criaturas, saliendo de una realidad fija y repetitiva, la de la modernidad, que se enrosca sobre sí misma de manera nihilista, haciéndonos infelices.

María Zambrano y, con ella, otras pensadoras, al poner en el centro el pensamiento del nacimiento y la lengua de la madre como fondo inagotable de creatividad para la recreación de nosotras mismas y del mundo, hizo un desplazamiento simbólico radical, una conversión que nos ofrece orientaciones para la vida, la política y la educación, tres dimensiones que el pensamiento masculino ha mantenido separadas (o completamente coincidentes

en regímenes de pensamiento único), condenándose así a un afán continuo por cuadrar las cuentas y, a menudo, envileciéndose por no conseguirlo.

María Zambrano invita, por tanto, a reencontrar la disposición propia de la criatura en la que sentir y pensar, pasividad y actividad, interior y exterior, cuerpo y palabra no están divididos, y en la que está presente la máxima apertura al transitar, transcendiendo desde el ser que ya se es hasta el ser que se busca, y al sentir la vida donde está y donde todavía no está. Volver a la infancia es un movimiento del presente más que un regreso al pasado. Es un volver a empezar, entendido como transformación para ir hacia algo que todavía no sabemos, hacia una vida que no está todavía, pero con la confianza que nos viene del mantenerse en contacto con el corazón vivo de la experiencia pasada y con la capacidad,

aprendida en la relación materna, de nutrir la realidad con palabras de sentido que sean nuestras pero no solo nuestras. Es, en definitiva, un corresponder al nacimiento como promesa. Y volver a empezar requiere suspender posiciones que considerábamos definitivas, requiere exponerse en primera persona con otras (y otros), evitando percibir las ganancias simbólicas de estos años como un tejido acabado de pensamiento-palabra, en el que apoyarse cómodamente. Y, por tanto, es en parte también un desaprender palabras cuando éstas se usan como consignas, palabras de autorreconocimiento identitario que corren el riesgo de convertirse en hitos de un lenguaje cerrado y autorreferente. Desaprenderlas para aprenderlas otras vez, o también para cambiarlas y buscar otras nuevas, volver a aprenderlas entrando en el intercambio creativo entre la lengua, otras y otros y el mundo, con el vínculo de la verdad de un pensamiento de la experiencia, que tenga la fuerza de despertar, de encontrar junto con lo visible lo invisible, de transformarse y transformar. Necesitamos también un espacio vacío, vital para estar en el presente con momentos de intensidad, porque solo viviendo el presente desde el interior con todos los sentidos, nuestra conciencia puede abrirse a formas de vida aurorales y prometedoras, que vuelvan a poner en movimiento el tiempo y a nosotras/ os con él, porque atraen nuestro deseo: de lo contrario, permanecemos en la superficie de la realidad dada, con la que terminamos por coincidir, aun sin quererlo.

Al final de su hermoso libro *El Amor es el Signo*, Milagros Rivera se/nos pregunta por qué hay tanto saber femenino que no se consuma, y sostiene la idea de que uno de los principales obstáculos de las mujeres de nuestra sociedad occidental es la dificultad de llevar afuera el signo del amor, tan fértil en las vidas femeninas "cuando estamos entre nosotras o cuando reflexionamos a solas (...). Pero al salir a la calle nos ponemos el burka del mal menor y dejamos que el deseo femenino ceda ante el masculino y espere"[109]. Ahora bien, mi idea es que, si queremos sustraernos al burka del mal menor y vivir de verdad la disparidad entre el deseo femenino y lo real, como

una llamada a la mediación para hacer entrar con mayor cumplimiento en el mundo signos femeninos y maternos, es necesario interrogar nuestra fuerza y ponérnosla libremente a nuestra disposición. La fuerza de abrir y mantener conflictos combatiendo sin odiar, deshaciendo sin destruir[110], pero también la fuerza de dejar ser, reconocer y replantear lo vital que se presenta en el mundo y que no depende de nuestras iniciativas, sabiendo que no todo está en nuestras manos y que la acción libre y eficaz puede presentarse con rostros inesperados. Pongo un ejemplo: mientras preparaba esta ponencia, en un momento terrible y violento para la política y la sociedad italiana (y no solo italiana), en el que parecen prevalecer el odio, la rabia o el miedo, se multiplican los suicidios de hombres desocupados y parece que lo único que interesa sean los boletines económicos o el epílogo de la vergonzosa lucha de poder por la formación de gobierno, ha circulado en la prensa nacional una noticia que para mí ha sido como una revelación, espero que no solo para mí, pero de esto no estoy segura. La noticia, titulada *Un huerto para renacer*, cuenta una historia pequeña pero con buen sabor, un sabor antiguo como la tierra y bueno como las ideas cuando nacen movidas por el deseo de vida, de sentido y de belleza, frente a la disparidad de lo real. Es la historia de una iniciativa libre de algunas mujeres y hombres de mediana edad, ingenieros, matemáticos, informáticos, que se quedaron sin trabajo como el resto de los dos mil empleados de una importante empresa de telecomunicaciones a raíz de la crisis de la empresa (que ha resultado ser un fraude); una crisis que les empujó a protestas, conflictos, ocupaciones, una guerra inútil. Con la justa dosis de cerebro y con un fuerte sentido relacional de la medida, se han sustraído a las relaciones de fuerza y han reaccionado al desorden con creatividad, inventándose otro Anna trabajo. Tras arrendar un terreno en la periferia de Roma, lo han transformado en un huerto que, una estación tras otra, les ayuda a dar de comer a sus familias y junto con el alimento material les ofrece, además, alimento para el alma. “Llegas al huerto y encuentras maravillas. El año pasado brotaron dos higueras –escribe Gloria en el diario

*online*que acompaña su aventura con reflexiones compartidas y palabras de verdad–, hoy las hemos encontrado llenas de gemas y de frutas", y añade que la idea de hacer un huerto ha sido una manera de no envilecerse, de no perder la dignidad personal y, sobre todo, la sociabilidad del trabajo, el alimento de las relaciones. Durante las luchas y las ocupaciones, Gloria y una compañera suya llevaban tartas caseras para que no se perdiera el gusto de la civilización de las relaciones, y ahora son las protagonistas reconocidas de esta transformación interior y política. Transformación, así la llaman. Un *salto de ser*que proviene del aceptar conscientemente la propia rendición y desde ahí volver a empezar, manteniendo bien firme el timón del partir de sí y de la práctica de las relaciones: es cierto que hacíamos otra cosa, éramos otra cosa, pero hemos sido capaces de transformarnos, dicen, impulsadas también por el sueño de un mundo mejor, un mundo de diferencias y no de desigualdades. Y no se han parado. Son conscientes de que lo que ha producido el cambio radical es el haber hecho de la propia condición de carencia, afrontada con la fuerza justa, una palanca para el deseo de un más, y ahora reconocen que "tanto el hacer tartas como el cultivar el huerto restituyen humanidad, crean nuevos hábitos, establecen ciclos con tiempos naturales". De hecho, junto con las plantas crecen las personas, las relaciones, los saberes, en un horizonte más amplio y libre de intercambio de bienes materiales e inmateriales, aun siendo frágil y estando expuesto al riesgo, donde se lleva lo que se es y se tiene. Como aprender a hablar de nuevo, reencontrar la matriz carnal, afectiva y simbólica de la lengua materna, una lengua viva que ayuda a salir de la visión o solo individualista o solo colectiva del problema, y a tejer una nueva trama de sentido, que reabre la relación consigo mismo, con los demás, con lo otro de sí, y predispone a aprendizajes que desde las raíces pueden crecer hacia el cielo. No se trata de una experiencia aislada; también en Barcelona como en otros lugares la crisis ha permitido redescubrir antiguas prácticas de vecindad, de reciprocidad, entre ellas los huertos comunitarios. Lo que me ha impactado de la pequeña historia que he traído aquí es, sin embargo, la

prevalencia de un significado que va más allá de finalidades solidaristas o instrumentales, que a menudo connotan iniciativas como estas. Un significado que lleva el signo de la diferencia femenina y que he sentido resonar en otras prácticas de libertad ya conocidas, otras escuelas de vida y de convivencia, donde en lugar del poder circula autoridad femenina, es decir, autoridad. Y no he podido evitar recordar al menos a las Madres de la Plaza de Mayo, mujeres comunes cuya empresa memorable de llevar a la plaza la autoridad materna tuvo la fuerza de vencer a un poder absoluto. Para rendir homenaje al 35 aniversario (2012) de su Asociación, las Madres crearon el laboratorio "Cocinando política... sin que se queme", donde en el aprendizaje de la libertad por parte de jóvenes y adultos se enlazan el cultivo de los huertos ecológicos, el estrecho vínculo entre comida y política, la propiedad de semillas y frutas, la potenciación de las relaciones. Pero también he pensado en las escuelas de verdad, como el CEIP Nuestra Señora de Gracia en Málaga, que tuve la suerte de conocer gracias a la orientación inteligente de Inma Gómez y a la mediación de Nieves Blanco, dos mujeres que desde hace años trabajan juntas desde posiciones institucionales distintas pero con una apuesta política compartida, por una educación que definiría "el arte de vivir y de convivir humanamente", y a las que reconozco autoridad simbólica y no solo competencia pedagógica. O las prácticas que ha narrado Pilar Tormo al recorrer su larga experiencia de maestra, y otras que hemos conocido durante estos años a través de los relatos vivos de las amigas de "Sofías". Los cursos de "Germanes de Shakespeare", una invención con la que Maria Lluïsa Cunillera, poniendo plenamente en juego el sentido libre de su diferencia femenina, ha ofrecido a sus alumnos y alumnas experiencias vivas de transformación de sí y mediaciones para estar en el mundo con palabras de verdad.O las escuelas italianas que documenta la película *L'amore che non scordo* (*El amor que no olvido*), que algunas de vosotras ya conocéis y que ha circulado mucho en Italia. Un documental fruto del deseo de mujeres, en primer lugar Vita Cosentino y Cristina Mecenero, que se han expuesto

públicamente con su autoridad y con la fuerza de sus relaciones, en un momento histórico de ataque continuo a la escuela italiana, mortificada por reformas insensatas y por el progresivo descrédito por parte de los responsables institucionales, para visibilizar las muchas cosas buenas que maestras corrientes con sus niños y niñas, madres y padres, crean cada día: a menudo casi un milagro, y ciertamente un elemento primario de la obra de civilización y un ejemplo de política primera. Escuelas radicadas en la vida y que ponen en el centro la vida con sus singularidades y con sus movimientos materiales e inmateriales también imprevistos y a veces caóticos, pero de los que emerge un orden profundo de sentido, fruto no de técnicas o de acciones con objetivos concretos, sino más bien de modos de ponerse personalmente en juego en las relaciones. Modos en los que por vía experimental se sopesan riesgos y deseos, obstáculos externos y obstáculos interiores, y se encuentra, en cada momento, la justa medida en la relación.

Protagonistas son las mujeres. Educar, aprender, crear y compartir cultura a través de la palabra y la relación viva, sin solución de continuidad entre casa, escuela, ciudad o mundo, es el modo preferido por las mujeres de hacer civilización, a partir de las relaciones humanas y de las relaciones con la tierra que nos alberga. En esto consiste hacer civilización, comprometerse para que no prevalezca la ley del más fuerte o la ley ciega de la casualidad: un compromiso constante, nunca definitivo, con el que cada época tiene que confrontarse. Una tarea política: por eso la pedagogía de la diferencia y el movimiento italiano de autorreforma de la escuela asumieron desde el principio el carácter de apuestas políticas, de política de lo simbólico, para quitarle terreno a las relaciones de poder y transformarlas en relaciones orientadas por el principio de autoridad. Hoy el desmoronamiento de las construcciones históricas y mentales patriarcales, empezando por las instituciones políticas y pasando por un progreso técnico-científico que a menudo crea más problemas de los que resuelve, está produciendo un desorden y una violencia tan difusos y aparentemente imparables, una tal disparidad de

relaciones de fuerza –dinero, armas, leyes que defienden a los poderosos, control de los medios de comunicación, etc.– que hacen caer a la mayor parte de las personas comunes en una sensación de irrealidad e impotencia. Parece como si los puntos de referencia estables y compartidos de una civilización hubieran dejado de existir. Y en este tiovivo infernal también están atrapadas las instituciones escolares y formativas del siglo XX, que a duras penas se salvan en su mejor parte, es decir, allí donde hay una preponderancia femenina.

Pero el dar clase, investigar, intercambiar saberes, enseñar y aprender, están tomando otras formas y otros espacios, cercanos a las necesidades y a los deseos de la vida de cada día, a la experiencia personal y compartida que entra en círculo con la palabra a partir de sí y se convierte en competencia circulante, sustraída de la dependencia de los expertos. Existe ya una realidad difusa y móvil de lugares auto-organizados y de prácticas de autoformación, a menudo vinculadas con la invención de nuevas formas de trabajo que responden al placer de crear con el pensamiento y con las manos junto a otros. Formas de vida asociada que, sin evitar conflictos fecundos con la realidad existente, activan un intercambio libre de bienes, palabras y gestos, reinterpretan la trama entre necesidades y deseos, límites y recursos, reavivan el sentido de la responsabilidad hacia el mundo del que formamos parte, dan valor a las diferencias y crean saberes y aprendizajes buenos para vivir de manera más libre y feliz. A veces, por iniciativa de alguien que reconoce su valor, atraviesan las escuelas y universidades, revitalizándolas. Más a menudo, sin embargo, se ignora su potencial transformador, de respuesta a una necesidad difusa de nuestro tiempo y de arrastrar fuera del capitalismo patriarcal agonizante.

Y sin embargo ¿cómo no reconocer en estas formas emergentes algo del *College* pobre al que Virgina Woolf pedía destinar la primera guinea? ¿O muchos de los rasgos de las empresas culturales y políticas femeninas autónomas? ¿O el hilo subterráneo de esa toma de conciencia que hemos llamado “saber que se sabe”, super'>4 la confianza de poder

encontrar en la relación con otras las propias medidas del saber, sustrayéndose así a la alienación de saberes especializados, segmentados; de cultivar y custodiar esa competencia simbólica que es un bien primario de todos/todas y cada cual, un bien fuertemente amenazado en un mundo dividido, cada vez más, entre quien sabe, tiene poder, y quien no sabe y no cuenta nada? ¿Y cómo no reconocer los hilos invisibles pero operativos del movimiento de autorreforma, nacido de escuelas y universidades públicas para apostar por un cambio de las mismas a partir del cambio personal y relacional, de un nuevo simbólico? El principio que inspira estas realidades ligeras y móviles no es el poder sino la autoridad, un principio que desde hace tiempo han olvidado las instituciones educativas, que efectivamente funcionan poco. Son realidades que viven de la práctica de las relaciones y del partir de sí, crean pensamiento de la experiencia y no conocimientos abstractos, a menudo mujeres y hombres participan en ellas con el sentido libre de su diferencia y reconociendo el más femenino.Cercanas al espíritu de la política de las mujeres, ponen en el centro las razones de la vida, el amor en lugar de la violencia, y comunican el sentido de experiencias vivas compartidas, junto con los saberes generados por ellas, que no son especializados ni utilitaristas sino (y por ello mucho más valiosos) útiles e insustituibles: saberes para vivir juntas y juntos. Se crean los contextos y se cuidan las condiciones para que cada una/o se sienta autorizado a expresarse, a desear, a imaginar. Contextos en los que se aprende que la toma de conciencia mueve más cosas que el pensamiento crítico, que la acción hace modificaciones auténticas más que la reacción, que el conflicto relacional resuelve más que la guerra al enemigo. Podría traer desde Italia muchos ejemplos que conozco, pero soy consciente de su presencia en muchas zonas del mundo. Son ya política, si la política, como nos invita a pensar Luisa Muraro, es el movimiento libre del alma y de los cuerpos, donde antes existía sumisión a los más fuertes y a la casualidad, y son elementos de promesa y de apertura en el presente, hacia los que hay que mirar con confianza. Con la confianza que viene

del repensar nuestro imaginario sobre el cambio social, como nos invita a hacer Vita Cosentino [111]: no como un cambio revolucionario y excepcional, a la manera masculina, sino como metamorfosis, una transformación desde el interior extendida y radical como puede ser

el paso de oruga a mariposa. Las metamorfosis no son lineales y requieren tiempos largos, pero se nutren de pasos o pasajes del ser repentinos, y de conflictos. Conflictos fecundos como los que hemos abierto con los hombres de nuestras casas, y que están llevando a un número creciente de ellos a inventarse formas de paternidad no patriarcales, obteniendo sentido y placer; o en los espacios públicos, donde algunos, por ahora pocos, están apostando junto con otros y otras por la puesta en juego del sentido libre de su diferencia, también en la educación [112]. Y los conflictos fecundos con mujeres jnóvenes que están interpretando el feminismo a su manera, autónomamente, pero también a nuestro lado y con el sentido genealógico de su posibilidad de libre significación. Hoy, junto a hombres que comparten con nosotras una apuesta política por la educación a partir de la propia diferencia, sentimos que es útil intentar hablar con mujeres partidarias de las políticas de género en la escuela y en la universidad, incluso abriendo conflictos, que esperamos sean fecundos. El conflicto, cuando no es instrumental y no aspira a la autoafirmación, da[113] la posibilidad de precisar la propia posición y el propio deseo, así como de crear convergencias sin caer en alianzas confusas. Superar el paralelismo de recorridos que no han comunicado entre sí, y cuando lo han hecho ha sido a distancia y con voz crítica, puede ser una vía experimental para salir de una contradicción que es un obstáculo a deseos más grandes. En los últimos años, han proliferado en Italia débiles propuestas que se presentan como feministas pero que siguen el juego de la inclusión. Se multiplican iniciativas de “pedagogía de género”, apoyadas por las instituciones y por un número creciente de expertas/os, que alimentan el mercado de la formación sin provocar desplazamientos, sin política, si esta significa modificación dentro y fuera de sí. Por el contrario, confirman una visión de lo femenino como menos, en un

tiempo de la historia que se ha quedado en suspenso y que necesita de todo el impulso creativo de la libertad femenina, puesta a disposición de todos para una nueva narración de la convivencia humana.

