

Biblioteca Virtual de Investigación Duoda

ANNA MARIA PIUSSI Y OTRAS.

***Amar la mediación femenina en la relación
educativa . Legados y tesoros de la pedagogía
de la diferencia sexual . Parte 2.***

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

Introducción

Semillas que han germinado con la inteligencia del amor en la educación: Invenciones y prácticas libres de las autoras y autores de los textos

Los textos que forman esta compilación, publicados en la revista *DUODA* entre los años 1998 y 2010 , han sido creados por mujeres, y también por algunos hombres que, desde la diferencia, tienen en común el amor a la educación, que es una apuesta grande hecha desde la libertad femenina. Cada uno de ellos merece ser leído como un tesoro que nace del pensamiento, la experiencia y la creatividad de su autora o autor, que nos lo regala. Y, al leerlos, hemos ido siguiendo el hilo que une, pedazo a pedazo, cada una de las piezas, formando un gran tejido, diverso y unitario al mismo tiempo.

El criterio que hemos seguido para ordenar los textos ha sido cronológico, según la fecha de publicación. En cambio, los apartados de esta introducción pretenden seguir un hilo de sentido, que va uniendo unos y otros pensamientos. Aunque,

como es evidente, los temas están entrelazados formando un todo de pensamiento.

La pedagogía de la diferencia sexual

El texto de María Cobeta y Marta Holgueras fue uno de los primeros artículos publicados en la Revista *DUODA*, que muestra cuáles son las perlas de libertad femenina ganadas en el movimiento de las mujeres. Sobre todo, de las mujeres que supieron escuchar su propia experiencia en relación a otras mujeres y, nombrándola, descubrieron un mundo inaudito de libertad.

María y Marta escribieron el regalo que fue para ellas descubrir las aportaciones de la pedagogía de la diferencia sexual. Una pedagogía atenta a ir más allá de la homologación de las chicas y las mujeres a los hombres y a huir de la igualación de todas las mujeres. Esto significa tener en cuenta, en educación, lo que necesitan y desean desde su propia singularidad cada nena, cada joven, cada mujer y, al mismo tiempo, también escuchar de otra manera a cada niño, a cada joven, a cada hombre.

En el texto, las autoras hablan de la importancia de las relaciones significativas con otras mujeres y del reconocimiento de autoridad a las compañeras. Una autoridad que valida el propio deseo y la importancia de la medida femenina. Apuntan como favorecer tiempo, espacios, conocimientos y saberes, juntamente con la creación de un lenguaje sensible que sepa nombrar la experiencia femenina desde la libertad en el aula, en la escuela.

Para Clara Jourdan, la pedagogía de la diferencia sexual lleva a la escuela la deferencia de ser mujer y da valor a lo femenino, produciéndose, así, una auténtica transformación de sentido, porque el más femenino devuelve la relación al centro de la vida educativa, que es donde siempre ha estado cuando son las

mujeres las que en casa o en la escuela hacen civilización.

También María Milagros Montoya Ramos y Juan Cantonero Falero hacen referencia a la pedagogía de la diferencia sexual en el precioso texto que elaboran en diálogo relacional. Parten de la experiencia de las maestras y los maestros cuando el peso de la institución, de las normas y de la burocracia llena todo el espacio, o buena parte del espacio, educativo. Entonces surge todo lo negativo y los docentes pueden perder el sentido de sí. En ese momento es necesario hacer un corte con lo ya dado, que es el corte de la diferencia sexual, que han hecho muchas mujeres y también algunos hombres, que reconocen el más femenino. Es un reconocimiento a la autoridad de las mujeres, a la experiencia femenina, a los saberes que han creado mundo. Y es un ejercicio de libertad, que las mujeres vivimos como una libertad en relación. La autora y el autor del texto manifiestan la importancia de hablar en primera persona, recuperando la lengua materna y, con ella, la libertad para crear vínculos amorosos con las niñas y los niños, con las chicas y los chicos de la escuela.

Hablar de autoridad femenina en educación es hablar del flujo de confianza entre la alumna y su maestra, en el que se reconocen confianza una a otra, aunque no se trata de una relación entre iguales, sino que es una relación de disparidad, en la cual la alumna ve un más en su maestra. Así nos lo explica María-Milagros Rivera Garretas que, a lo largo de su experiencia docente en la enseñanza de la Historia, ha sabido descubrir la importancia de la mediación. Una mediación que, según la autora, se basa en la escucha entre alumna y maestra, una escucha que no sólo está en la palabra, sino más allá de la palabra, en el gesto, en el movimiento de los cuerpos, el suyo y el de las mujeres y los hombres de sus clases.

Sentido libre de ser mujer, y de ser hombre

Cristina Mecenero entiende su trabajo, su oficio de maestra, desde un saber estar cerca del origen. Acompañar con atención y amor a las niñas y a los niños pequeños, juntamente con el sentido libre de ser mujer —ganancia que reconoce de la política de las mujeres— han inspirado la necesidad de una práctica educativa que ella nombra *cerca del inicio*. Implica quedarse en contacto con lo esencial, con lo que es básico; como es básico y esencial lo que necesitan las niñas y los niños, que se encuentran cerca del inicio de su existencia y están muy cerca de la mujer que les ha dado la vida; aun están muy tocados por el conocimiento que se genera con amor, el vínculo, la necesidad de estar en contacto con el cuerpo de su madre, con los objetos, con la naturaleza.

Este saber estar cerca del inicio es la maestría que la Cristina ha descubierto y la pone en práctica en su trabajo. La entiende como un don del que todos podemos disfrutar y, al mismo tiempo, es un arte en el cual hay que ejercitarse continuamente.

Anna Gómez Mundó y Nuria Pérez de Lara también nos hablan en su artículo, hecho a dos manos, en diálogo continuo antes y después de las clases, de las expectativas que genera el inicio de una relación y, en particular, el inicio de un nuevo curso. El secreto es revivir estas relaciones desde la originalidad de cada nuevo encuentro. Y esto supone la aceptación del otro, atendiendo su diferencia, poniendo palabras de verdad a la experiencia sexual.

Crear vínculos en educación genera relaciones de confianza. Así nos lo explica Lupe García en su texto. Unos vínculos que se dan cuando la maestra escucha en primera persona a la alumna y la acoge con lo que lleva, haciendo posible su palabra. Y Marina Santini añade que la relación educativa, que renace constantemente entre maestra y alumna, tiene su origen en el vínculo materno, que se basa en el amor, que orienta a la hija o a la alumna, que se siente autorizada y segura. La autora del texto relaciona la sabiduría que genera seguridad con la genealogía femenina sin fin y pone algunos

ejemplos de alumnas que han sido después maestras de nuevas alumnas, como la abadesa Jutta, maestra de Hildegarda de Bingen, que a su vez fue maestra de Adelaida.

De genealogía femenina habla también el texto de Maria Lluïsa Cunillera Mateos, profesora de literatura que asegura que “la literatura es la literatura de las mujeres”. Llegar a esta convicción y a esta práctica ha sido posible cuando ha hecho un corte en los programas y los planteamientos oficiales de la literatura para ejercer su libertad y dar palabra a las mujeres que han creado y recreado palabras y nos han transmitido sus saberes y su visión del mundo. Una visión, la femenina, que nace del legado de la madre. Un legado que se basa en el amor, el amor a la relación, el amor a la educación.

Para Nuria Pérez de Lara ser maestra quiere decir ser la guía que acompaña a los alumnos y a las alumnas en relación de confianza. Lo hace desde su experiencia de ser mujer, convirtiendo el saber de la experiencia en experiencia de saber. La alumna acepta las palabras de la maestra porque son palabras vivas, son palabras de verdad. La experiencia de las mujeres es una manera de estar en el mundo, de cuidar y sustentar la vida, de hacer civilización, como nos dice Concepción Jaramillo Guijarro. Narrando su experiencia, las mujeres toman la palabra, partiendo de sí, sin depender de las referencias al masculino pretendidamente universal. Al contrario, buscamos el saber y la obra de nuestras madres y recuperamos la genealogía femenina. Es entonces cuando las mujeres podemos vivir nuestra diferencia sexual en libertad.

Educar es una experiencia amorosa que acoge, en relación de disparidad, cada criatura, con lo que lleva. Y esta relación se da en presencia de los cuerpos sexuados en femenino o en masculino. Noemí Benarroch Assor y Carlos Peón Villora, con su texto, aportan elementos muy enriquecedores cuando hacen referencia a la relación que se da en la comunidad de personas sordas, que utilizan un lenguaje mucho más corporal, porque el cuerpo es un aspecto gramatical de la lengua de signos. Entre las personas sordas se produce, a

menudo con preferencia, la relación de mujeres con intérpretes femeninas y de hombres con intérpretes masculinos, porque se dan muchas situaciones íntimas, privadas, que generan mayor confianza entre personas del mismo sexo. Es por tanto, otra relación con el cuerpo y otro simbólico.

Graciela Hernández hace referencia, en su texto, al seminario *Lo personal es político*. Un espacio para vivir y explorar el sentido libre de ser mujer o de ser hombre. Un espacio para custodiar relaciones verdaderas. Un espacio que ha nacido y ha crecido atendiendo lo que ha ido aconteciendo en cada momento, sin la pretensión de llegar a un lugar prefijado forzando los acontecimientos ni suplantando la realidad con la idealización. La autora dice: “Nos hemos guiado por el deseo de hacernos presentes en el mundo sin avasallar, o sea, buscando los modos de hacer congeniar la libertad con la convivencia y, por tanto, de abrir conflictos sin violencia”. Graciela tiene presente la raíz de ser cuerpo y escuchar el sentido libre de ser mujer, que significa poner cuerpo al deseo femenino y, a la vez, para los hombres ha significado salirse del neutro pretendidamente universal y permitirse valorar y reconocer con más nitidez, a las mujeres. El seminario ha permitido, pues, a los hombres desear y vivir una masculinidad libre de violencia. El seminario como práctica política implica tener presente y poner conciencia al hecho que somos relación y la practicamos siempre en relaciones de semejanza y de diferencia. Ser conscientes de esto juega de manera significativa en las relaciones de disparidad y en la singularidad de cada una y de cada uno. La centralidad de la relación se manifiesta en la necesidad de abrir conflictos sin violencia, sobre la escucha de la singularidad y la búsqueda de mediación. El texto muestra, con mucho arte, la maestría de la autora en su saber despertar el deseo de que esta práctica política se viva encarnada en las relaciones concretas. Para tomar conciencia sobre cuándo la relación se decanta hacia lo que es repetitivo o estereotipado, que ha de dejar huella en una o en uno, sea material para la observación, la escucha y para reencontrar la creatividad perdida dentro de sí y en

relación con el mundo. Como dice Graciela, “ello no ha impedido ampliar la mirada para ver más allá de lo que nos pasa directamente, tampoco nos ha hecho simplificar la mirada en relación al contexto social y económico que vivimos”. Somos mundo y a él llevamos nuestra propia huella común y singular, a su vez atravesada por la marca de la diferencia de ser mujer o de ser hombre, abiertos al misterio y al imprevisto de lo que es humano.

Luciana Tavernini también reflexiona sobre esta dualidad del ser humano vivida en libertad. Un origen dual y dispar al mismo tiempo que vincula la madre con su criatura, sea niña o sea niño. Y, así, el origen de la vida es el don de la madre. Pero este reconocimiento muchas veces no se ha dado. Y si la palabra de la madre es palabra de verdad, el lenguaje, para ser verdadero y tener sentido, ha de ser sexuado porque así reconoce el hecho de haber nacido en un cuerpo femenino o masculino significado libremente, que no quiere ser representado por un sujeto neutro.

El don de la madre ha sido escondido por el patriarcado, como lo ha sido la experiencia femenina y, por ello, muchas mujeres han vivido su ser mujer como un menos. Este pensamiento lo desarrolla Nieves Blanco en su texto. Recuperar este más de las mujeres ha sido fecundo porque ha abierto nuevos horizontes a las mujeres, que han descubierto su riqueza y lo han hecho en relación de confianza y autoridad con otras mujeres, abriendo las puertas al simbólico femenino. De aquí, también, que la autora haga referencia a hacer cultura poniendo nombre al deseo femenino, a la experiencia y a las prácticas de las mujeres. Esta cultura precisa de palabras nuevas y es una auténtica revolución que las mujeres hacemos en todos los espacios donde se desarrolla nuestra existencia. Hacer cultura significa para las mujeres abrir un nuevo simbólico con un lenguaje de verdad, que ponga en el mundo nuestros descubrimientos i nuestros saberes a disposición de todas las mujeres.

Amor, relación y educación

Que el amor es el centro, la fuente, el origen de toda relación y que es en el amor donde la mujer se siente libre y feliz en el mundo, es una evidencia. Y en esta línea se han manifestado diversas mujeres y algún hombre con sus textos. Intentaremos seguir el hilo partiendo de la aportación simbólica de Remei Arnaus, que considera una práctica libre percibir el amor de la relación como mediación educativa, como un infinito y como un universal llevado a la educación y que es la guía para desencadenar prácticas libres y creatividad en la relación. Por ejemplo, poner en juego la capacidad de ser dos que tiene el cuerpo femenino abre una dimensión inagotable de sentido, porque es un camino y guía para hacer germinar las relaciones de alteridad, que es el fundamento de la educación. El texto profundiza en un contexto de formación de educadoras y educadores sociales y muestra cómo se pone en juego la libertad femenina, cómo se pone en juego la relación de disparidad, cómo se pone en juego un conocimiento que acompaña la vida en sí misma. También habla el texto de cómo se transforma una aula en un espacio de pensamiento, de diálogo, de partir de sí de cada una cuando la mediación toca el amor al origen. La palabra en primera persona de la maestra despierta la palabra aún naciente de las alumnas, en primera persona, y se sienten autorizadas y confiadas en apostar para decir en lengua materna lo que sienten y lo que viven.

Es un texto que enseña la libertad, enseñando y aprendiendo, y cómo se transforma un espacio de formación institucionalizado en un espacio de palabra verdadera y encarnada. Donde también se atraviesa lo negativo acogiéndolo y, si es posible, trascendiéndolo para que su comprensión ilumine los nuevos pasos a seguir. Todas las invenciones del texto están tocadas por el sentido de la obra de civilización de la madre, una obra que nos ayuda a estar en el mundo más enraizados a la vida i a la esperanza.

Asun López también ve la relación educativa como una relación amorosa, que tiene un origen materno, en el más que la mujer lleva al mundo porque su cuerpo está abierto a la vida. Es una relación de alteridad, que acoge y civiliza. Lo es con la primera maestra, la madre, y con las maestras que la criatura humana irá encontrando a lo largo de su vida y con las cuales se relacionará, si esta relación parte de la libertad. Y hace un corte con la educación reglada, que crea en las mujeres confusión y desánimo.

De este origen materno de la relación educativa, también nos habla Marta Caramés, en un precioso texto en el que muestra el regalo que hizo a sus alumnas cuando compartió con ellas la experiencia de la maternidad, con todas las dudas y todos los aprendizajes que hizo en relación con su hija, de quien aprendía día a día. Fue su manera de ponerse en juego, desde la primera persona, para compartir y generar confianza en las mujeres que tenía en clase. Marta ve y practica en el aula esta libertad relacional que va más allá de la libertad individual, creando vínculos y amando estos vínculos, que nacen del deseo de dar y dejarse dar, como la experiencia de ser madre. Experiencias que se hacen y se deshacen, con encuentros y desencuentros, pero que son fecundas y hacen civilización.

Este sentido de la libertad es, juntamente con el amor, un tema recurrente en los textos de las autoras de este libro. Anna Leoni nos muestra cómo, conjuntamente con otras colegas y familias aceptan, y no sin contradicciones ni incertezas, abrir un gesto de libertad infinito para afrontar un conflicto que pueda transitar teniendo en cuenta la convivencia y la libertad relacional. Apuestan por aceptar una comunidad islámica en su escuela pública de chicos y chicas, con las tres condiciones que les pone esta comunidad. Que el grupo de chicos y chicas islámicas permanezcan juntos; que chicas y chicos hagan Educación Física por separado; y que no se impartan enseñanzas ofensivas contra sus creencias.

Familias y escuela se decantan mayoritariamente por esta opción, piensan en los chicos y chicas, apuestan para que la

relación entre unos y otras se dará después de generar un gesto de reconocimiento de ambas partes: el de la escuela y el de la comunidad islámica. Como dice la autora, la verdadera dificultad residía en el hecho de que los chicos y las chicas islámicas se quedaran en la escuela. Para el orden dado y establecido, la opción que tomaron conjuntamente maestras y familias, acogiendo lo imprevisto de lo no pensado antes, no prosperó ante las fuerzas institucionales por miedo a las voces mediáticas que iban apareciendo en relación a la “guetización” de los pobres niños egipcios o de los pobres niños y las pobres niñas italianas, amenazados todos por los integrantes del gueto. Y toda la apuesta de amor a la relación de confianza, al gesto político de poder unir convivencia y libertad relacional, cayó por el barranco. Como si no se pudiera soportar un gesto de tanta humanidad y humildad, dejando paso a la posibilidad de relación verdadera, que siempre precede la confianza original, como sabemos muy bien las mujeres. El miedo del poder a lo otro destruyó una obra de civilización, recurriendo a lo establecido, instrumentalizando el lenguaje y la relación. Un paso atrás, sí, aunque el proceso creativo que se generó en la escuela queda como una huella simbólica.

El título de este apartado, *amor, relación y educación*, nos lo ha dado Fátima Portela Carpintero que, en su texto, apuesta por unir de manera interrelacionada e interdependiente el sentido de estas tres palabras centrales. Su pensamiento y su lenguaje están inspirados por un sentido libre que se une y encarna en su ser cuerpo, en su ser mujer. El texto propone una mirada atenta a la alteridad y al amor en educación. Resguardar esta alteridad pasa, a la vez, a través de ser cuerpo, que es la sede que integra dentro de sí, como un todo, lo que es físico, orgánico, emocional, cognitivo, energético. Esta mirada encarnada le inspira dos innovaciones creativas. En primer lugar, percibir y mostrar la necesaria distancia que requiere amar la relación educativa libre con toda la salsa y el sabor del juego de la distancia exquisita que nos reclama tener presente al otro a mi lado. Y, en segundo lugar, saber recrear simbólicamente esta percepción y comprensión como un lenguaje atento y exquisito. Una vez más, Simone Weil nos

hace dirigir la mirada a la relación de alteridad y a la distancia que separa, pero, sobre todo, une. "La distancia, un espacio entre dos o más, que lejos de estar vacío, está lleno de diferencias y similitudes donde intuyo senderos transitables", nos dice la autora.

Retomando este precioso descubrimiento del amor en educación como un más que las mujeres aportamos al mundo y, por tanto, a la escuela o allá donde se de nuestra maestría, Milagros Montoya y Juan Cantonero, que ya hemos citado, lo vinculan al amor de la primera maestra, la madre, con su criatura. El amor, la palabra y la realidad forman un todo que genera una relación de confianza entre madre e hija o hijo, entra maestra y alumna o alumno. Sólo la libertad relacional puede hacer un corte con lo ya dado para hablar desde el deseo y, por tanto, en primera persona.

En primera persona habla la maestra y lo hace con cada niña y con cada niño que acoge como un ser único. De esta enseñanza en primera persona nos hablan Suzana Adrazola y Assumpta Bassas en un precioso artículo que hace referencia a la escuela de dibujo y pintura, donde se agudiza, aún más, la diversidad de cada criatura en lo referente a sus capacidades y manifestaciones artísticas, cosa que pide una atención personal. Aquí, el corte con el canon establecido en arte lo hacen a partir de un acompañamiento en primera persona, en una relación en que maestra y alumna aprenden.

Esta propuesta, que es revolucionaria porque rompe con una visión patriarcal de la educación para ofrecer unas relaciones amorosas, parte de la realidad más simple y cotidiana: la relación entre personas, mujeres, hombres, niños, niñas, maestras, discípulas, que se produce en cualquier espacio cuando hay deseo de que así sea y capacidad para valorar todo lo que hay de bueno en la vida diaria. Y es así como Antonia de Vita empieza su texto, con una invitación de Luisa Muraro a reconocer todo lo que se nos ofrece cotidianamente como un don del cielo y de la tierra. Más allá de lo que no funciona y falta, hay muchas cosas buenas. La autora nombra la

importancia de reconocer, respetar y custodiar lo bueno que ya existe. Esta es la apuesta política de su texto. Dice que el desencanto radical del presente perpetúa la cautela, una distancia respecto a todo lo que va bien, como si no se pudiera creer en un hacer y en unos frutos de la acción que tengan un sentido y un porqué desinteresados.

La autora ha inventado y creado, inspirada por la invitación de Luisa Muraro, una palabra genuina para visibilizar lo bueno que ya existe: *la política más elemental*. La podemos observar y vivir en la escuela, en el patio, en los pasillos, en el aula. Aquí y allá, en casa y fuera de casa, en el mercado, en la peluquería. La conforman gestos, prácticas des-interesadas, que nacen porque sí, de la raíz de la vida misma. Aunque, para darnos cuenta de su visibilidad, hay que atravesar bosques, como la pedagogía del capital que, con sus procesos, virajes organizativos y lingüísticos, posturas, modalidades sofisticadas llega al punto de adoptar una producción de sentido capaz de influir profundamente, de organizar y re-organizar y de contar y re-contar la experiencia y disponer las formas en que las relaciones humanas y sociales encuentran las nuevas mercancías.

La autora, con su mirada sutil dentro de un panorama desorientador para la educación y la formación, abre nuevas posibilidades invitando a crear contextos donde sea posible vislumbrar el anhelo de mediación viva, que se esconde en la mirada, en el oído, en la palabra insinuada de una alumna o de un alumno. Antonia de Vita nos pone delante una creación de sentido libre como es nombrar *la política más elemental*, la que no olvida el cuidado y que está comprometida con lo humano, como origen para abrir capacidades y posibilidades imprevistas, atravesando el bosque de la pedagogía del capital. Como la autora explica, esta política la saben practicar las maestras de infantil con sus prácticas exquisitamente políticas cuando se dejan tocar por las niñas y los niños que mantienen el deseo vivo de la relación.

Significarse en femenino

Por el deseo de estar en el mundo común, muchas mujeres estamos en el presente, mayoritariamente, en el mundo del trabajo. En la educación y en la universidad, cada vez hay mayor presencia de mujeres. La mayoría de alumnas en la universidad son mujeres y cada vez hay más profesoras, investigadoras, administradoras y, también, más mujeres en responsabilidades de gobierno. Hoy sabemos que esta presencia femenina en la universidad y en la escuela ha aprovechado para transformar prácticas, gestos, palabras, saberes, maneras de ser y de estar en lugares de responsabilidad. Ha aportado a la universidad, como a la escuela, tal como han ido recogiendo a lo largo del texto las autoras, novedades y prácticas fértiles en la docencia, en la investigación y en la gestión. En el texto de Remei Arnaus y de Anna María Piussi, se recogen las aportaciones más significativas de dos investigaciones que desarrollaron en el Centre de Recerca Duoda¹. El sentido de estas investigaciones era comprender las aportaciones de las mujeres universitarias y hacer visible esta presencia femenina en la universidad.

Las autoras explican las prácticas que las mujeres, con su saber y su saber hacer han creado y han hecho germinar en ellas y, al mismo tiempo, el hilo de su texto parte de una gran paradoja. La paradoja se presenta cuando las autoras toman conciencia de que, a pesar de la presencia femenina en la universidad, la política universitaria no se ha dejado transformar por este cambio radical, que ha acontecido en el último tercio del siglo XX. Esto querría decir que las mujeres hemos llegado a transformar la universidad por los gestos y prácticas libres que hemos aportado, mientras que las políticas institucionales, también las educativas, no han acogido esta creatividad y fertilidad femeninas para inspirarse. Es más, las autoras creen que la libertad femenina que ya camina por el mundo —por las casas, por la escuela, por la universidad y en otras instituciones sociales—, junto con otros movimientos de

jóvenes y adultos que aman la vida, han hecho entrar en crisis la misión y el sentido que los representa. La misión de la universidad, por ejemplo, que había de resguardar y transmitir el conocimiento entre hombres —tal como fue creada en el siglo XII— con sus formas de gestión, de organización y de relación ya no tiene sentido hoy. Simplemente, no lo tiene porque no sólo hay hombres y alumnos chicos. Hay también chicas y mujeres. Como en la escuela y en otros lugares, hay niñas y niños, chicas y chicos con necesidades y deseos de ser escuchados con su diferencia y con su singularidad. Hemos entendido que las instituciones sociales, como muchos hombres están notando también, han entrado en una crisis de sentido, pero aún no captan del todo la dimensión que les puede abrir el tener en cuenta la alteridad, “la otra”. La otra de cada uno de ellos es la mujer. Esta otra es la mujer que les ha dado la vida, la otra que es mujer es su hermana, su amiga, su compañera o la madre de sus hijos e hijas. La otra que es mujer la tienen muy cerca cada día, en su vida, y también al lado, en el trabajo.

El texto de Aránzazu Hernández Piñero nos explica como la universidad, para ella, es recrear los saberes y la práctica del reconocimiento de autoridad femenina cada día. Es así como ella ha hecho de la universidad un espacio de vida cotidiano, porque no fragmenta lo que vive fuera de ella y dentro de ella. De esta manera no deja de significarse en femenino cada día.