Cuando las relaciones entre mujeres son puentes para abrir el espacio político de modificación de lo real y no se cierran en sí mismas con demasiado apego, entonces el mundo se muestra como es, poblado de sujetos con sus diferencias y distancias, algunas incluso radicales pero no insuperables, un mundo complicado por travesías y contradicciones pero, también, abierto a nuevas posibilidades, y siempre a la espera de nuevos inicios: como la vida.

Currículum Vítae de Anna Maria Piussi

University of Verona, Department of Philosophy, Pedagogy and Psychology

Lungadige Porta Vittoria, 17- 37142 Verona, Italy

Email: annamaria.piussi@univr.it

Academic Curriculum and National Research Appointments.

2000 - today Full Professor of Pedagogy, University of Verona.

2010 - today Member of the Teachers College of the Ph.D Program in Education and Lifelong Learning Sciences, University of Verona.

2010- today Director of the Department Centre CESDEF "Centro Studi differenza sessuale, educazione, formazione", University of Verona.

2006- 2010 Member of the scientific committee of the Doctoral School in Human Sciences and> Philosophy, University of Verona.

2006 - today Vice-President of Graphein, Società di pedagogia e didattica della scrittura.

2003 – 2010 Director of the Ph.D Program in Education and Lifelong Learning Science, University of Verona.

2001-2002 Scientific Director responsible for the 2nd level Master's Degree Course entitled "Female Educators-Entrepreneurs for Childhood", University of Verona.

2000 - today Member of the scientific committee of the Master in Cultural Mediation, University of Verona.

1996 Verona University scientific delegate in charge of the activities of the European Year of Lifelong Learning.

1990 - 1994 Coordinator of the national research project "L'educazione ebraica in Italia dalle leggi razziali a oggi", approved and funded as program of relevant scientific interest by the Italian Ministry of Education.

1982 - 2000 Associate Professor in Pedagogy, University of

Verona.

1974-1982 Lecturer in Pedagogy, University of Verona.

1970-1973 Ministry of Education Scholarship.

1969 Laurea (BA+MA) Summa cum laude in Philosophy, University of Padua.

International Teaching and Research Appointments

2010 appointed by University of Malta to deliver seminar in Faculty of Education.

2009 appointed international scientific expert by the Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) - Ministerio de Educación España.

2007- 2009 appointed by Instituto de la Mujer-Gobierno de España and the University of Barcelona to coordinate (with Remei Arnaus) the international research project "Ser universitarias en el presente".

2007- today appointed short term Visiting Professor by Universidad de Málaga (Spain), to deliver seminar in the Master "Política curricular y prácticas de innovación".

2007 appointed by University of Barcelona "miembro de tribunal de lectura de tesis doctoral".

2006 appointed short term Visiting Professor by UFPI (Universidade Federal do Piauí- Brasil).

2006 appointed short term Visiting Professor by Universidad de Pinar del Río- Cuba.

2005- today appointed by DUODA- Centro de Investigación de mujeres, University of Barcelona, to teach course in the master online "Estudios de la diferencia sexual".

2004 appointed by Universidad Autónoma de Madrid "miembro de tribunal de lectura de tesis doctoral".

2002 appointed by: UFC Universidade Federal do Ceará (Fortaleza), Universidade Federal do Maranhão (São Luís do M.), UFB Universidade Federal da Bahia (Salvador de Bahia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre), DUODA-Centre de Recerca de Dones de la Universitat de Barcelona (Barcelona), to give public lecture on Pedagogy of sexual difference

2000 appointed by Universidad Internacional de Andalucia to teach part of summer school course "Coeducación y sexismo".

1995-1997 appointed by Istituto Svizzero di Pedagogia to deliver seminar on Pedagogy of sexual difference.

1992 appointed steering member of the European Project "Promoting Equality Awareness: Women as Citizens", promoted by the Department of Education-University of Cambridge, and the Department of Psychology-Aristotle University of Thessaloniki.

Biographic details

Anna Maria Piussi is full Professor of Pedagogy in the Faculty of Educational Sciences of the University of Verona.

Since 2004 she has coordinated the Verona University PhD Course in Education and Lifelong Learning Sciences.

Cofounder of the Female Philosophical Community DIOTIMA, University of Verona.

Her research has focused for some years now on the topic of education and lifelong learning from the perspective of gender, with particular reference to the continuing training of teachers and social, educational and care workers. Her research interests also include the themes of experience-based learning, social learning and the training of social enterprises (third sector).

She collaborated in the design, coordination and teaching of a two-year course of the Emilia-Romagna Region, entitled "Action aimed at enhancing the quality of the planning and design of training programs for women" (Bologna, 1993-1994).

She was steering member of the European Project "Promoting Equality Awareness: Women as Citizens", promoted by the Department of Education, University of Cambridge, and the Department of Psychology - Aristotle University of Thessaloniki.

She was the Verona University scientific delegate in charge of activities of the European Year of Lifelong Learning (1996).

She has engaged in research activity in the context of the continuing training of women, also organising two International Seminars "Adult women training as political and pedagogical practice" (University of Verona, 22-23 Oct. 1999) and "Training as political practice. Beyond training policies" (University of Verona, 28-29 May 2001).

She designed and acted as Scientific Director responsible for the 2nd level Master's Degree Course entitled "Female Educators-Entrepreneurs for Childhood", the first Italian Master's Degree Course aimed at the training of female social entrepreneurs in the context of educational services for early childhood (financed by FSE-Veneto Region), (University of Verona, academic year 2001-2002).

Invited speaker to deliver talk at the University of Akron (Usa), University of Haifa (Israel), Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Piauí, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Cearà, Universidade Federal do Bahia, in Germany, in France, in Cuba, in Mexico and in many Spanish universities, as well as in Italy.

In 2003 she promoted an Agreement for Co-operation between Verona University and Universidade Federal do Piauí (UFPI, Brazil) for a three-year research and action project

(2004/2007), headed by the University of Verona in conjunction with UFPI, entitled “Subjects and knowledge in social and educational mediation. Self-activation of local communities”, for which she acted as scientific director together with Professor Maria do Carmo Alves do Bomfim. She participated in the co-designing, teaching, evaluating of a two-year experimental postgraduate training course for social workers and teachers (“Educação, politicas públicas e desenvolvimento sustentável”) and in the female self-entrepreneurship training activities scheduled as part of the project. She organised the conclusive International Conference entitled “Cooperation, Enterprise, Recognition” (University of Verona, 5-6 June 2008).

She was a member of the scientific committee for projects relating to lifelong learning

-in 1998/99 and in 1999/2000. Two training courses aimed at adult women for the creation of social enterprises in the territory, entitled “Work in my neighbourhood” (financed under Law 215/92)

-“Narrations, Stories of Female Culture Mediators”, c/o Department of the Culture of Difference”, Verona City Council, in collaboration with the University of Verona (Sept. 2002-Jan. 2003)

-International Summer Campus “ Are we rich? Are we poor? Somos ricos, somos pobres?” (University of Verona, Verona City Council, and various partners, Verona, 6-12 June 2005

-course designed for adult women for the Verona City Council financed by the Veneto Region with ESF funds “Female enterprise between self-employment and collective work” Obiettivo 3, Misura E1, Verona, December-March 2004/2005.

Under commission from the Instituto Nacional de la Mujer de España, since 2008 she has coordinated the research project “Ser universitarias en el presente – being university academics in the present day” (scientific directors: Prof. R. Arnaus,

University of Barcellona and Prof. Anna Maria Piussi). The project involves five European universities - University of Barcellona, University of Girona, University of Málaga, University of Zaragoza and University of Verona) – and addresses the transformational value and significance of the female presence in the universities, in the sense of learning organisations.

She has collaborated regularly for many years as an expert with the CREC (Centro de Recursos i Educació Continua, Diputació de València) and, since its constitution, with the Instituto Paulo Freire de España.

She has been invited to participate as guest speaker in numerous seminars, study days and national and international conferences on adult education and on the topic of "education and gender", e.g.:

-3° Biennale de l'éducation et de la formation (Paris), 1996.

-Foro Internacional "Educacion y Género", organised by PRONAM, SEP, Insituto Nacional para la Educacion de los Adultos, Programa Universitario de Estudios de Género, GEM,UNAM, UNICEF, UNESCO, Ciudad de México, 27-30 May 1997)

-To collaborate on various editions of the "Ettore Gelpi trade union and citizenship initiative laboratories" of the Diputació de València, and the Continuing Training Summer School of the Universidad Internacional de Andalucia.

She has organised various events in the context of the lifelong learning and training of adult women and has collaborated with various local bodies in the same context.

She is Vice President of "Graphein. Society of the Pedagogy and Didactics of Writing", which concerns itself with the value and significance of writing in adult education and continuing training.

She collaborates with Italian and overseas scientific journals in

the field of education and lifelong learning.

She is member of the Scientific Committees of a number of journals such as: “Adultità” (Italy), "Bambini" (Italy), “LLL - Focus on Lifelong Lifewide Learning” (Italy), “Linguagens, educação e sociedade” (Brazil), “Rhizome frerean. International online Review” (Spain) and " DUODA. Estudios de la diferencia sexual” (Spain).

She is Editor-in-Chief of the series “La prima ghinea. Donne in educazione” (Rosenberg & Sellier, Torino). She is member of the Editorial Board of the series “Genere, differenza, educazione” (editore Guerini, Milano), member of the Scientific Comitee of "Quaderni di pedagogia del lavoro e delle organizzazioni" (editrice Pensa Multimedia) and member of the Editorial Board of the series "Scienze della narrazione" (editore Mimesis, Milano)

Publications

1970. Traduzione, Introduzione (pp. VII-LXXII) e Note a Moritz Schlick, *Problemi di etica Aforismi,*(ed.or. *Fragen der Ethik*e *Aphorismen*), Pàtron, Bologna.

Per una individuazione della problematica pedagogica nella filosofia del linguaggio, “Rassegna di Pedagogia”, n° 2-3, pp. 222-263.

1971. *Logica formale e filosofia del linguaggio di fronte al discorso pedagogico*, “Rassegna di Pedagogia”, n°1, pp. 18-32.

Antologia pedagogica dei romantici tedeschi. Herder e Schiller, Pubblicazioni Università di Padova.

1972. *Motivi pragmatistici nella pedagogia italiana dell’ultimo trentennio*, “Rassegna di Pedagogia”, n° 2-3-4, pp. 220-241.

1973. *Per una introduzione al pensiero pedagogico di*

H.G.Herder, "Rassegna di Pedagogia", n° 4, pp.216-222.

1975. *Educazione linguistica e comunicazione nella scuola dell'infanzia*, "Scuola materna", n° 15, pp. 893-900.

1978. *L'asilo come comunità e nella comunità*, in Aa.Vv., *Asilo nido. Un servizio educativo per la prima infanzia*, Provincia di Trento, pp. 99-111.

1979. *Ricerche socioeducative e problema dell'innovazione (con particolare riguardo alle indagini sugli insegnanti italiani)*, in Raffaela Semeraro (ed), *I distretti scolastici tra decentramento territoriale e culture locali*, Franco Angeli, Milano, pp.103-129.

1980. *Valutazione e comunicazione nella scuola dell'obbligo*, parte I°: *Donne, famiglia, professionalità per la qualificazione della scuola di tutti*, "Scuola democratica", n° 18, pp. 28-32; parte II°: *Famiglia e processo di valutazione*, Scuola democratica", n° 20, pp. 15-22.

1982. *Vita quotidiana, spazio infantile, educazione. Appunti e materiali per un'analisi*, Libreria Universitaria Editrice, Verona.

1984. *Letture della crisi e modelli di produzione educativa*, in Umberto Curi (ed.), *Cattolici e scuola*, Arsenale Ed., Venezia, pp. 87-103.

1987. *Visibilità/significatività del femminile e logos della pedagogia*, in Aa.Vv., *Diotima. Il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano, 1987, pp. 115-150.

(ed. tedesca: *Die Bedeutung/Sichtbarkeit des Weiblichen und der Logos der Pädagogik*, in DIOTIMA, *Der Mensch ist zwei. Das Denken der Geschlechterdifferenz*, Wiener Frauenverlag, Wien, 1989, pp.133-172).

Linguaggio e differenza sessuale, in Aa.Vv., *Il filo d'Arianna. Letture della differenza sessuale*, Utopia, Roma, pp. 117-128.

1988. *Libertà e valore femminile nella scuola*, "Reti. Pratiche

e saperi di donne", n°2, pp. 5-6.

Towards a Pedagogy of Sexual Difference. Education and female Genealogy, Proceedings "International Conference on Private Woman- Public Work", University of Haifa, 19-24 June 1988.

1989. *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino.

Il costituirsi della nostra soggettività morale. Cura di sè e responsabilità, "DWF", n° 9, pp. 53-56.

Per una pedagogia della differenza sessuale, "Scuola e Città", n° 4, pp. 152-157.

Linguaggio e differenza sessuale: imparare e insegnare al femminile, in Aa.Vv., *Con voce di donna: pensiero, linguaggio, comunicazione*, Centro Culturale Mara Meoni, Siena, pp. 71-105.

Educare nella differenza, in Aa.Vv., *Femminile plurale: relazioni e saperi per una scuola "differente"*(Atti Convegno di Cagliari 4-5 marzo 1989), IFOLD Ed., Cagliari, pp. 43-58.

A colloquio con E. Becchi, M. Callari Galli, A.M.Piussi, G. Petrelli, Educare le bambine nella libertà, "Bambini", n° 9, pp. 14-16.

1990. *Towards a Pedagogy of Sexual Difference. Education and female Genealogy*, "Gender and Education", n°2, pp. 81-90.

Stelle, pianeti, galassie, infinito, in Aa.Vv., *Diotima. Mettere al mondo il mondo. Oggetto e oggettività alla luce della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano, pp. 123-133.

(ed. spagnola: *Estrellas, planetas, galaxias, infinito*, in Diotima, *Traer al mundo el mundo*, Icaria, Barcelona, 1996, pp.147-158).