Cada vez más, hay hombres que perciben con más evidencia la oportunidad de acoger y tener en cuenta las nuevas creaciones de sentido de la vida y de las relaciones, que las mujeres estamos aportando a los lugares de trabajo y a la esfera pública, en general.

A la vez, en tiempos de desorientación, en los textos de las diferentes autoras podemos ver cómo hemos podido comprender nuestra angustia y nuestras inquietudes al percibir esta paradoja de la cual hablábamos. Hemos podido percibir cómo el miedo del poder a perder un control y un poder ya antiguos, sobretodo masculino-patriarcal aliado al

capitalismo, en los últimos tiempos, ha llevado a un endurecimiento cada vez más grande y aplastante de los procesos de gestión, organización y administración que se dan en la Universidad y en otras instituciones. Procesos cada vez más adversos al movimiento de la propia vida. Esta crudeza y la violencia que genera tocan y afectan de manera clara el sentido de los procesos educativos, en general, de los procesos de carrera y trayectoria universitaria y de los procesos de evaluación de la investigación. Al mismo tiempo tocan la estructura y la gestión de la docencia y, por tanto, las relaciones que se dan, desorientándolas.

De este endurecimiento en los procesos de control y de pérdida de sentido habla el texto de Chiara Zamboni. Ella destaca cómo los efectos que han provocado los cambios de la Reforma universitaria a través de su modelo fordista, han comportado fragmentación de los tiempos de aprender, de los créditos —asignaturas—, de competencias, de saberes, de conocimiento y de relaciones. Todo esto está comportando un sufrimiento subterráneo y una desorientación a las mujeres y, también, a los hombres que aman la universidad. La autora y otras profesoras de universidad, escuelas e institutos han reelaborado, como explica en su texto, la experiencia de alienación que les provocan estos cambios. Han creado un seminario para compartir el sentido político del propio trabajo pedagógico y para cultivar una mirada más amplia ante la realidad y los procesos de modificación, partiendo de sus experiencias. Se han dado cuenta de que un trabajo sin pensamiento que le acompañe y que permita poner en palabras los descubrimientos, según van naciendo a partir de la experiencia, las contradicciones, los impases, es un trabajo parecido a la esclavitud; un trabajo para sobrevivir, pero sin transcendencia. La autora nos propone, en este gran desorden, entender en qué cosas dependemos de lo real y hacer de ellas una palanca política. Es urgente tener tiempo para reflexionar sobre nuestras necesidades, de maestras y también de las necesidades de las alumnas y de los alumnos, para entender qué desean, sabiendo que sus deseos son o pueden ser diferentes de los nuestros. Y también es necesario conectar

con algo esencial que nos falta para entender verdaderamente cómo orientarnos. Es el amor a la realidad el que nos lleva a comprender la necesidad de relacionarnos con las y los otros. Este es ya, como dice Chiara, un primer paso político.

Tanto los textos que hemos citado, como también el de Aránzazu y el de Clara Arbiol González son muestras de cómo las invenciones y prácticas femeninas libres siguen abriéndose paso. Sobre todo, poniendo en juego, en primer lugar, el deseo de escuchar, y escuchar siendo una mujer, y, desde esta mirada, cómo una se orienta en su relación con el conocimiento y el saber, con su práctica de relación educativa, con el encontrar medida y reconocimiento de este deseo en otras maestras, profesoras y compañeras a quien reconocen autoridad porque encuentran una fuente de saber y de hacer en femenino.

Partir de ellas, en primera persona, no dejando que lo dado ocupe el sentido de lo que hacen, ha despertado su impulso de crear. Aránzazu habla, así, de la importancia que para ella han tenido las prácticas de recreación y de incorporación de saberes, la amistad, el reconocimiento de autoridad femenina, que le ha abierto horizontes de sentido nuevos y posibles, la práctica de la preferencia femenina en la enseñanza de la filosofía para desequilibrar la imparcialidad y lo que ella llama densidad del masculino universal.

En su texto, Clara, partiendo también de su incomodidad cuando comienza las clases en la universidad en la asignatura de Organización y Gestión de instituciones socioeducativas, se pregunta por el sentido que le quiere dar, siguiendo el impulso de su deseo de ser fiel a ella y a lo que siente. Así, busca mediaciones significativas que puedan ser fuente de autoridad y fuente de confianza, como ella las nombra, para encontrar una medida coherente con su deseo de ser y de hacer en relación, de manera inseparable. Ella descubre cómo el camino de relación con el saber y con el conocimiento que se despliega, en les clases, orienta las relaciones que tendrá dentro de ellas.

Las experiencias genuinas de ambas mujeres son una esperanza de un camino que ya se está trenzando entre generaciones diferentes de mujeres, restituyendo la mediación femenina en la universidad y en la escuela, haciéndola visible y trayendo otra vida, la de significarse en femenino. Así se hace un corte de sentido en un orden establecido, que ya no tiene credibilidad para muchas mujeres. Y, en este presente, tampoco la tiene, cada vez menos, para los chicos jóvenes ni para los hombres que han descubierto que se puede dar la espalda al poder o que su vivencia de alienación con él la pueden transformar haciendo crecer su creatividad fecunda al lado de nuestra creatividad fértil.

Quince años explicando historia de las mujeres en Barcelona ²

María-Milagros Rivera Garretas

De los vínculos que contraje con el movimiento feminista en ciudades muy distintas a lo largo de la década de los setenta, me quedó incorporada la decisión de explicar historia de las mujeres en cualquier espacio docente del que pudiera llegar a disponer a lo largo de mi vida profesional en la enseñanza: una profesión que es la de mi madre, de la que fui alumna de

griego, una profesión que me sigue gustando ejercer a pesar de la masificación y del empobrecimiento que sufre la Universidad en la que trabajo -la de Barcelona- y del apego al inmovilismo que avanza implacable entre compañeros que fueron progresistas.

La decisión de explicar historia de las mujeres la puse en práctica cuando empecé a dar clases en 1981 y he persistido en ella hasta la actualidad, sin grandes dificultades que pueda recordar, porque lo excéntrico tarda en ser percibido por las instituciones en decadencia. He explicado historia de las mujeres en la universidad y también, aunque menos, en el movimiento de mujeres.

En la universidad, he tomado para hacerlo los espacios docentes que me han sido ofrecidos en función de las reglas de juego que sustentan el poder académico, y he contribuido a crear otros. Estos espacios han sido y son asignaturas de primero, segundo y tercer ciclo; asignaturas muchas obligatorias, algunas optativas, casi todas en aulas demasiado llenas de gente, con alumnado joven en los turnos de mañana, con alumnado de entre veinticinco y setenta años en los turnos de noche; en todas las aulas el número de alumnas es similar al de alumnos, excepto en una: la del programa de máster en Estudios de las Mujeres que otras y yo fundamos en 1987 en lo que hoy es el Centro de Investigación Duoda; todas las asignaturas son de historia general (Historia medieval de España, Europa en la transición de la antigüedad al feudalismo, Tendencias historiográficas actuales), excepto una: Teoría feminista, que explico en el programa de máster al que me he referido.

En el movimiento de mujeres, se me han ido abriendo espacios para hablar de historia al compás de mi capacidad de publicar resultados de investigación que entrasen en diálogo con la búsqueda de saber viva entre las feministas de hoy en el contexto social en que se lee la lengua castellana.

El reto para mí, a lo largo de estos quince años, ha sido el de encontrar una idea-guía o, mejor, una práctica-guía que

orientara mi hacer en el aula y me ayudase a valorar el éxito o el fracaso de ese hacer, curso por curso, grupo por grupo. Fue al principio un reto difícil por falta de modelos: mi historia de alumna está llena de maestras, algunas grandes, en la infancia y en la adolescencia, y vacía casi por completo de profesoras en las varias universidades que he frecuentado.

Esa práctica-guía ha resultado ser la de encontrar la mediación válida en cada espacio y tiempo de relación docente; o sea, la autoridad en su contexto. Una mediación nacida de mi atención a la escucha de alumnas y alumnos. Una mediación no fija, sino dependiente de los niveles académicos (primero, segundo o tercer ciclo), de la tasa de masculinidad en el aula, del tipo de grupo feminista ante el que hablara, o del azar mismo de la composición de los grupos. Una mediación en la que han intervenido siempre las modificaciones que el alumnado ha ido suscitando en mí.

Mi atención a la escucha de alumnas y alumnos que configura la mediación adecuada a cada relación docente comprende su palabra y su gesto, mi palabra y mi gesto. La palabra de ellas y de ellos se da poco en las aulas universitarias donde yo enseño, porque la inhibe su masificación; se da mucho más en las aulas donde casi todas son mujeres y en los lugares del feminismo. Su gesto, en cambio, es muy potente siempre; es más potente en las aulas donde se debate poco. Al revés que mi gesto, contenido cuando la gente es mucha, más libre cuando es poca. El gesto incluye sobre todo la mirada -a establecer contacto ocular con el público aprendí de mi madre- y el movimiento de los cuerpos, que suele ser especialmente explícito entre el alumnado joven. Cuando lo que explico aburre, sus sentidos se cierran y mi voz se debilita; cuando inquieta, se agitan y me agitan; cuando significa, fluye buen rollo, como se suele decir, se sintoniza, sin que sea obstáculo su frecuente silencio.

La mediación adecuada a cada espacio de relación docente -la relación de autoridad- ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Y no ha sido, en realidad, siempre adecuada. En los primeros

años ochenta, introduje temas de historia feminista en las asignaturas de historia general que explicaba entonces. Se trataba de temas que hablaban de opresión y de carencia de libertad y cuyo objetivo político implícito era el de inducir a la lucha por la reivindicación de derechos y libertades. Percibí pronto que esta práctica fracasaba: las alumnas salían del aula con gesto hermético de derrota, como abrumadas por la fealdad del mundo, los alumnos progresistas con gesto de desorientación, los machistas contentos. Este fracaso -la ausencia de relación de autoridad - me enseñó, a mí que creía que sabía mucha historia, que en la sociedad española de la larga dictadura (1937 - 1975) había seguido viviendo a su aire una realidad grande de relaciones y de expectativas femeninas que no encontraban lugar significativo en la historia ordinaria ciertamente, pero tampoco en la historia feminista; una realidad que estaba en mi propio entorno, que mi mirada ideológica volvía opaca.

Reestructuré entonces los programas de esas asignaturas de historia general. Los reestructuré para dar cabida en ellos a datos e interpretaciones que testimoniaban la existencia en el pasado de relaciones y redes de relación entre mujeres y de prácticas de configuración de existencia femenina independiente de los estereotipos de género vigentes en la época. Esto implicó, al principio, reducir el tiempo dedicado a historia de las mujeres y suprimir la mayoría de los temas dedicados específicamente a ellas, situándolas en cambio como parte de lecciones de carácter general. Los resultados, a pesar de mi temor de que lo que yo podía decir ahora de ellas fuera vuelto insignificante por el cambio brusco de canon en una sola lección, fueron bruscamente positivos: el gesto de muchas alumnas se abrió a la escucha confiada; el de muchos alumnos quedó ligeramente perplejo.

La mediación adecuada a cada espacio de relación docente en que me toca moverme tiene características distintas en las aulas mixtas y en los lugares en que todas o casi todas son mujeres. Mi experiencia en las aulas mixtas (cuya tasa de masculinidad es equilibrada en la Facultad de Geografía e

Historia de la Universidad de Barcelona) es de automoderación de mi libertad de decir. Por eso insistí en 1987 en que creáramos un programa de máster en Estudios de las Mujeres en lo que hoy es el Centro de Investigación Duoda: quería ver si el entre-mujeres hacía caer mi prudencia en el decir. Así fue, en efecto. Desde entonces, lo que puedo explicar en el programa de máster me da una medida que, reducida y transformada, pruebo en las aulas mixtas. Un ejemplo es el del tema de la autoridad. De autoridad puedo hablar libremente en el entre-mujeres (sin que esto quiera decir que no encuentre oposición); en el aula mixta, en cambio, utilizo el recurso de basarme en la experiencia o en la obra de mujeres para explicar de otra manera una cuestión que sea significativa en el registro del poder.

Tiene, también, características distintas esa mediación adecuada en el entre-mujeres dentro de mi universidad y en los lugares del movimiento de mujeres. En el entre-mujeres de mi universidad, un entre-mujeres que, para mí, existe solamente en el Centro Duoda, la relación docente tiende a establecerse entre dos polos de interlocución -la profesora, las alumnas- que parecen bastante homogéneos; como si la diversidad evidente entre las estudiantes tendiera a condensarse en casi solo una frecuencia de escucha, frecuencia que está marcada por lo que se suele imaginar que es el conocimiento universitario, un conocimiento que desplaza de sí para llevar a algo más alto. En cambio, en los lugares del movimiento de mujeres, mi experiencia es la de hablar ante oyentes que están cada una única y entera, con sus cuerpos presentes con la potencia y el peso de la realidad de los hechos, como si cada lección de historia la estuviera dando simultáneamente a todas y en singular a cada una de las allí presentes; no hay ahí nadie que represente a nadie, nada que se deje condensar o abstraer en la comodidad de un solo o de pocos discursos. Reconozco que esta experiencia, aunque sabía que no hay ni inmediatez ni sororidad ni homogeneidad en la política de las mujeres, me ha cogido por sorpresa; me ha enseñado que es más difícil la política de las mujeres que la enseñanza universitaria.

¿Por qué me resulta más difícil la política de las mujeres que la enseñanza universitaria? Pienso que es esa presencia en singular, que se resiste a ser condensada o abstraída en un discurso y en su contrario o su crítica, lo que complica el papel de la docente, porque pide que la gama cualitativa de matices, la atención a la disparidad en el aula, sea grande. La presencia en singular, que no delega, que se sustrae a ser reducida a la pareja de opuestos individual / colectivo, deja poco sitio a la comodidad de la abstracción, deja poco sitio a la mediación del poder: mediación del poder que reduce a la docente a un sujeto individual y, a su público, a un sujeto colectivo. Abriendo en cambio el espacio docente a la relación de autoridad: relación de autoridad que es polifacética, no unidireccional. Porque la alumna que me reconoce autoridad, confía en que yo se la reconozca a ella, no a un sujeto abstracto formado por ella más las que tiene sentadas a su alrededor.

La experiencia docente y política en el movimiento de mujeres me ha enseñado, en realidad, que las alumnas no son un sujeto colectivo y que yo no soy, tampoco, un sujeto individual. Que no soy ese famoso sujeto que el pensamiento postmoderno mató y que las feministas de los años setenta (yo también) reivindicamos ser, porque nos fastidiaba que otros decidieran una vez más por nosotras. Esa experiencia me ha enseñado que soy un haz de relaciones; un haz abierto de relaciones, solicitadas unas por otras u otros, otras suscitadas por mí o por mis lecturas. Haz de relaciones no encarrilado en una política de identidad.

El abandono de la tarea de "construirme" como sujeto o sujeta, el desconectar la alerta de la subjetividad, me ha quitado de encima un peso recibido en herencia de los movimientos de emancipación; movimientos que, un siglo y medio después de la publicación del Manifiesto comunista, han cumplido su etapa histórica creativa. El descuido de la subjetividad me abre a la relación de autoridad, al dar y dejarme dar.

Prácticas educativas desde la libertad femenina

María Cobeta García y Marta Holgueras Pecharromán³

Un saber relacional

Nos conocimos hace aproximadamente una década en un curso de Coeducación organizado por la Comunidad de Madrid. Por aquel entonces, las dos éramos alumnas en la Facultad de Ciencias de la Educación y el descubrimiento de ese interés común, la coeducación, nos convirtió en compañeras de estudios. Como alumnas, compartíamos experiencias sobre cómo había sido y era nuestra educación y nuestra vida en el aula.

Durante cinco años y veinticinco asignaturas, fuimos estudiando, leyendo y escuchando discursos que no se referían nunca a mujeres pedagogas, educadoras o investigadoras, salvo en contadas excepciones, como María Montessori. A pesar de que educar es una parte de la >obra de civilización llevada a cabo principalmente por mujeres. Cuando iniciamos nuestros estudios nos atraía mucho la pedagogía, pero esta atracción en gran parte fue disminuyendo a medida que pasaban las diversas áreas delante de nosotras. Esperábamos encontrar un sentido más práctico de la educación y referencias que dieran significado a nuestra forma de entender la pedagogía. A lo largo de esos años presentamos dos trabajos relacionados con la educación de las mujeres, uno en Educación Comparada, en el cual, mientras se pedía la comparación de sistemas educativos referida a obligatoriedad, áreas y edades, nosotras disfrutamos comparando el acceso de las mujeres a la educación y su situación en los sistemas educativos de Noruega y España; y otro sobre la imagen de las mujeres en los medios de comunicación. De los dos trabajos sólo recibimos respuesta en el último de ellos, en la asignatura

de Tecnología de la Educación, ya que desde el primer momento se valoró la propuesta de trabajo y se nos motivó a seguir investigando sobre la educación de las mujeres. Ahora entendemos que nuestra profesora de Comparada nos respondió con un sobresaliente, pero no era eso lo que nosotras buscábamos. También ahora entendemos que no sólo necesitábamos una medida académica, sino también una autorización explícita a investigar sobre aspectos que tenían más que ver con nosotras mismas.

Ambas pensábamos que lo fundamental era poner en evidencia las discriminaciones que sufrían las niñas en las aulas y en el sistema educativo en general, y que, por lo tanto, era prioritario que se tomaran medidas desde el sistema educativo, medidas que prácticamente ‘obligasen’ al profesorado a adoptar una serie de actuaciones. La atención la centrábamos en el significado de la discriminación, en su denuncia, y en el desarrollo de medidas legislativas para la formación del profesorado que provocaran la eliminación de prácticas de discriminación en el aula. Dábamos así nuestro crédito a medidas externas y ajenas a las profesoras y profesores, pensando que esa era la manera a través de la cual se producirían los cambios en las clases.

Sin embargo, diferenciábamos la enseñanza mixta de la >coeducación, conscientes de que la primera únicamente consistía en introducir a las niñas en un mundo educativo pensado para los niños sin cuestionar los espacios, tiempos, contenidos, objetivos, evaluación, en definitiva, el currículo. Un currículo ajeno a ellas, porque no contemplaba sus intereses, necesidades y desarrollo. La coeducación, en cambio, la entendíamos como una propuesta de actuación atenta a ellas, que evidenciaba las prácticas discriminatorias educativas y que planteaba propuestas metodológicas dirigidas a promover la participación de las niñas.

Años más tarde, tuvimos ocasión de colaborar en el Programa de Educación del Instituto de la Mujer y el encuentro y la relación con otras mujeres, la circulación de ideas y las

lecturas de diversas publicaciones, nos abrió a una nueva perspectiva que enseguida sentimos como nuestra. Esta forma de entender la educación, denominada Pedagogía de la Diferencia Sexual, surge en Italia en la década de los ochenta. Entre otros, el Grupo Pedagogía de la Diferencia Sexual de la Universidad de Verona, la Comunidad Filosófica Femenina Diótima, la Librería de Mujeres de Milán o el movimiento por la autorreforma de la escuela, son núcleos alrededor de los cuales diversas profesoras han desarrollado prácticas desde este pensamiento.

La Pedagogía de la Diferencia Sexual pone en el centro las relaciones y la circulación de autoridad femenina, permitiendo crear una medida femenina que da sentido a nuestros deseos y modifica las formas de actuar. Entiende la educación como una relación a partir de sí con otras y con otros, reconociendo la propia experiencia original adquirida en el aula y otorgando dignidad científica a los conocimientos que surgen de la realidad cotidiana que acontece. Se trata de partir de la realidad, y esto conlleva, como dice Clara Jourdan, profesora vinculada a la Librería de Mujeres de Milán, saber percibir, cuando entramos en un aula, que delante de nosotras tenemos niñas y niños, chicos y chicas, mujeres y hombres que no forman, por tanto, un universo homogéneo de experiencias, conocimientos, relaciones, sino un aula repleta de disparidad donde hay personas de los dos sexos. Un aula donde el proceso educativo contempla las necesidades de los dos sexos.

Teniendo en cuenta que la educación es un acto relacional por encima de cualquier otro supuesto, este pensamiento pone el énfasis en las relaciones, es decir, en quienes verdaderamente constituyen la escuela: niñas y niños, profesoras y profesores, madres y padres. Parte de la propia necesidad de quienes la conforman, y no de referencias externas que en muchas ocasiones no tienen que ver con lo que realmente sucede en las aulas. Porque entre tantos documentos, decretos, leyes y burocracia, que muchas veces terminan convirtiéndose en el eje que vertebra la vida escolar, olvidamos partir de lo que existe y tenemos delante.

Conocer este pensamiento ha supuesto para nosotras afrontar la educación, la formación y nuestro hacer en el trabajo de una manera muy diferente, porque nos sentimos autorizadas a hacerlo en primera persona, actuando desde nosotras y no desde medidas ajenas. Ya no nos centramos tanto en el significado de la discriminación, y en su denuncia, sino en la grandeza femenina y en su hacer. En el desarrollo de nuestro trabajo, buscamos en la otra un juicio y una medida. Una otra que no es casual, sino otra a quien reconocemos autoridad para obtener de ella unas indicaciones, una manera de hacer, un saber que le reconocemos. Ahora sabemos que las decisiones institucionales por sí solas no modifican o no son las que mueven y provocan los cambios en las prácticas. Ahora sabemos que las prácticas las modifican quienes las llevan a cabo. Se trata, en palabras de Anna Maria Piussi, filósofa y pedagoga del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Verona, de “dar dignidad científica, dignidad de saber, a este registro del partir de sí, considerándolo como forma de conocimiento y comunicación”.(Piussi, 1995 [1996 : 27]).

Nosotras nos proponemos, con este escrito, ofrecer prácticas que muestren cómo es posible actuar en la escuela dando cabida a la libertad femenina, permitiendo que circulen los saberes de nuestras compañeras, alumnas, madres, priorizando las relaciones en la escuela. Escribimos recordando las alumnas que fuimos en el pasado, y en la actualidad, desde nuestras prácticas de orientadora y pedagoga. Y también escribimos desde nuestros deseos, temores, ambiciones, seguridades y quehaceres. Y cuando escribimos, se dibujan en nosotras muchos nombres de niñas y mujeres “desconocidas que, se dice, no han dejado huella: y, por el contrario, han dejado un mundo. El error está en buscarlas en lo pequeño y no verlas en lo grande”. (Bocchetti, 1995 [1996 : 30]).

El hecho de desarrollar este artículo juntas ha sido una nueva experiencia para nosotras, que en tantas ocasiones hemos realizado proyectos y trabajos emprendidos de la mano. El

referirnos en plural a lo largo del texto que sigue, en ocasiones nos ha entorpecido concretar con detalle nuestras propias experiencias, pero en otras es el resultado de un diálogo productivo. De hecho, aquí nombramos experiencias, que creemos que muestran también nuestra propia singularidad (que no individualidad) porque aunque nuestro recorrido por la facultad, los seminarios, el cine, la literatura, los amores, los centros de trabajo y los cafés lo hemos ido haciendo muy de cerca, en la actualidad cada una trabaja y realiza funciones diferentes en centros distintos y, sobre todo, no somos un conjunto, un grupo indiferenciado.

¿Qué significa Transversalidad en este contexto?

La cuestión de la educación de las niñas ha sido abordada en diferentes países europeos de diversas maneras por grupos de mujeres, investigadoras y docentes, y esto ha tenido una traducción en los sistemas educativos (Erlicher y Mapelli, 1992 [1997 : 47]). A modo de resumen algunas, de estas estrategias se pueden articular en torno a tres perspectivas:

El primer planteamiento corresponde a una perspectiva compensatoria, cuyo propósito es que las materias, sobre todo aquellas que tradicionalmente han sido elegidas por los chicos, como las ciencias, sean agradables para las chicas. De esta manera, se modifican determinados aspectos del currículo para hacerlo más interesante y motivador para las alumnas, incidiendo también en los primeros niveles de la enseñanza.

Desde este punto de vista, se han llevado a cabo experiencias en Dinamarca en las que se han desarrollado trabajos experimentales desde preescolar en las asignaturas de Geografía, Biología y Física y Química para permitir que las chicas adquieran experiencia con estas materias antes de la pubertad (Sorensen, 1990 [1996 : 81]).

Este tipo de acciones dirigidas únicamente a compensar lo que se consideran desventajas de las niñas y las chicas, corren el riesgo de no modificar ni cuestionar el saber transmitido en las diferentes áreas, su carácter y su constitución, puesto que lo que hacen es incorporar a este saber otros contenidos nuevos o cambiar el criterio de temporalidad de determinadas materias, sin modificar los contenidos ya dados.

El segundo planteamiento intenta acercar las materias desde el punto de vista de las mujeres, valorando los aspectos relacionales de la transmisión del saber. Esta perspectiva se centra fundamentalmente en los aspectos metodológicos, poniendo el énfasis en la relación. Se considera que el trabajo en pequeños grupos facilita la participación y el diálogo; se pone el énfasis en la cooperación en lugar de la competitividad, puesto que se acerca más al modo de relacionarse de las chicas. También se realizan actividades que promuevan el interés de las alumnas, como debates, escrituras creativas y lecturas.

Por último, existe una perspectiva que se centra en los cambios introducidos en el saber por las mujeres, y que transmite la ciencia de las mujeres, la educación de las mujeres, la escritura de las mujeres, la historia de las mujeres, etc. Desde esta posición se elaboran propuestas didácticas relacionadas con experiencias, necesidades, deseos, actitudes, de mujeres. En definitiva, se trata de propiciar la capacidad de producción simbólica de las alumnas, y para ello, las chicas necesitan saber de experiencias femeninas, porque no basta con decir a una niña que puede ser médica, socióloga, pintora, ..., sino que también requiere del conocimiento de la vida de una médica, socióloga, pintora... Es necesario tener en cuenta el imaginario de las mujeres para que éstas puedan aprender con pasión científica, descubriendo nuevos aspectos de la realidad, puesto que, con palabras de Luisa Muraro:

“El pensamiento racional procede ordenando el campo de las relaciones dentro de un horizonte de autosuficiencia racional. En cambio, a una mujer le ocurre que piensa según las formas

de una racionalidad no concluida porque está abierta a lo otro. Y esto le ocurre todos los días, de la manera más ordinaria e inadvertida”.(Muraro, 1998).

Desde esta perspectiva, se utilizan métodos más personales, como la narración, el diario o el estudio de caso. Son propuestas y formas de trabajo más usuales y más cercanas a las experiencias de las alumnas.

Hemos apuntado tres planteamientos que parten de presupuestos diferentes y que tratan de dar respuesta en la actualidad a la educación de las niñas. Creemos que hacer estas distinciones resulta aclaratorio, aún así, nuestra intención y nuestra experiencia, no suponen acotar o desarrollar estas perspectivas aisladamente, puesto que en ocasiones se entrecruzan propuestas de trabajo que comparten alguno de estos puntos de vista, sino la de ir recorriendo parte de cada una, retrocediendo a veces y otras creando, modificando.

Centrándonos en nuestro país, la respuesta institucional a la educación de las niñas y los niños hoy en España se ha articulado mediante la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 donde se explicita por primera vez en la legislación educativa la existencia de discriminaciones por razón de sexo que tienen lugar en el propio sistema educativo. Asimismo, se establece la necesidad de reconsiderar toda actividad educativa a la luz del principio de igualdad de oportunidades entre ambos sexos. De esta manera la L.O.G.S.E. prescribe determinados objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación referidos a la Igualdad de Oportunidades entre los sexos y desarrollados en los Reales Decretos referidos al currículo. Dicha Ley establece como tema transversal a todas las etapas educativas la Educación para la Igualdad de Oportunidades de Ambos Sexos.

Consideramos que este tratamiento corresponde fundamentalmente a una perspectiva compensatoria, puesto que propone medidas que intentan compensar desventajas

que tienen las mujeres en el sistema educativo, medidas que se centran sobre todo en cambios en los contenidos, objetivos, criterios de evaluación, orientaciones metodológicas, etc. Pero estas medidas no ponen en duda el saber que se enseña en las aulas, saber que en muchas ocasiones se muestra de manera tautológica y desde la *perspectiva técnica del curriculum* (Bautista, 1991 : 73), concibiendo la enseñanza como la actividad de una persona que favorece el aprendizaje de otra con un influjo unidireccional, es decir, de profesora o profesor hacia el alumnado, separando la teoría y la práctica. Esta separación entre la investigación y lo que acontece en el aula provoca una relación de subordinación del profesorado a los denominados expertos (nivel más abstracto de producción del saber), alejándose, a nuestro parecer, de la verdadera ‘ciencia de la enseñanza’.

Existe pues una tendencia a homologar el hecho de ser mujer, cuyas consecuencias son, entre otras, las propuestas que van desde valorar determinados aspectos llamados femeninos que no responden a la realidad de todas las mujeres, porque no somos iguales, hasta despreciarlos porque se consideran inferiores a los masculinos. De aquí se deriva una actuación política educativa que iguala a todas las mujeres entre sí y, a su vez, trata de asimilarlas a un modelo masculino puesto que, como toda norma o prescripción, ofrece pautas idénticas a todas las personas, sin escuchar sus necesidades o intereses, y, por tanto, dificultando la libertad femenina.

El planteamiento de transversalidad pretende dar una respuesta educativa a un mundo cada vez más complejo y que plantea continuamente nuevas cuestiones a resolver, intentando ser una solución pedagógica para resolver la denominada crisis de valores. Crisis de valores que, por otra parte, provoca un fracaso escolar que generalmente es un fracaso de los alumnos, y no tanto de las alumnas, puesto que académicamente ellas obtienen mejores resultados y permanecen más años y con más éxito en el sistema educativo; también muestran mayor interés en el aprendizaje, siendo más responsables y cuidadosas.

Pero esta concepción ignora la pregunta que en nuestra opinión es fundamental: ¿Cómo educar a las niñas haciendo lugar a la libertad femenina?

Si se obvia esta cuestión, no se llega a plantear una revisión de la educación, dado que generalmente se tratan únicamente temas relacionados con la desventaja y la desigualdad, y no con la diferencia sexual femenina. ¿Por qué es necesario pensar la educación desde la diferencia sexual? Tomando de nuevo palabras de Anna Maria Piussi:

“la diferencia sexual se entiende no como una diferencia a compensar, sino como un valor a afirmar. La diferencia sexual no es un conjunto de contenidos, es una cualidad de nuestra relación con el mundo . Una cualidad que históricamente puede cambiar, que está ligada al ser mujer u hombre, no en sentido estático, sino en cuanto mujeres u hombres, en este caso mujeres -porque yo soy una mujer y me interesa esto- que pueden poner en discusión libremente el cómo de su ser mujeres en la sociedad, la cultura, la política, etc”.(Piussi, 1998).

No obstante, el planteamiento de la transversalidad puede permitir llevar a cabo prácticas innovadoras y dirigidas a favorecer la educación de las alumnas, proporcionando espacios y tiempos para la reflexión sobre temas que afectan tanto a proyectos educativos como al quehacer cotidiano en las aulas. Consideramos importante, por ejemplo, que en el Decreto 310/93 por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para Canarias, se especifique el grado de relatividad de la ciencia. Para ello se señalan aspectos concretos con el fin de que el profesorado reflexione con las alumnas y los alumnos sobre la ciencia, tomando conciencia de que el resultado de muchas teorías proviene de investigaciones realizadas por personas (y no dioses infalibles) con unos planteamientos y objetivos *a priori* determinados y que condicionan el desarrollo de sus proyectos, pero que dichos resultados no pueden ser nunca inamovibles por propia naturaleza.

Sin embargo, el tratamiento que se hace de la transversalidad resulta insuficiente puesto que las medidas externas por sí solas no son las que provocan los cambios reales y significativos. La diferencia femenina no es un tema que se tenga que tratar y resolver como otro tema transversal más, o como un problema a resolver, sino como algo que es, que existe y que tiene valor. (Mañeru, Jaramillo y Cobeta, 1996).

Algunas sugerencias para el aula

Dice María Zambrano “Obedecer a la experiencia y sólo a ella, vivir a partir de algo cierto, sería legitimar la vida, el hecho de haber nacido, de aceptarlo (...) sólo el saber asumido, que puede dar cuenta de su origen; el saber transparente, en el doble sentido de serlo como saber de alguien, es legítimo... y es saber”. (Laurenzi, 1995 : 24).

Este producir saber a partir de nosotras mismas, se hace más sencillo cuando dejamos de entender el saber como algo externo y producido por expertos, para comprenderlo como un saber que nace de la experiencia y que interroga el propio deseo. Es en este momento cuando nos podemos desprender de lo que Angela Alioli llama el ‘problema infinito’, es decir, el no saber poner término a la búsqueda de la competencia:

“Las respuestas a las preguntas de qué eran las matemáticas y con qué objetivo se enseñaban, que me comunicaba la comunidad de expertos en la que estaba, eran extrañas a mis expectativas, no bastaban para dejarme entrar tranquila en clase. Alejada de otra comunidad a la que dirigirme, decidí ponerme al día. Aprendía cosas nuevas, aburridas o interesantes, me apasionaba, acumulaba material sobre aproximaciones didácticas diversas, pero lo que no sabía, parecía no disminuir jamás”. (Susi, 1994 : 202).

Para nosotras, lo que nos mueve para no ver nuestro trabajo como una simple burocracia en la que cada mañana tenemos

que zambullirnos, es la posibilidad de poder establecer relaciones significativas con otras compañeras que puedan sostener nuestro deseo, legitimarlo, y llevarlo a cabo. Al igual que nosotras necesitamos de este movimiento, las alumnas necesitan saber de deseos femeninos para autorizar sus propias ambiciones. Y la manera de “autorizar a las jóvenes para la libre conjetura del mundo”, (Alioli, 1992 [1997 : 56]), es mostrar libertad para situarte desde otra perspectiva, analizar desde otra mirada, y hacer preguntas, interrogantes o investigaciones, no sobre lo que se supone que tienes que hacer, desde lo que te marca la institución que tienes que realizar, sino sobre nuestros propios intereses; en fin, no temer conjeturar nosotras mismas sobre el mundo.

Nos hemos preguntado a menudo sobre el sentido de ciertas normas e imperativos escolares como, por ejemplo, el poner notas o el hacer exámenes tal y como se entienden, pero creemos que el no cumplir o el ofrecer pautas para que no se cumplan estos procesos burocráticos es aventurarnos en luchas ya perdidas, en lugar de embarcarnos en lo que realmente está en nuestras manos. Porque, “la transgresión es decir: yo soy una mujer, allí donde no está previsto”. (Lazzerini, 1992 [1997 : 49]). Por ejemplo, transgredimos cuando en la escritura, nombramos en femenino, desde nuestro ser mujer; cuando nombramos a otras mujeres con las que compartimos proyectos; cuando delante de compañeros y compañeras expresamos admiración y reconocemos autoridad a los juicios de una colega; cuando cambiamos un documento ya establecido para que nombre de quién se está hablando (‘Informe de la alumna’); cuando se respetan y se tienen en cuenta las opiniones de una alumna o de una profesora en un claustro; cuando elegimos a una mujer para llevar a cabo un proyecto, o para que nos ayude a hacer los informes sobre una alumna o alumno; cuando pedimos juicio a una colega sobre el trabajo realizado y luego expresamos que nos hemos fiado de su juicio, etc.

Cuando reconocemos autoridad a alguna profesora o compañera para realizar nuestro deseo, estamos reconociendo

una autoridad que valida nuestro deseo, a la vez que nos da una medida y un juicio. Esto es lo que provoca los cambios en la escuela, más que las grandes reformas legales. Como se dijo en el Congreso celebrado en Roma en 1996 , es la autorreforma de la escuela la que revoluciona el modo de pensar y hacer la educación. En dicho Congreso, también se expresó la necesidad de partir de la pasión de enseñar para que las alumnas y los alumnos aprendan con pasión, puesto que es la única manera de acceder al conocimiento.

Los cambios los producen las profesoras y profesores que deciden estar en clase de otra manera, ofrecer unos determinados contenidos, etc. Para nosotras los cambios, los cambios satisfactorios, no son los “que producen los grandes números sino que se encuentran al asistir a pequeños nacimientos diarios generados incluso en contra de informes científicos y burocráticos que no pueden encerrar el milagro de un encuentro, ni la continuidad de una relación basada en un reconocimiento de autoridad femenina, que cada uno y cada una tenemos como un tesoro muchas veces desconocido y despreciado”. (Montoya, 1998 : 44).

En nuestra práctica hemos podido dar significado a menudo a las relaciones de autoridad femenina y son estas relaciones las que nos han impulsado a mejorar nuestro trabajo. Por ejemplo, cuando la necesidad de realizar documentos y materiales que se adapten de forma apropiada a la realidad que nos encontramos, provoca que una colega exprese la conveniencia de mejorar la práctica y de elaborar instrumentos, eligiendo a interlocutoras para llevarlo a cabo.

Si queremos que estas relaciones de >medida femenina se den también entre las alumnas, es necesario actuar para que existan y no dejarlo al azar o la casualidad; son relaciones que están ocultas en los libros, en las canciones, las películas, los medios de comunicación, porque en muchas ocasiones no se nombran. Son relaciones que no tienen que ver con la envidia ni la competitividad, sino con el apoyo y el tomarse en serio. Estas relaciones para las chicas significa instalarse en el

mundo con seguridad, porque pueden saberse por sí mismas. Si esto ocurre, la voluntad de afirmación personal de cada una refuerza la libertad femenina, que supone no homologarse a un modelo neutro, que en verdad no existe. Las relaciones con las chicas significan para ellas capacidad de expresarse y de decir qué es lo que quieren, creando así un espacio simbólico, de manera que tenga cabida la interpretación femenina de sí y del mundo. Es decir, que las mujeres puedan decir su experiencia y sus deseos. Y cuando hablamos de simbólico, nos referimos al lenguaje, a las relaciones, a las referencias de las que partimos todas las personas como medida de nuestros deseos y actuaciones. Como señala Lia Cigarini, abogada vinculada a la Librería de Mujeres de Milán, “lo simbólico es el sentido que nosotras le demos al ser mujer. El sentido que nosotras, mediante la reflexión nuestra y con otras mujeres, le podamos dar al ser una mujer” (Cigarini, 1996 : 151).

El simbolismo de nuestra cultura ha sido pensado como si sólo existiera un sexo, y éste ha representado también al otro, porque entre tantos escritores, filósofos, físicos, historiadores, músicos, pintores, filólogos, pedagogos y un largo etcétera, que han desfilado por nuestra vida, nos han faltado pensamientos y quehaceres de mujeres donde pudiéramos vernos o no reflejadas, pero que fueran útiles como modelos de referencia, también para nosotras. Y decimos nos han faltado, porque ahora elegimos nutrirnos de palabras de mujeres que dan vida y voz a su experiencia.

Relaciones femeninas

Para favorecer las relaciones en las alumnas es muy importante que la profesora las tenga en cuenta en la planificación de su trabajo educativo y en la dinámica cotidiana del aula. Será la profesora, como modelo, la que primero tenga que nombrarlas y hacerlas visibles. ¿Cómo articularlo en su proyecto de aula?

Proporcionando textos donde se describan relaciones de autoridad y mediación entre mujeres que hayan dado paso a desarrollar proyectos y a compartir experiencias que solas no hubieran fructificado; No es necesario inventarse las relaciones entre mujeres, puesto que se han dado a lo largo de toda la Historia, lo necesario es nombrarlas, porque sólo así hacemos que circule la autoridad femenina, autoridad, que no poder, porque la autoridad hace crecer y el poder limita. Porque tal como se señala en una Editorial de Duoda:

“Si yo le reconozco autoridad a otra mujer, recupero en ella y en mí una potencia creadora que puede llevarnos a ambas a estar en el mundo de otra manera. (...) El reconocimiento de autoridad a otra mujer tiene función mediadora; esta función mediadora hace posible la relación libre entre mí y mí y entre mí y las demás mujeres, porque abre posibilidades nuevas de actuación y de vida que no existían en el régimen de mediación neutro masculina”. (Duoda, 1994 : 10).

Escuchando y reconociendo autoridad a las alumnas, interrogándolas sobre cómo han llegado a construir sus pensamientos y reconociendo y nombrando la relación que ha dado lugar a esa productividad;

Proponiendo temas que interesen directamente a las chicas, a sus deseos. Para conocer sus deseos es necesario escucharlas, y para que ellas digan, tiene que haber una relación de confianza.

Incitando a la escritura, a la narración, proponiendo escribir sobre alguna mujer que admiren por algo especial;

Proponiendo la realización de autobiografías, biografías, como formas de escrituras ligadas a la afectividad y las relaciones.

Aceptando las relaciones preferenciales demandadas por algunas alumnas, que no significa exclusión de las demás, sino estar abierta a una relación que puede mostrar el valor de la mediación y de la relación con una mujer

Favorecer la libertad femenina

Muchos son los gestos que favorecen su llegada y entre ellos están movimientos que se manifiestan:

Dando ejemplos de libertad femenina, mujeres que han realizado sus deseos, y así permiten pensarlos también a las alumnas; saber que hay mujeres que se han autorizado es un poco autorizarse a sí mismas, porque hay otras que lo han hecho antes. Fragmentos como el que sigue a continuación de Consuelo Flecha, nos permiten apreciar actitudes y hechos en mujeres que hablan de seguridad, autonomía, crítica, etc.:

“Ellas, acostumbradas a un mundo en el que sólo conocían órdenes jerárquicas, aprendieron a experimentar un tipo de enfrentamiento respetuoso pero enérgico, con los representantes de unas normas de las que no habían sido ni autoras, ni inspiradoras ni objeto de su atención. Demostraron tener un modo de ver el mundo diferente, que ponía en cuestión un saber y una mentalidad constituidos en criterios absolutos, y que las empujó a manifestar una firme contraposición con las convicciones adquiridas”. (Flecha, 1996 : 223).

Autorizando a las chicas a usar la palabra, escuchándolas, tomándolas en serio.

Fomentando que busquen distintos caminos a los ya conocidos para solucionar problemas, formulando nuevos interrogantes, nuevas formas de expresión, nuevas ideas, sin poner límites respecto a las diferentes áreas y saberes.

Siendo capaces de escuchar lo que dicen, su originalidad, interpretando sus deseos sin caer en ideas preconcebidas o estereotipos que sólo responden a prejuicios externos y nos impiden reconocer la autenticidad de sus palabras. Por ejemplo, cuando una alumna nos dice que quiere ser peluquera, no emitir juicios negativos sobre su opción o deseo interpretando otra cosa que no dice porque está considerada

como estereotipada. Para una mujer joven, es muy importante que sienta sus palabras significativas cuando está en relación con una mujer adulta.

Reconociendo la diversidad, no homologando los intereses, conocimientos, las aptitudes y actitudes, las formas de pensar, ... porque pensar que todas las mujeres somos iguales es como decir que ninguna tenemos valor.

Favoreciendo relaciones que hagan realidad los anhelos, aspiraciones, pasiones. No basta con tener una aptitud, hace falta un deseo y una mujer que haga de mediación.

Algunas experiencias relacionadas con tiempos y espacios

Tras la incorporación de las niñas a la actual escuela mixta, diversos estudios evidenciaron una situación de desventaja de las niñas en una escuela y curriculum que estaba pensado para los niños. La enseñanza así organizada no favorecía a los niños y a las niñas por igual: los niños son más protagonistas, reciben más atención, son más respetados, se tiene en cuenta más sus intereses y necesidades, y los contenidos se organizan en torno a sus experiencias. Las niñas, en cambio, participan en una escuela ajena a ellas, que no refleja la experiencia femenina y cuyo resultado es la desvalorización de lo femenino, porque parece que carece del suficiente prestigio como para incluirlo.

Diversos estudios e investigaciones demuestran que el establecer entornos separados por sexos como un medio organizativo y pedagógico para favorecer la educación de las niñas, supone una experiencia positiva para ellas, ya que se plantea una enseñanza que recoge los intereses de las chicas, valorándose por ellas mismas, no por su comparación con el otro sexo. En estos entornos se aprende a valorar los respectivos puntos de vista, aumenta la autoestima, se tienen en cuenta sus intereses y deseos, etc.

Experiencias como la de Dinamarca ⁴ (Kruse, 1992) y las realizadas en Italia (Piussi y Cosentino, 1992 : 43-92; 155-165),

demuestran que en este entorno las alumnas pueden sentirse protagonistas, disfrutar del placer de estar con las propias semejantes, aprender a reconocer sus propios intereses y deseos, atreviéndose a dar voz a sus pensamientos, a mostrar sus emociones, a confiarse a otras.

Estos espacios pueden dar lugar a que las enseñantes favorezcan no sólo la solidaridad sino el valor, el reconocimiento a la otra, el apego, la búsqueda de mediaciones femeninas, para conseguir desarrollar un proyecto común.

Tal como dice Kruse “La educación separada por sexos no es una meta en sí misma. La pedagogía separada por sexos constituye un medio para ayudar tanto a las niñas como a los niños a comprender los roles y las actividades sexuales como estructuras sociales que las partes implicadas pueden modificar”.(Kruse, 1992).

Realmente llevar este tipo de experiencias en entornos de escuelas mixtas encuentra numerosas resistencias, y en ocasiones, la rigidez de la institución impide desarrollarlas. De todas formas, el no poderlas llevar a cabo no quiere decir que en un contexto mixto no se pueda favorecer la diferencia sexual. En cualquier caso, lo importante es la relación entre alumna y profesora, la relación de preferencia que se pueda dar en un aula. Cuando una alumna muestra un interés, un movimiento hacia la profesora y la profesora está dispuesta a escuchar su deseo y darle sentido buscándole lugar; cuando una alumna no siente la necesidad de separar palabra y cuerpo, pensamientos y sentimientos, emociones y decires, cuando la escisión entre su experiencia y el saber no se produce: “Sólo el saber de la experiencia le parecía legítimo, porque obedece a la vida y le da sustento sin sofocarla con superestructuras conceptuales” (Laurenzi, 1995 : 24).

Palabras para nombrar la experiencia

femenina

El lenguaje es lo que hace decible nuestra experiencia, el lenguaje es el símbolo por excelencia, puesto que es a través de él como decimos nuestra experiencia. El hecho de decir en femenino es un acto revolucionario para la mente y para el imaginario, puesto que se comienza a pensar y a imaginar lo que antes no estaba nombrado y, por tanto, se encontraba oculto.

La atención al lenguaje es algo que también ha tenido un largo recorrido en nosotras. Al principio consistió en darnos cuenta de que los discursos que leíamos en libros de texto, periódicos, artículos, novelas, o lo que escuchábamos en las clases, canciones, conversaciones, negaban una y otra vez nuestra existencia, sin tenernos en cuenta. Fue entonces cuando nos propusimos nombrarnos de la misma forma que veíamos hacerlo a otras mujeres, cuyas palabras representaban la presencia femenina en el mundo. Pero además, nos empeñábamos en que los demás nos nombrasen, y era como estar alerta en todo momento para evidenciar cuántas veces no se tenía en cuenta a la mitad de la humanidad, convirtiéndose en una insistencia agotadora.

También por aquellos años nos parecía difícil nombrarnos, porque al querer usar palabras en las que nos sintiéramos representadas sentíamos que quedaba artificioso, porque era un lenguaje que estábamos incorporando, y que no estábamos muy acostumbradas a utilizar. Sobre todo era una reivindicación de la igualdad en el lenguaje, pero sintiendo todavía el lenguaje como algo extraño.

En el momento en el que dejamos de reivindicar una igualdad en el lenguaje para intentar hacer decible nuestra experiencia nos resultó más sencillo expresarnos, puesto que el lenguaje era fiel a nosotras, y no nosotras al lenguaje. Ahora sabemos que hablar con libertad femenina ofrece un modelo para que otras se expresen, sin necesidad de estar alerta para corregir cada discurso. Y ahora sabemos que con el lenguaje se

conforma un imaginario en el que lo que no se dice no es.

Si la enseñanza es sobre todo palabra, ¿cómo podemos hacer para transformar este imaginario?

Que el lenguaje no se enseña únicamente en la clase de lengua es algo que a simple vista puede parecer evidente, pero no creemos que sea así. El lenguaje se utiliza, se enseña, se aprende, a través de un periódico escolar, de la información de los tabloneros de anuncios, de las circulares, de los actos generales de centro, de los saludos cotidianos, de los documentos administrativos como los justificantes de enfermedad del alumnado, actas de evaluación, etc.; El hecho de que una profesora hable en su clase en femenino y masculino, aunque no sea una clase de lengua, supone para las niñas y las chicas sentirse también protagonistas de una historia, y verse nombradas, con capacidad para reconocerse en la ciencia, las matemáticas, la literatura, la historia, etc. y poder pensar el mundo desde ellas mismas. Porque “El lenguaje, como sistema que refleja la realidad social pero que al mismo tiempo la crea y la produce, se convierte en el ámbito en el que la subjetividad toma forma y consistencia, desde el momento en que el sujeto solamente se puede expresar dentro del lenguaje y el lenguaje no puede constituirse sin un sujeto que lo haga existir”. (Violi, 1991 : 12).

Muchos estudios e investigaciones sobre el lenguaje dan cuenta de la confusión simbólica que crea un lenguaje en el que no se refleja la diferencia sexual, un lenguaje que ignora que el mundo es uno, pero está compuesto por dos sexos. Porque, “la utilización del masculino, ya sea en singular para referirse a una mujer, o en plural para denominar a un grupo de mujeres o a un grupo mixto, es sin lugar a dudas un hábito que, en el mejor de los casos, esconde o invisibiliza a las mujeres y, en el peor, las excluye del proceso de representación simbólica que pone en funcionamiento la lengua”. (Nombra, 1995 : 12).

También el lenguaje puede transformar el orden simbólico patriarcal, en un orden simbólico en el que tenga cabida la

experiencia de las niñas y de las mujeres, sus palabras, sus intereses, sus miedos, sus juicios, sus ideas, sus ambiciones, ... en un simbólico en el que cada cual pueda nombrar su experiencia. Se trata de decir la realidad, nombrando lo que somos y lo que tenemos delante.

Si, como hemos dicho, la enseñanza es sobre todo palabra y esto conforma un simbólico, la escuela es un lugar privilegiado para decir un lenguaje sexuado. Para esto es fundamental que la profesora o el profesor no contribuyan a la confusión generada por esta ausencia, intentando:

Ofrecer textos de escritoras en los que se hable desde y de ellas mismas.