1991. *Un mondo che asseconda la nascita*, in Laura Cipollone (ed.), *Bambine e donne in educazione,* Franco Angeli, Milano,

pp. 43-91.

Educare nella differenza: un agire efficace, in Rita Calabrese (ed.), *Felicità delle relazioni*, (UDI-CIDI-Biblioteca delle Donne), Ila Palma, Palermo, pp. 33-50.

"Incarnarsi in ciò che si è", in Caterina Arcidiacono (ed.), *Identità, genere, differenza. Lo sviluppo psichico femminile nella psicologia e nella psicoanalisi*(Atti Seminario Internazionale ISFOR- Istituto Italiano Studi Filosofici- CNR, Napoli 5-7 apr. 1990), Franco Angeli, Milano, pp. 208-219.

Come valorizzare le differenze (di esperienza, di bravura, di interesse) in un gruppo di formazione. Una questione di autorizzazione e di misura, IRPA, Bologna, pp. 1-17.

La pedagogia de la diferencia sexual: nuevas perspectivas en Italia,"Jornadas de Educación Pedagogia de la diferencia", Madrid, 26-28 apr. 1991, a cura di Ministero de Asuntos Sociales, STEM (Sindacato de Trabajadores de la Ensenanza de Madrid), Madrid, pp.1-20.

Una scuola della libertà femminile, "Religione e scuola", n°1, pp. 34-42.

Pedagogia della differenza, pedagogia della libertà, Intervista rilasciata a Elisabetta Musi, "Rivista di Sessuologia", n°2, pp.140-154.

1992. *La grazia di nascere donne. Insegnare e imparare il mondo nell'orizzonte della differenza sessuale*, in Emy Beseghi, VittorioTelmon (eds.), *Educazione al femminile. Dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 89-107.

L'esperienza delle donne nell'Università di Verona, in Patrizia David (ed.), *Donne all'Università*, Quaderni Istituto Gramsci Marche, n°1, pp.107-115.

"Era là dall'inizio", in Aa.Vv., Diotima. *Il cielo stellato dentro di noi. L'ordine simbolico della madre* , La Tartaruga, Milano,

pp. 21-47.

L'uno che diventa due. Linguaggio e differenza sessuale: tracce per una pedagogia della lingua, in Movimento di Cooperazione educativa-Gruppo Nazionale Lingua, *Attraverso le parole*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 107-121.

Educare nella differenza: non è rivendicare diritti, "Il diritto delle donne", Regione Emilia Romagna, n° 14, p. 20.

L'educazione estetica nei romantici tedeschi. L'età di Goethe, Libreria Universitaria Editrice, Verona, 1992.

1993. *Crescere e far crescere nell'ordine simbolico della madre. I diritti delle bambine*, in Aldo Fortunati (ed.), *Tempi duri. I diritti dei bambini*, Juvenilia, Bergamo, pp. 55-67.

Percorsi sulla complessità e sulla conoscenza, "Scuola e Città", n°8, pp. 357-360.

con Emanuela Trevisan Semi, *L'éducation dans les communautés juives d'Italie*, "Yod. Revue des études hébraiques modernes et contemporaines", n°36-37, 1993-94, pp. 83-98.

1994. *Introduzione all'educazione linguistica alla luce della linguistica contemporanea*, Libreria Universitaria Editrice, Verona.

L'impresa scientifica delle donne, "Scuola SE", n° 7, pp.7-11.

Autorità femminile e pratica delle relazioni tra donne nella scuola, in Aa.Vv, *Materiali per una ricerca-azione. Differenza di genere e scuola: quali opportunità?*, IRRSAE Lombardia, Milano, pp.80-84.

1995. con Letizia Bianchi, *Sapere di sapere. Donne in educazione*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1995

(ed spagnola: *Saber que se sabe*, Icaria, Barcelona, 1996).

La differenza sessuale, mediatrice di civiltà, "Bambini", n° 9,

pp.7-10.

Un convegno, un evento, "Ha Keillah", Gruppo Studi Ebraici di Torino, n° 5, pp. 12-13.

1996. con Chiara Zamboni, *I centri culturali delle donne: Diotima e il Gruppo di Pedagogia della differenza sessuale di Verona*, in Vittoria Gallina, Maurizio Lichtner (ed.), *L'educazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano, pp. 259-263.

Uomini, padri e differenza sessuale, dossier, "Bambini", n° 5, 1996, pp.1-15.

Donne e uomini a educare insieme?, in SIPED, *Bisogni sociali emergenti e prospettive pedagogiche,* Laterza, Bari, pp. 425-433.

1997. *Educare a pensare. Per amore del mondo*, "Adultità", n°6, pp.140-157.

E li insegnerai ai tuoi figli. Educazione ebraica in Italia dalle leggi razziali ad oggi, Giuntina, Firenze.

Autoridad femenina, in *1er Seminario Andaluz de Formacion Inicial del Profesorado en educación no sexista* (Baeza, 23-25 abril 1997), Atti a cura dell' Instituto Andaluz de la Mujer, Junta de Andalucia, 1997 (CD).

1998. *Penseé et politique de la différence sexuelle*, in Nicole Mosconi (ed.), *Egalité des sexes en éducation et formation*, 3° Biennale de l'éducation et de la formation, PUF, Paris, pp. 191-207.

Il confronto tra esperienze: una sintesi, in F. Larocca (ed.), *Qualifichiamo il futuro*, Franco Angeli, Milano, 1998, pp. 252-259.

La diferencia sexual, más allá de la igualdad, Intervista rilasciata a A Mañeru Méndez, "Cuadernos de Pedagogia", n° 267, pp. 10-16.

El femeni' com a mirall de l'escola, Intervista a A.M.Piussi e M. Arnot, "Barcelona Educacio'", n°6, pp. 28-33.

La differenza di essere padri, in Aa.Vv., *Il bambino in famiglia,* a cura del Comune di Mantova, Mantova, pp. 55-80.

Presto apprendere, tardi dimenticare. L'educazione ebraica nell'Italia contemporanea, Franco Angeli, Milano, 1998.

Fer escola a partir de sí , in Miren Izarra i Asuncion Lopez Carretero (ed.), *El femeni' com a mirall de l'escola*, Institut d'Educaciò-Ajuntament de Barcelona, Colleciò-Monografies 4, Barcelona, pp. 87-95.

Un pensiero politico dell'educare, in Lelario A., Cosentino V., Armellini G. (ed), *Buone notizie dalla scuola*, Nuove Pratiche, Milano pp. 29-38.

1999. *La cura tra Stato e mercato. La terza strada: un lavoro pubblico di civiltà*, in *Le famiglie interrogano le politiche sociali,* Atti del Convegno "Le famiglie interrogano le politiche sociali" (Bologna 29-31 marzo 1999), a cura della Presidenza del Consiglio dei Ministri-Dipartimento per gli Affari Sociali, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato (CD e supp.cartaceo)

(anche in "Sociologia e politiche sociali", anno 3°, n. 1, 2000, pp. 9-22).

Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación , in Carlos Lomas Garcia (ed.), *Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educacion*, Paidós, Barcelona, pp. 43-67.

La pedagogia de la diferencia sexual: nuevas perspectivas en Italia, in Marisa Belausteguigoitia, Araceli Mingo (ed.), *Géneros profugos. Feminismo y educacion*, Universidad Nacional Autonoma de México- Paidós, México, pp. 275-289.

*Prefazione*a R.Cima, L.Moreni, M.G.Soldati, *Dentro le storie. Educazione e cura con le storie di vita*, Franco Angeli, Milano,

pp. 7-17.

2000. *Partir de sí: necesidad y deseo* , “Duoda. Revista de Estudios feministas”,19, pp. 107-126.

Dalla lingua materna, “École”, 80, pp. 17-18.

La differenza di essere padri, in A. Buttarelli, L.Muraro, L.Rampello (eds.), *Duemilauna. Donne che cambiano l’Italia*, Nuove Pratiche, Milano, pp. 97-102.

(ed. catalana*: La difèrencia d’esser pares*, in *Dues mil una. Dones que canvien l’Itàlia*, Edicions del CREC, Valencia 2004, pp.89-93).

2001. *Pedagogia e politica*, in M. Tarozzi, *Pedagogia generale*, Guerini e Associati, Milano, pp. 1-38.

El sentido libre de l a diferencia sexual , “Cuadernos de Pedagogía”, 306, 2001, pp. 57-61.

(anche in “Géneros” , 29, 2003, Universidad de Colima, Mexico, pp. 5-9.

anche in “Quaderns d’Educació Contínua”, Valéncia, 9, 2003, pp. 99-105).

Dar clase: el corte de la diferencia sexual , in Nieves Blanco (ed.), *Educar en femenino y en masculino*, Universida>d Internacional de Andalucía, Akal, Madrid, pp.145-165.

Il sapore del vivo, “Bambini”, nov., pp. 22-25.

Oltre l’uguaglianza: farsi passaggio, in D. Demetrio, M. Giusti, V. Iori, B. Mapelli, A.M. Piussi, S. Ulivieri, *Con voce diversa. Pedagogia della differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milano, pp. 207-236. (e-book 2010).

2002. *Sulla fiducia*, in DIOTIMA, *Approfittare dell’assenza. Punti di avvistamento sulla tradizione*, Liguori, Napoli, pp. 129-141.

Re-incontrare l’origine, in Centro Studi e Documentazione

Pensiero Femminile (ed.), *Nati da donna*, Thélème, Torino, pp. 83-90.

La pedagogia de la diferencia sexual , "Quadernos d'Educació Continua", n. 7, pp. 7- 15.

Libertad y autoridad femenina, las relaciones en aula, la libertad en la selección y trasmisión del saber, in Sofías (al cuidado de Milagros Montoya Ramos), *Escuela y Educación. ¿Hacia donde va la libertad femenina?*, Horas y Horas, Madrid, pp. 29-100.

Il turismo responsabile come pratica di civiltà, in Telleri F., *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, Clueb, Bologna (Atti del II International Forum Paulo Freire, Bologna 29 marzo -1 aprile 2000).

2003. *Differenza sessuale. Intervista*, in B. Mapelli e G. Seveso (ed.), *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*, Guerini, Milano, pp. 277-293.

Se non ora, quando? in A. Erbetta (ed.), *Senso della politica e fatica di pensare* (Atti Convegno Internazionale di Bologna 7-9 nov. 2002), Clueb, Bologna, pp. 346-362.

L'incerto crinale. Formazione e lavoro nell'esperienza femminile e nel lifelong learning, "Studium Educationis", 2, pp. 404-416.

(anche in "Linguagens, Educação e Sociedade", Universidade Federal do Piauì, n. 9, 2003, pp. 11-18).

con Brunella Eruli e Joan Sifre, *Utopia de lo cotidiano: posicionamento ètico-politico, identidades sociales y educación* , CREC, Valéncia, pp. 3-22.

El sentit lliure de la diferencia sexual en l'educació, "Quaderns d'Educació Continua", 9, pp. 99-105.

2004. *Saper fare un sapere delle cose che càpitano*, *Prefazione* a Rosanna Cima, *Tempo di vecchiaia*, FrancoAngeli, Milano, pp. 7-10.

con Diana Sartori, *Piccole scienziate crescono? Una ricerca in corso* , in Centro Studi e Documentazione Pensiero Femminile, *Donne & Scienza*, Regione Piemonte, pp. 15-28.

Donar clase: el tall de la diferència sexual , in T.A.R.E.P.A. (cur.), *La renovació pedagogica en la Formació des persones Adultes: passat i prevenir*, L'Ullal Ed., Xàtiva, pp. 161-179.

La diferència d'ésser pares, in Aa.Vv., *Dues mil una. Dones que canvien l'Itàlia*, Denes Ed., Edicions del Crec, Xàtiva, pp. 89-93.

Aprovechar la libertad femenina. Darse en cuerpo y alma al trabajo y a la formación en tiempos de postfordismo, in Piussi A.M., Mayo P., Jovier D., Piera S., Alcocel R., *Trabajo futuro: la formación como projecto político y el aprendizaje permanente*, "Laboratori d'iniciatives sindacals i ciutadanes Ettore Gelpi", València, 2, pp. 3-16.

Mediación es hacer el pasaje para que algo suceda, in Sofías (cuid. de Milagros Montoya Ramos), *Recetas de relación* , horas y HORAS, Madrid, pp. 55-57, 66-68, 78-83, 85-86, 165-167.

2005. *La maternità tra realtà e desiderio*, in Paola Di Nicola, Maria Gabriella Landuzzi (ed.), *Crisi della natalità e nuovi modelli riproduttivi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 33-52.

Autorreforma gentil de la enseñanza en Italia, "Cuadernos de Pedagogía", 348, pp. 105-107.

Il senso libero della differenza sessuale, in M. Contini (ed.), *Tra impegno e utopia. Ricordando Giovanni M. Bertin*, Clueb, Bologna, pp. 185-196.

Formar i formar-se en la creació social , Edicions del CREC i Denes Editorial, Biblioteca Paulo Freire, Xàtiva.

(ed. italiana: *Paesaggi e figure della formazione nella creazione sociale*, Carocci, Roma 2006.

ed castigliana: *Formar y formarse en la creación social* ,

Instituto Paulo Freire de España y Crec ed., Xàtiva-Valencia 2006).

2006. *lang=EN-US>Jenseits der Gleichheit*, in A. Günter (ed.), *Frauen-Autorität-Pädagogik*, Ulrike Helmer Verlag, Königstein, pp. 29-70.

La sabiduria de quien sabe esquivar la dialéctica entre opresión y libertad , in Anna Maria Piussi, Franco Berardi, José Gil Rivero, Saul Meghnagi, *Educación permanénte: la dialéctica entre opresión y liberación* , "Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi", n. 4, pp. 3-8

(anche in "Rizoma freireano", International online Review, 2008,1)

Exceso y libertad del cuerpo femenino, "Duoda. Revista de estudios de mujeres", n. 31, pp. 57-69 e 115-120.

Approfittare della libertà femminile, in A. Agosti (ed.), *La formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 183-202.

La discontinuidad del saber de vida, experiencia y relación, in *Sendas de Freire. Opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida* , Edicions del Crec-Denes Editorial-Instituto Paulo Freire de España-Diálogos.red, pp. 439-454.

La sapienza della relazione viva, "Pedagogika.it", n. 6, pp. 8-11.

con Ana Mañeru Méndez, *Educación, nombre común femenino*, Octaedro, Barcelona.

2007. *De ida y vuelta. Fare un giro più lungo con la scrittura in un master online*,in D. Demetrio (ed.), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Unicopli, 2007, pp. 548-552.

(ed. castigliana: *De ida y vuelta. Dar un rodeo con la escritura en un máster online*, "Duoda", n. 32, 2007, pp. 49-56).

Donar-se en cos i ànima a l'educació, relazione al V°

Encuentro Internacional Forum Paulo Freire, Valencia 2006, in T.A.R.E.P.A., *Creuant les fronteres educatives. Novació pedagògica i transformació en la Formació de persones adultes*, L'Ullal ed. , Xàtiva, 2007, pp. 53-61.

Scuole e Università: più donne che uomini, Fundación Isonomia-Universitat Jaume I, Castillon de la Plana, Electronic Magazine 2007.

(anche in "Duoda", n. 34, 2008, pp.147-152).

Non fare ombra all'ombra della madre , in DIOTIMA, *L'ombra della madre* , Liguori, Napoli, pp. 149-160.

Educare bambine e bambini: un compito e una responsabilità di donne e uomini (e un problema maschile), "Pedagogika. it", vol.XI, n.5, pp. 15-18.

Del saber de la experiencia al saber de la práctica , in Sofías (al cuidado de Milagros Montoya Ramos), *Saber es un placer* , horas y HORAS, Madrid, 2007, pp. 66-67, 81- 86, 88-94, 100-109, 147-151.

2008 *Educare per il cambiamento o cambio di civiltà?*, in Buttarelli A., Giardini F. (ed.), *Il pensiero dell'esperienza*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2008, pp. 445-459.