Proporcionar materiales (ejercicios, libros, fotocopias, esquemas, resúmenes, bibliografías, etc.) donde esté presente la diferencia sexual femenina y masculina.

Fomentar una visión crítica de lo que se lee.

Reconocer y autorizar a las alumnas cuando utilicen un lenguaje desde sí mismas, que hable de ellas. Asimismo, a los alumnos que utilicen un lenguaje que refleje la parcialidad de su sexo.

Lo fundamental es que la profesora muestre su libertad al hablar desde ella misma, nombrando en femenino, presentándose como modelo y como fuente de autoridad. De esta manera las alumnas tienen una medida, criterios de juicio, un discurso que les va a dar seguridad en su forma de hablar y de estar en el mundo. Es también una manera de reconocimiento, y, sobre todo, les va a dar oportunidad de sentirse vinculadas a otras mujeres, y de dotar de sentido a sus experiencias.

Se trata de crear, investigar, abrir nuevas vías de utilizar un lenguaje con el que seamos capaces de decir el mundo tal como es, porque “El decirse: conocer palabras y saber usarlas de forma que, efectivamente, sepan a nosotras, que renueven su sentido para adecuarlo al nuestro, para no traicionarnos

demasiado.”(Chiantera y Candolo, 1995 [1996 : 78]).

Decía Pía Marcolivio en el debate del Congreso celebrado en Roma que hemos citado anteriormente, que parece ser que para ‘crecer’ hay que pagar el precio de abandonar los sentimientos, dándose por descontado que es necesario para poder seguir estudiando o desarrollar un trabajo. Esto se transmite en la escuela a las alumnas como condición para alcanzar con éxito sus propósitos, y es precisamente el cuidado de esos sentimientos, de las niñas y de los niños, el saber ver la diferencia sexual allí donde existe, lo que nos va a permitir procurar el que cada cual consiga los propósitos que desea, como mujeres, como hombres, sin pretender ser lo que no se es.

Bibliografía

ALIOLI, Angela (1992): “Una matemática que enseña”, en AA.VV.: *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación*.pp. 55-62. Icaria. Barcelona, 1997.

AA.VV. (1998): *Educación en relación* . Cuadernos de Educación No Sexista, número 6. Instituto de la Mujer. Madrid.

BALLARÍN, Pilar (1992): *Desde las mujeres, modelos educativos: ¿coeducar/segregar?*.Universidad de Granada. Granada.

BAUTISTA, Antonio (1991): “Limitaciones de las simulaciones por ordenador en la formación del profesorado”, en AA.VV.: *Medios y recursos didácticos*. Servicio de Publicaciones Universidad de Málaga. Málaga.

BOCCHETTI, Alessandra (1995): *Lo que quiere una mujer*.Cátedra. Colección Feminismos. Madrid, 1996.

CIGARINI, Lia (1996): *La política del deseo* . Icaria. Barcelona.

CHIANTERA, Angela y CANDOLO, Gianna (1995): “Intermedio”, en PIUSSI, A. M. y BIANCHI, L. ed.: *Saber que se sabe. Mujeres en la educación* . pp. 77-90. Icaria. Barcelona, 1996.

COSENTINO, Vita (1992): “L’ emergere della soggettività femminile nella scuola: dalla competenza didattica all’autorità disciplinare. La formazione delle insegnanti”, en CIPOLLONE, L. comp.: *Bambine e donne in educazione*.pp.115-165. Franco Angeli. Milán.

COSENTINO, Vita (1992): “Il massimo di autorità con el minimo di potere”, en *DUODA. Revista d’Estudis feministes*, número 4. Universitat de Barcelona. Barcelona.

ERLICHER, Luisella y MAPELLI, Barbara (1992): “Ciencia y técnica:enseñar y aprender entre mujeres”, en AA.VV.: *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación*.p. 6. Icaria. Barcelona, 1997.

FLECHA, Consuelo (1996): *Las primeras universitarias en España*. Narcea. Madrid.

INSTITUTO DE LA MUJER (1992): *La educación no sexista en la reforma educativa*. Cuadernos de Educación No Sexista, número 1. Madrid.

JOURDAN, Clara (1997): “Quel che il ministro non ci ha detto”, en *Via Dogana*, número 31, pp. 11-13. Milán.

JOURDAN, Clara (1997): “Un ´idea per la scuola: meno pedagogia piú’ verità”, en *Via Dogana*, número 30. pp. 14-15. Milán.

KRUSE, Anne-Mette (1992): “Single-sex settings and the development of a Pedagogy for girls and a Pedagogy for boys in Danish schools” en *Gender and Education*, número 1/2, vol.4.

LAURENZI, Elena (1995): *María Zambrano. Nacer por sí misma*. Horas y Horas. Madrid.

LAZZERINI, Gabriella (1992): “Enseñar lengua hoy”, en AA.VV.: *La educación lingüística. Trayectorias y mediaciones femeninas*. pp. 45-59. Icaria. Barcelona, 1997.

MAÑERU, Ana (1995): “Lenguaje y diferencia sexual”, en *Revista Mujeres*, número 18, pp. 2-3. Madrid.

MAÑERU, Ana, JARAMILLO, Concepción y COBETA, María (1996): “La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales”, en *Revista de Educación* , número 309. Madrid.

MONTOYA, Milagros (1998): “La tutoría ¿un espacio privilegiado para las relaciones?, en AA.VV.: *Educación en relación* . Cuadernos de Educación No Sexista, número 6. Instituto de la Mujer. Madrid.

MURARO, Luisa (1998): “Ideas para una teoría de la autoridad al final del patriarcado”, en II Seminario Andaluz de Formación del Profesorado en Educación No Sexista. Baeza. (en prensa).

NOMBRA, Comisión Asesora sobre Lenguaje del Instituto de la Mujer (1995): *Nombra en Femenino y en Masculino*. Instituto de la Mujer. Madrid.

PIUSSI, Anna Maria (1998): “ La diferencia sexual, más allá de la igualdad”, en *Cuadernos de Pedagogía*, número 267. pp. 10-16. Madrid.

PIUSSI, Anna Maria (1997): “Partir de sí: necesidad y deseo”, en I Seminario Andaluz de Formación del Profesorado en Educación No Sexista. Baeza.

PIUSSI, Anna Maria (1996): “Estrellas, planetas, galaxias, infinito” en DIÓTIMA.: *Traer al mundo el mundo*. Icaria. Barcelona.

PIUSSI, Anna Maria (1992): “Un mondo che asseconda la nascita”, en CIPOLLONE, L. comp.: *Bambine e donne in educazione*. pp. 43-91. Franco Angeli. Milán.

PIUSSI, Anna Maria y BIANCHI, Letizia (1995): *Saber que se sabe. Mujeres en la educación* . Icaria. Barcelona, 1996.

RIVERA, María-Milagros (1997): *El fraude de la igualdad*. Planeta. Barcelona.

RIVERA, María-Milagros (1994): *Nombrar el mundo en femenino*. Icaria. Barcelona.

DUODA. *Revista d'Estudis feministes* (1994): “Autoridad femenina/libertad femenina”, número 7. Universitat de Barcelona. Barcelona.

SORENSEN, Helene (1990): “Cuando las chicas hacen física”, en ALEMANY, C. comp.: *Ciencia, tecnología y coeducación. Investigaciones y experiencias internacionales*.pp. 81-93. Cuadernos para la Coeducación, número 10. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.

SUSI, Enrichetta (1994): “Ciencia y género: Autoridad y medida en la enseñanza”, en *Enseñanza de las Ciencias*, 12-2.

VARGAS, Ana (1995): “La palabra en los medios de comunicación”, en *Revista Mujeres*, número 18. pp. 14-15. Madrid.

VIOLI, Patrizia (1992): *El infinito singular*. Cátedra. Colección Feminismos. Madrid.

Amor al sentido

Asunción López Carretero⁵

Desde hace algún tiempo vivo una práctica de relación con algunas mujeres de Duoda⁶. Son relaciones que, a la vez que crean un espacio en mi interior o sentido de mí misma, me abren de otra forma a mi relación con el mundo y así la realidad adquiere nuevos contornos. Desde siempre había intuido la diferencia de los sexos, mi diferencia, pero atrapada en los diferentes discursos y sobre todo en el imaginario que rodea a la terrible madre nombrada por el patriarcado de la que muchas de nosotras quisimos huir, no lograba dar crédito a mis intuiciones ni avanzar.

La necesidad de este salto nació en mí en 1997 en el transcurso de unas Jornadas sobre coeducación⁷. Me parecía que no salíamos de un círculo vicioso, que nos revolvíamos contra algo que a la vez nos engullía.

Desde entonces a ahora han nacido en mí nuevos significados que me proyectan una realidad, que aún con luces y sombras⁸ me da sentido y medida de lo que acontece en el mundo educativo. Por eso he aceptado la invitación de Remei para hilvanar en este texto algunas vivencias que desde mi experiencia y mi relación con otras educadoras me abren a la riqueza y a los conflictos que transcurren cotidianamente en nuestro hacer escuela. Así puedo hablar en primera persona y reconocer algo que ya estaba ahí esperando ser nombrado.

Había algo en este tema que me hacía fractura, que me hacía perderme en el desorden del final del patriarcado. Es que a mí – y a otras – nos gusta vivir en la armonía que surge del deseo y la necesidad, en la experiencia de relación que se inicia al venir al mundo; de la relación amorosa que crea un espacio de creación y recreación de vida. Creo que por esto me resulta difícil hablar de conflictos en educación. Tomo prestadas las

palabras que Ana Mañeru dijo en un encuentro que compartimos: “Me pareció entonces – y ahora lo veo más necesario – que hacer un gesto mediante el cual nos desplazamos del simbólico patriarcal al simbólico de la madre es lo único que tiene eficacia ante tanta violencia. Por esto dar sentido donde no lo hay es lo que puede poner orden en una cuestión que cada día nos golpea con su sinrazón. Me parecía insensato utilizar palabras como ‘luchar’, ‘combatir’ o ‘eliminar’ la violencia. Buscando cómo significar lo que quería decir, caí en la cuenta de que, encerrada en las palabras que están asociadas a la violencia, sólo hablaba de eso, de la violencia y me quedaba sin salida. Y así me di cuenta de que de lo que teníamos que hablar era de relación, no de violencia”⁹.

Me propongo, desde esta mirada de >la relación educativa como relación amorosa , desenredar algunos hilos que nos permitan acercarnos a lo que verdaderamente deseamos. La vida nos regala con unos cuerpos abiertos a otras vidas. Por eso, en la experiencia femenina, lo otro está siempre presente, real o simbólicamente. “Pues la mujer lleva dentro un más de alteridad, que hace que sea ella y no ella, ya que quien tiene presente a lo otro no puede ser completamente sí misma, toda llena y centrada en sí”¹⁰.

Las mujeres siempre hemos estado comprometidas en la tarea civilizadora, más allá y antes de la escuela, de forma que siempre hemos vinculado vida y palabra. Sin embargo ese más, que es una riqueza, también nos hace vulnerables y por eso se deja sentir en la escuela un cierto desasosiego, una inquietud que he compartido y comparto con madres, compañeras y amigas. Los cuerpos se tensan, los deseos se acallan. Algo no va bien y las palabras con que se nombra a menudo ese malestar nos encierran en una cárcel simbólica que nos hace culpables o víctimas y de la que es difícil salir. Y ello crea inevitablemente repetición. Además negativiza la práctica de las escuelas, puesto que apenas aparecen otros aspectos positivos como los que vivimos cotidianamente y que hacen que la escuela siga siendo para nosotras una fuente de vida y sensatez.

No quiero, no queremos renunciar a nuestra tarea educadora, ni material, ni afectiva ni simbólicamente. Ni tampoco queremos vernos reducidas a objetos de los diferentes discursos políticos, científicos, pedagógicos. La vivencia de estas sensaciones, de estos sentimientos de peligro provoca emociones confusas, hostilidad, desencanto, decepción, desaliento, miedo a sentirnos desbordadas. Todo este cúmulo de sentimientos me sugirió una pregunta: ¿qué es lo que mueve nuestro deseo de abrirnos a la educación “reglada” y a la vez nos crea conflicto? ¿Dónde radica este desencuentro?

El lugar de la maestra

La relación educativa es una relación amorosa. ¿Por qué hago esta afirmación? Cuando nos encontramos madres, amigas, educadoras, nuestras conversaciones giran en torno a la educación, pero poco a poco nos vamos acercando a lo que es el núcleo de nuestro sentir. Lo que nos preocupa verdaderamente es la relación, la relación viva con las criaturas humanas, porque sabemos que si la relación falla, algo importante se pierde, se pone en peligro el sentido de sí. Sabemos que cuando queda bloqueado el intercambio dador de vida con los otros, resulta un deterioro grave del sentido de sí y de la capacidad para el placer.

He oído numerosas veces a educadoras preocupadas por no atender a lo esencial en el desarrollo de las criaturas: *“No sabía cómo decírselo (se refiere a Celia, una alumna) que, aunque se había esforzado, su trabajo era malo”*. En esta preocupación se nombra esa atención a lo singular, esa acogida de la que hablaba Milagros Rivera ¹¹, algo que es tan cierto y verdadero en el simbólico materno que, a veces, ni se nombra.

¿Desde dónde brotan estas palabras? El lugar en el mundo que la educación ofrece a cada criatura está en relación con nuestro lugar como mujeres. ¿Pero existe un lugar en la

educación “reglada” para la fuerza y la libertad femeninas? Decididamente no está previsto y aquí es donde emerge una cuestión delicada de orden simbólico. Me apoyo en las palabras de María Zambrano:

“La mirada con que una mujer se mira a sí misma es diferente de la mirada del hombre. Para la vida humana es necesario saber algo de sí, pero el hombre adquiere casi siempre este saber en forma de idea o definición (la definición es la forma típicamente masculina del conocimiento). La mujer suele verse vivir desde dentro, sin definición de una forma directa, prescindiendo del personaje que el hombre necesita crear para verse vivir a partir de una idea o un personaje. Es femenino verse vivir desde dentro, como si la mirada proviniese de un centro situado más allá del corazón pero siempre encarnado”¹²

Para mí estas palabras nombran lo que yo entiendo por armonía, por >amor al sentido más allá de lo previsto, de lo codificado. Por eso la pérdida de simbólico es el peligro. Ya que no se trata sólo de un acceso por parte de las mujeres a esferas de poder inicialmente masculinas, sino que se trata de que, al no tener cabida significados más allá de lo codificado, se nos despierta el temor de no hacer decibles nuestras experiencias, miedo a que nuestras mediaciones no funcionen. Y ese temor nos puede llevar a no escuchar ese vivir desde adentro y confundirnos con los pedazos que llegan a la escuela, en forma de conflictos vivos y encarnados, de un orden que ya no tiene credibilidad para nosotras. Y es que las huellas masculinas que aparecen en el declive del patriarcado hacen que el dominio opere a través del ideal cultural, el ideal de la racionalidad, el ideal de la individualidad, demasiado presentes todavía en nuestras aulas. Paradójicamente, estos ideales no son monedas de intercambio, en el final del patriarcado, en donde prima lo inmediato y en donde todo puede ser objeto de mercado. Sin embargo, se presiona a la escuela para que sostenga estos ideales.

Las palabras de algunas de nosotras manifiestan esta

vulnerabilidad en la que nos encontramos, cuando aparece una pérdida de simbólico en la relación educativa. Porque estamos situadas en un no-lugar. El lugar ha de ser creado por nosotras mismas, es el lugar del vínculo educativo. (*“¿Soy maestra o hago de maestra? No sé, no sé si mis alumnos aprenden” “Tengo buena relación con el alumnado. Me consideran recta y cercana a la vez, porque establezco relación personal. Pero a veces he sido demasiado tolerante”*)

¹³. Estas son algunas de las dudas que yo misma y otras compartimos a veces. En cambio cuando el pensamiento surge desde dentro, no desde fuera ni del personaje que nos han creado, estoy, estamos más en condiciones de acoger el deseo del otro, de relacionarme, de mediar entre alumnas y alumnos en mediaciones directas, vivas. La práctica de relación de la diferencia sexual me ha enseñado que se trata de hacer circular autoridad femenina como forma de intercambio, en el sentido de ser autora, de ser mediadora, de saber partiendo de una misma. De escucharse a una misma a través de escuchar a las demás, de decir: “Soy maestra y tengo una medida propia y original en relación con otras”.

Por eso hablar de amor en la relación educativa es dar un salto de sentido en nuestras prácticas educativas, es colocar la relación como lugar simbólico central en esta experiencia de dar y recibir.

“La práctica de la relación no es una categoría empírica. Es una expresión simbólica que ilumina la realidad histórica y presente cuando tomo conciencia que tiene en mi propia vida; o sea cuando tomo conciencia de que mi historia no se compone de episodios que relatan las vicisitudes de “mi yo frente al mundo”, sino las vicisitudes de mi yo en el mundo mediadas por la relación con la otra o con otro, más a menudo con otra que con otro”.

“Las relaciones de que hablo son relaciones civilizadoras- no de poder y dominio- que aparecen en todas las épocas, creando y recreando y sustentando la vida y la cultura Son relaciones que no se dejan objetivar, ya que en ellas interviene

el amor y el amor no se lleva bien ni con el positivismo ni con el paradigma de lo social”¹⁴.

Por eso, en mi experiencia, en mi historia, la apertura a ese lugar-otro, a ese otro distinto de mí siempre está presente y de ahí el placer y el sentido que encuentro, que encontramos en educación.

Desde esta mirada de autoridad mediadora y amorosa, la educación tiene algo de alumbramiento, de fecundidad, de acompañamiento, pero también de medida. La medida que surge del deseo de compartir, de vivir con el otro. La medida que surge de hacer mundo en relación. Por esa cualidad de transformación de sí a través de la transformación del otro, la educación siempre conmueve y mueve nuestros sentimientos de una manera profunda cuando estamos comprometidas en ella.

El peligro de la apertura

¿Por qué entonces ese interés de la educación “reglada” de romper el lazo con la madre?. La escuela no significa la continuidad de la obra civilizadora de la madre sino la ruptura de ese lazo, lo que se simboliza por la centralidad de la “razón” como usurpación del acto de crear, y la autonomía como ruptura de vínculos asociada al progreso; en lugar de colocar en primer lugar la aceptación, el amor que significa vida y existencia, y, como consecuencia de ello, la cultura, el pensamiento para continuar ese camino de vincularnos y desvincularnos del origen pero sin romperlo.

Por eso, comparto y vivo a menudo una sensación de inquietud, por esta ruptura de vínculos, siento que roto el lazo con la autoridad mediadora la escuela se mueve a la deriva. Algo de la cualidad simbólica de las relaciones está amenazado y siento esa amenaza en la forma en que se nombran los conflictos y cómo se abordan desde esa ruptura.

La mayoría de conflictos que aparecen en las instituciones marcan un vacío de sentido en las relaciones con el saber y con las personas, vacío que genera violencia, porque es tratado desde el poder (programas, contenidos), la norma (notas, evaluaciones), o la exclusión (grupos y personas segregadas). Y, por la parte de los alumnos, como desinterés, agresiones, ausencias, etc.

Son protagonistas de estos conflictos sobre todo los varones. Pero no aparecen en algunos varones, ni en la mayoría de las chicas, más apegadas a la autoridad mediadora de la madre ¹⁵ que suelen encontrar vínculos de sentido. Esta vivencia la tengo muy próxima y la veo en mi hija adolescente y en sus amigas, que expresan un sentido de sí mismas y de sentirse en el mundo más firme que sus compañeros, más desorientados.

También en una experiencia realizada con educadoras de secundaria, preguntamos ¹⁶ a las alumnas y alumnos cómo imaginaban su vida dentro de quince años. Hemos visto que las chicas tenían proyectos con vínculos más claros y movidos por deseos de realizar prácticas de convivencia más que la mayoría de los chicos, dirigidos a “ideales” guiados por la emoción del poder. (Riqueza, mandos, dominio, etc.).

Estos conflictos de los varones, una vez roto el lazo materno, suponen un miedo sostenido a que la dependencia respecto del otro constituya una amenaza a la propia independencia, que el reconocimiento del otro lo comprometa a él mismo. El conflicto que se les plantea, en muchos casos a los varones, entre dependencia e independencia, si se torna demasiado intenso, da lugar a una oposición. Planteado así como lucha por el poder, nadie gana, creándose un gran vacío, donde se genera la violencia. No hay vencedores ni vencidos, sólo violencia cuando no hay reconocimiento del deseo del otro.

Esta autoridad mediadora y relacional está más presente en algunas educadoras dentro de los niveles iniciales del sistema educativo. Pero aún en estos se percibe un cierto malestar, porque cada vez se impide más la atención singular, y los controles se extienden a edades más tempranas. Podríamos

decir que, en una época de crisis, cada vez hay más usurpación del simbólico materno. Incluso se manifiesta en una instrumentalización de las relaciones, en un forzamiento de los deseos, necesidades, etc... para responder a un mercantilismo que lo atraviesa todo.

Pero, aún con todo, son los jóvenes los que se encuentran inmersos en contradicciones más intensas. Por un lado, se les hace protagonistas del mercado (proponiéndoles falsas identidades) y, por el otro, se les mantiene en una dependencia simbólica en relación a su proyecto de vida en el cual prácticamente no pueden elegir. La deconstrucción de los saberes “oficiales” y “el miedo al saber” que tapa el conflicto con uno mismo les deja totalmente desamparados.

En el contexto actual, en el que se han roto los vínculos, resulta seductora la propuesta de un poder -no ya jerárquico sino fraticida- y de la autonomía personal como fuga o como forma de sojuzgar al otro, siempre eludiendo los vínculos. Autonomía que se diferencia de libertad, que siempre implica el reconocimiento de la dependencia y la existencia de esos vínculos.

Por eso, entiendo el cierre que algunas educadoras hacemos a veces, cierre que significa el no perdernos en ese no-sentido de una escuela que no es la nuestra, de la escuela de la autonomía, del conocimiento abstracto, de la norma impuesta, de los criterios morales, de las presiones sociales, del forcejeo y la violencia, que no está lejos de nosotras. Algunas la hemos vivido, a otras nos llega en forma de conflictos vivos que aparecen en las aulas. Una escuela que presenta el futuro como destino ineludible, en la que vacío de sentido se nos rompe el tiempo y esto me hace evocar la expresión de Ana Mañeru :

“Si ordenara los días,
como siempre,
lo haría de manera
que casaran otra vez
para que el tiempo

quisiera decir algo.
Pero hoy no puedo,
pues se me ha roto el tiempo
y están desconcertados
por los suelos los días,
los meses y los años”¹⁷

Roto el lazo con la autoridad mediadora, la escuela se mueve a la deriva y de ahí nuestra sensación de inquietud, de desasosiego. Algo de la cualidad simbólica de las relaciones está amenazado.

El placer de educar

Tenemos hijos e hijas, chicos y chicas que educar. Hay dificultades, pero si cada día inventamos algo, hay placer y hallaremos en ellos siempre un tesoro a descubrir¹⁸. Estas palabras nos invitan a continuar algo de nuestra tarea civilizadora que ya, hoy, se está desarrollando en la escuela; a sentirnos autoras de nuestras prácticas.

Esta experiencia y este deseo que no caben en la institución los he visto vivos en muchas escuelas en las que el aula se convierte en un lugar simbólico para las relaciones. Como un tapiz tejido con historias que se relacionan entre sí y no como una suma de personas y acontecimientos intercambiables, que se desconocen.

Juntos escriben un relato, siempre inacabado, que se abre a nuevas experiencias y en el que la relación viva es la urdimbre. Juntos y separados a la vez, con su singularidad y sus diferencias. Que se acercan, se alejan, forman parejas, grupos,... La trama se teje con cuidado. La maestra orienta, establece cortes de sentido, da medida, hace viables unos acontecimientos que, encadenando unos episodios con otros, dan un sentido compartido a la historia. Así inician la aventura de saber, en la que tienen cabida la magia, el imprevisto, el

tiempo significativo, etc... Donde está presente la emoción del amor, aunque a veces, entre las sombras, aparece la emoción del poder, generando algunos conflictos. Pero cuando aparecen estos conflictos entre la urdimbre y la trama, la autoridad mediadora de la maestra consigue que se resuelvan de forma no destructiva. La presión de los contenidos se substituye por una “sensibilidad epistemológica”, que abre la pregunta y que convoca a que se invente una respuesta. La aventura del saber la hace posible el amor. Es el amor lo que hace el saber. Ese amor al sentido que hace lazo con la cultura, con un lugar propio y singular para cada uno.

Es el amor el cambio de posición al reconocernos autoras y protagonistas de nuestro mundo que también es el mundo. Así, al significarnos en femenino, abrimos horizontes de libertad para nosotras y para las alumnas y alumnos. De esta forma, cuanto más nos reconocemos en nuestras prácticas, posibilitamos la emergencia del propio sentido de alumnas y alumnos, que se reconocen a sí mismos al sentirse reconocidos. Así, unos lazos invisibles nos llevan de unas a otras, de forma que la afirmación y el reconocimiento pasan a ser movimientos vitales en el diálogo entre el sí mismo y el otro.