Saper stare alla relazione viva, in Guerra M., Braga P., Luciano E. (eds), *Far parlare le esperienze*, Junior, Azzano S. Paolo, pp. 181-186.

Due sessi, un mondo. Educazione e pedagogia alla luce della differenza sessuale, QuiEdit, Verona 2008.

Escuelas y universidades: más mujeres que hombres , "Duoda", 34, pp. 147-152.

Con Antonia De Vita, *Progetto di cooperazione decentrata allo sviluppo. Soggetti e saperi nella mediazione sociale ed educativa*, Report, Università di Verona.

Posibilidad de una escuela de libertad , in J.M. Batalloso

Navas-P. Aparicio Guadas (eds.), *Figuras y pasajes de la compejidad en la educación* , Instituto Paulo Freire de España y Denes, Valencia, pp. 169-199.

Con R. Arnaus i Morral, *Ser universitarias en el presente,* Report di ricerca, Instituto Nacional de la Mujer de España.

2009 *Entre necesidad y deseo: el saber estar ahí*, in *Niñas y niños inmigrantes tras su futuro: La escuela, primera puerta* , Actas Congreso Internacional, Universidad de Almería, 2-4 ottobre 2008) a cura diGrupo de investigacion HUM-413, Universidad de Almeria, pp.38-51.

Con R. Arnaus i Morral, *El sentido libre de ser universitarias en el presente,* "Duoda", n.36, pp.131-15.

6.Per amore o per forza? Uomini e cura nei primi anni di vita,Atti del Convegno Nazionale "Da figlio a padre, di padre in figlio", Centro Nascita Montessori-Centro Il Melograno(Palazzo Marini-Sala delle Conferenze, Roma 4 marzo 2009), a cura di Centro Nascita Montessori-Centro Nazionale Il Melograno, pp.20-26.

Università, in Bosi A., Deriu M., Pellegrini V. (eds.) *Il dolce avvenire. Esercizi di immaginazione radicale del presente*, Diabasis, Reggio Emilia, pp. 293-306.

Higher Education in Europe and female Research , paper presented at ECER Conference, Wien 28 sept. 2009.

2010. *Prendersi cura della cura. Darsi, dare misura narrando* in "Pedagogika.it", n. 1, pp. 68-75.

Universidad: hacer de la crisis una oportunidad," Rizoma freireano", 7, pp.1-8.

Un pensamiento politico del educar, in Aa.Vv., *Buenas noticias de la escuela* , Sabina Editorial, Madrid, pp. 42-52.

con R. Arnaus, *Universidad fértil. Mujeres y hombres. Una apuesta política*, Octaedro, Barcelona 2010.

con R. Arnaus, *Higher Education in Europe: a comparative female approach, "* Research in Comparative and International Education", 4, pp. 366-381.

2011. *Il senso libero della libertà. La posta in gioco di una civiltà desiderabile*, "Encyclopaideia", XV, 29, pp. 11-45.

Ricerca femminile nelle università del presente, "Orientamenti pedagogici", vol. 58, 3, pp. 595-617.

con R. Arnaus, *Università fertile. Una scommessa politica*, Rosenberg & Sellier,Torino.

Università fertile, "ESSE Newletter Aislo", 48, pp. 14-15.

La vida en l'arrel de l'educació , "Quaderns d'Educació Contínua", 26, pp. 5-16.

2012. *Più del potere, l'autorità*, in A. Ascenzi, A. Chionna (cur.), *Potere, autorità, formazione*, Progredit, Bari, pp. 24-41.

Active participation in conferences, seminars, meetings

1. Relazione "Il nido comunità educativa" al Convegno nazionale "Aspetti attuali e prospettive dei servizi per la maternità e l'infanzia nelle unità dei servizi sociali e sanitari", organizzato dall'Associazione Italiana Puericultrici (Rubano-Padova, 8-11 maggio 1975)

2.Relazione "Il nido come comunità e nella comunità" al Corso di aggiornamento per il personale di asili nido organizzato dalla Provincia Autonoma di Trento (Trento, 14 maggio 1977)

3.Relazione e conduzione di workshop al Convegno Internazionale "Apprendimento e processi di integrazione sociale", organizzato dal Comune di Venezia e Università di Venezia (Venezia 27-30 settembre 1979) per l'Anno Internazionale del Bambino

4.Relazione "Formazione professionale degli insegnanti" alla Giornata di studio "Quale Facoltà di Magistero per una scuola che cambia?" (Verona-Università, 25 marzo 1983)

5.Relazione "Letture della crisi e modelli di produzione educativa" al Convegno Nazionale "Cattolici e scuola", promosso dall'Istituto Gramsci Veneto e dal Centro studi per la Riforma dello Stato (Padova, 5-7 maggio 1983)

6.Relazione "Asilo nido e famiglia: quale progetto educativo?" all'Incontro promosso dal Comune di Padova (Padova, 1 giugno 1984)

7.Organizzazione scientifica e relazione introduttiva al Convegno Nazionale "Identità religiosa e nuova coscienza civile. Le prospettive nella scuola" promosso dall'Istituto Gramsci Veneto - Sezione di Verona (Verona, 31 marzo 1984)

8.Relazione "Pubblicità e differenza femminile" al Convegno Nazionale "La pubblicità inquina?", promosso da ACLI, ARCI, Centro Mazziano (Verona, 21 novembre 1988)

9.Organizzazione scientifica e relazione introduttiva al Convegno Nazionale "Perché una tradizione si affermi", Università di Verona, 21-22 maggio 1988

10.Relazione "Educazione e scuola nell'ebraismo italiano: le ragioni di una ricerca" alla Tavola Rotonda organizzata nell'ambito delle manifestazioni "Meraviglie dal ghetto" dall'Istituto di Discipline Filosofiche dell'Università di Ferrara e dall'Assessorato alle Istituzioni Culturali del Comune di Ferrara (Ferrara, 12 gennaio 1989)

11.Relazione "L'uno che diventa due: linguaggio e differenza sessuale" al Convegno Nazionale del Movimento di Cooperazione Educativa "La formazione linguistica di base. Pensare, parlare, scrivere" (Verona, 30 ottobre - 3 novembre 1985)

12.Relazione al Seminario di studio "Scuola: ideologia dei ruoli e professionalità femminile" organizzato dalla rivista "La

scuola SE" (Bologna, 16 maggio 1986)

13. Relazione sul tema "Insegnare e imparare al femminile" al ciclo di incontri "Con voce di donna: pensiero, linguaggio, comunicazione", organizzato dal Centro Culturale delle donne "Mara Meoni" di Siena (Siena, 20 novembre 1987)

14.Relazione alla International Conference "Private Woman - Public Work", School of Education - Univ. Haifa (Haifa, 19-24 giugno 1988)

15.Docenza di due giornate al corso di aggiornamento per insegnanti di scuola materna a Boscochiesanuova (VR) (Verona, 1 settembre 1988)

16.Relazione al Convegno nazionale di Cagliari "Femminile plurale: relazioni e saperi per una scuola differente", organizzato dall'IFOLD di Cagliari (Cagliari, 4 maggio 1989)

17. Relazione al Convegno Nazionale "Scuola e soggettività femminile", organizzato dal Centro di cultura e documentazione delle donne di Bari e di Taranto (Bari, 3/4 giugno 1989)

18. Docenza al corso di formazione per le donne del Direttivo regionale CGIL SCUOLA (Mestre Venezia, 20 giugno 1989)

19. Relazione al Convegno Nazionale "Donne a scuola", organizzato dal CISEM di Milano (Milano, 21/23 settembre 1989)

20. Relazione al Convegno Nazionale "Alla luce della differenza in fiore. Educare le bambine alla libertà", organizzato dal Comune di Terni con il Centro Pari Opportunità Regione Umbria (Terni, 20/21 ottobre 1989)

21. Relazione in plenaria al Convegno Nazionale "Educare al femminile. Dalla parità alla differenza", promosso dall'Aspei (Associazione Pedagogica Italiana) e dal Dip. Scienze dell'Educazione di Bologna (Bologna, 26/28 ottobre 1989)

22. Relazione dal titolo "Autorità e libertà nel rapporto

educativo" al ciclo di incontri promosso dal Gruppo di studio sulla differenza sessuale di Piacenza, in collaborazione con l'Amministrazione Provinciale e Comunale di Piacenza (Piacenza, 14 novembre 1989)

23. Relazione dal titolo "Educare nella differenza" al ciclo di incontri promosso dall'UDI e dal CIDI di Palermo (Palermo, 22 novembre 1989)

24. Relazione dal titolo "Pädagogik der sexuellen Differenz" al Seminario Internazionale "Bildung, die von Frauen ausgeht. Politikum und Riss in Politik", organizzato dalla rivista “Frauen und Schule” (Bonn, 15/17 novembre 1989)

25. Presentazione del libro di Anna Maria Piussi *Educare nella differenza*, organizzata dal Comune di Firenze - Dip. di Scienze dell'Educazione - Aspei sez. fiorentina (Firenze, 1 marzo 1990)

26. Relazione dal titolo "Educare nella differenza: itinerari formativi" al ciclo di incontri promosso dal Coordinamento femminile CGIL SCUOLA Umbria - Progetto Donna - del Comune di Perugia - Centro per le Pari Opportunità della Regione Umbria (Perugia, 2 marzo 1990)

27. Relazione dal titolo "Educare ed educarsi nell'orizzonte della differenza sessuale" al Convegno Internazionale "Identità, genere, differenza. Lo sviluppo psichico femminile nella psicologia e nella psicoanalisi", promosso dall'ISFOR di Napoli e dall'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici (Napoli, 5/7 aprile 1990)

28. Relazione introduttiva all'Incontro Nazionale sulla Pedagogia sessuata, promosso dal Centro Culturale Virginia Woolf di Roma (Roma, 7/8 aprile 1990)

29. Relazione dal titolo "A partire da Simone Weil" al ciclo di incontri promosso dal Centro Documentazione e Cultura delle donne di Bari (Bari, 25 maggio 1990)

30. Relazione dal titolo "Educare nella differenza" al ciclo di

incontri di aggiornamento promosso dal Centro di Documentazione e Cultura delle donne L'una e l'altra di Taranto - Amministrazione Comunale e Provinciale di Taranto (Taranto, 26 maggio 1990)

31. Relazione dal titolo "Per una nuova Pedagogia delle donne" al Convegno Nazionale "Donne e scuola" promosso dall'Università di Trento - Commissione Pari Opportunità della Provincia di Trento (Trento, 18/19 maggio 1990)

32. Relazione dal titolo "The Pedagogy of Sexual Difference: New Perspectives in Italy" alla International Conference "Feminist Education: Calling The Question" promosso dalla National Women's Studies Association presso l'Università di Akron (OHIO-USA) (Akron, 20/24 giugno 1990)

33. Relazione dal titolo "Un mondo che asseconda la nascita" al ciclo di incontri di aggiornamento per insegnanti di asilo nido e di scuola materna "I servizi per l'infanzia nel progetto educativo della differenza sessuale", organizzato dal Movimento di Cooperazione Educativa sez. di Siena - Centro Culturale delle donne Mara Meoni - Assessorato all'Istruzione del Comune di Siena (Siena, 4/5 settembre 1990)

34. Relazione dal titolo "L'esperienza delle donne nell'Università di Verona" al Seminario nazionale "Donne all'Università" organizzato da Commissione regionale Pari Opportunità - Istituto Gramsci Marche (Ancona, 14 dicembre 1990)

35. Due incontri di aggiornamento su "Educare nella differenza" alla scuola a tempo pieno "Lea D'Orlandi" di Udine (Udine, 4 e 18 marzo 1991)

36. Relazione "Crescere e far crescere nell'ordine simbolico della madre: i diritti delle bambine" al Convegno nazionale "Tempi duri. I diritti dei bambini" organizzato dal Gruppo Nazionale Nidi-Infanzia e MCE (San Miniato, 21-23 marzo 1991)

37. Intervento al Seminario nazionale di studio "La ricerca

intervento in educazione degli adulti" - Università di Parma (Parma, 11 aprile 1991)

38. Relazione "La Pedagogia della differenza sessuale: nuove prospettive in Italia" al Seminario nazionale di studio "A la igualdad con tu diferencia", organizzato da: Instituto de la Mujer, AME-STEM (Madrid, 26-28 aprile 1991)

39. Incontro di formazione per coordinatori/trici pedagogici della regione Emilia Romagna "La valorizzazione della disparità tra educatrici" presso l'IRPA (Bologna, 13 giugno 1991)

40. Relazione al corso di aggiornamento per docenti di educazione fisica "Dinamiche di gruppo nell'insegnamento di educazione fisica a classe intera" (Verona, 23 ottobre - 11 novembre 1991)

41. Relazione al corso "Mettere al mondo. Mediazione femminile, progetto educativo" organizzato dal Comune di Orvieto - Assessorato P.I. Regione Umbria (Orvieto, 3 dicembre 1991)

42. Intervento alla presentazione del libro "Bambine e donne in educazione" organizzata dal Comune di Terni - Franco Angeli Ed. (Roma, 5 dicembre 1991)

43. Relazione dal titolo "Crescere donna" al ciclo di incontri "Percorsi della conoscenza e identità femminile", organizzato dal Comune di Terni - Progetto donna (Terni, 20 marzo 1992)

44. Relazione al Seminario di studio "Essere donne all'Università oggi", organizzato dalla Commissione pari opportunità dell'Università di Venezia (Venezia, 8 maggio 1992)

45. Relazione dal titolo "Una scuola della libertà femminile" al Seminario di studio "Differenze di genere nella scuola: quali opportunità?", organizzato dall'IRRSAE Lombardia (Milano, 11 maggio 1992)

46. Relazione al Seminario di studio "Madri e padri: ruoli a confronto", organizzato dalla Provincia di Forlì - Commissione Pari opportunità (Forlì, 18 maggio 1992)

47. Relazione dal titolo "La vita oltre la morte: il filo che ci lega alla madre" al Convegno nazionale "L'arco e il cesto dopo la guerra", organizzato dal Centro Italiano di Sessuologia (Bologna, 24 maggio 1992)

48. Relazione al ciclo di incontri di aggiornamento sui Nuovi Orientamenti “Lavorare con bambine e bambini nella scuola materna”, organizzato dal Provveditorato agli Studi di Verona (Verona 29 maggio 1992)

49. Relazione dal titolo “Un’opportunità in più nella scuola” al corso di aggiornamento “Essere donne a scuola”, organizzato dalla Provincia Autonoma di Trento e IPRASE (Trento, 18 sett. 1992)

50. Conduzione del Corso di aggiornamento “Lingua, linguaggio e soggettività femminile. Letteratura giovanile e testi letterari di donne”, organizzato in collaborazione con Provveditorato degli studi di Verona, Istituto di Scienze dell’Educazione-Università di Verona (Verona, 21,24,27 nov.,1,3,11 dic. 1992)

51. Relazione dal titolo “Percorsi sulla complessità e sulla conoscenza” al Convegno Nazionale MCE “La cooperazione educativa oggi” (Siena, 4-7 dic. 1992)

52. Relazione dal titolo “Bambine e maestre” al ciclo di incontri “Per una cultura dell’infanzia. Riflessioni intorno ai potenziali educativi emergenti dai Nuovi Orientamenti” organizzato dalla Consulta Prima Scuola-CGIL Scuola di Brescia (Brescia, 6 marzo 1993)

53. Presentazione della collana “La prima ghinea. Quaderni per l’educazione”, promossa dal Dipartimento Scienze dll’Educazione-Università di Bologna e Centro di Documentazione delle Donne (Bologna, 12 marzo 1993)

54. Relazione dal titolo “Educare nella libertà femminile” al ciclo di incontri “Donne e bambine in educazione”, organizzato dal Comune di Pistoia, Assessorato P.I. (Pistoia, 23 aprile 1993)

55. Relazione dal titolo “Pedagogia della differenza” alle Giornate di Studio “Pari Opportunità nella scuola”, organizzate dal Distretto scol. 39 (Chiusi, 30 aprile 1993)

56. Relazione dal titolo “Educare nella libertà femminile” al Convegno “La trasmissione dei valori e dei saperi di genere”, organizzato dal Centro di Documentazione Donna “L. Crepet” e dal Coordinamento triveneto Società delle Storiche (Padova, 4 maggio 1993)

57. Conferenze alle Giornate di Studio “Azioni finalizzate alla qualità della progettazione e programmazione degli interventi formativi rivolti alle donne” organizzato dalla Regione Emilia-Romagna (Bologna, 21ott. e 5 nov 1993)

58. Relazione al Convegno “Immaginare il futuro, praticare il presente”, organizzato dalla Regione Emilia Romagna a conclusione del Seminario “Azioni finalizzate alla qualità della progettazione e programmazione degli interventi formativi rivolti alle donne”, (Bologna, 25 aprile 1994)

59. Relazione dal titolo “Educarsi tra adulte. Bisogno di simbolico e autorità femminile” al Convegno “Educazione degli adulti. Dall’analisi al progetto”, organizzato dal Comune di Verona e Provveditorato agli studi di Verona (Verona, 16-17 ottobre 1994)

60. Relazione dal titolo “Sapere di sapere” al Corso di aggiornamento “La relazione educativa come sorgente di sapere”, organizzato da IPRASE (Trento, 28 ott. 1994)

61. Partecipazione al Seminario “Autonomia e dipendenza di bambini e bambine e modelli educativi di genitori e insegnanti” - Progetto NOW “Autonomia e parità di opportunità”, (Perugia, 1 dic. 1994)

62. Docenza ai corsi di formazione per insegnanti “Essere donne, essere uomini in educazione “, organizzati da Istituto Svizzero di Pedagogia (Mendrisio-Lugano, 17 magg., 29 agosto 1995, 5 giu. 1996, 10 ott. 1997)

63. Organizzazione scientifica e Relazione introduttiva al Convegno Internazionale “Presto apprendere, tardi dimenticare. L’educazione ebraica in Italia dalle leggi razziali ad oggi”, organizzato in collaborazione con Istituto di Scienze dell’Educazione-Università di Verona, MCE, Ministero P.I., (Verona, 23-25 ott. 1995)

64 Relazione tenuta al Convegno “Pari Opportunità nell’educazione: per una scuola dei soggetti”, Provincia Autonoma di Bolzano-Sovrintendenza scolastica, (Bolzano, 4-5 dic. 1995)

65.Relazione tenuta agli Incontri seminariali di Studio “Educazione nella differenza. Bambine e bambini nella scuola dell’infanzia”, organizzati da Comune di Imola e Regione Emilia Romagna, (Imola, 24 genn. 1996)

66. Relazione“La differenza sessuale, mediatrice di civiltà”, nell’incontro “Intorno a un libro (*Sapere di sapere*)”, organizzato da Comune di Pistoia -Assessorato P.I., Provincia di Pistoia-Commissione P.O., (Pistoia, 31 genn. 1996)

67. relazione tenuta al Seminario di studio ”Verso l’adolescenza. Senso di sè e differenza sessuale”, organizzato da Comune di Orvieto, e Associazione Libera Mente, (Orvieto, 16 dic. 1996)

68. Relazione “Pour ou contre la mixité scolaire?” tenuta alla 3eme Biennale de l’ Education et de la Formation, (Paris, 19 aprile 1996)

69. Relazione “Fare e pensare l’educazione. Dieci anni di pratica e di ricerca delle donne nella scuola, nell’Università e in altri luoghi del mondo” per la presentazione della collana da me diretta “La prima ghinea. Quaderni per l’educazione” (Rosenberg & Sellier) al *Salone del Libro di Torino* (Torino, 19

maggio 1996)

70. Relazione “Donne e uomini a educare insieme?” al Convegno Nazionale SIPED “Bisogni sociali emergenti e prospettive pedagogiche” (Cassino, 30 mag.-1 giu. 1996)

71. Relazione “Progettare l’esistenza a misura di donna” al Ciclo di incontri “Scuola e cultura di genere”, organizzato dal Provveditorato agli studi di Venezia e Centro Donna-Comune di Venezia, (Mestre, 3 ott. 1996)

72. Relazione “Il confronto tra esperienze: una sintesi” al Convegno nazionale “Qualifichiamo il futuro. I Corsi di laurea in scienze dell’Educazione a confronto”, organizzato dall’Università di Verona e dal Coordinamento Nazionale Studenti di Scienze dell’Educazione, (Verona, 15-16 nov. 1996)

73. relazione al Convegno Nazionale “Essere padri. Passato, presente e futuro”, organizzato dall’Istituto di Scienze dell’Educazione-Università di Verona, dal Centro “Il Melograno” , dai Servizi Sociali Ulss 20 (Verona, 7 dic. 1996)

74. Coordinamento scientifico e docenza al Progetto di ricerca-formazione “Educare bambine e bambini nella scuola dell’infanzia” della Provincia Autonoma di Trento-Servizio scuola materna (Trento) da genn. 1997 a luglio 2000

75. Relazione dal titolo “Lavorare con bambine e bambini nella scuola dell’infanzia” al Ciclo di incontri “La scuola di bambini e bambine. L’Uno che diventa due: un luogo per crescere”, organizzato dal Comune di Bibbiano e scuola dell’infanzia S. Allende (Bibbiano, 27 febb. 1997)

76. Relazione “Cura e vita pubblica” al Seminario “Verso una società della cura”, organizzato dal Politecnico di Milano-Facoltà di Architettura (Milano, 6 marzo 1997)

77. Relazione “La differenza di essere padri” al Ciclo di incontri pubblici “Il bambino in famiglia”, organizzato dal Comune di Mantova-Settore P.I., (Mantova, 15 aprile 1997)

78. Relazione in lenaria al “1er Seminario Andaluz sobre Formacion Inicial de Profesorado en educacion no sexista”, organizzato da Instituto Andaluz de la Mujer e Universidades de Andalucia (Baeza, 23-25 apr. 1997)

79. Partecipazione con relazione e workshop al Foro Internacional “Educacion y Género”, organizzato da PRONAM, SEP (Secretaria Educacion Publica), Insituto Nacional para la Educacion de los Adultos, Programa Universitario de estudios de Género, GEM,UNAM, UNICEF,UNESCO (Ciudad de México, 27-30 maggio 1997)

80. relazione “Fare scuola a partire da sè” alle Jornades de coeducacio “El femeni com a mirall de l’escola”, organizzate da Ajuntament de Barcelona-Institut d’ Educació (Barcelona, 24-25 ott. 1997)

81. Presentazione del libro *Saber que se sabe. Mujeres en la educacion* (tr. di *Sapere di sapere*), Institut d’Educacio, Barcelona 25 ott. 1997

82. Relazione al Ciclo di incontri “Bambine e bambini. L’altra faccia dell’infanzia” , organizzato da Associaz. Proteo Fare Sapere, CGIL Scuola, Provincia di Brescia, Comune di Brescia, (Brescia, 19 marzo 1998)

83. Intervento al dibattito “Scuola ebraica in Italia: le nuove sfide” a presentazione del libro curato da A.M.Piussi, *E li insegnerai ai tuoi figli* , nell’ambito di *Séfer - II° Fiera del libro ebraico* (Milano, 10 maggio 1998)

84. Incontri di aggiornamento per le scuole dell’infanzia del Comune di Milano sui temi “Identità di genere individuale e di gruppo nella prima infanzia” e “Reti di relazioni nelle istituzioni educative” nei mesi di maggio-giugno 1998

85. Presentazione del progetto di formazione-ricerca “Educare bambine e bambini nella scuola dell’infanzia” alla Giornata di Studio “Gli Orientamenti: un itinerario in costruzione”, organizzata dalla Provincia Autonoma di Trento-Assessorato all’Istruzione-Servizio Scuola Materna, (Trento, 6 giugno

1998)

86. Relazione “ La cura tra stato e mercato. La terza strada: un lavoro pubblico di civiltà” al Convegno Nazionale “Le famiglie interrogano le politiche sociali”, organizzato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri-Dipartimento per gli Affari Sociali (Bologna, 29-31 marzo 1999)

87. Relazione “Figure e percorsi della paternità nella società postpatriarcale” al VII° Convegno Internazionale di Educazione Familiare, organizzato da AIFREF, Università di Padova, Regione Veneto (Abano, 14-17 aprile 1999)

88. conduzione del Workshop “Il taglio della differenza sessuale” alla Giornata di Studio “Comunità al limite. Lavoro di cura, vita di relazione, accompagnamento alla morte in R.S.A., Hospice, Reparti Ospedalieri di Terapia del dolore, Case di accoglienza per malati di AIDS”, a cura dell’Opera Pia Porro, (Barlassina- Milano, 25 giugno 1999)

89. organizzazione del Seminario Internazionale “La formazione tra adulte come pratica politica e pedagogica” (Univ. di Verona, 22-23 ott. 1999)

90. conduzione del workshop “Esperienze di ecopedagogia” al II° International Forum Paulo Freire "Il metodo Paulo Freire", Bologna 29 marzo -1 aprile 2000

91. relazione al corso annuale “Percorsi di educazione e cura con le storie di vita”, Fondazione Piccini, Calvagese 20 maggio 2000

92. Docenza al corso estivo della Universidad Internacional de Andalucia “Coeducacion y sexismo”, Baeza 28 agosto-1 sett.2000

93. Organizzazione scientifica e docenza al corso di aggiornamento scuole materne del Comune di Verona ”Educare bambine e bambini nella scuola dell’infanzia”, Verona, sett. 2000- aprile 2001

94. Organizzazione del Seminario Internazionale “Storie di vita, autobiografia, narrazione e scrittura” , Fondazione Piccini, Calvagese, 26 sett. 2000

95. Conduzione seminario internazionale “Escuela y educación: hacia donde va la libertad femenina?” Instituto Nacional de la Mujer, Madrid, 25-26 nov. 2000

96. Relazione al Seminario “Coeducación y pedagogía de la diferencia sexual”, Università di Oviedo - Facoltà di Scienze dell’educazione (25-26 maggio 2001)

97. Organizzazione e conduzione Seminario internazionale di Studio “La formazione come pratica politica. Oltre le politiche della formazione”, Università di Verona (28-29 maggio 2001)

98. Seminario tenuto al Corso di perfezionamento “Educazione e genere”, Milano-Univ. Bicocca, Fac. di Scienze della Formazione, 21 giugno 2001

99. Relazione “Di madre in figlia” tenuta al Convegno CIRSE-Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze “Genitori e figli nell’età contemporanea” (Firenze, 25-27 ott. 2001)

100. Partecipazione al Seminario Nazionale “Sostener y crear relaciones de autoridad en la educación”, Universidad de Sevilla, 10 nov. 2001

101. Seminario al corso “Nati da donna. La mia genealogia femminile”, promosso da Fondo Sociale Europeo- Regione del Piemonte- Ministero del lavoro-Centro Studi e Documentazione Pensiero femminile, Torino, 26 nov. 2001

102. Organizzazione scientifica e docenza al corso di formazione “*Una scuola di relazioni*” per le scuole dell'infanzia del Comune di Verona (genn.-marzo 2002)

103. Progettazione, Direzione scientifica e docenza Master di II° livello in Scienze dell’Educazione infantile “Educatrici-imprenditrici”, Università di Verona, Facoltà di Scienze della Formazione, a. a. 2001-2002

104. Seminario “Educação e Relações de Gênero”, Universidade Federal do Cearà (Fortaleza, 22 maggio 2002)

105. Seminario “A Construção dos saberes na relações de gênero: implicações na formação docente”, Universidade Federal do Maranhão (São Luís do M., Brasil, 5 giugno 2002)

106. Seminario “Gênero e construção de saberes”, Universidade Federal do Piauí (Teresina, Brasil, 6-7 giugno 2002)

107. Seminario ”Educação e relações de Gênero”, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Brasil, 24 giugno 2002)

108. Seminario “Educar des de la diferencia sexual en Italia”, Centre de Recerca de Dones de la Universitat de Barcelona (DUODA), Barcelona, 23 ott. 2002

109. Conferenza “Educar a partir de sí: la libertad femenina en educación”, Facultad de Pedagogía, Universitat de Barcelona, Barcelona, 24 ott. 2002

110. Relazione “Se non ora, quando?”, al Convegno Internazionale “Educazione e politica”, Università di Bologna, 7-9 nov. 2002

111. Supervisione scientifica e valutazione finale del Corso “*Continuare l’opera della madre. Progetto pilota per la sensibilizzazione del territorio di Seveso alla cura della prima infanzia e per l’attivazione di nidi-famiglia autogestiti”,* a cura dell’Associazione Natur& Onlus e del Comune di Seveso (ott. 2002-Febb. 2003)

112. Supervisione scientifica, valutazione e documentazione del progetto “*Narrazioni. Storie di donne mediatrici di cultura*”, a cura dell’Assessorato alla Cultura delle differenze del Comune di Verona in collaborazione con l’Università di Verona (sett. 2002-gen. 2003)

113. Organizzazione scientifica del Convegno Nazionale

"*Educare nel segno della differenza sessuale"*, Terni, 16-17 maggio2003, a cura del Gruppo Nazionale Nidi-Infanzia e del Comune di Terni. Conferenza dal titolo "Le parole per dirlo. Madri e padri si raccontano: la creazione di uno spazio di parola nella scuola dell'infanzia" (16 maggio), e intervento alla Tavola rotonda "Memoria, desiderio, progetto" (17 maggio)

114. Organizzazione scientifica, introduzione e conclusioni del Convegno Internazionale "*Questa strada è una scuola. Nei laboratori dell'educazione e della politica*", Università di Verona, 28 maggio 2003, in collaborazione con il Progetto Chance di Napoli e il Progetto Pé no Chão di Recife

115. Partecipazione alla Escola d'estiu de Formacio' de Persones Adultes "*Creuant les fronteres educatives,*" organizzata dal Centre de Recursos i Educacio' Continua de la Diputacio' de Valencia (Sagunt -Valencia, 2-3-4 luglio 2003) con la conferenza "Educar en relacio. Donar sentit a la diferencia sexual" e la conduzione di tre seminari dal titolo "Donar i prendre la paraula: el tall de la diferencia sexual"

116. Conferenza dal titolo " *Autoridad y poder en educación y en la investigación pedagógica*" alla XVIII Escuela de Verano del Movimento de Renovación Pedagógica Gonçal Anaya del País Valenciano (Valencia, 3 luglio 2003)

117. Conferenza dal titolo "Was tun Pädagoginnen?" al Convegno internazionale "*Frauen-Autorität-Pädagogik: reflektierte Praxis in Deutschland und in Italien*", organizzato dalla Evangelische Akademie Arnoldshain, Frankfurt 11-12 luglio 2003

118. Partecipazione con organizzazione scientifica e docenza al Master di I° livello "Master in mediazione culturale", Università di Verona, a.a. 2002-2003

119. Seminario dal titolo "La conversazione come mediazione nell'Educazione degli Adulti", tenuto al corso di formazione per facilitatrici/ori di Circoli di Studio organizzato dal CRED Versilia (Viareggio, 20 ott. 2003)

120. Coorganizzazione scientifica e partecipazione al IV° Incontro nazionale di “Sofías- Relaciones de autoridad en la educación” (Madrid, 25 ott. 2003)

121. Seminario dal titolo “Lo negativo que cierra y lo negativo que abre”, Sofías- Istituto Nacional de la Mujer (Madrid, 26 ott. 2003)

122. Partecipazione con la relazione dal titolo “Lifelong learning ed esperienza femminile” al Seminario Internazionale “*Utopia de lo cotidiano: posicionamento etico-politico, identidades sociales y educación* ” di presentazione dei Laboratori di iniziativa sindacale e di cittadinanza “Ettore Gelpi”, organizzato dal País Valenciano-Centre de Recursos y Educació continua, (Valencia, 29 ott. 2003)

123. Relazione e conduzione gruppo di lavoro alla giornata di studio *Approdi & Derive. Pratiche, politiche, prospettive nella cooperazione sociale*, Università di Verona, 3 dicembre 2003

124. Presentazione del libro “Saperi bocciati” del Cisap (Centro Interdipartimentale Forme di produzione e trasmissione del sapere nelle società antiche e moderne) dell’Università di Palermo, Palermo 5 febbraio 2004

125. Relazione alla Tavola rotonda *Maschile e femminile nella relazione pedagogica*, a cura dell’Istituto Gramsci Siciliano e Università di Palermo, 6 febbraio 2004

126. Relazione al Convegno “Crisi della natalità e nuovi modelli riproduttivi” (Università di Verona, 1 aprile 2004)

127. Partecipazione al Seminario nazionale “Sofias”, Madrid, Entredos, 2-3 luglio 2004

128. Relazione in plenaria e workshop Seminario Internacional “El concepte d’aprenentatge permanent i les seues practiques”, Crec- Diputaciò de Valencia, Valencia, 13-15 sett. 2004

129. Conferenza “Approfittare della libertà femminile” alla

Facultad de Ciencias de la Educación, Università di Malaga, 22 ott. 2004

130. Conferenza alla Giornata di approfondimento “Paternità e autobiografia”, Desenzano del Garda, 13 nov. 2004

131. Relazione alla Tavola rotonda “Pedagogisti oggi, sulle tracce di Bertin”, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna, Bologna 19 genn. 2005.