La libertad femenina y la autoridad mediadora que circula en las escuelas abre horizontes de sentido a la tarea educativa. Es importante para nosotras las mujeres autorizarnos a hacer escuela. Escribiendo este texto me he ido acercando a lo que es mi deseo y me he podido sentir un poco más libre y reconocer lo que hoy ya circula en educación. Me vienen a la mente multitud de recuerdos compartidos con educadoras, y especialmente los más recientes. He tenido la oportunidad de vivir experiencias muy ricas, como la de Carmina una profesora de plástica¹⁹ que me relató una experiencia con niños y niñas de primaria en la que les pedía que enviaran una postal a una persona ausente, a la que querían mucho y añoraban. Por un lado, tenían que escribir una frase a esa persona y, por el otro, tenían que componer unas imágenes (con materiales que ella había traído, recortes de revistas,

dibujos) de forma que su composición representase el contenido de la frase. Aunque la experiencia “era secreta”, algunos niños y niñas expusieron sus trabajos y eran verdaderas maravillas de sensibilidad, calidad emotiva y expresión simbólica. Su experiencia se enmarca dentro de un interés del conjunto de las educadoras de la escuela por cuidar las relaciones, tanto de los niños y niñas como con las madres y padres. Cada una de ellas desde su experiencia está viviendo encuentros muy profundos que hacen de la vida en la escuela una práctica de relación viva.

También, el nombrar los conflictos, desde el deseo de la relación, me ha hecho descubrir el peligro al saberlo reconocer como una ruptura de lazos, y al reconocerlo no me siento tan vulnerable y puedo reinterpretar el sentido de los conflictos desde el corte de sentido de la diferencia sexual. Y entiendo el lugar de mi apertura a la educación. Descubrir el peligro me hace no sentirme descolocada y abrirme a experiencias, como las de Carmina, que me hablan de ese amor al sentido, que se da en el vínculo, en ese lazo de relación que hace del aprendizaje una experiencia realmente significativa; aprender es dar sentido a la experiencia y permite así abrir nuestra relación con el mundo que siempre es mediada por otras y otros, más otras que otros.

Mi apertura a la educación, es una apertura amorosa, que comparto con otras y también con algunos hombres. De transformación de sí y del otro, de ese hacer mundo que es buscar nuestro lugar y que, de esta forma, es político, encarnado en esa sutileza política que tienen las relaciones cuando son transformadoras.

En palabras de Luce Irigaray, “Politizar nuestras vidas de punta a punta, pero no en la línea de los discursos vacíos, sino en el descubrimiento de palabras, gestos, lugares, cuerpos habitables...” Y una parte central de nuestras vidas es hacer escuela y entiendo que la práctica de relación, más allá de lo institucional, es una fuerza de cambio.

Este es el sentido nuevo que he descubierto en el acto de

educar, la atención a lo singular²⁰ que hace lazo con la cultura que se reinventa cada vez que se abre un nuevo lugar en el mundo. Abriendo caminos, como sucede cuando se abre la vida.

Agradezco muy especialmente a Remei Arnaus y Ana Mañeru, la lectura y corrección del texto.

Educar en relación. Dar sentido a la diferencia sexual

Clara Jourdan²¹

“Uno de los retos contemporáneos más importantes es la convivencia entre hombres y mujeres”, escriben las organizadoras de esta jornada. Un enfoque que comparto totalmente: quizás es el reto, pienso, porque de esto depende también la posibilidad de obrar eficazmente en otros problemas enormes del mundo presente, como las guerras y el empobrecimiento de muchos pueblos de la tierra.

Además, me interesa esta idea de “proyecto educativo de ciudad”, del que no tengo ningún conocimiento pero que me hace pensar que hay gente que trabaja para que lo de la educación no sea algo reservado a la familia, a la escuela (y a

los medios de comunicación de masas por sus intereses mercantiles), sino algo compartido en un conjunto de mujeres y hombres que comparten un espacio de vida como la ciudad.

Por eso hablaré de “educar en relación” desde esta perspectiva, de la convivencia entre hombres y mujeres, y con un sentido del “hacer escuela” que pueda abarcar más de lo que pertenece a las y los profesionales de la escuela.

El título dado a mi ponencia, *Educación en relación*, creo que las organizadoras - entre las cuales está Àngels Bosque a la que agradezco el haberme invitado - lo han tomado del I Foro “Educar en relación”, celebrado en Madrid en noviembre de 1997, en el que yo participé invitada por Ana Mañeru Méndez²². A su vez, el Foro de 1997 tomó esta expresión de un lenguaje que se había ido difundiendo en Italia y en España a partir de la llamada >pedagogía de la diferencia sexual, que se nombró así en Italia a mediados de los ochenta planteando una práctica y al mismo tiempo dando palabras a lo que ya hacían profesoras de escuela en varias aulas del mundo, “es decir prestar atención a lo femenino dándole valor y reconociendo su capacidad transformadora”, como dijo recientemente Ana Mañeru²³. Quiero decir que estas palabras pertenecen a una tradición femenina y feminista que se va creando desde hace años y que quienes las utilizan lo hacen precisamente para significar este enlace. Si olvidamos esto, “educar en relación” podría entenderse como una enfatización tautológica, reduciendo a reforma pedagógica algo que, en cambio, ha sido y es una revolución de vidas enteras. Lo recuerdo sólo para subrayarlo, porque aquí hoy ya está inscrito en el título de la Jornada su origen en el movimiento de mujeres, o sea la no neutralidad del “educar en relación”: “dar sentido a la diferencia sexual”, es algo que puede darse sólo si la diferencia sexual da sentido a la realidad. Como ocurrió cuando muchas feministas descubrieron y practicaron la primacía de la relación entre mujeres no solamente para defenderse del patriarcado sino para pensarse libremente y pensar libremente el mundo.

Esta mañana Conchi Jaramillo nos ha explicado lo que es y puede llegar a ser una educación fundada en un sentido libre de la diferencia sexual. Yo empezaré presentando un problema que, en mi percepción, se va evidenciando en el mundo de hoy: la existencia de una “cuestión masculina”, para enfocar la necesidad de autoridad femenina, que yo sostengo es la única posibilidad que queda en el presente de educar para una convivencia libre entre hombres y mujeres.

El reto de la convivencia entre hombres y mujeres al final del patriarcado

La convivencia entre hombres y mujeres se plantea hoy como un reto porque se acabó la forma patriarcal de convivencia entre hombres y mujeres, o sea se acabó una forma de civilización que establecía papeles sociales rígidos en relación al sexo en que uno o una nacía. Era una forma de convivencia no libre para mujeres y hombres, y sobre todo oprimía, simbólica y materialmente, a las mujeres: por eso luchamos las feministas de este siglo y muchas mujeres (y algunos hombres) a lo largo de toda la historia conocida y no conocida²⁴.

Luchamos y vencimos: ahora esta forma patriarcal de convivencia no ha desaparecido del todo pero ya no es una forma de civilización sino que es percibida comúnmente como *falta* de civilización. Este enorme cambio lo hemos nombrado “final del patriarcado”²⁵. Este cambio ha significado, además de cambios materiales, abrir los ojos y ver cosas que antes no se veían aunque estuviesen delante de nuestros ojos. Una de las cosas que ha mostrado con evidencia es que la llamada “cuestión femenina” era en realidad un vuelco de la verdadera cuestión, la masculina²⁶: porque quienes plantean más problemas a la convivencia humana han sido los hombres (no todos, naturalmente y por suerte), durante el patriarcado, y siguen siéndolo ahora que el patriarcado ha terminado. Nos hemos dado cuenta de que, en la historia de la civilización

patriarcal, quienes han sustentado y permitido la convivencia han sido las mujeres, que con su trabajo familiar, su amor, sus cuidados, su acción educativa, han conseguido impedir o reparar la destrucción causada por los conflictos entre hombres en tiempo de paz y por la guerra. Y nos hemos dado cuenta de que el problema acerca de la convivencia humana producido por los hombres sigue presentándose hoy que ha acontecido la libertad femenina, pues han cambiado radicalmente las relaciones familiares, afectivas etc. entre mujeres y hombres. Sigue porque este cambio radical es percibido por los hombres - o por lo menos así parece - solamente como una necesidad y no como una oportunidad de libertad también para ellos. Por eso, el desequilibrio entre hombres y mujeres llega a ser aún más grande que antes y se profundiza cada día, por lo que he podido observar. La pérdida de la virilidad patriarcal como algo simbólicamente de valor, a falta de acompañarse con una toma de conciencia de la diferencia masculina para encontrar una virilidad libre, no vinculada al dominio (sobre las mujeres, sobre las criaturas pequeñas y sobre otros hombres), replantea un problema de convivencia que el patriarcado había solucionado con el dominio.

En otras palabras, la pérdida de autoridad del patriarcado como estructura simbólica (o sea que ordena las relaciones) de la convivencia humana, necesita que la convivencia busque otra autoridad (otra fuente de autoridad), para que las relaciones sociales tengan sentido. No me refiero a nuevos papeles sociales o jerarquías o algo así, sino precisamente a que la convivencia civil tenga sentido sin necesidad de fijar papeles sociales ni jerarquías. Esto quiere decir colocar las relaciones como *prius*, en el primer sitio, y reconocer autoridad a lo que favorece las relaciones. En cambio, en la mentalidad contemporánea prevalece una idea individualista del ser humano (de aquí el énfasis creciente sobre los derechos individuales, que vienen del modelo del hombre adulto e independiente teorizado en la época moderna, cuando empieza a agrietarse la concepción patriarcal de la realidad).²⁷ Y parece que hemos pasado del patriarcado a la

“fratría”, así nombrada por la francesa Antoinette Fouque ²⁸; o sea, se representa el mundo como si estuviera poblado por hombres iguales y perpetuamente en competencia entre ellos (para poseer el falo). Esto que digo lo podemos ver claramente en la economía contemporánea, donde se va privatizando todo lo que antes eran bienes y servicios públicos, y lo van privatizando no en formas cooperativas sino en formas lucrativas: al Estado como padre protector le sustituye el mercado como lugar de intercambio entre hermanos que se diferencian entre ellos por el dinero que poseen. El paso del confiar en el Estado al confiar en sí mismos no tiene un sentido relacional sino individualista²⁹. A esta competencia entre hermanos -“reto fálico” (*sfida fallica*, la llama Luisa Muraro)- ahora que el patriarcado ha terminado están admitidas también las mujeres: algunas aceptan participar, muchas no³⁰.

En suma, de la ruptura del orden simbólico patriarcal gracias a la lucha de muchas mujeres y algunos hombres no va a surgir necesariamente un orden simbólico de libertad para mujeres y hombres, o sea un orden fundado en las relaciones (llamado “orden simbólico de la madre”)³¹. Pero tampoco la situación individualista/falicista dibujada antes está cerrada: la apertura la da precisamente el hecho de que a la mayoría de las mujeres no les interesa participar en este certamen. Esto nos permite pensar que no vamos necesariamente a caer en otra forma de dominio, como la de la economía de mercado globalizado. Yo pienso que hay la posibilidad de jugar y jugarse en el reto de la convivencia entre hombres y mujeres.

Uno de los lugares más importantes en este sentido es la educación. Y no solamente la que se da en la escuela, sino la relación educativa que se puede establecer en cualquier encuentro con criaturas pequeñas, adolescentes y jóvenes. En la ciudad, precisamente. Pero yo hablaré a partir de mi experiencia de profesora de escuela.

Soy profesora de derecho y economía política de enseñanza secundaria en Italia; desde hace muchos años trabajo en un

Instituto Técnico de Turismo e Idiomas de Milán, que se llama “Artemisia Gentileschi” -el nombre de una pintora italiana de la primera mitad del siglo XVII (1593 - 1652), muy conocida por sus pinturas de *Judit que decapita a Holofernes* (pero también conocida por el proceso contra el hombre que la violó a los dieciocho años, un amigo de su padre, el pintor Orazio). Este nombre lo escogimos las profesoras hace años, porque “una escuela de chicas necesita un nombre de mujer” (así escribí en el documento formal de motivación que justificaba este nombre). Mi Instituto -como todos en los que se aprenden idiomas- era y sigue siendo una escuela preferida por las chicas: yo también la prefiero, porque me gusta enseñar a las chicas.

Pero antes, mis primeros tres años como docente -apenas salida de la universidad a mitad de los setenta- di clase a personas adultas en cursos para trabajadores (y trabajadoras, a quienes se añadieron las amas de casa) que volvían a la escuela para conseguir el título final de la escuela obligatoria que mucha gente trabajadora no tenía entonces. Eran cursos ganados con las luchas obreras de los sesenta-setenta y se llamaban “150 ore” (150 horas) porque los y las alumnas salían del trabajo una hora antes cada día, con un total de 150 horas pagadas, para ir a la escuela (donde se quedaban tres horas cada día durante un año escolar). Para mí, ésta fue una experiencia educativa fundamental -en el sentido del “educar en relación”- porque coincidieron mis primeros años de enseñanza (es decir mi formación, mi aprendizaje, mi huella de profesora) con una situación de dar clase a gente que *quería* -por deseo, curiosidad, necesidad, y con emoción y reconocimiento- estar en la escuela, aprender, relacionarse conmigo, intercambiar etc.; y en un momento histórico y personal de movimiento de mujeres, o sea de inventos de prácticas de libertad entre mujeres en el mundo y por tanto en la escuela (de hecho, las profesoras de estos cursos éramos casi todas jóvenes y feministas).

En suma, yo siempre tuve la suerte -antes porque eran adultos y adultas, luego porque eran chicas- de dar clase a quienes

estaban en la escuela con actitud relacional. Cuando conocí a mujeres que practicaban la pedagogía de la diferencia sexual³², no fue difícil para mí dar a mi “educar en relación” un corte que sí lo revolucionaba todo, pero que ya tenía todo lo que le favorecía.

La clave de la autoridad

He contado esto de mi historia docente porque en los últimos años de enseñanza he empezado a encontrar dificultades importantes en las relaciones educativas. Gracias también a jornadas como ésta de hoy y como las de Sevilla de marzo pasado³³, que me impulsan a reflexionar para tratar de poner en palabras las cuestiones abiertas y todavía sin una vía clara de salida, me he dado cuenta de que la clave de dichos problemas y asimismo su vía de salida están relacionadas con la necesidad de autoridad planteada por el mundo de hoy³⁴, como señalé antes.

Y me he dado cuenta, además, de que hace falta tener muy presente que para afrontar la cuestión de >la autoridad en la educación de hoy, hay que pasar sin caer entre el escollo de Escila y el torbellino de Caribdis: la nostalgia del pasado y el entusiasmo por los cambios arrebatadores de la tecnología y economía contemporáneas (que parecen ofrecer libertad e instrumentos democráticos para solucionarlo todo). Para mí, que no soy vieja pero sí bastante anciana de trabajo, y para muchas de mis colegas, el peligro más fuerte que siento es el de Escila. No una nostalgia del patriarcado, claro, sino de algo que allí se encontraba y de lo que yo pude aprovechar en mi práctica educativa: el sentido de la autoridad, porque lo que yo echo de menos hoy en la escuela es precisamente el sentido de la autoridad. Y no sólo entre la gente joven, estudiantes etc., sino entre las profesoras y los profesores: la ideología jerárquica patriarcal ha sido sustituida por la ideología de la igualdad. La autoridad se entiende en una lógica de poder, como una atribución fijada en alguien, algo que hay que

rechazar para ser libres.

Con el final del patriarcado, la ideología de la igualdad se ha difundido en la escuela también, obviamente y aunque quien frecuenta la escuela lo haga precisamente porque allí encuentra alguien que puede enseñarle algo, o sea, alguien no igual. Cada vez más se encuentran estudiantes que piensan que cualquier cosa que dice la profesora es “su opinión”, que vale como otras; e incluso estudiantes que cuando hablan de algo que han aprendido piensan decir su propia opinión (por ejemplo, es “mi opinión” que en 1969 estalló una bomba en Milán que mató a 16 personas...). O sea, sin sentido de la autoridad se pierde también el sentido de la realidad.

Con respecto a lo que nos interesa más en este momento, el nudo específico de la escuela es la confusión entre autoridad y poder institucional; confusión que acentúa la vertiente del poder en una situación de disparidad natural de edad pretendidamente borrada por la ideología de la igualdad. Dicha ideología obstaculiza mucho más la práctica de la autoridad que la práctica del poder. Porque el poder tiene sus instrumentos coactivos (sobre todo el suspenso en los exámenes), mientras la autoridad no, sólo se puede aceptar libremente. El efecto del prevalecer del poder por falta de autoridad es que el alumnado aprende mucho menos y se educa mucho menos.

En lo que he dibujado de la escuela falta una importantísima distinción, la distinción entre chicas y chicos. Si miramos a lo que acontece allí con el sentido de la diferencia sexual, vemos que los mejores resultados, educativos y de saber, obtenidos por las chicas -datos que ya todo el mundo reconoce- dependen de su capacidad de relacionarse con las profesoras, en un plano de cierto reconocimiento de autoridad. Es decir, en una dinámica de intercambio donde pasan también conflictos, dificultades, incomprensiones etc., pero casi siempre teniendo abierta la >relación de disparidad como algo no solamente inevitable (lo que es típico de la dinámica del poder) sino como algo que se percibe que se puede aprovechar.

O sea se nota que las chicas de hoy no han perdido totalmente el sentido de la autoridad. Probablemente por su mayor cercanía con la madre, lo que hace que ellas estén más a sus anchas en la escuela. Ya que, como sostiene Ana Mañeru, “la educación de cada madre es el modelo del que se nutre sin decirlo lo que se llama educación reglada”³⁵; y que, como sostiene Luisa Muraro, “el sentido de la autoridad tiene un recurso suyo autónomo y permanente en ese hecho inaugural de la humanidad que es el aprendizaje de la lengua materna”³⁶.

Pero también esta situación con las chicas refleja y disfruta el cambio social producido por la llamada revolución femenina, cuyo eje han sido las relaciones entre mujeres. Asimismo, la mayor dificultad de los chicos refleja el retraso masculino que hemos dicho antes. Hay muy poco en el mundo masculino adulto con que pueden medirse positivamente los varones. Hace algunos años en Italia hubo un inspector del Ministerio de la Educación que, constatando las dificultades de los chicos en todos los niveles de educación, propuso impulsar la entrada en la escuela de profesores, incluso si fuera necesario con acciones de igualdad de oportunidades, para ayudar a los alumnos con modelos de identidad masculina³⁷. Yo estaría muy contenta de que los hombres por fin se ocuparan de la educación de los chicos, y quitaran esta carga de nuestros hombros, pero esto solo no supone que los hombres adultos sean capaces de transmitir un sentido de virilidad libre. Aunque esto solucionara el problema provocado por los chicos en las clases, permitiendo a las chicas trabajar mejor, el problema *de* los chicos quedaría, y el de la convivencia también.

El insostenible peso de la escuela patriarcal

De todas maneras, tanto si se quiere la separación como si se prefiere seguir intentando la coeducación, yo pienso que hay

que repensar radicalmente la estructura de la escuela, que es hoy la estructura heredada del patriarcado. Una estructura que, con los cambios acontecidos en los últimos treinta años, va pesando más y más sobre la gente joven, ya nacida al final del patriarcado, convirtiendo así la escuela en un peso insostenible.

He observado que hay una distancia cada día más grande entre las necesidades planteadas por la relación educativa y las condiciones escolares que, en vez de favorecerla, la obstaculizan. Me refiero a dos elementos de la situación en la que encontramos hoy al alumnado: la de ir obligatoriamente, más los alumnos que las alumnas, a las aulas, y lo numerosas que son las clases. Ambas condiciones son residuos de la civilización patriarcal, que al no ser ya el patriarcado una civilización, y sumándose a los cambios socio-económicos de los últimos treinta años, se han convertido en graves hipotecas. Especialmente en la escuela secundaria, adonde van sin escogerlo libremente no niños sino adolescentes y jóvenes, para quedarse agrupados en 25-30 escuchando y obedeciendo todos juntos a una persona adulta.

Hoy ir a la escuela hasta la mayoría de edad y más, es prácticamente una obligación, en Italia aún no de ley sino social. Por eso, allí se encuentra a quienes tienen deseo, a quienes les gusta, a quienes sufren, a quienes odian estudiar, a quienes querrían trabajar, a quienes preferirían estar en otro lugar, etc. Quizás como en la primaria, pero aquí son casi adultos y adultas. Entre quienes no aman la escuela, si son chicas, algunas hacen de necesidad virtud, otras consiguen hacer de necesidad libertad ³⁸; otras siguen estando mal, pero se mantienen algo abiertas a la relación y muchas veces, después de un tiempo, se abren del todo. Si son chicos, en cambio, a menudo se comportan de forma infantil y transgresora, llamando constantemente la atención sin cambiar en nada, hasta el final, y creando problemas por el hecho de comportarse como niños con cuerpo de adultos. Esto de ir a la escuela secundaria todo el mundo, y más por fuerza que por amor, no es por sí mismo obstáculo definitivo a la

relación. Pero hace falta que la profesora se dirija a cada uno (y muchas veces ahora también a cada una) de los alumnos, individualmente, dándole tiempo y espacio y teniendo en cuenta su personalidad etc. Lo que se puede hacer con pequeños grupos. Porque lo que ha cambiado en el alumnado no es sólo lo de ir obligatoriamente a la escuela cuando ya son casi adultos, convirtiendo la escuela casi en una mili; hay también un cambio cultural profundo. Un cambio en la condición de la niñez y un cambio más general pero que atañe a la condición escolar. Del cambio de los niños y niñas de hoy se habla como de una “mutación antropológica”: aquí quiero subrayar el hecho de que la mayoría no tienen o tienen sólo un hermano o hermana, y por estar muy atendidos individualmente, no están acostumbrados a relacionarse con una persona adulta junto a otros y otras muchos, y así cuando no se les habla directamente, a menudo se pierden, sobre todo los varones. Ésta es, en mi opinión, una razón por la que no se puede hoy aceptar clases numerosas. Pero tampoco el número pequeño asegura por sí mismo una buena relación, solamente no la impide. La otra razón reside en que la estructura misma de la relación escolar actual -la clase y el aula- está modelada en la relación patriarcal. Lo que a mí se me muestra como autoritario, a ellos y ellas, que nacieron ya al final del patriarcado, se les muestra como incomprensible. O sea, lo de estar en la escuela llega a ser algo sin sentido. Cada uno parece necesitar hacer lo que quiere y en el momento en que lo quiere. Yo no pretendo culpabilizar al alumnado por esto, como muchas veces se hace. Pero noto que no hay un sentido del trabajar juntos, no existe un orden simbólico de lo colectivo, entre los adolescentes. Antes existía, era lo del grupo sujeto a un jefe, como en el ejército o en la fábrica. Modelo de disciplina para 25-30 adolescentes formando una masa en un aula con un profesor. El orden simbólico femenino de las relaciones es diferente, una/uno forma parte de un tejido de intercambios, no de una masa. Algo que permite “la atención a lo singular”, dicho con palabras de María-Milagros Rivera ³⁹.

Por eso, yo pienso que hay que luchar también en este terreno, abriendo un conflicto sobre la naturaleza de la escuela misma,

so pena de perder la escuela como lugar de autoridad, o sea, de educación. Abrir un conflicto a la luz de lo que ha cambiado y de lo que no ha cambiado después de años de feminismo, no sólo en la escuela. Porque, a pesar del final del patriarcado, el simbólico masculino, que se regula sobre el poder, sigue dominante, aunque no en la forma patriarcal, como podemos ver en el gran éxito que el capitalismo tiene hoy. En Milán hay, desde hace siete años, un grupo de investigación y escucha sobre el trabajo, que ha observado que la feminización del trabajo a que estamos asistiendo no ha comportado, en el sentido común, un cambio de sentido del trabajo hacia la primacía de las relaciones, aunque crezcan los trabajos que recurren a la capacidad de relación; por eso, ellas plantean un nuevo conflicto entre los sexos, un conflicto que se ha desplazado de la familia al lugar de trabajo y que se practica poco o en formas no evidentes y está aún por pensar⁴⁰. Quizás en la escuela este conflicto se exprese entre sustentar un sistema escolar estructurado sobre la obligación y dirigir la mente hacia unas formas por pensar fundadas en la libertad.