132. Organizzazione scientifica e partecipazione Campus estivo “Somos ricos? Somos pobres? 6-13 giugno 2005

133. Partecipazione al Laboratorio E. Gelpi, Crec, Valencia, 13 ott. 2005

134. Presentazione del libro "Dosmila y una", Valencia, 13 ott. 2005

135. Presentazione libro di Sofías “Recetas de relaciones”, Università di Valencia, 21 ott. 2005

136. Partecipazione al VI Seminario nazionale di Sofías, Barcelona, 22 ott. 2005

137. 13-28 genn. 2006: missione in Brasile. Partecipazione Seminario di Verifica Corso di Specializzazione, e lezioni al corso, Università di Teresina (Piauí)

138. Lezione al Corso di formazione “Differenza sessuale”, Palermo, 23-24 marzo 2006

139. Relazione al Convegno “Processi formativi e differenza sessuale”, Rovereto, 30 marzo 2006

140. Relazione al Seminario di primavera di DUODA “El cuerpo de las mujeres? Le estorba a la medicina scientifica?”, 6 maggio 2006

141. Comunicazione al Seminario “Pedagogia e didattica della scrittura”, Anghiari , 20 maggio 2006

142. Lezione al Corso Estivo “Coeducazione e gestione

democratica in ambito educativo", Fondació Isonomia-Universitat Jaume I°, Castelló de la Plana, 10 luglio 2006

143. Conferenza in plenaria al XII° Simposio mondiale IAPh (Associazione Internazionale delle filosofe) , Roma, Terza Università, 3 sett. 2006

144. Conferenza in plenaria e conduzione workshop al V° Forum Internazionale Paulo Freire, Valencia, 13 sett. 2006

145. Organizzazione e coordinamento Seminario *"Teatro al limite. La passione dell'incontro e la mediazione socio-educativa*", Università di Veorna, 27 settembre 2006

146. Relazione al Seminario al "Laboratori Ettore Gelpi", Valencia 18 ott. 2006

147. Relazione al Seminario nazionale di Sofias, Madrid 21 ott. 2006

148. Relazione al Convegno "L'incontro con l'altra nella vita quotidiana", Comune di Verona, Associazione Ishtar, Verona, 2-3 febb. 2007

149. Relazione al XVI Convegno Nazionale Servizi educativi per l'infanzia- Gruppo Nazionale Nidi-Infanzia "Tempi di vita, tempi di relazione", Verona, 15-17 marzo 2007

150. Relazione al Seminario "Scuola, politica, educazione", Scuola Interuniversitaria campana di Specializzazione all'insegnamento - Univ. Federico II°- Scuola di Dottorato in Scienze psicologiche e pedagogiche, Napoli 20 aprile 2007

151. Relazione in plenaria e workshop al Seminario estivo CREC "Un nuevo paradigma de vida: paisajes y pasajes", Valencia 17-21 luglio 2007

152. Organizzazione scientifica del Seminario internazionale con Miguel Benasayag "Passioni tristi, passioni gioiose. Pratiche e linee di fuga nella crisi di civiltà", Università di Verona, 26 nov. 2007.

153. Relazione al Convegno “Che genere di Università?”, Università di Parma, Parma, 7 dic. 2007

154. Partecipazione al Seminario internazionale “Ser universitarias en el presente”, Barcelona, 21 genn. 2009

155. Partecipazione al III° Simposio Graphein “E’ possibile amare la scrittura a scuola?”, Anghiari, 16-18 maggio 2008, relazione e conduzione laboratorio

156. Organizzazione scientifica, coordinamento e introduzione Convegno internazionale “Cooperare, intraprendere, ri-conoscere”, a conclusione del progetto di Cooperazione decentrata allo sviluppo “Soggetti e saperi nella mediazione sociale ed educativa. Autoattivazione delle comunità locali” Università di Verona, 5-6 giugno 2008.

157. Relazione e conduzione laboratori alla Scuola estiva Graphein “pratiche di scrittura”, Libera Università di Bolzano, 28-31 agosto 2008

158. Seminari al Master Universidad de Malaga POLÍTICA CURRICULAR Y PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN, 30 sett-1 ott. 2008

159.Relazione in plenaria al Convegno Internazionale “Niños y niñas inmigrantes tras su futuro: la escuela, primera puerta”, Universidad de Almeria, 2-4 de octubre de 2008

160. Coordinamento scientifico e docenza al Corso di formazione Assisi, Progetto Regione Umbria “Crescere nella differenza”: genn.-maggio 2009

161. Organizzazione scientifica e introduzione Seminario internazionale “Come abitare l’università. Donne e uomini nell’università del presente”, Università di Verona, 6 febb. 2009

162. Relazione in plenaria al Convegno nazionale “Da figlio a padre, di padre in figlio”, Centro Nascita Montessori-Centro Il Melograno,Palazzo Marini-Sala delle Conferenze, Roma 4

marzo 2009

163. Laboratorio “Scrivere libera-mente” al IV Simposio nazionale di GRAPHEIN “ Scrivere altri-menti. Luoghi e spazi della creatività narrativa”, Anghiari 15-16 maggio 2009

164. Partecipazione al Seminario internazionale “Ser universitarias en el presente”, Barcelona 19-20 giugno 2009.

165. Relazione “Higher Education in Europe and female Research” alla ECER Conference “Theory and evidence in European educational Research”, Wien 28 sept. 2009

166. Relazione "Darsi/dare misura narrando", Seminario "Prendersi cura della cura. Curare narrando", Ospedale Villa S. Giuliana, Verona 23 nov. 2009.

167. Relazione al Seminario "Intelligenza delle relazioni" conclusivo del Progetto sperimentale "Crescere e vivere nella differenza" della Regione Umbria, Perugia 14 dic. 2009.

168. Seminario alla Scuola di dottorato in Scienze umane-Università di Bari "Il potere dell'educazione: quali significati e quali dinamiche?", Bari, 18 marzo 2010.

169. Relazione al Seminario "Femminile & maschile. Il valore della differenza di genere nell'educazione", Università di Modena e Reggio Emilia, Reggio Emilia, 23 aprile 2010

170. Relazione al Seminario "Politiche di ricerca sociale. Uno sguardo trasversale fra Brasile e Italia", Facoltà di Scienze della formazione- Scuola di Dottorato in Scienze umane (Università Bicocca, Mlano 27 maggio 2010)

171. Docenza al master "Política curricular y prácticas de innovación", Universidad de Málaga, 9-10-11 giugno 2010

172. Organizzazione scientifica e relazione introduttiva alla Giornata di studio Scrittura della ricerca-ricerca della scrittura" Università di Verona, 23 settembre 2010

173. Organizzazione e introduzione del Seminario di

presentazione del libro di D. Demetrio "L'interiorità maschile", Graphein, Università di Verona, 12 nov. 2010

174. Seminari presso la University of Malta (30 nov.- 4 dic. 2010)

175. Docenza al Corso "Bambine, bambini e ragazze, ragazzi tra letteratura, arte e società" Progetto P.O. Regione Veneto, giugno, dicembre 2011

176. Partecipazione con relazione al Simposio scientifico Graphein, Anghiari, 23-25 giugno 2011

177. Partecipazione con relazione e workshop al Seminario "Diàlegs imprescindibles. Aprenentatges permanent, esperiènces de la praxi i xarxes sociocomunitàries", Xàtiva (Valencia), 19-22 settembre 2011

178. Organizzazione scientifica e introduzione Giornata di studio Graphein "Scritture della partecipazione e della convivialità", Università di Verona, 1 dic. 2011

179. Relazione in plenaria al Convegno Regione Umbria "Contro la violenza degli uomini sulle donne. Per una nuova civiltà di rapporti e di convivenza ", Perugia 18 genn. 2012

180. Relazione al XIII° Encuentro Nacional "Sofias-relaciones de autoridad en la educación", Málaga, 20 oct. 2012.

181. Docenza al master "Política curricular y prácticas de innovación", Universidad de Málaga, 22-24 ott. 2012

182. Presentazione libro *Università fertile* nell'ambito di Umbrialibri, "Lo stato degli italiani", Perugia, 10 nov. 2012.

---

[1] Diàleg Magistral, 10 de maig de 2013. Duoda, Universitat de Barcelona.

2 Sul paradigma della differenza sessuale, e in particolare sul restituire al mondo (ossia a ciò che è reale secondo l'ordine simbolico esistente, ma anche a ciò che è l'indecibile e l'inaudito secondo questo ordine, ma non per questo non reale) la sua realtà, si veda *Diotima, Il pensiero della differenza sessuale*. Milano, La Tataruga 1987, e *Diotima, Metter al mondo il mondo. Oggetto e oggettività alla luce della differenza sessuale*. Milano, La Tataruga, 1990.

3 AA.VV. (a cura di Carmela Covato e Maria Cristina Leuzzi), *E l'uomo educe la donna*, Roma, Editori Riuniti, 1989, in particolare ii saggio di Covato.

4 Sul matricidio simbolico si veda Luce Irigaray, *Sessi e genealogie*, tr. it. di Luisa Muraro, Milano, La Tartaruga, 1989, in particolare le conferenze del 1980, «Le corps-a-corps avec la mère» e «La croyance même». Anche secondo Hannah Arendt (*Vita activa*, tr. it. di S. Finzi, Milano, Bompiani, 1989, e *La vita della mente* , tr. it. di G. Zanetti, Bologna, Il Mulino, 1987) sulla negazione della nascita come luogo materno dell'origine si è costruita la metafisica della morte, cui si fonda e si sviluppa it pensiero occidentale.

5 Questo significato di eguaglianza, al quale si a aperto di recente il discorso pedagogico, corrisponde all'eguaglianza complessa di cui, nell'ambito della tcoria politica dei diritti, parla M. Walzcr, *Spheres of Justice: a Defense of Pluralism and Equality*, New York, Basic Book, 1983. Tale nozione di eguaglianza, che si pub definire come «deliberata indifferenza nei confronti di specifiche differenze per l'accesso a taluni diritti», contiene in sé dall'origine il riconoscimento dell'esistenza delle differenze, anzi ne dipende completamente per la sua essenziale implicazione di rendere *equivalents* individui e gruppi in certe circostanze, per determinati scopi.

6 Lo sviluppato questa analisi in *Visibilita/significativita del femminile e logos della pedagogia*, in *Diotima, Il pensiero della differenza sessuale*, cit., pp. 115-150.

7 Si veda, a titolo di esernpio, CISEM-Osservatorio donne istruzione (a cura di Luisella Erlicher), *Donne a scuola in Europa*, Milano, Angell, 1989.

8 Maria Luisa Boccia, *Pereorsi della mente e forme del sapere*, in Centro Culturale «Mara Meoni», on voce di donna: pensiero, linguaggio, comunicazione, Siena, 1989.

9 Vedi CISEM (a cura di Luisella Erlicher), *Donne a scuola in Europa*, cit., e Dale Spender, *The Role of Teachers: What Choices do they have?*, Strasbourg, Council of Europe, 1980.

10 Dale Spender, *Invisible Women. The Schooling Scandal*, London, Writers and Readers Publishing Coop. Society, 1982, e Dale Spender, Elisabeth Sarah, *Learning to lose*, London, The Women's

Press, 1982

11 Lavorando su un dato incontrato quasi casualmente nel corso di ricerche socioeducative, ossia il fatto che più di un terzo delle studentesse di Chimica e Informatica delle Università della Nord-Renania-Westfalia proveniva da scuole femminili (nonostante il numero di queste scuole non superi il 5% del totale, e nonostante negli ultimi anni in Germania si registri un caso di iscritte a questi stessi corsi, a hyena nazionale), il gruppo di ricerca dell'Hochschuldidaktisches Zentrum dell'Università di Dortmund, coordinato da Sigrid Metz-Gockel, ha avviato una serie di indagini sperimentali sul rapporto tra *setting* educativo omogeneo per sesso e apprendimento nelle aree scientifico-tecnologiche. I risultati conseguiti, che concordano sostanzialmente con analisi empiriche e sperimentali condotte da studiose e insegnanti di diversi paesi europei ed oltreoceano negli ultimi vent'anni, confermano il fatto che un insegnamento «coeducativo« (meglio sarebbe dire misto) favorisce i maschi a scapito Belle feminine. In un contesto educativo tutto femminile infatti, gli effetti prodotti da un "curricolo nascosto" a dominanza maschile, si riducono sensibilmente, mentre intervengono fattori di valorizzazione femminile, anche indiretti e non intenzionali: le categorie "migliore"-"peggiore" non ricalcano la polarizzazione maschile/femminile, ma rimangono interne ad un quadro di riferimenti e di misure femminili; le allieve vengono viste e considerate individualmente e non come un gruppo indistinto, e, ricevendo un insegnamento più personalizzato e produttivo, tendono a rafforzare le motivazioni positive all'apprendimento (fiducia, autostima ecc.) e ad allargare notevolmente la spettro degli interessi cognitivi e culturali...

Negli ultimi anni, da quando cioè la ricerca femminile ha affrontato il problema dell'insegnamento scolastico e della coeducazione, si sta rafforzando la tendenza a superare il modello coeducativo tradizionale e in molti casi a favorite l'istituzione di scuole o corsi femminili. La letteratura bibliografica su queste problematiche e ormai molto vasta; cito solo, a titolo di esempio, alcune recenti pubblicazioni: Hannelore Faulstisch-Wieland, *Abschied von der Koedukation?*, Frankfurt am Main, Fachhochschule, 1987; Gertrud Pfister (Jig.), Zuruck zur Mddchenschule?, Pfaffenweiler, Centaurus, 1988.

I risultati delle ricerche di Dortmund sono stati discussi da Sigrid Metz-Gockel, «Licht and Schatten der Koedukation», *Zeitschrift für Pädagogik*, 1987, 4, pp. 455-474.

12 Anna Maria Piussi, *L'affiliazione magistrate*, in Gruppo di Pedagogia della differenza sessuale (a cura di Anna Maria Piussi), *Educare nella differenza*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1989, pp. 75-113.

13 Relazione al Convegno Internazionale "Educazione e politica" Università di Bologna 7-9 nov. 2002 . Pubblicata in *Senso della*

politica e fatica di pensare, Atti del Convegno, Clueb 2003 .

14 i Su tema dell'amore femminile per il mondo, che accomuna donne comuni a intellettuali e pensatrici ormai famose, mi permetto di rimandare al mio saggio *Per amore del mondo*(Piussi, 1997). Sulle pensatrici più importanti del secolo scorso, Arendt, Simone Weil, Edith Stein, María Zambrano, che hanno rivelato se pur in modi diversi questo tratto, l'amore per il mondo, per la capacità di tenere insieme vita e *inattesa*, Pratiche, pensiero, esperienza personale e politica, in un rapporto non appropriativo e di consumo con il mondo, si veda anche Laura Boella (1998), e Francesca De Vecchi (cur.) (2001).