Muchas profesoras que conozco y que están autorreformando la escuela ⁴¹, sobre todo las profesoras de enseñanza primaria, no se encuentran con toda la dificultad de que hablo yo, aunque sientan el peso de las clases numerosas. Yo lo entiendo: al final del patriarcado, a las criaturas pequeñas sigue interesándoles sobre todo el amor. Es a las jóvenes, que empieza a interesarles más la libertad. Libertad de la cual hay siempre menos en la escuela secundaria. Lo de la obligatoriedad de esta escuela se considera una conquista de la democracia, y con razón, pero si no se tiene en cuenta que se está obligando a personas casi adultas, con sus exigencias y sus experiencias de libertad, no se entiende lo que está pasando. Hace treinta años, cuando yo iba a la secundaria, la forma de las relaciones familiares y escolares era bastante autoritaria (teníamos que pedir permiso para todo, y buscar nuestra libertad a través de la mediación del obedecer), pero ir a la secundaria, era algo que la mayoría del alumnado hacía sólo si lo deseaba realmente. La obligación fundamental era entonces la de trabajar (los “obligados” a estudiar podían ser

exclusivamente de familia con dinero, unos pocos varones que tenían malos resultados y al final el padre les internaba en colegios privados, para que fueran efectivamente obligados). Ahora la situación es al revés: paradójicamente hay más libertad en las relaciones familiares y sociales de los jóvenes y mucho menos en lo que se refiere a la escuela, que sigue estructurada autoritariamente como antes y no se puede optar si ir o no, como un servicio militar sin posibilidad de objeción de conciencia. Esta condición afecta más a los chicos que a las chicas por lo que he dicho antes de la mayor cercanía de las chicas con la madre y del desequilibrio entre el cambio femenino y el escaso cambio masculino, pero también porque las mujeres tenemos una larga historia de prácticas de libertad dentro de un contexto estructurado en contra de la libertad. Pues lo de ir a la escuela aunque no lo quieran y lo de estar agrupadas muchas chicas con una sola adulta, no obstaculiza tanto la relación generadora de libertad (femenina), como acontece con los chicos. Yo hasta ahora he podido trabajar bien, y con mucho gusto en algunas clases, cuando estábamos “entre mujeres”: allí he podido ver muy bien que *autoridad educativa es autoridad femenina*. Y que una escuela estructurada en la forma patriarcal obstaculiza la práctica educativa, cuando hay también chicos.

Por eso, para hacer frente a esta situación veo dos posibilidades: una sería una nueva separación entre chicas y chicos, confiando a los profesores los chicos. La otra sería un cambio de condiciones estructurales de la escuela: reducir sensiblemente el número de estudiantes por clase o/y permitir que el alumnado sea más libre de escoger lo que quiere hacer, por ejemplo aboliendo la asistencia obligatoria a la mayoría de las asignaturas, lo que permitiría a algunos sufrir menos y a otros y otras aprender más. Para que una conquista democrática no se convierta en su contrario, hace falta comprender la exigencia de libertad de las y los jóvenes, ofreciéndoles las condiciones para el desarrollo de relaciones de autoridad no patriarcal.

Pero -y concluyo- todo esto no basta. Hace falta enseñarles

estas nuevas relaciones, que empiezan con lo que las mujeres que hemos apostado por la autoridad femenina llamamos “práctica de la disparidad”: saber ver en la otra mujer un “algo más”. Aprender esto de saber ver el más de la otra mujer es preciso para hombres y mujeres, para chicos y chicas (las criaturas pequeñas ya lo saben)⁴²; es preciso porque todas y todos nacimos a la vida y a la palabra de una mujer ⁴³, y todas y todos somos deudoras y deudores de la obra de civilización de las mujeres en los milenios pasados, y finalmente todas y todos heredamos y aprovechamos los frutos de las luchas de muchas mujeres para dar sentido libre a la diferencia sexual, o sea para la libertad humana. Reconocer ese desequilibrio grande da un poco de miedo, es cierto, porque, como escribe María-Milagros Rivera en *El fraude de la igualdad*, “la estrategia más corriente para aliviar la ansiedad que produce la asimetría evidente entre los sexos ha sido la de traducir todas las diferencias en desigualdades”⁴⁴. Y quizás parece que reconocer el más femenino signifique reintroducir desigualdades. Pero si tenemos el ánimo de mirar en el fondo de nuestro corazón sabemos que no se trata de esto, ya, y que reconocer la asimetría histórica pasada y presente es una forma de crear autoridad femenina muy sencilla y al alcance de todo el mundo, que abre el paso hacia un sentido libre de la diferencia sexual de cada una, de cada uno. Esto es el principio básico para que “educar en relación” no llegue a ser una técnica pedagógica más, un alivio más, sino una verdadera apuesta de convivencia entre hombres y mujeres en el mundo de hoy.

Hacer educación en femenino

Concepción Jaramillo Guijarro⁴⁵

El título de este artículo se lo debo a “Nombrar el mundo en femenino” un libro de Milagros Rivera ⁴⁶ que leí hace unos seis años y que me dio algo que llevaba tiempo buscando en el feminismo y aún no había encontrado. Lo que me dio es lo que Luisa Muraro llama teoría, es decir, las palabras que hacen ver lo que es⁴⁷. Hasta entonces, el feminismo me había hecho ver sólo una parte de lo que es una mujer: una víctima del patriarcado que debe rebelarse para ser libre. El libro de Milagros Rivera me hizo ver que el patriarcado nunca lo ha ocupado todo, ni para las mujeres de hoy ni para las de otros tiempos y otros lugares. ¿Cómo un descubrimiento, aparentemente tan pequeño, puede ser tan grande? No lo sé, pero en mi caso, significó un poner en palabras algo que estaba en mi vida: efectivamente el patriarcado nunca la ha ocupado todo; y también significó un desplazamiento desde el lugar en el que sólo cabe la rebelión, la insumisión, la lucha, la pelea o la crítica, hacia el lugar que me permite actuar y hablar a partir de mí y en relación con otras y otros.

Pertenezco a una generación que se educó en aulas mixtas, en las que alumnas y alumnos compartíamos los mismos espacios, las mismas profesoras y profesores, los mismos libros, las mismas asignaturas. En estas instituciones nos aseguraban una y otra vez que el objeto y el sujeto de la educación son asexuados. La educación, nos decían, se dirige a un sujeto neutro, abstracto, sin sexo, porque todos somos iguales. Y mientras tanto, nos enseñaban un montón de cosas que nos remitían constante y únicamente a los hombres. Hombres concretos, de carne y hueso, con nombres y apellidos y también hombres sin nombre que se querían representantes del género humano. Muchas de nosotras, al no encontrarnos en los textos, ni en los libros, tratábamos de explicarnos porqué esta educación pretendidamente neutra, se dejaba

fuera la experiencia > de las mujeres, sus actividades, sus conocimientos, sus nombres y sus cuerpos.

Siendo estudiante, en la universidad, aprendí una historia de la educación en la que, no sólo no había rastros de existencia femenina, sino que tampoco había la más mínima explicación sobre esta ausencia, tan significativa para mí, que requería de explicaciones urgentes. Tardé un tiempo en descubrir que mis profesoras y profesores, siguiendo una práctica muy común, tomaban una parte por el todo y nos enseñaban la historia de la educación masculina como si fuera la historia de la educación. Por esta razón, tuve que aprender por mi cuenta, a través de otras mujeres, el resto de la historia y así poder encontrarme en algún sitio.

Por entonces, a principios de los ochenta, en las escuelas de magisterio y en las facultades en las que se enseñaba pedagogía nada se sabía de la coeducación. Sin embargo, la coeducación si estaba presente en una parte de la práctica educativa, concretamente en la práctica de maestras y profesoras que estaban vinculadas, de un modo u otro, al feminismo. El término “coeducación”, que en otros tiempos había significado lo mismo que escuela mixta, se empezó a utilizar entonces con otro sentido. Con la coeducación se quiso significar una educación libre de sexismo que tuviera en cuenta tanto a las niñas como a los niños. Bajo esta palabra, se identificaban tanto las críticas al sexismo de la escuela mixta, como las experiencias que se llevaban a cabo con el objetivo de eliminar el sexismo y de dar visibilidad a las niñas en la escuela.

Fue a finales de los años 70 y en la primera mitad de los 80 cuando en España empezaron a circular textos sobre el sexismo en la escuela que provenían sobre todo del ámbito anglosajón, especialmente de Gran Bretaña y de EEUU. Y también empezaron a elaborarse los primeros textos propios en los que se relataban experiencias o en los que se evidenciaba el sexismo en sus diferentes manifestaciones. Ya entonces se puso de manifiesto que el currículo de la escuela

mixta, al estar orientado y centrado en los niños, favorecía a éstos en detrimento de las niñas.

En este contexto, fueron muy significativas la aportaciones de grupos como “El feminario de Alicante”, el “Colectivo a favor de las niñas” en Madrid o la “Assamblea de dones d’ensenyament de Barcelona”. Así mismo, los trabajos de autoras como Montserrat Moreno, Victoria Sau, Marina Subirats y algo más tarde M^a José Urruzola y Ana Mañeru, fueron referentes imprescindibles para muchas de las que entonces empezábamos a interesarnos en la coeducación.

Las críticas al sexismo escolar y las reivindicaciones realizadas desde los grupos feministas, desde algunos sindicatos y más tarde, desde algunos partidos políticos, fueron poco a poco recogidas en las políticas públicas que empezaban a ponerse en marcha a través de la creación de organismos de igualdad de oportunidades entre los sexos. Se impulsaron programas; se promovieron iniciativas; se apoyó la difusión, la elaboración de textos, investigaciones y materiales didácticos y comenzaron a ofrecerse cursos de coeducación dirigidos al profesorado.

Para mí, el descubrimiento de la coeducación fue crucial porque me puso en relación con otras que, antes que yo, se habían preguntado lo mismo que yo, ¿por qué no estaban las mujeres en todo aquello que nos habían enseñado en la escuela y después en la universidad?

La primera respuesta era, por así decirlo, un poco simple aunque muy reveladora: las mujeres no estaban porque históricamente habían sido discriminadas en todos los ámbitos, no sólo en el de la educación. Esta respuesta era muy tranquilizadora, porque, de algún modo, al reconocer la discriminación, dejaba de culpabilizar a las mujeres de su invisibilidad. A ello contribuyó mucho la distinción entre sexo y género, porque con ella se nos liberaba del peso de una tradición patriarcal que vinculaba nuestro sexo con contenidos predeterminados que habían servido para justificar la exclusión de las mujeres del espacio que entonces llamábamos

público. El concepto de género nos dijo que lo femenino y lo masculino eran construcciones socioculturales cargadas de estereotipos y que, como tales, podían y debían cambiarse, cuando no, eliminarse.

Pero era una respuesta insuficiente, porque como señala Ma^a Milagros Rivera *“el concepto de género nos ayudó a desnudarnos, pero de alguna manera nos dejó desnudas”* ⁴⁸. Esta respuesta no nos servía para ofrecer referentes femeninos en los que las alumnas y las profesoras pudieran reconocerse en libertad. Es más, este descubrimiento no nos sirvió para paliar esa miseria en la que nos encontrábamos después de haber aprendido lo que se nos enseñaba en la escuela: que nuestras semejantes, tanto las antepasadas como las contemporáneas se habían limitado siempre a reproducir la cultura pero nunca a crearla.

Los análisis feministas que introdujeron otros conceptos, como el de patriarcado y androcentrismo, dieron respuestas más significativas a esta primera pregunta sobre la ausencia de las mujeres. Con estos análisis, no sólo se criticaba la construcción del género, sino que se ponía en evidencia la parcialidad de una visión de la educación que se autodenominaba neutra y universal pero que en realidad tenía rostro, forma y origen masculinos. Con el concepto de androcentrismo, se explica la ausencia de las mujeres no sólo como un problema de injusticia social basado en el sexo, sino como la consecuencia de una tradición histórica que ha elevado arbitrariamente lo masculino a la categoría de universal, creando así un orden simbólico y social patriarcal que define lo femenino como derivado, subordinado, inferior, complementario y en lecturas más actuales como igual a lo masculino. Un orden que para las mujeres es en realidad un desorden porque no permite que lo femenino circule libremente por el mundo.

Estos análisis, aunque se quedaban sólo en una crítica, abrían una puerta a la posibilidad y también a la necesidad de otras definiciones distintas de lo femenino y de lo masculino. Otras

definiciones que se distinguieran de las viejas no tanto en sus contenidos, sino en el lugar desde el que se enunciaban. Invitaban, nos invitaban a las mujeres a tomar la palabra para decir desde nuestra experiencia qué era “lo femenino”, después de siglos de definiciones ajenas. Y, con ello, invitaban también a la búsqueda de otras medidas que permitieran vislumbrar unas relaciones entre los sexos de autonomía, de diferencia y de intercambio; unas relaciones que permitieran que lo femenino fuera por sí mismo y no sólo en referencia a lo masculino. En definitiva, abrieron una puerta para pensar sobre el sentido de la diferencia sexual en la educación.

Sin embargo, esta puerta se cerró precipitadamente, porque mientras todo esto sucedía, en los cursos, en los textos, en los materiales, en el discurso, el término “coeducación” fue siendo sustituido cada vez con más frecuencia por el de “educación para la igualdad”, especialmente en el lenguaje institucional, y sobre todo a partir de 1990 cuando la LOGSE hizo suyo el principio constitucional de no discriminación por razón de sexo y creó una materia transversal llamada “Educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos”.

Creo que ese tránsito desde la coeducación hacia la educación para la igualdad, no es sólo cuestión de palabras porque refleja también un cambio en los objetivos y en las prácticas educativas. A mi modo de ver, este tránsito simbolizó un desplazamiento que dejó de interesarse por las preguntas sobre las mujeres en la educación, y que se movió hacia un objetivo único y prioritario: el de la igualdad de oportunidades entre los sexos. La educación para la igualdad no ha modificado sustancialmente el sentido de lo femenino y de lo masculino, más bien ha contribuido a una operación simbólica que cancela lo femenino por ser fruto del sexismo, pero que deja intacto lo masculino manteniéndolo como referente al que las alumnas, las maestras tienen que aspirar para ser tenidas en cuenta y para ser valoradas. Este horizonte considera una impertinencia interrogarse sobre el sentido de la diferencia sexual porque, de nuevo, pretende hacernos creer en una humanidad neutra en la que todos somos iguales

porque todos somos personas.

En el caso de la escuela, esta pretensión de neutralidad se materializa en la existencia de un “alumno medio” del que hablan ciertas teorías psicopedagógicas al uso. Pero, como afirma Milagros Montoya, profesora de secundaria *“yo no me he encontrado hasta ahora en mi centro al alumno medio del que hablan los pedagogos y sociólogos, ni he podido relacionarme con ese ente abstracto que, por otra parte, cuando he tratado de actuar como si existiese me ha hecho invisibles a los alumnos y alumnas que se sientan cada día en nuestras aulas, chicos y chicas diferentes en cuanto a su sexo y con diversas cualidades y características”*⁴⁹.

Entre un sector amplio del profesorado se ha ido extendiendo cada vez más la creencia de que las alumnas y los alumnos son iguales y que, para evitar discriminaciones, hay que tratarles a todos igual. Con frecuencia, cuando finalmente se acepta lo obvio: que existe la diferencia sexual, ésta se interpreta únicamente como fruto del sexismo y se acompaña de la comparación de las alumnas con los alumnos. En esta comparación, casi siempre suelen ganar los alumnos porque se les considera más “libres” de las imposiciones sexistas; y entonces sucede que, de nuevo, ellos se convierten en el referente, mientras que ellas siguen siendo vistas como “víctimas” y por ello sus comportamientos, formas de ser, de estar y de relacionarse carecen de valor y se quedan en la insignificancia. Desde la óptica de la educación para la igualdad las diferencias han de borrarse para construir un modelo de persona libre de prejuicios, estereotipos e imposiciones de sexismo y podría decirse también libre de sexo. Se interpreta así la diferencia sexual como una dificultad para el desarrollo y el aprendizaje al considerarla como algo necesariamente limitador, que quita libertad. Sin embargo, la escuela tiene la obligación de procurar que cada niño y cada niña den un sentido libre a su diferencia sexual para que puedan ser y estar en la escuela como prefieran, eligiendo entre las múltiples formas disponibles y posibles de ser niña o niño.

El movimiento de la educación para la igualdad que parecía ocuparlo todo durante la última década, no impidió que muchas docentes, maestras e investigadoras continuáramos interrogándonos sobre las mujeres en la educación y gracias a que no perdimos el hilo, hemos podido hacer visibles a las alumnas, a las profesoras, a las madres, no como víctimas de discriminación, sino como sujetos que piensan, viven, actúan y existen por sí mismos. Esa pregunta que yo me hacía siendo estudiante y que las estudiantes de hoy se siguen haciendo ¿dónde están y estaban las mujeres? nos ha llevado a buscar las huellas, a rastrear las pruebas que nos hablaran, en palabras de Remei Arnaus, de un *sentido original de lo femenino* ⁵⁰ en el pasado y en el presente, porque teníamos necesidad de ello para nosotras mismas y también para enseñárselo a nuestras alumnas.

A la luz de las aportaciones del pensamiento de la diferencia sexual, que llegaron a España desde Francia e Italia, empezamos a poner nombre a prácticas educativas cuyo referente era la diferencia sexual. A este proceso contribuyó de manera determinante, a partir de 1991 y por mediación de Carmen Pino, la llegada a España de textos sobre la pedagogía de la diferencia sexual que venían de Italia. Ana Mañeru favoreció esta llegada y la difusión de estos textos, así como un intercambio muy productivo con algunas profesoras italianas, como es el caso de Clara Jourdan y de Anna Maria Piussi.

Cuando se acepta que en la educación, igual que en el mundo hay siempre dos sujetos, las alumnas y las profesoras se hacen visibles y con ello dejan de estar en la insignificancia o encerradas en una identidad de género predeterminada. En el caso de las alumnas, esto sucede siempre que encuentran en la escuela figuras femeninas con autoridad que, como afirma Anna María Piussi, les ayudan a crecer en libertad, siendo fieles a sí mismas y no en subordinación al orden masculino⁵¹. ¿Cómo? Una manera de hacerlo es la que sugieren las pedagogas María Cobeta y Marta Holgueras “*dando ejemplos de libertad femenina, mujeres que han realizado sus deseos, y así permiten pensarlos también a las alumnas; saber que hay*

mujeres que se han autorizado es un poco autorizarse a sí mismas, porque hay otras que lo han hecho antes” ⁵² . Figuras de autoridad femenina como son, por ejemplo, todas aquellas que ahora conocemos gracias al trabajo de reconstrucción de genealogías y de historia de las mujeres y que nos han revelado que en todas la épocas históricas siempre hubo mujeres sabias capaces no sólo de consumir conocimiento, también de crearlo. Pero también y sobre todo, son figuras de autoridad femenina las profesoras que, en su práctica educativa dan vida y sostienen el deseo de libertad de sus alumnas, su gusto por aprender, sus pretensiones, sus proyectos y sus ganas de habitar el mundo haciendo mundo.

“¿Qué hemos sabido hacer estos pocos años para que hoy resulte impensable hablar de educación sin prestar atención a lo que hacen y dicen las profesoras, las alumnas, las madres, las investigadoras? ¿Qué ha ocurrido para que pudiéramos abandonar el horizonte de la queja, de la lamentación, de la carencia y pudiéramos ver grandeza femenina en la educación?” se pregunta Ana Mañeru. *“Simplemente que algunas han ido mostrando con su práctica lo que ya se sabía pero no estaba dicho”* ⁵³ responde.

Esto que se sabía y no estaba dicho es solamente y nada más que esto: reconocer, nombrar y valorar lo que las mujeres aportan y han aportado a la educación. Remei Arnaus lo explica a través de dos movimientos: *“por un lado, nombrar lo femenino que ya existe, lo que es por sí mismo —movimiento necesario después de nombrar lo que le faltaba o sobraba a nuestro ‘género’ femenino; y por otro, analizar y reflexionar sobre el significado de una educación que sea, de verdad, para los dos ‘sexos’”. (...) Nombrar esa realidad, continua escribiendo, que es a la vez vieja —porque ha existido siempre— y nueva —por el deseo de nombrarla— significa no excluir como fuente de saber y de conocimiento, lo que siempre las mujeres, en todos los tiempos y en todas las comunidades han sabido hacer de una manera amplia y abierta que descubre una manera de estar en el mundo: el cuidar, el respetar, el transmitir y el sustentar la vida; un*

*hacer civilizador —por tanto educativo— que lleva necesariamente marcado el vínculo de la relación”.*⁵⁴.

Cuando se mira la >experiencia de las mujeres en la educación como fuente de saber y de conocimiento, se reconoce autoridad femenina en la educación y también en el mundo. Y este reconocimiento es, como también afirma Ana Mañeru, decir que la educación materna, la educación de la madre, es el origen de la educación: *“si lo que queremos es que las criaturas crezcan y se hagan viables en el mundo tendremos que aprender de las madres que son las que lo saben hacer y las que de hecho lo consiguen cada día (...) la educación de cada madre es el modelo del que se nutre sin decirlo la educación reglada, aunque enseguida se aparte de él y lo abandone, negando su eficacia civilizadora en el enseñar a hablar y, por tanto, en el enseñar la relación que nos caracteriza como humanas y humanos y que nos permite después seguir aprendiendo”*⁵⁵.

A través de estos movimientos he esbozado cómo hoy las alumnas, las madres, las maestras, en definitiva, las mujeres se hacen, nos hacemos visibles en la educación, dando un sentido a lo femenino que se escapa a los límites previstos, porque ya no es lo opuesto, ni lo complementario, ni lo subordinado, ni lo igual a lo masculino, simplemente es lo que es y en él caben infinitos significados.

A la vez, estos cambios en el sentido de lo femenino tienen trascendencia no sólo en el mundo de las mujeres, sino en el mundo común que compartimos unos y otras. Por eso, los padres, los profesores, los alumnos y los hombres en general están aprendiendo, con distintos grados de aceptación, que lo masculino ocupa sólo una parte del mundo.

Deseo de ser guía, tan solo, saber callar, tanto más... y encontrar las debidas palabras

Núria Pérez de Lara Ferré⁵⁶

“La vida humana reclama siempre ser transformada, estar continuamente convirtiéndose en contacto con ciertas verdades. Verdades que no pueden ser ofrecidas sin persuasión, pues su esencia no es ser conocidas sino ser aceptadas. Y cuando la vida humana no acepta dentro de sí cierto grado de verdad operante y transformadora queda sola y en rebeldía, y cualquier conocimiento que adquiriera no le bastará.”

María Zambrano ⁵⁷.

Todos los años, mejor diría todos los cursos, se hace evidente en mí lo mucho que gozo y lo mucho que sufro en mi tarea cotidiana de dar clases. El disfrute: por la relación con mis alumnas y alumnos en general, pero muy especialmente en particular; quiero decir, muy especialmente y precisamente, por aquellas relaciones singulares que hacen renacer en mí, día a día, el deseo de reemprender mi tarea, un deseo que convierte en general mi sentimiento de disfrute en la relación con “todos” mis alumnas y alumnos. El sufrimiento: por la duda o quizás la certeza, de que no consigo hacer llegar a “todos” el sentido que para mí tiene la tarea de educar. Debería decir, en este momento, que no se trata de una pretensión omnipotente, pues creo que la experiencia de los propios límites, quizás por la edad, bienvenida sea por ello, se ha convertido ya en un saber que me ayuda a aceptarlos; sin embargo, es ese renacer diario del deseo el que me hace sufrir la cortedad de mi alcance y mirarla con preocupación en los momentos en que ya no estoy tan ocupada en la diaria tarea.

Cada vez que vuelvo sobre las páginas de María Zambrano,

encuentro palabras que me ayudan a comprender mejor algo de lo que me sucede. Las líneas que encabezan esta reflexión me hablan de ello en varios sentidos:

Las puedo pensar, quizás, como un acertado diagnóstico de la soledad actual de la vida humana, “sobra conocimiento y falta aceptación de ese cierto grado de verdad” me digo.

Muy en especial, en el lugar donde hoy me desenvuelvo con mayor o menor soltura, la Universidad, un espacio y un tiempo en el que ocupa un lugar privilegiado eso que se ha dado en llamar “conocimiento”, cuando no mera “información” , y en el que puede palparse ese estado de soledad y sorda rebeldía de las vidas de jóvenes y adultos, al tiempo que una fuerte resistencia a la aceptación de esas ciertas verdades de la vida que, como dice María Zambrano *la encienden y sacan de sí haciéndola trascender y poniéndola en tensión*. Verdades de la vida hacia las que a mí me gustaría saber guiar a chicas y chicos de las nuevas generaciones con quienes la tarea educativa me pone en relación.

Pero también esas palabras me hablan a mí, del sentido de la dificultad que supone hacer pedagogía desde mi ser mujer, teniendo al mismo tiempo que convertirlo en palabras, dado que hablar de y desde la diferencia, pensar con mis alumnas y alumnos nuestras relaciones con el “otro” es, en definitiva, el “texto” de aquello que “enseño” -acerca del “otro” de la Educación Especial, del “uno” y la “otra” de la Coeducación- es decir, la cuestión primordial de las relaciones entre nosotros, o como muy bien lo dice mi compañera Caterina Lloret, de las relaciones del “nos-otros”⁵⁸.

A veces me pregunto si aquello que enseño -Educación Especial, Coeducación-, ponen la dificultad de la que hablo, más en el centro de mi tarea, porque sitúan la dificultad misma como discurso teórico central, discurso teórico que en su parte que podríamos calificar de académica, la “dada” y la que se “debe dar” (en ese lenguaje habitual de la enseñanza), requiere de un corte radical para poder pensar de otro modo nuestra relación con el otro, con la otra. Sin embargo, pronto

me doy cuenta, ante esa pregunta, de que no es así, porque se me hace evidente que dentro de la Pedagogía, es de todos modos éste, el núcleo central de la cuestión, pues en definitiva, educar se hace siempre en relación.

Quizás me debería plantear de otro modo la pregunta y aceptar que tanto lo que me propongo, ayudar a convertir el saber de la experiencia en experiencia de saber cómo los contenidos a compartir a través de esa experiencia, son cosas que se enfrentan y me enfrentan cotidianamente a ese tipo de *verdades que no pueden ser ofrecidas sin persuasión, pues su esencia no es ser conocidas sino ser aceptadas.*

Si me valgo de este punto de partida para mi pregunta, me doy cuenta de que quizás las preguntas serían otras, por ejemplo ¿se puede hacer llegar a otros, en el orden del conocimiento, algo que es del orden de la experiencia? ¿Se puede ofrecer ese algo con persuasión (animando, entusiasmando, sugiriendo, atrayendo, fascinando, inspirando...) sin despertar fuertes resistencias frente al convencimiento y la certeza de dicho ofrecimiento? No hay más que una leve diferencia entre el convencer y el persuadir, pero algo hay en ese matiz que me acerca a una de las experiencias dolorosas en la relación educativa de la que hablo: alguien parece pretender convencer, alguien se niega a ser convencido; y esa tensión pasa, por lo general, por una dificultad para encontrar las palabras vivas y oportunas que nos guíen en cada momento para que se produzca el acontecimiento de la aceptación. Es más, creo que esas palabras necesitan, para nacer, de un espacio anterior y simultáneo a la vez, que las acoja. Y ese es el espacio de la relación, un espacio en el que la experiencia de la relación se produzca, y por lo tanto, un espacio que necesita tiempo, un espacio y un tiempo que, para producir experiencia que dé a luz algún saber, también reclaman silencios.

Saber callar, tanto más

Dice María Zambrano en los párrafos en que nos habla de la guía:

“El que habla por experiencia, aunque indique, aunque calle lo más importante, comunica, y cuando calla lo hace como Sócrates, para que el otro sienta nacer dentro de sí lo que necesita y sea más suyo; para que lo sepa por experiencia también”

El espacio y el tiempo de la relación, el espacio y el tiempo del silencio, necesarios para permitir que surjan las palabras que le den sentido a la experiencia, hija también de ambos, no nos vienen dados en la Universidad, hay que buscarlos, encontrarlos, crearlos día a día con el esfuerzo de saber callar. Cuántas veces no me habré dicho, “¿por qué no te callaste? demasiadas veces lo que te falta es saber guardar silencio” Y callar, guardar silencio, resulta tanto más difícil cuando no sólo apremia el tiempo sino también y fundamentalmente lo que apremia es una subrepticia e imperiosa necesidad de llenar ese tiempo con palabras, más concretamente, con las debidas palabras de la profesora.

Las “debidas palabras de la profesora” tienen para mí un doble sentido, aquel que me habla del deber de hablar de la profesora -ella es quien debe “llenar el tiempo” de la clase- y el que me habla de encontrar las debidas palabras para responder, en el sentido de responsabilidad, ante la resistencia, cansancio, aburrimiento o aparente estupidez, como dice Anna María Piussi⁵⁹, de los chicos (y algunas chicas) que sólo pretenden encontrar competencias específicas para poder “intervenir”; pretensión esta que, encaja, perfecta y completamente, “sólo” con ese deber de la profesora referido al orden del poder.

Se trataría pues de encontrar las debidas palabras que, aceptando aquello que procede del orden del poder -mi deber de hablar- se conjugarán con otra cosa: el acto de responder de algo que, como dice María Zambrano, requiere de *una detención de la mente, de una cierta suspensión del tiempo*, es decir de silencios, para que *el corazón asista en todos los*

sentidos de la palabra, al acto de responder de algo. Porque responder es responder ante algo, presentarse ante algo. Y sin la asistencia del corazón la persona nunca está del todo presente ⁶⁰. Conjuguar el deber de hablar con la necesidad de silencio, conjuguar ese orden del poder con la asistencia del corazón ¿es posible?

Por supuesto, la experiencia me dice que es difícil pero no imposible, pero plantearme la pregunta de este modo me ayuda a reflexionar sobre el camino de su posibilidad, me ayuda a seguir hablando con las palabras que me permitan un “hacer como si fuera posible”⁶¹ y no me refiero a “hacer ver que algo es posible” como una ficción intencionada, sino al hecho de que mi hacer vaya siempre acompañado de la confianza en la posibilidad, es decir, de que mi hacer camine orientado por el sentido de lo posible.

Si bien es cierto que llenar el tiempo de las clases con palabras es algo que se nos impone, también lo es que lograr la asistencia del corazón en mi (nuestro) hacer responsable es algo que deseo y busco, y creo que esa búsqueda debería ir dirigida al encuentro de un silencio apacible que haga del saber callar presencia viva, que haga de la aceptación del conflicto con el poder, espacio para la palabra del otro, espacio para la palabra de alumnas y alumnos que les permita vaciarse del lleno que les oprime: el lleno de conocimientos, el lleno de objetividad, el lleno de neutralidad, el lleno de la obligada intervención sobre el otro propios de “lo dado” en educación.

El problema que esto me plantea es el de los buenos propósitos, que no son de hoy sino de cada vez que reflexiono sobre ello, es decir, de cada vez que pienso mi experiencia de no saber guardar silencio. Suelo hacerlo, como ahora, dedicándole espacio y tiempo. Pero, cuando en las clases, el silencio acogedor de las palabras del otro se llena de palabras objetivas, de conocimientos dados, de neutralidad frente a toda subjetividad –en especial la de la profesora, la menos aceptable por el orden académico- en demasiadas ocasiones lo que llega no es la respuesta sino la reacción. Una reacción

estimulada por la premura del tiempo, es cierto, pero sobre todo una reacción permitida, precisamente, por ese deber de hablar de la profesora, un deber que convierte en privilegiado el lugar de la palabra de la profesora.

Desdichado privilegio, pues, aquel que te llega sin desearlo y más desdichado aún porque irrumpe en la relación con y entre alumnos y alumnas haciendo de su pensamiento confrontación entre dos bandos. Creo que no hay nada más nocivo para el acercamiento al otro, para la comprensión de la cuestión de la relación con el otro, que la experiencia que divide en bandos la posibilidad de relación.

Hacer del silencio un lugar apacible para que pueda entrar sigilosamente nuestro corazón supone cultivar un saber: el de dar una respuesta que acoja y acepte la verdad del conflicto que estalla cuando las palabras que ese silencio permite sólo expresan el lleno que nos oprime; el de dar respuesta, permitiendo a la vez nuevos silencios que se abran a palabras otras, a palabras de otros y de otras en quienes ese conflicto no produzca reacción sino nuevo pensamiento, nuevas palabras; el de dar la respuesta abierta a la confianza de que esas palabras son posibles, también, o quizás más, en otras, en otros; el de saber callar para *que el otro sienta nacer dentro de sí lo que necesita y sea más suyo; para que lo sepa por experiencia también...*

No dejar al tiempo solo

Hay muchas frases en los textos de María Zambrano que me conmueven, pero hay una que cada vez que la leo despierta en mí un enigmático a la vez que reconfortante sentimiento, dice así: *Todo vivir es en el tiempo, y la experiencia no es sino el conocimiento que no ha querido ser objetivamente universal por no dejar al tiempo solo.*

¡Pobre tiempo ese que se queda solo y yermo, pues privado de

experiencia se queda sin fruto! Pobre tiempo y más pobres quienes le niegan, se niegan, el fruto de su suceder.

Permitirle al tiempo fructificar es algo que nos hace pensar en un tiempo vivido muy distinto al tiempo del cronómetro que señala las horas de entrar y salir de cada clase. No podemos pues seguir pensando el tiempo de las clases tan sólo como Cronos. Seguramente por eso me gusta tanto escuchar a algunas de mis alumnas decir “Incluso a las ocho de la mañana vengo a clase con ganas y deseo de lo que sucederá” o “Se me pasan las clases volando y nos encontramos en el pasillo que continuamos hablando de esa clase sin darnos cuenta de que hay que asistir a otra y llegaremos tarde” o “en casa, en la calle, con mis amigos, me siento llena de las cosas que hacemos en clase y tengo que comunicárselas a ellos”. Que el cronómetro -las ocho, la hora de la otra clase- señale el valor de un tiempo que ha sido vivido con ilusión, que ha sido alargado sin romperlo y, al mismo tiempo, señale un necesario aplazamiento de algo que se conserva vivo hasta la próxima ocasión es algo que da la medida del tiempo de clase como experiencia, pero, cuando esa medida viene dada por un tiempo que no es marcado por el cronómetro sino por la vivencia de otras experiencias, en otro lugar, con otras personas, es decir, que nos habla del renacimiento de eso de aquí en otro lugar, de eso de ahora en otro tiempo, entonces la medida se abre a la vida entera en su suceder, entonces se siente, se huele, el sabor, el aroma de sus frutos.

Sigo ayudándome de las palabras de María Zambrano: *Pues la experiencia irrenunciable se transmite únicamente al ser revivida, no aprendida. Y la verdad, la que la vida necesita, sólo es la que en ella renace y vive, la que es capaz de renacer tantas veces como sea necesitada.* De eso me habla la gratificante expresión de mis alumnas que en su casa, en la calle, con sus amigos vuelven sobre lo pensado en las clases, casi sin darse cuenta, sintiendo que necesitan seguir reviviéndolo en sus relaciones cotidianas más allá y más acá del estricto campo del estudio o la profesión.

Sin embargo, no puedo dejar de pensar en los momentos en los que en clase se produce la triste experiencia de los bandos que siempre me trae la cuestión de la palabra como reacción ocupando el lugar de la necesaria detención de la mente para acoger nuevos modos de responder. Sé que también ésta es una experiencia que por ser del orden de lo emocional, separado del pensamiento, puede llevarse más allá del tiempo de clase, a otros lugares en los que precisamente la separación en bandos y la toma de partido es acogida como lo necesario, lo habitual cuando lo que se pone de manifiesto es la subjetividad. Conseguir que esto no se produzca no significa para mí eliminar lo emocional, pues es uno de los modos en los que el corazón se presenta –atribulado entre sus latidos y la compulsividad de las palabras– sino hacer que eso que nos emociona se convierta en el apacible silencio que tranquilice al corazón y le permita estar presente de otro modo. Conseguir que esto no se produzca no significa tampoco elevarse a la objetividad del conocimiento, olvidando la necesidad de ponerse en juego enteramente en la relación educativa, sino ir más allá y permanecer más acá de la dicotomía subjetividad/objetividad y adentrarse en las verdades de la vida que son, al fin y al cabo de lo que se trata en la educación, sea cual fuere el adjetivo que a ella se le ponga en la cuadrícula disciplinar de la academia. Para ello es necesario no dejar al tiempo solo y buscar con amor dentro de sí, donde siempre están los otros, las palabras que digan la experiencia, ese conocimiento que no tiene pretensiones de universalidad objetiva pues es de esa pretensión de donde nace toda reacción que crea bandos, que no son más que los pedazos, los desgarrones de la vana pretensión de totalidad cuando se apropia de nuestro mirar al mundo.

Así pues, me digo, quizás la pretensión de llegar a “todos” en el corto espacio y tiempo de las clases no sea más que un cierto afán de totalidad, de omnipotencia, una pretensión que quizás no sea hija del deseo sino de la arrogancia que pretende que es sólo de la profesora de donde procede esa posibilidad de alcance. Así pues, me digo, lo que falta realmente es abrirse a la confianza de que son posibles, en otros y en otras, las

palabras que alumbrarán las verdades de la vida, esas que, *introduciéndose en ella, la hacen moverse, ordenadamente; las que la encienden y sacan de sí, haciéndola trascender y poniéndola en tensión*”

¡Quién supiera ser guía hacia esas verdades de la vida para nuestras jóvenes y nuestros jóvenes! ¡Ay, quién supiera! Pues, no, no hace falta que ese “quién” sea una, lo que se requiere es la verdadera confianza en que otras, otros, también pueden guiarnos en y hacia ellas; lo que hace falta es la verdadera confianza en que también esas y esos jóvenes de hoy también pueden guiarnos a nosotras y a nosotros en y hacia las verdades de la vida. Aceptar y abrirse al saber de su experiencia para alcanzar nuestra propia experiencia de saber podría ser también una manera de no dejar al tiempo solo y por ello, quizás también la manera de no quedar nosotras, nosotros, incluidos en esa soledad del tiempo.

Cerca del comienzo

Cristina Mecenero⁶²

¿En qué trabajo? Me ocupo de estar cerca del comienzo: este es mi oficio. Puesto así, mi trabajo me parece bonito e

importante.

Saber estar cerca del comienzo es algo más; yo he aprendido un poco, pero sé que puedo aprenderlo mejor. No es que yo no sea lo suficientemente lista o inteligente; es que el estar cerca del comienzo parece fácil pero no lo es. ¿Por qué? Porque implica quedarse en contacto con lo esencial, con lo básico. Esta capacidad es un don del que todos pueden disfrutar y, al mismo tiempo, es un arte en el que hay que ejercitarse continuamente. Un arte que, en nuestra cultura, ha sido empujado a los márgenes, cuando no ha sido directamente eclipsado por completo.

He aprendido a estar cerca del comienzo gracias, precisamente, al trabajo que hago. En parte, también, me salía solo, y gracias a la política de las mujeres he ido gradualmente intuyendo que era algo bueno.

Soy maestra de primaria. Desde hace años, estoy cerca de niñas y niños que *comienzan*: a ir a la escuela, a escribir, a leer, a razonar en común, a orientarse en las dinámicas sociales, a experimentar muchas emociones... Son niñas y niños que, por su edad, están también cerca del comienzo de su vida y están muy cerca de la que les ha dado la vida: están aún muy contagiados por el conocimiento que se genera con el afecto, el vínculo, la necesidad de estar en contacto con el cuerpo de su madre, con los objetos, con la naturaleza.

Los niños y las niñas me obligan a hacer cuentas con muchas cosas esenciales. Por señalar unas cuantas, os enumero algunas de las afirmaciones y preguntas que me he oído repetir cantidad de veces durante mi carrera y que me han obligado a pensar: Él quiere que le devuelva su regalo, dice que se equivocó al dármelo. ¿Quién ha generado a Dios? ¿Puedo matar el personaje de mi relato? ¿Nos dices si de verdad existe Papá Noel? ¡No me dejan jugar con ellas! ¿Es verdad que de mayor ya no se llora? Ya no soy su amiga... ¡No puedo! ¿Me atas los cordones de los zapatos? Me duele la barriga. ¡Qué pendientes más bonitos llevas hoy!

Yo, como maestra, soy la acompañante de esas niñas y de esos niños en un itinerario en el que se juegan cosas elementales, pero que pertenecen al orden de los fundamentos: cosas a cuyo alrededor todo se ordena y cobra sentido, se organiza, progresa. Cosas pequeñas pequeñas y que, sin embargo, son las que tienen un sabor –salado, dulce, amargo, picante o áspero- que te sirve para reconocer, más tarde, los demás sabores de la vida social. Esas cosas que desaparecen inmediatamente después de tomar forma, en parte porque se las da por descontadas, en parte porque se considera que forman parte del itinerario natural y, al mismo tiempo, tienen un carácter secundario respecto a otras cosas más importantes. Cosas, sin embargo, que si no existieran, si no existiera la posibilidad de atravesarlas, resultaría que no se pueden dar en absoluto por descontadas.

La madre les inicia en todo esto mucho antes que yo, y lo hace naturalmente, bien o mal pero, como dice una amiga mía, maestra jubilada, mejor una mala madre que no tener madre. Yo continúo, intentando iniciarles en los saberes fundamentales para usar el pensamiento y descubrir quién se es: ¿cuándo comienza tu historia? ¿Y la historia del mundo? Intentemos escribir una palabra... un pensamiento... un cuento... ¿Qué quiere decir estudiar? ¿Qué quiere decir resumir?

Y, mientras estoy a su lado, me planteo yo misma muchas preguntas: ¿Qué hay en la base del sentido de la historia? ¿Y en la base de la escritura? ¿Qué es indispensable experimentar antes? Antes de que sea demasiado tarde, antes de que no sea ya el momento adecuado...

Este es mi trabajo. Durante años, no he hablado de él, no lo he relatado, no lograba siquiera imaginarlo. Lo hacía, y se acabó. He sido una de esas maestras que, durante mucho tiempo, pensaron que no tenían nada inteligente que decirle al resto del mundo, a la sociedad, a los expertos, a los “pedagogos”. Durante años, he trabajado en la oscuridad junto con mis colegas, he trabajado en silencio. Esta no es la única imagen

que utilizo para hablar de mi trabajo. Con frecuencia uso “obrero de lo social” como metáfora de la pasión existencial que pongo en el oficio que hago, del sueldo que cobro y del contradictorio reconocimiento colectivo que rodea a la profesión de maestra de primaria. Obrero tiene que ver con el hecho de que asumir el papel magistral institucional significa entrar a formar parte de un circuito en el que el requisito principal es que las maestras sean ejecutoras, operadoras de los planes de ingeniería pedagógica elaborados y dispuestos por “mentes en grado de hacerlo”. ¿Qué tienen en común la maestra y el trabajo obrero? En ambos casos se producen bienes, materiales o inmateriales, que son indispensables y hacen que el espacio colectivo y público sea digno de ser vivido. Social remite al trabajo de civilización, de cuidado afectivo e intelectual, que tan gran parte ocupa en los gestos cotidianos de nosotras las maestras con las niñas y los niños que conocemos en las clases.

¿Y ahora? Ahora estoy aquí escribiendo este artículo para relatar un nuevo comienzo: es un doble nuevo comienzo. En abril del año pasado, las maestras subimos a la cátedra en el quinto congreso nacional del Movimiento de Autorreforma, titulado *Las maestras y el profesor*. En esa ocasión, llevamos por primera vez a la dimensión pública el saber que nos proporciona nuestra práctica educativa, en un contexto, el del congreso, en el que estaba prevista una inversión simbólica de la jerarquía tradicional de los escalafones de la escuela, que hacen que la escuela infantil y la primaria estén siempre en el último peldaño, por el menor prestigio social que tienen y por el poco interés que suscitan como lugares de los que extraer prácticas de sabiduría en las que merece la pena invertir a nivel de elaboración.

¿Qué comenzó ahí? Para nosotras, se abrió el camino del relato, del intercambio con las otras y los otros, de lo que hay de bueno en nuestro oficio, o sea, lo que les viene bien a las niñas y a los niños pero también al saber, a la cultura, a la construcción de conocimiento y, más en general, a la vida social. Hemos empezado a entrar en diálogo con las y los otros

docentes de los demás cuerpos, sustrayéndonos de la posición de subordinadas que, por dar clase a los más pequeños, no tienen nada interesante que aportar al pensamiento.

El otro comienzo se refiere a la práctica que hemos utilizado Silvana, Chiara y yo para pasar del silencio que nos envolvía a la palabra: la práctica de observarnos mientras se está trabajando en el aula. Mirar hacer a las otras docentes: este es el camino que hemos empezado a recorrer para intentar nombrar libremente el saber que hemos construido a lo largo de tantos años de experiencia de contacto con la infancia.

El haber visto nos pone en contacto con mucho del saber implícito, ya sea nuestro o de la que es observada, y, aunque es verdad que no es totalmente sustituible con una descripción, se pueden sacar de ella imágenes e indicios para una indagación más profunda de lo que está realmente en juego cuando estamos en lo vivo de la práctica de nuestro oficio. Observar a la otra ha sido, para nosotras, el momento inaugural de un proceso que preveía otros de reflexión, pero rigurosamente secundarios al estar en presencia y al dejarse tocar en la mirada y en el corazón por quien la otra es mientras da clase.

Para pasar del silencio que nos envolvía a la palabra, hemos actuado, pues, como sabemos hacer gracias a nuestra experiencia de maestras. En este sentido, siento que hemos permanecido *en contacto con nuestro saber* y que hemos aprendido un poco mejor a *estar cerca del comienzo*.

Desde hace dos años, me dedico a dar voz al >saber de la experiencia de las maestras de primaria: desde que emprendí la investigación a la que me he dedicado para concluir la carrera universitaria. Toda mi investigación la ha inspirado una carencia: el saber de las maestras no ha sido todavía nombrado y le faltan una representación adecuada y reconocimiento, tanto entre las propias maestras como a nivel de las disciplinas pedagógicas. Al lado de esta carencia, me ha ayudado a proceder en el trabajo una presencia relativamente nueva: en la escuela, en la universidad y, en general, en el

mundo, hay mujeres interesadas en investigar los saberes femeninos y en sostener los esfuerzos de quien emprende investigaciones libres que tienen el sentido de una empresa nunca solo personal, porque son fruto de influencias y de intercambios recíprocos, y porque todos podrán compartir sus ganancias. Anna Maria Piussi, con quien me licencié en la Universidad de Verona, me ha apoyado en este trabajo, titulado *Voces maestras*, publicado a finales del año pasado. Entiendo este trabajo como un paso más allá en el sentido de narrar y representar el saber de la experiencia de las que somos maestras de primaria. Me importa resaltar que, si excluyo la soledad fisiológica vivida en el trabajo de escritura, no he estado nunca sola durante el trabajo de investigación: he compartido el proyecto con Giuliana Gatti, Silvana Turci y Chiara Nerozzi, tres maestras y amigas con las que hago política. El hecho de pensarla con ellas ha determinado de modo sustancial la andadura de la investigación y los resultados, aunque sean provisionales, a los que he llegado.

Entiendo también este trabajo como un paso más allá en la relación entre la escuela y la universidad. Es archisabido que la academia es un lugar caracterizado principalmente por dinámicas de poder, de imagen, de envidias y de competición, dentro del cual cuenta más la teoría que la experiencia, cuenta el saber de los llamados “expertos universitarios” y no los saberes que las maestras adquieren gracias a la práctica cotidiana. Afortunadamente, no todo es así: la línea descendente por la que los saberes se mueven casi obligatoriamente desde la universidad hacia abajo, o sea, hacia las escuelas, ha sido ya rota por el público dialogar que se hace desde hace años en los movimientos autónomos de docentes, en los que tanto docentes universitarias como de varios órdenes y grados han dado forma a una perspectiva circular, contagiándose recíprocamente. Pienso ahora en concreto en el Movimiento de Autorreforma, en el que participo desde hace años. Pero necesitamos otras invenciones y otros anillos de enlace que den testimonio de una relación fecunda entre el saber de la práctica –ese saber de la experiencia que todos y todas pueden tener- y el saber teórico. El hecho de que Anna

Maria Piussi me haya sostenido y autorizado a una investigación libre, y haya creído ella en primer lugar en el saber de las que somos maestras de primaria, insistiendo en que el trabajo que he hecho llegara al público, tiene un valor importante dentro precisamente de un horizonte de cambio que necesitamos para imaginar y hacer mediaciones y prácticas universitarias que den voz al saber femenino.

El itinerario de escucha de las historias de vida de las mujeres comprometidas en los grados docentes más bajos, y de indagación en su experiencia educativa, acaba casi de empezar. Para mí, que lo emprendí con este trabajo, se trata de acabar casi de caer en la cuenta de que la recopilación de relatos biográficos de maestras y la observación *in situ*, son dos fuentes riquísimas para explorar el vínculo que existe entre la diferencia femenina y la función magistral. Leer historias de maestras, entrar en lo vivo de existencias y biografías profesionales hasta ahora acalladas, legítima: yo he sacado de aquí autorización para ser con valor lo que he sido durante los muchos años en que he trabajado en la oscuridad, en el silencio. He obtenido otra ganancia de todo el trabajo de elaboración hecho con Silvana, Chiara y Giuliana: el saber de la experiencia es el saber necesario y suficiente para enseñar y, también, para formar las generaciones futuras de docentes. Es este saber, ignorado e influido negativamente por la concepción neutro-abstracta del conocimiento, lo que puede hacer la aportación más grande a la investigación académica para llegar a la formulación de un saber teórico enraizado eficazmente en la realidad de la relación educativa. Un saber en el que la práctica y la reflexión teórica se puedan iluminar recíprocamente dentro de un círculo de mutuo reconocimiento, interrumpiendo los mecanismos de deslegitimación y de sustracción que han dominado hasta ahora la economía de relaciones entre las academias y las escuelas.

Mucha sabiduría encerrada en las prácticas de las maestras de primaria espera, para ser desvelada, una mirada que la acoja, y muchas voces esperan todavía a ser escuchadas. Pero, como

dice el refrán, quien bien comienza, ha andado ya la mitad del camino.

El juego de la subjetividad femenina en la invención de prácticas de enseñanza de la historia

Luciana Tavernini⁶³

Me propongo presentar las reflexiones elaboradas en la Comunidad ⁶⁴ que me guían en la elaboración de prácticas de enseñanza de la historia en las que pongo en juego mi subjetividad de mujer, y ofrecer algunos ejemplos⁶⁵.

Los daños de la historia “neutra”

Partiendo del sentido de ajenidad y de orfandad que experimentaba al estudiar y al enseñar historia, me pregunté qué es lo que significa el ser una mujer que enseña historia. Y empecé a encontrar las respuestas que guían y son guiadas por mi práctica pedagógica. Ante todo, significa caer en la cuenta

de que se tienen delante alumnas y alumnos, y de ver, por ejemplo, que una necesidad similar de historia requiere respuestas distintas.

Los chicos pueden ver refrendado su colocarse en la escena pública, las chicas lo pueden hacer solo si olvidan que son mujeres. La larga ristra de antepasados refuerza el proyectarse en el futuro, la ausencia de antepasadas aplasta en el presente.