15 Già nell'opera precedente *A Room of One's Own*(1929) Virginia Woolf riconosce il contributo involontario delle donne al patriarcato, e la possibile fine di quest'ultimo con il cessare di quello: "Per secoli le donne sono state gli specchi magici e deliziosi in cui si rifletteva la figura dell'uomo, raddoppiata... se la donna comincia a dire la verità, la figura nello specchio si rimpiccolisce; l'uomo diventa meno adatto alla vita. E come potrebbe continuare a giudicare, a civilizzare gli indigeni, a legiferare, a scrivere libri, a indossare il tight e pronunciare discorsi nei banchetti, se non fosse più in grado di vedersi riflettuto, a colazione e a pranzo, almeno due volte più grande di quanto realmente sia?" (Woolf, 1982).

Sulla fine del patriarcato come sistema socio-simbolico, alla quale ha contribuito in modo determinante la sottrazione di credito da parte delle donne, si veda il documento collettaneo *E' accaduto non per caso*(Libreria delle donne di Milano, 1996)

16 Sul carattere incerto dell'identità sessuale maschile e sul conseguente continuo bisogno degli uomini di conferma e di autoconferma, sull'egotismo maschile come posizione simbolica prima ancora che psicologica e sullo stretto ma non immodificabile legame tra maschilità e potere, molto è stato scritto, secondo ottiche ermeneutiche e politiche diverse. Si veda ad es.: Sigrid Günzel (1991),Victor J. Seidler (1993), il n. 63-64 della rivista "Alfazeta" dal titolo *Derive del maschile*, Pierre Bourdieu (1998), Michael Kimmel (2002).

17 Di questo ho trattato nel mio saggio *Pedagogia e politica*, in Tarozzi (2001).

18 *La politica del desiderio*è, non a caso, il titolo di un testo importante del femminismo della differenza: v. DIOTIMA, *L'ombra della madre* , Liguori, Napoli 2007, pp. 149-160.

19 La letteratura in proposito è ormai abbondante. Mi limito a segnalare alcuni titoli: Piussi-Bianchi (cur.) (1995), Muraro-Rovatti (cur.) (1996), Lelario-Cosentino-Armellini (cur.) (1998), Cosentino-Longobardi (cur.) (1999), Milagros Montoya Ramos (2002).

[20] María Zambrano, *Verso un sapere dell'anima*, tr. it. di Eliana Nobili, a cura di Rosella Prezzo, Raffaello Cortina, Milano, 1996, p. 4.

[21] Timothy Garton Ash, *L'uragano Katrina che cancella la civiltà*, "La Repubblica", 8 settembre 2005, p. 26.

[22] Luisa Muraro, *Il dio delle donne*, Mondadori, Milano 2003, p. 130.

[23] v. il testo di Chiara Zamboni in questo libro.

[24] Nella prospettiva di Donald Winnicott (e non solo), si tratta del lavoro trasformativo dell'amore, del taglio che la madre fa, quasi miracolosamente, per favorire la separazione della creatura, la sua individuazione: un taglio doloroso per sé e per la creatura, ma non distruttivo, al contrario.

[25] Jessica Benjamin, *L'ombra dell'altro*, tr. it. di M. Antonietta Schepisi, Bollati Boringhieri, Milano 2006, p. 51.

[26] Si veda Annarosa Buttarelli, *Maledire, pregare, non domandare*, in Diotima, *La magica forza del negativo* , Liguori, Napoli 2005, p. 51.

[27] Accolgo questo spunto da Chiara Zamboni, *Invidia e amore nell'esperienza dell'eccedenza femminile*, in Marisa Forcina (cur.), *Tra invidia e gratitudine: la cura e il conflitto*, Milella, Bari 2006, pp. 201-208. Zamboni, commentando un passo di una lettera di Hannah Arendt a Mary McCarty, nota come l'invidia ci spinge di appoggiarci su un'altra per conoscere se stesse ("chi sa chi è non prova invidia"), al tempo stesso cancellando, con la rivendicazione dell'eguaglianza, il di più che l'altra ha e che pure ci attira. In casi eccessivi e quasi irrisolvibili, tuttavia, penso che entri in gioco la pulsione a identificarsi, a fagocitare l'altra e il suo di più, introiettandoli fantasmaticamente, nell'illusione di corrispondere - senza mediazioni - all'enormità dei propri bisogni e desideri. Mi interessa in ogni caso sottolineare l'ambiguità: di fronte a un'eccedenza che seduce e al tempo stesso spaventa, l'invidia è sì "un ammirare andato a finire male, che non ha saputo seguire ad aprirsi" (p. 203), ma anche una passione che segnala la vicinanza all'ombra della madre, la tensione a rimettersi in contatto con la potenza della relazione con lei, a riparare la ferita: in definitiva la tensione a un di più di essere.

[28] cfr. Jessica Benjamin, op. cit., p. 141.

[29] Ida Dominijanni, *Nella piega del presente*, in Diotima, *Approfittare dell'assenza*, Liguori, Napoli 2002, p. 202.

[30] Vittorio Zucconi, con la consueta ironia, dà conto del dilagare negli States del fenomeno dell'iperprotezione, del "nannysmo" (da nanny), quando ricorda, tra l'altro: "Ora si vuole eliminare dalle

scuole pubbliche giochi considerati psicologicamente nocivi come 'prendersi', perché inculca nello sconfitto l'idea di essere una preda, 'palla avvelenata', perché potrebbe turbare i bambini colpiti e farli sentire avvelenati e il 'giro del mondo' perché potrebbe apparire una presa in giro di chi ha una gambina sola" (*Vade retro nanny*, "D-La Repubblica delle donne", 3 sett. 2005, p. 24).

31 Miguel Benasayag, Gérard Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, tr. it. di E. Massana, Feltrinelli, Milano 2004, p. 9.

32 Mi riferisco al contributo di Beck Johannes, Samerski Silja, Illich Ivan (1999), *The Conditional Human*, in Alheit, Peter, Beck, Johannes, Kammler, Eva, Taylor, Richard, and Olesen, Henning Salling (ed.): *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, vol.1. Second European Conference on Lifelong Learning, Bremen, 25-27.02.1999: Roskilde, pp. 26-38.

33 Cristina Mecenero, *Vicino all'inizio*, "Via Dogana", 2002, n. 63, pp. 20-23.

34 Retomo la expresión de un artículo de Luisa Muraro, *Non abbiamo finito di capire*, "MicroMega", 6, 2006, p. 140.

35 I. Dominijanni, *L'impronta indecidibile*, in Diotima, *L'ombra della madre* , Napoli, Liguori 2007, p. 194.

36 Librería de Mujeres de Milán, *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*, Madrid, horas y HORAS 1991.

37 H. Arendt, *Vita activa*, Milán, Bompiani 1988, p.139.

38 Lia Cigarini,*La política del deseo* , trad. de María-Milagros Rivera Garretas, Barcelona, Icaria 1996.

39 M. Terragni, *La scomparsa delle donne*, Milano, Mondadori 2007.

40 A. Touraine, *Le monde des femmes*, Paris, Fayard 2006.

41 v. M. Benasayag-G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.

42 Diana Sartori (Diotima, *Approfittare dell'assenza*, Liguori, Napoli 2002, p. 106) propone una economía de las relaciones humanas que vaya más allá de la ética y de la política de los derechos/deberes, poniendo en lugar del deber/obligación *la deuda* , "aquello que debemos": a partir del regalo de nuestra madre, el nacimiento, que vincula y al mismo tiempo libera, pero sólo a través del riconocimiento de lo que se ha recibido sin tener derecho, y la capacidad de convertir al menos en parte la deuda en búsqueda de relaciones significativas, no instrumentales.

43 M. C. Bateson, *Composing a life*, The Atlantic Montly Press, New

York 1989, p. 82.

44 AA.VV., *Lingua bene comune*, Troina, Città aperta 2006.

45 A. M. Piussi, A. Mañeru Mendéz, (coords.), *Educación, nombre común femenino*, Octaedro, Barcelona 2006.

46 "Pedagogika.it", 2007, vol. XI , n. 5, pp. 15-18.

47 *Da figlio a padre, di padre in figlio. Uomini e cura nei primi anni di vita*, Centro Nascita Montessori Il Melograno, Convegno nazionale (Roma, 4 marzo 2009).

48 In A. Ascenzi,**A. Chionna** (cur.), *Potere, autorità, formazione*, Progredit, Bari 2012, pp. 24-41.

49 Come è noto, Foucault è stato uno dei più lucidi analisti delle genealogie e delle morfologie del potere, e tuttavia, come sottolinea Chiara Zamboni (2009), solo nell'ultima fase della sua riflessione ha intravvisto la possibilità di pratiche di libertà e non solo di resistenza all' onnipervasività del potere. Si veda ad esempio Foucault (1998).

50 Penso soprattutto alla formazione, trasformata negli ultimi decenni in potente mercato, il cui giro d'affari anche export (dai paesi più "avanzati" a quelli più "arretrati") a livello globale tocca ormai cifre da capogiro, e il cui simbolico ha la forza di imporre modelli omologanti, desautorando in nome della modernizzazione alterità e differenze insieme a intere tradizioni culturali. Le comunità di esperti, con il monopolio delle conoscenze sempre più sofisticate e "oggettive", creano dipendenza, disabilitano le persone comuni (Illich et al. 2008) - ridotte a consumatori della formazione -, le loro autonome capacità di giudizio e i saperi dell'esperienza. Per un' analisi sul ruolo centrale della formazione nelle società a economia *knowledge intensive* e sulla *learning economy*nel quadro dell'ormai generalizzata *learning competition*si veda Federighi (2006).

51 Per questo motivo invito ciascuna/o di noi a chiedersi sempre: da che parte stiamo come educatori, come pensatori o scienziati dell'educazione? da quale posto parliamo, agiamo? Saper stare sulla linea mobile di confine dove l'autorità si può trasformare in potere, ma inclinandola a favore della prima, è un compito di tutti che richiede molta sensibilità ai contesti, alle relazioni, ai processi più che ai prodotti, eppure porta a guadagni effettivi e più grandi: ad esempio consente di andare oltre l'esercizio di un'intenzionalità a senso unico, e oltre la storica dicotomia oppositiva teoria-prassi, che rappresenta un vero ostacolo al pensare e al conoscere scientificamente come all'agire sensatamente.

52 Già Winnicott aveva individuato il nesso intercorrente tra bisogno di dominio, paura della dipendenza - maggiori negli uomini - e mancato riconoscimento del debito a una donna, la madre: "È

necessario precisare che all'inizio ognuno era assolutamente dipendente e poi relativamente dipendente da una donna[...] quando questo riconoscimento si verifica [...] il risultato si manifesta come un venir meno, dentro di noi, della paura. Se la nostra società ritarda nel riconoscere pienamente questa dipendenza, che è un fatto storico nello stadio iniziale dello sviluppo di ogni individuo, allora rimarrà un blocco: un blocco basato sulla paura. Senza un vero riconoscimento del ruolo della madre, rimarrà una vaga paura della dipendenza. Questa paura prenderà qualche volta la forma di paura della *donna*, o di paura di una donna, e altre volte prenderà forme non facilmente riconoscibili, che includono sempre la paura di essere sopraffatti" (Winnicott 1990,130). E María Zambrano (1991, 26) ricorda: “Chi si concede all’esistere dimenticandosi di quanto deve alla nascita giunge fatalmente alla lotta. E la lotta, di necessità, e a volte per fortuna, si volge in agonia, in vera agonia, perché è impossibile abolire la nascita e la sua promessa”.

53 Il riferimento è all'interpretazione sviluppata in *Che cos'è l'autorità?* da H. Arendt (1991) sulla scomparsa dell'autorità nel mondo moderno: interpretazione che tuttavia ha il limite di considerare l'autorità solo nell'ordine sociale, non in quello simbolico, dimenticando che il vincolo di autorità (di orgine materna) opera dentro di noi, anche senza che ne siamo consapevoli, come un'impronta sorgiva di ordine simbolico che si può riconoscere e riattivare nelle vite singolari e nella vita collettiva. Sulla necessità della sua riattivazione nel mondo contemporaneo, segnato dal disordine personale e sociale dovuto alla mancanza del senso di autorità, ha argomentato la comunità filosofica femminile Diotima (1995).

54 Autorità nella scuola, si veda Santelli Beccegato (2008).

55 Traducción de Agnès Dalmau González.

56 Tomo esta expresión de un artículo de Luisa Muraro, 2006.

57 El paso de la sociedad del disciplinamiento a la del control, iniciado por los países occidentales pero cada vez más presente a escala mundial, limita el papel de las instituciones educativo-escolares tradicionales y apuesta, en cambio, por modular la percepción y los comportamientos de las personas apoyándose y potenciando otras instituciones más nuevas, en su mayoría privadas (entre ellas los medios y las tecnologías de la comunicación), desde la perspectiva del aprendizaje continuo.

58 Hace tiempo que las mujeres han planteado la cuestión de la lengua materna en los lugares públicos. Véase por ejemplo: Eva-Maria Thüne (ed.), 1998, y Vita Cosentino (ed.), 2006.

59 Véase la importancia creciente del índice de impacto en la valoración de los «productos» de investigación en todas las disciplinas. En realidad, el origen de ese índice se encuentra en el

ISI (Institute of Scientific Information), una empresa privada estadounidense con ánimo de lucro, creada en los años sesenta, que ha favorecido a las grandes editoriales comerciales y que decide el valor científico de una revista, un artículo, un investigador (véase Alessandro Figà Talamanca, 2000). Y hoy encontramos entre los parámetros de mérito identificados por las trece universidades italianas autoproclamadas «excelentes», que recientemente se han asociado para defender sus intereses dejando a las otras (y a sus estudiantes e investigadoras/es) a merced de universidades de serie B, la «inclusión en al menos una de las clasificaciones académicas internacionales más prestigiosas» (por ejemplo, la del periódico *The Times* de Londres o la de la Universidad Jiao Tong de Shanghai).

60 Sobre la intermitencia, véase la introducción de Luisa Muraro a Diótima, 2002.

61 Pongo como ejemplo la gran apuesta de Don Milani, punta de lo más avanzado y generoso del proyecto de auténtica democratización de la escuela y de la sociedad, de búsqueda de la igualdad, de rescate de los más pobres mediante la educación, la soberanía lingüística, el poder de la palabra. Sus límites hoy reconocibles afectan sobre todo a su empeñarse en una visión masculina de las relaciones sociales como relaciones de poder, y en una idea de igualdad que no tiene en cuenta a la otra (en su diferencia). Tenerla en cuenta habría implicado ver en la lengua un camino de libertad, de posibilidad de un intercambio más libre consigo y con los demás, de apertura de un orden nuevo distinto del de las relaciones de fuerza, y en las relaciones educativas el lugar de construcción libre de la propia subjetividad singular y de relaciones innovadoras entre géneros y generaciones, no solo de rescate colectivo de la injusticia social. Sobre esta perspectiva, véase Vita Cosentino (2002).

62 Es este uno de los temas de fondo de la reflexión reciente de la comunidad filosófica femenina Diótima, que dedicó el Seminario celebrado en la Universidad de Verona en otoño de 2003 precisamente al «trabajo de lo negativo» (Diótima 2005).

63 En el sentido literal de «lo que divide». El juego, íntimo y secreto, o también exhibido, del masculino/femenino, de la ambigüedad, hasta la suspensión y a la indeterminación del neutro, en cada cual, puede ser un componente creativo de la infinita búsqueda de sí: también el imaginarse una identidad sexual móvil, a la carta, en el amplio mar de las opciones posibles, hasta la transexualidad, lo *queer*o el neutro *cyborg*, figuras del límite de las perspectivas postestructuralistas. Pero este imaginario nos divide interiormente entre lo que realmente somos y lo que deseamos-imaginamos ser. Porque, de todos modos, quien se imagina sin sexo, con ambos sexos o con posibilidades ilimitadas de elección, es siempre un sujeto de carne y hueso, hombre o mujer, siendo este un dato que es entonces reprimido o dividido. Otra cosa es, partiendo de la aceptación del ser mujer u hombre, o sea, uno de los dos, buscar los propios modos originales de serlo, singularmente distintos, y

abiertos a la búsqueda continua y al intercambio libre con la otra o el otro, fuera de un imaginario que sigue dividiendo lo masculino y lo femenino según la lógica binaria opuesto/complementario, y fuera de estereotipos sociales, por más actuales que sean.

64 «El pensar trae al mundo la *revelación* de una relación nueva entre el hombre y la realidad que le rodea» (Zambrano, 1997: 31).

65 En eso se convierte el conocimiento y el pensamiento también en las epistemologías contemporáneas (constructivismo, teoría de la complejidad, hermenéutica, etc.) que no obstante han revolucionado la idea-ideal de la objetividad sin sujeto, porque el sujeto que conoce y piensa sigue siendo (aparentemente) neutro y desencarnado, indiferente a la diferencia sexual.

66 El tono narrativo y narratológico que han tomado la educación y la pedagogía contemporáneas para rescatar el sujeto y la experiencia subjetiva sobre todo en clave reflexiva, con frecuencia se limita a hablar/hacer hablar de sí, relatarse, narrar la propia biografía.

67 «El partir de sí da existir y punto de vista sin fijar en ninguna parte. Es como viajar, que no solo te aleja de los sitios conocidos y te muestra cosas que, si no, no habrías visto nunca, sino que te las muestra como nadie te las puede mostrar sin ese desplazamiento. Hay cansancio, malestar, incluso distracción... y, sin embargo, el trabajo del pensamiento no sufre por ello, al revés» (Luisa Muraro, 1996: 8).

68 Ada Fonzi invita a leer las diferencias de sexo no como tipificaciones dicotómicas sino como modos distintos de relacionarse con el mundo, si bien con elementos comunes (una sintaxis distinta que se sirve de elementos gramaticales comunes): «Las niñas y los niños siguen pareciéndonos distintos en su comportamiento social, pero no porque unos u otras carezcan de ciertas características o las posean en mayor medida. Ambos poseen el repertorio completo de gestos, de comportamientos, de motivaciones, pero las combinaciones que «escogen» y su frecuencia difieren según modos biológica y culturalmente determinados» (Fonzi, 1997: 52). Diría más: la diferencia sexual no se reduce ni a diferencia de roles histórico-sociales ni a un conjunto de características propias de uno u otro sexo, aunque muchas veces se haya expresado históricamente así. El *sentido libre* de la diferencia sexual, en mi opinión, significa que el ser mujer o el ser hombre no entran inevitablemente ni en el plano de la biología ni en los roles socialmente atribuidos, a veces invertidos como sucede en parte hoy dentro de las familias o en el lugar de trabajo (cambiando las posiciones pero quedando siempre igual el juego). Desborda siempre esas determinaciones, en un movimiento tendencialmente infinito de encuentro (o desencuentro) entre sí y las contingencias históricas, y precisamente porque presupone el paso a la libre conciencia y a la relación libre con lo otro, es condición de auténtica humanización para mujeres y hombres y quizá de mayor

humanización para nuestras civilizaciones.

69 «La diferencia sexual constituye desde dentro la identidad de cada ser humano, hombre o mujer, hace que cada ser humano se distinga y que sea él o ella misma: hombre o mujer. No se trata de una mediación o de una tensión entre dos entidades sino de una búsqueda de sentido de sí que se da entre mí y lo que todavía no soy. La diferencia sexual es el laboratorio de la identidad de cada ser que conquista lo que le es más propio –existencial e históricamente– aceptando una carencia, una parcialidad, una dependencia de lo otro» (Boella, 2003: 29).

70 Pienso que esto comporta para los hombres un triple salto mortal pero no imposible (e históricamente ya dado en algunos casos). La tendencia a la objetivación del otro, sea el que sea, responde a una necesidad más masculina que femenina. La fascinación histórica de los hombres por el dominio de lo objetivo, que en sí no es una necesidad del pensamiento, tendría su raíz «en la relación arcaica con la madre, respecto a la cual su cultura está estructurada sobre mitos de separación, distinción y, no por casualidad, nostalgia. El objetivo garantiza la separación» (Zamboni, 2001: 39).

71 Como respuesta primera y esencial a esta indagación sugeriría, repitiendo lo que alguna otra ha dicho: «soy solo un hombre», y también excluyendo a Dios como término de comparación, y hay niños, animales, plantas, cuerpos celestes... y mujeres, la que me ha traído al mundo, las que me han cuidado, escuchado, educado, enseñado...

72 Véase sobre ello Ida Dominijanni, ed. (2001) y Diana Sartori (2002), por su rica bibliografía.

73 Diana Sartori (2002: 16) invita a una economía de las relaciones humanas que vaya más allá de la ética (y la política) de los derechos/deberes cuando pone en el lugar del deber/obligación, la deuda, «lo que debemos»: a partir del don del nacimiento, que vincula y al mismo tiempo libera, pero solo con el reconocimiento de lo que se ha recibido sin que tuviéramos derecho a ello, y la capacidad de convertir al menos en parte la deuda en deseo de relaciones significativas, no instrumentales. Véase también Librería de mujeres de Milán (1987). Y María Zambrano (1991a: 26) recuerda: «Quien se entrega al existir olvidando lo que le debe al nacimiento, llega fatalmente a la lucha. Y la lucha, por necesidad, y a veces por azar, se vuelve agonía, verdadera agonía, porque es imposible abolir el nacimiento y su promesa».

74 Dicen los autores (p. 40): «¿Cómo puede ser posible educar, transmitir e integrar a los jóvenes en una cultura que no solo ha perdido su fundamento principal sino que han visto transformarse en su contrario, en el momento en que el *futuro-promesa* se ha vuelto *futuro amenaza?*... Las distintas instituciones destinadas a educar, a transmitir y a curar lo que va mal actúan como si no

hubiera crisis, como si solo hubiera dificultades que superar con la ayuda de la técnica y de un poco de buena voluntad.»

75 Sobre la necesidad de un cambio de los adultos partiendo de sí, véase Nieves Blanco (2005).

76 La actual infatuación por el Ritalin y similares en el cuidado de niños y adolescentes no es más que la expresión más llamativa.

77 Hay que decir que Benasayag es el compañero de vida de una mujer, la periodista Florence Aubenas, secuestrada en Iraq y liberada más tarde. Con ella ha publicado *Resister, c'est créer*, sabiendo escuchar su diferencia femenina al sostener la necesidad de resistir el orden dado, pero con una resistencia hecha de creación, de apertura a posibilidades nuevas, y así realmente liberadora, más que de oposición o choque en un cuerpo a cuerpo con lo real-presente: postura esta última que, además de depender lógica y simbólicamente de lo que niega, se nutre de las durezas reaccionarias del resentimiento, en vez de liberar energía positiva.

78 Zambrano (2000: 32).

79 Ante el dramatismo de los actuales problemas humanos y la conciencia al menos parcial de la inadecuación de los medios y de las soluciones hasta ahora propuestos, se está difundiendo, a nivel de sentido común pero también de hipótesis teóricas y políticas, la idea de que la mejora de la sociedad, e incluso la salvación de la humanidad y del planeta, vendrán de las mujeres: una idea, por tanto, salvífica e *idealizadora*de la diferencia femenina que eximiría a los hombres de la necesaria transformación de sí y de su modo de estar en el mundo. Un ejemplo entre muchos: al proponer como paradigma emergente una «cultura matrística» (ni patriarcal ni matriarcal), en la que los hombres y las mujeres puedan participar en formas de vida fundadas en la cooperación no jerárquica y en relaciones no predadoras con los demás seres vivos y con la naturaleza, Francisco Gutiérrez y Cruz Prado (2002) ponen en su centro la figura femenina, portadora de una conciencia no jerárquica y participativa. Y, en un fragmento citado en el mismo texto, Humberto Maturana, uno de los promotores del nuevo paradigma, ve el obstáculo, aunque sin identificar suficientemente el modo de superarlo, en el funcionamiento de la diferencia masculina, siempre dispuesta a negar con los hechos lo que sostiene con las palabras y en la teoría: o sea, a sustituir el dominio o la competición con la deseada colaboración, la jerarquía y el control con el acuerdo, la apropiación con el compartir, etc.

80 La intervención humanitaria, resultado de la fractura del paradigma del desarrollo y de su sustitución por la ideología de la urgencia humanitaria, no pocas veces esconde la miseria simbólica de Occidente, su incapacidad de abrirse a una nueva epistemología. Reconocía Gregory Bateson: «Tengo poquísima simpatía por estos argumentos que invocan la "necesidad" del mundo... no me

convence la respuesta de esos técnicos que alegan la necesidad y la utilidad de lo que hacen... Sospecho que en realidad ocultan un profundo pánico epistemológico» (Bateson, Bateson, 1989: 31).

81 *Duoda*, 19, 1999.

82 Ponencia presentada en el 1er. Seminario Andaluz sobre Educación Inicial del Profesorado en Educación no Sexista, abril 1997 . Agradecemos al I.A.M. el permiso para publicar su traducción española en *Duoda*.

83 *È accaduto non per caso*, «Sottosopra», Libreria delle donne di Milano, enero 1996.

84 Chiara Zamboni, *prefazione a DIOTIMA. La sapienza di partire da sè*. Liguori Editore, Nápoles, 1996.

85 Ana Maneru Méndez - Concepción Jaramillo Guijarro - María Cobeta García, *La diferencia sexual en la educación, las políticas de la igualdad y los temas transversales*. «Revista de Educación», 1996, nº 309.

86 Annarosa Buttarelli, *Partire da sè confonde Creonte*, en DIOTIMA, *La sapienza di partire da sè*, op. cit.

87 cfr. también la editorial de la prestigiosa (y «libre de toda sospecha») revista «The Economist», 28 de septiembre 1996, con el significativo título de *The trouble with men*.

88 Uno de los resultados de este trabajo ha sido la creación de la colección de textos dirigida por mí, «La prima ghinea. Quaderni per l´educazione» (Rosemberg & Sellier, Turín), fruto de relaciones políticas entre profesoras y estudiosas, cuyos tres primeros títulos versaban precisamente sobre educación lingüística (VV.AA., *L´educazione linguistica. Percorsi e mediazioni femminili*, 1992), literaria (VV.AA., *L´insegnante, il testo, l'allieva*, 1992), científica (VV.AA., *Insegnare scienza. Autorità e relazioni*, 1992). Los testimonios en este sentido, de relaciones de confianza y de autoridad entre mujeres que transforman el saber en la escuela, son ya numerosos en varios países.

89 Hannah Arendt, *Vita activa*. Bompiani, Milán, 1988, p. 139.

90 Anna Maria Piussi - Letizia Bianchi (ed.), *Saber que se sabe*, Icaria, Barcelona, 1996. Sobre el movimiento de autorreforma a partir de un sentido libre de la diferencia sexual y de la autoridad femenina, v. también VV.AA., *Chi valuta e perchè*, Actas del encuentro mantenido en la Universidad de Bolonia (8 octubre 1995) (para una valoración diferente de la escuela, a partir de sí, y contra la evaluación como procedimiento estandarizado de control más o menos apoyado en tecnologías): v. también Vita Cosentino Giannina Longobardi, *La scuola sregolata*, en DIOTIMA, *La sapienza di partire da sè,* op. cit.; y las Actas del Convenio de Roma (30 nov.-

dic. 1996) «*La scuola: un' autoriforma gentile*», en vías de imprimirse en Il Saggiatore.

91 v. DIOTIMA, *Oltre l'uguaglianza*, Liguori, Nápoles, 1995 (3ª ed. 1996).

92 Mary Catherine Bateson, *Composing a me*. The Atlantic Monthly Press, Nueva York, 1996.

93 cfr. Libro blanco de la Comisión Europea *«Enseñar a aprender: hacia la sociedad cognoscitiva»*. Luxemburgo, 1996.

94 Traducido del italiano por María-Milagros Rivera Garretas.

95 Uso este lenguaje, cercano al de Maria Zambrano, *El sueño creador* , Madrid: Turner, 1986, para destacar el estado de pasividad de quien tiene una vision, un sueño: y el sueño se vuelve creador, la pasividad se vuelve crea- dora, cuando respondemos a su llamada al despertar trascendente, rein- corporandonos al flujo del tiempo y de la vida, ahora modificados.

96 Delfina Lusiardi, *Quando 1i corpo fa i1 lavoro del negativo* , in Diotima, La magica forza del negativo, Napoles: Liguori, 2005, p. 94.

97 También los derechos del feto: la obsesión de perfección sostenida por el lenguaje de los derechos ha hecho ya que, en algunos Estados, hijos que se consideraban mal hechos, hayan denunciado a la madre y a los médicos que no diagnosticaron las malformaciones en estado embrionario y no les eliminaron (ver Di Pietro-Tavella, 2006: 3).

98 Presentado en el congreso *Pedagogia e didattica della scrittura,* Anghiari (Italia), 19-20 mayo 2006 . Traducido por María-Milagros Rivera Garretas.

99 Woolf, Virginia, *Un cuarto propio,* trad. de María-Milagros Rivera Garretas, Madrid: horas y HORAS, 2003.

100 Ong, J. Walter, *Oralità e scrittura,* Bolonia: Il Mulino, 1981.

101 Martini, Ornella, *Essere studente on-line,* en R. Maragliano, ed., *Pedagogia dell'e-learning,* Bari, Gius: Laterza & Figli, 2004, p. 134.

102 Zeldin, Theodore, *La conversazione. Di come i discorsi possano cambiarci la vita,* Palermo: Sellerio, 2002, p. 28

103 Competencia simbólica es una expresión muy usada en el pensamiento de la diferencia sexual. Chiara Zamboni (2006) propone sus significados esenciales, recordando que tiene que ver con una posición simbólica más que con el saber: se puede enseñar haciéndola experimentar, no como se enseña un saber. No es dominio de la lengua sino que es saber habitar la lengua, que está entre nuestro dentro y nuestro afuera, en libertad y fiel al propio

querer decir más verdadero, en relación viva con las palabras y con lo real, sin dejar–se aplastar por el peso de las convenciones y de los significados impuestos. Concluye Zamboni, destacando el valor transformador de la competencia simbólica: "La competencia simbólica, cuando está guiada por el deseo de verdad y por el amor, puede ser dolorosa y revolucionaria al mismo tiempo" (p. 180).

104 Presentado en el congreso "Present, past and future of gender studies in the world". Traducido del italiano por María-Milagros Rivera Garretas. Publicado en Revista *DUODA* Núm.34. pp.147-152, 2008.

105 Paola Bono, *Un problema di egemonia,* "Per amore del mondo" 5 (2006) (revista online de la comunidad filosófica femenina Diótima, http://www.diotimafilosofe.it

106 Luisa Muraro y Anna Maria Piussi, *Università: più donne che uomini. Ma il governo pensa a 'ghetti rosa',* "L'Unità" 18 junio 1996, p. 22.

107 Traducción de María José Gil Mendoza

108 Adrienne Rich, *Sobre mentiras, secretos y silencios*, trad. de Margarita Dalton, Barcelona: Icaria, 1983.

109 María-Milagros Rivera Garretas, *El Amor es el Signo. Educar como educan las madres*, Madrid: Sabina editorial, 2012, p. 255.

110 Luisa Muraro, *Dio è violent*, Roma: nottetempo, 2012.

111 Vita Cosentino, "Che cosa buttare, che cosa tenere?", *Via Dogana*(103, 2012), p. 9.

112 Un ejemplo significativo es la creación de un grupo de práctica y de reflexión, "Transformación", sobre el ser hombres en la educación, dentro de la Asociación nacional Maschile Plurale. Véase, por ejemplo, el libro colectivo al cuidado de Salvatore Deiana, Massimo Greco, *Trasformare il maschile nella cura, nell'educazione, nelle relazioni*, Asís: Cittadella, 2012.

113 Anna Maria Piussi, Letizia Bianchi (eds.), *Saber que se sabe*, Barcelona: Icaria, 1996.