No me detengo más en el daño que puede hacer una historia llamada neutra y objetiva, en realidad sexuada en masculino, porque he tratado ampliamente de ello en el artículo *Historia de una historia* ⁶⁶.

El lenguaje sexuadao

Aceptar que el hecho casual pero necesario (imprescindible) de haber nacido en un cuerpo sexuadao en masculino o en femenino puede ser significado libremente y no reprimido o predefinido, quiere decir no presentarse como un sujeto neutro, en primer lugar, del discurso que se hace en el día a día. A mí, se me ha vuelto indispensable sexuar el lenguaje (por ejemplo; usar los dos plurales, fijarme en las concordancias, usar el femenino de los sustantivos que nombran las profesiones, cargos, etc.). La lingüista Alma Sabatini, en su *Il sessismo nella lingua italiana*, redactó una serie de recomendaciones con este fin ⁶⁷, pero no se trata de hablar y escribir con una nueva pedantería sino de expresarse creativamente, sabiendo que lo que se quiere comunicar a las alumnas y alumnos es, sobre todo, que nos proponemos usar la lengua para decir la verdad de nuestra experiencia, precisamente porque no la utilizamos para ocultar lo que es experiencia de todos: que el mundo lo habitamos criaturas humanas sexuadas.

Yo pienso, en realidad, que esta primera traición lingüística a la verdad abre el camino al empobrecimiento de las

posibilidades de la lengua, camino que lleva a usar cada vez más las palabras para esconder y no para mostrar la verdad (basta pensar en “justicia perdurable” para referirse a la guerra, guerra en la que más del 90% de los muertos no son hombres combatientes).

Por lo demás, la costumbre de resaltar en el lenguaje la presencia de hombres y mujeres, chicos y chicas, en los diversos contextos, tiene una gran potencia hermenéutica también en la historia.

El uso del lenguaje neutro esconde la presencia femenina en el pasado: decir, por ejemplo, “los normandos de la Italia meridional lucharon contra los sarracenos”, tiene un sentido falsamente universal; ¿qué hacían las normandas y las sarracenas mientras los hombres estaban en la guerra? ¿Qué técnicas usaban en su trabajo, cuáles eran las relaciones interpersonales, la educación de los niños y las niñas, los medicamentos y las terapias que utilizaban?

Cuando se habla de la regla benedictina, no se puede “deducir superficialmente que era igual para los monjes y las monjas”⁶⁸: así lo demuestran las cartas de Eloísa a Abelardo.

Resumiendo: el lenguaje sexuado muestra los vacíos del conocimiento histórico, planteando preguntas y ayudando a leer más atentamente los documentos y textos historiográficos.

El origen dual del ser humano: los cuerpos, la poesía, la apertura disciplinar

Precisamente porque la historia tiene que ver con el sentido del origen, os transmito una reflexión que hago siempre, en ocasiones muy distintas: es que, para el ser humano, el origen es siempre dual y dispar; dicho con más precisión, que existe el período de la gestación, en el cual la madre tiene dentro de sí a la criatura, de modo que, en el origen, el dos precede al uno. Cada cuerpo conserva el signo de la unión primigenia en

el ombligo, una parte del cuerpo que, en nuestra sociedad, solo desde hace poco muestran las chicas con orgullo. Recuerdo también que, antes, en la Grecia del siglo VII a.C., se encuentra en varios lugares la representación del ombligo de la Tierra, en particular el *omphalos délfico* que, según Pausanias, era considerado el centro de la tierra, del cual salía el *axis mundi*, la columna que sostiene el cielo. Semejante al ombligo saliente de la mujer al final del embarazo y al del recién nacido en los días que siguen al nacimiento, era también símbolo de fertilidad en la etimología del nombre (*omphe*=alimento, *omphai*=grano), punto de contacto con el mundo de los muertos, asociado con la palabra oracular⁶⁹.

Destaco también que el don de la madre no sigue las reglas de la economía en la que todo es intercambiable y el dinero da la equivalencia. La gratitud por este don puede ser expresada mediante el cuidado del propio cuerpo y de los cuerpos ajenos.

No es casualidad que, históricamente, el cuidado de la belleza y de la salud de los cuerpos haya sido más femenino que masculino. La historiadora Milagros Rivera Garretas, de la Universidad de Barcelona, sostiene que “hay, a lo largo de la historia de Occidente, una línea de pensamiento de las mujeres que ha estado siempre vinculada con la vida humana, con su producción y con su gestión, y también con la belleza de los cuerpos que encarnan esta vida”⁷⁰. Y que ha sido vinculado con la poesía, como sostiene María Zambrano, que la contrapone en varias obras con la filosofía⁷¹. Desde la Grecia clásica, la poesía ha sido relegada a un lugar secundario en la organización general del conocimiento y del saber, “relegación que reflejaría y traería consigo la devaluación de la producción y de la gestión de la vida humana, de la vida ajena y también de la vida femenina propia”⁷². La devaluación perdura, como podemos fácilmente ver hoy en la filosofía y en la historia con poder social.

Considero necesario que la historia se abra a otras disciplinas, en especial a la literatura, pero también a la pintura, para mostrar la obra femenina de la civilización.

Modos de la política de las mujeres y fuentes

También el análisis de los modos de las mujeres de hacer política, entendida como capacidad de modificar la realidad según los propios deseos, muestra que muchas mujeres se mueven ricas de relaciones duales, que se sostienen más en la autoridad, reconocida por quien no la ejerce sino que es guiada por ella, que en el poder entendido como posibilidad de imponer lo que se quiere.

Las relaciones basadas en el reconocimiento de autoridad o en la disparidad (reconocimiento de un más en la otra) no necesitan estructuras institucionales ni jerarquías codificadas, sino que las mueve, frecuentemente, la palabra viva. Por eso, son difícilmente identificables en los documentos de la tradición historiográfica (leyes, contratos, organigramas de instituciones legalizadas, etc.), mientras que sus huellas se encuentran en documentos más personales, como diarios, cartas, dedicatorias, autobiografía, retratos o fotografías.

El contexto relacional en los estudios históricos

Empleo la categoría de >contexto relacional⁷³, que pienso que es la más adecuada para dar cuenta de la presencia en el pasado de mujeres que han sabido decir su experiencia y realizar su deseo. Además de las investigaciones de mujeres que hacen referencia a nuestra Comunidad, también otras de entre las más interesantes y recientes reconstruyen el contexto, centrándolo en la biografía de una o más mujeres.

Por ejemplo, *Mujeres de los márgenes*, de Natalie Zemon Davies⁷⁴, recrea un cuadro muy vivaz del entramado de relaciones en la sociedad europea del siglo XVII.

Benedetta Craveri, en *La cultura de la conversación* ⁷⁵, nos permite entrar en el mundo de las preciosas, descubriendo los fuertes vínculos que había entre ellas, su influencia en la formación de la lengua francesa y en el desarrollo de la cultura y, sobre todo, su invención de modos relacionales de hacer política.

Estas dos autoras combinan la competencia historiográfica con la literaria, logrando así mostrar la riqueza de la presencia femenina en la historia⁷⁶.

Prácticas pedagógicas y experiencias didácticas

Los libros citados pueden ser leídos asignándoles partes a grupos de alumnas y alumnos de secundaria; a veces, han sido las profesoras quienes han leído en clase algunos fragmentos.

Leer en voz alta el texto de otra –como dice Chiara Zamboni en el prólogo al hermoso libro de Gisella Modica *Falce, martello e cuore di Gesù*- “es entrar más íntimamente en los recovecos de sus palabras y hacer carnalmente propia su intención. Porque la voz no es nada, puro aliento, pero es melodía, matiz, carne, tejido de sonido y de sentido. Nuestra propia voz tira de nosotras hacia una comprensión intelectual y carnal del texto ajeno”⁷⁷. La lectura de la profesora, que hace que reviva la mujer del pasado, puede, pues, tener un gran impacto, sobre todo entre las alumnas.

En los últimos cursos de primaria propongo la lectura de la poesía de la trovadora ⁷⁸ (¿Beatriz?) condesa de Dia *Ab joi et ab joven m'apais – De alegría y juventud me sacio*. Además de relatar el contexto en que fue escrita, invito a chicos y chicas a hablar de las opiniones que comparten sobre el amor y a escribir un texto breve.

Precisamente porque las relaciones entre mujeres para hacer proyectos tienen poca visibilidad social y representación

simbólica, estoy siempre muy disponible para hacer cosas en presencia compartida sobre todo con compañeras, también de otras disciplinas, y colaboro con iniciativas propuestas por otras, contratando con ellas mi participación.

Con una colega de educación artística hemos acordado un trabajo de análisis de un cuadro; he propuesto el *Retrato de Cristina di Belgioioso* ⁷⁹, de Hayez. En el cuadro, Cristina mira hacia adelante y señala con el dedo como para responder a una llamada; tiene los ojos abiertos al mundo. A su derecha hay un busto de mujer vuelto hacia ella, que los críticos consideran que es el de su madre, a cuyo lado se había refugiado la princesa y que la sostuvo en su separación del marido y durante sus años en París.

La madre, representada simbólicamente, autoriza a la hija a vivir libre en el mundo, como efectivamente hará, escribiendo, experimentando obras sociales, participando en las luchas del *Risorgimento* y yéndose a vivir a Turquía⁸⁰. Detrás de Cristina hay un cuadro, un paisaje marino de estilo romántico probablemente pintado por ella misma, que tal vez represente su mundo interior.

Con otra colega he presentado la vida y las obras de Sofonisba Anguissola ⁸¹, sirviéndome del ágil libro de Orietta Pinessi. Su larga vida (94 años) es fascinante por la capacidad de realización que demuestra, y es también interesante para mostrar el nacimiento del principio de la unidad o igualdad de los sexos, formulado en Europa por el Humanismo, que atrajo a muchas mujeres y hombres y que impulsó el fenómeno de las “*puellae doctae*, antepasadas de las universitarias emancipadas del siglo XX, niñas educadas desde la infancia, generalmente por interés de su padre, en casi todos los saberes de la época, especialmente en el filológico. Muchas escribieron en latín obras importantes y fueron admiradas como genias en los círculos cultos de las ciudades europeas de los siglos XIV al XVI”⁸². Muchas, entre ellas Sofonisba Anguissola, aunque fascinadas por las posibilidades de conocimiento que se les abrían, no siguieron plenamente el proceso de anulación de su

diferencia que les sugería que se parecieran lo más posible a los hombres, sino que consiguieron mostrar que tenían una manera propia original de ver el mundo. Sofonisba Anguissola retrató a sus familiares logrando expresar, tanto en ellos como en sus autorretratos, los sentimientos, y también incluso en los retratos oficiales de Felipe II y de Isabel de Valois, de la que fue dama de corte, garantizando así la seguridad económica de su familia. Además, ella supo mostrarse en su vida capaz de seguir sus propios deseos.

Mediante la presentación de la vida, de las obras y de los contextos relacionales en los que estuvieron situadas, las chicas ven que el pasado se puebla de mujeres con las que pueden compararse, construyendo así genealogía, lo cual les da fuerza y les ayuda a reconocer sus propios deseos, que van más allá de los modelos propuestos para ellas por los medios de comunicación de masas, así como a descubrir estrategias para realizarlos. Después de estudiar con Marina Santini las mujeres que crearon en Francia los salones, le dijo una alumna: “No sabía que hubiera habido tantas mujeres que hicieron cosas tan importantes. Se me ha abierto el corazón.”

Descubrir tanta riqueza en los contextos relacionales, lleva a caer en la cuenta de lo ilusoria y dañina que es la pretendida universalidad y exhaustividad de la historia general⁸³, de la que también los libros de texto intentan convencer. Por eso, en mis clases propongo actividades que sirvan para ilustrar que el libro de texto es fruto de una opción no declarada y que, por tanto, en la historia hay otras cosas. Que a la historia se puede acudir buscando algo que puede sernos útil, que es una mina que nos puede enriquecer, no una mina ya explorada, del todo conocida para quienes la han estudiado, y sin interés para quienes no han conseguido estudiarla.

Por eso, introduzco en mis clases aspectos de la vida de las mujeres del pasado que me parecen útiles y comprensibles, según yo los voy conociendo. Estudio historia para mí y para mis alumnas y alumnos. Le doy gran importancia a la oralidad, al aprender de la escucha, de la narración viva, que puede ser

interrumpida y modificada por quien la oye, que puede dejar preguntas en el aire.

Propongo la lectura de fragmentos de textos historiográficos centrados en lo que más falta en el libro de texto, o sea, en la presencia de mujeres y, sobre todo, de mujeres con autoridad. A veces utilizo fichas hechas por mí, por ejemplo una sobre la historia de Tanaquilla⁸⁴, y otra sobre el movimiento de las beguinas⁸⁵; a veces, partes más consistentes: en una clase he usado un capítulo de *Guillerma y Maifreda*⁸⁶ que presenta la historia de una princesa húngara que, en Milán, congregó una serie de fieles de distintas clases sociales y que predicaba la llegada de la edad del Espíritu, tanto que fue considerada su encarnación... El año pasado usé algunos materiales del catálogo de la exposición *Esistere come donna*⁸⁷, que se hizo en Milán en 1983 ; la clase creó, con la colaboración de la colega que gestiona el laboratorio de informática, un texto titulado *Un nuovo tratto di storia*⁸⁸.

Para la historia contemporánea, el método de la narración viva es todavía más útil: relatando fragmentos de mi historia y de la de mi familia según se va presentando la ocasión, mis alumnas y alumnos toman conciencia de que la biografía y la historia están íntimamente relacionadas, que la historia no es algo pasado, muerto, y que no se puede decir “That is History” –como dicen los estadounidenses- para hablar de algo definitivamente acabado⁸⁹. A lo largo de los años, les he propuesto muchas veces a las chicas y chicos que le pidieran a una mujer o un hombre de su confianza que les contara episodios o situaciones que consideraban importantes para las nuevas generaciones; luego los hemos discutido en clase y los publicamos al terminar el curso.

Además, uso el documental de los años sesenta de Liliana Cavani, *La donna nella Resistenza*, y la película de la directora Gabriella Gabrielli *18.000 giorni fa*⁹⁰, sobre el campo de concentración de Ferramonti en Calabria; invito como testimonio a mujeres que cuentan su experiencia.

La subjetividad de quien enseña y la de las alumnas y los alumnos

Este modo de hacer historia es dinámico porque está en constante construcción: es el presente de las relaciones con mis alumnas y alumnos, y con las mujeres a las que reconozco autoridad, lo que me guía cuando me dirijo al pasado con preguntas que iluminen el presente. No puede ser una fórmula, pero solo se puede hacer si quien enseña pone en juego su subjetividad, reconociendo, sea mujer u hombre, la diferencia sexual como rasgo humano que cada criatura humana puede llenar de significado.

La práctica de la relación educativa

Lupe García Rodríguez⁹¹

Primero de todo, quiero agradecer a Remei Arnaus y a Marta Caramés su invitación a participar en esta mesa redonda porque me ha permitido parar a pensar, reflexionar y escribir sobre mi práctica educativa, desde mi experiencia, algo de vital importancia y que hacemos poco.

He de confesaros que cuando Marta y Remei me propusieron venir aquí a explicar mi experiencia, me produjo miedo, temor, ¿sabré hacerlo?, ¿lo haré correctamente?, ¿les interesará lo que pueda yo decirles? pero también me produjo emoción y agradecimiento porque pensé: “si ellas me lo han pedido, por algo será”.

Cuando acogí su propuesta, pude vivir su petición como un regalo; amo el trabajo que hago y disfruto enormemente con ello y por eso, -pensé- es importante que algo bello circule en estos tiempos donde la violencia y la destrucción desgraciadamente ocupan demasiado espacio.

Mi primer trabajo fue hace siete años en el Instituto de la Mujer, en un Centro de Información de los Derechos de la Mujer. A los pocos días de entrar comencé a atender a mujeres. Acababa de terminar la carrera y os podéis imaginar mi desconcierto. Dado el desencanto que fui adquiriendo a lo largo de tres años de carrera, la confianza y seguridad en mis conocimientos dejaban bastante que desear. Ante mi inseguridad y falta de experiencia intenté protegerme con las técnicas y teorías que me habían remarcado en la universidad, que si bien, eran válidas para tenerlas en cuenta, -siempre podría encontrarlas en los libros-, ceñirme a ellas me restaba libertad y no me daban más seguridad.

Durante mi formación académica, una parte del profesorado me había hecho sentir pequeña; en las clases dejaban claro que ell@s tenían el saber y que nosotr@s no teníamos nada, se limitaban a enseñarnos lo que ya estaba escrito en los libros, su manera de enseñar no me tocaba, no hacía germinar nada nuevo en mí.

Y eso mismo intenté hacer yo cuando empecé a trabajar. Pensaba que aplicar esta misma teoría con las mujeres me serviría y me decía a mí misma: -“no te preocupes Lupe, ellas saben menos que tú, tú eres la profesional, tú eres la que sabes, ellas no”-.

Por suerte, colocarme en este sitio me sirvió de poco; no me

creía lo que estaba haciendo, me resultaba falso, de mentira, pero no lo sentía! Los dos primeros meses de trabajo me los pasé haciendo cursillos, asistiendo a seminarios, cursos y charlas sobre temas de educación. Pero en vez de coger seguridad, la iba perdiendo, me creía muy pocas cosas de las que escuchaba, en vez de hacerme más grande, los discursos que allí escuchaba cada vez me hacían sentir más pequeña, me aplastaba el supuesto “saber científico” que allí se daba.

Pronto entré en contacto con mi deseo, con lo que quería hacer y con lo que estaba pasando por delante de mis ojos: el saber de las mujeres que allí acudían.

Yo, lo que de verdad quería era relacionarme con ellas, impregnarme de lo que ellas tenían que decirme. Y así me dejé guiar por estas ganas de relación e intercambio con las mujeres y me puse a observarlas, a dejar de lado las creencias, los pre-juicios y los estereotipos de quiénes creemos que son ellas “las usuarias”, frente a nosotras “las profesionales” para poder aprender de y con ellas.

Cuando comienzas a trabajar como educadora, te encuentras con todo tipo de problemáticas: problemas de violencia, abuso sexual, absentismo escolar, maltrato hacia las mujeres, precariedad laboral, escasez de recursos económicos etc. Te encuentras con situaciones realmente duras y a veces la angustia que te provocan nos hace entrar en un activismo compulsivo que te hace situarte fuera de ti y que intentes rápidamente “solucionar” el problema derivando el caso, activando algún recurso para intentar “arreglar” el problema o quitándote el problema de encima.

A veces, con nuestra práctica, tapamos el problema, no le damos espacio, no dejamos que la persona protagonista tenga un espacio para reflexionar y decidir por sí misma y, a veces, la suplantamos y decidimos por ellas.

Por poner un ejemplo: las mujeres maltratadas por sus maridos y compañeros, cuando hacen un intento de explicar lo que les pasa y se acercan a un servicio a pedir ayuda y desde

allí rápidamente se les dice lo que tienen que hacer y cómo lo tienen que hacer, que denuncien, casa de acogida etc..., muchas se marchan y no vuelven más; cuando esto ocurre, hemos perdido una mujer porque hemos pretendido decidir por ella. Se propone mucho y se escucha poco, se parte de lo que a nosotras nos gustaría y no de lo que la mujer necesita o está dispuesta a hacer.

Me parece importante contar esta experiencia porque cuando sales de la universidad “te agarras” a fórmulas encorsetadas que reducen la realidad a unos pocos esquemas, nos llenamos de falsa objetividad, diagnósticos, fórmulas y etiquetas que reducen a la chica/o, mujer/hombre, niña/o a “caso” como si estas personas, por el hecho de estar en una situación vulnerable, las despojáramos de vida y dignidad y tuviésemos “el derecho” a decidir cómo tienen que vivir.

Desde hace casi tres años trabajo como educadora en Servicios Sociales de atención primaria en un barrio de la periferia de Barcelona, principalmente con población gitana.

Comencé a trabajar con entusiasmo, con muchas ganas de dar y dejarme dar, de impregnarme de la realidad viva y cotidiana que el barrio me ofrecía. Pero al poco tiempo de estar allí, me vi envuelta en una maraña de ruido y de un quehacer desmedido y a veces sin sentido, de mogollón de burocracia, reuniones, comisiones, subcomisiones y subcomisiones de las subcomisiones. Me encontré dejándome llevar por lo que otras y otros habían hecho hasta entonces, aquello que yo llamaba rellenar el expediente, actuar en masa dando muy poco espacio a la relación.

Me dejé llevar por lo que se esperaba de mí: continuar con el rol de educadora establecido, pero a mí, ese rol, se me quedaba pequeño, porque cualquier rol reduce y encorseta la experiencia humana.

Cuando pude desprenderme de lo que debería ser y pude ver lo que realmente es, algo cambió para mí.

Empecé por preguntarme cuál era mi deseo y si podía contar con algún apoyo dentro del equipo. Tenía claro que lo que más me apetecía era trabajar con chicas jóvenes, era donde podía dar más de mí.

Deseaba trabajar con ese montón de chicas jóvenes que pasan desapercibidas. Esas chicas que están fuera del sistema escolar, chicas en busca de su primer trabajo, chicas tranquilas que están en sus casas, ayudando, limpiando y cuidando de los más pequeños, buenas chicas, chicas apáticas, chicas serias, que no hacen ruido, que no molestan.

Sabía que tenía que continuar haciendo las tareas encargadas desde dirección: reuniones, coordinaciones, temas burocráticos etc., pero procuraba hacerlo cuanto antes, bien pero rápido, para poder dedicarme el mayor tiempo posible a lo que más me gusta hacer.

Para trabajar con estas chicas me busqué alianzas con otras mujeres educadoras, a ellas también les encanta el trabajo con mujeres.

Cuando tuve claro el deseo de intercambio con estas chicas y las ganas de construir "algo" con ellas, pude plantearme una manera propia de trabajar, cómo acercarme a ellas, cómo conectar, cómo ir creando vínculo y relación con cada una de ellas.

A algunas de estas chicas las conocí en un principio *por obligación*, otras venían derivadas de los *institutos de secundaria* por problemas de absentismo y a otras las conocí de estar *en la calle*.

Crear vínculos con aquellas chicas que se relacionaban conmigo en un principio por obligación, no ha sido fácil. Son hijas de familias beneficiarias PIRMI⁹² y como contraprestación por recibir esta ayuda, la Generalitat exige que las niñas y niños menores de 16 años asistan a la escuela y las chicas y chicos mayores de 16 que realicen algún tipo de medidas: curso de motivación, formación o inserción laboral.

Cuando media el dinero,—*si no haces este curso te suspenderán el PIRMI*— el inicio de la relación se hace difícil, se cierran a la acogida, y más si ya vienen de una experiencia con otra educadora o educador que jamás les preguntó por sus gustos y apetencias y con quien no se generó vínculo alguno.

Cuando te encuentras con situaciones así cabe preguntarte, ¿qué puedo hacer yo para que esta chica pierda el miedo, se relaje y vuelva a confiar? Y cuando escuchas con el corazón lo que la otra o el otro tienen que decir, algo grande sucede.

Porque tras la aparente fachada de dureza y apatía que muestran algunas chicas, la mayoría de ellas están deseando relacionarse entre sí y compartir sus intereses, miedos y deseos.

También los chicos están deseando relacionarse y expresarse de forma profunda y sincera aunque todavía no sean capaces de reconocérselo a ellos mismos. Ya se está empezando a hacer trabajo educativo con chicos. Es más costoso porque a ellos les cuesta más conectar con sus emociones, pero es un primer acercamiento.

A partir del trabajo que están realizando dos educadores hombres, están empezando *a reunirse de manera informal con un grupito de chicos para hablar sobre sexualidad y sobre la masculinidad, qué se les pide a ellos por ser hombres y gitanos, qué están dispuestos a hacer y qué no, etc.*

Quiero contaros la relación educativa que Marta y yo tenemos. Marta, (nombre ficticio) de 18 años se “vinculó” conmigo en un principio por obligación, su familia es beneficiaria del PIRMI. Su expediente familiar me lo traspasó una educadora diciéndome que era “un horror y que con esta chica no había nada que hacer”.

En las dos primeras entrevistas Marta apenas abrió la boca y yo tampoco pregunté demasiado. Cuando empezó a soltarse a hablar, lo primero que Marta expresó fue su negativa a hacer un curso de limpieza industrial, (le había enviado la otra

educadora), con mujeres de la edad de su madre. Nadie le había preguntado a esta chica qué deseaba y qué le gustaba hacer.

A Marta no le dejaban de llegar cartas de diferentes cursos de formación nada adecuados ni para sus gustos ni para su edad. Le llegaban avisos de suspensión de PIRMI y cuando esto sucedía, Marta, asqueada, iba de mala gana pero intentaba hacer lo imposible para salir de allí.

Lo primero que hice fue hacerme cargo de la burocracia que ensucia y entorpece lo realmente importante. Hablé con la Generalitat y pedí tiempo para poder ir descubriendo con Marta qué quería y qué podía hacer dentro de sus posibilidades. Es importante apuntar que Marta tiene ocho hermanos, tres más pequeños que ella, un montón de sobrinos pequeños, una madre con leucemia y un padre que se dedica a la venta ambulante y ella es la única que no está casada y quien se hace cargo de la casa.

Recuerdo un día, al principio, que fui a verla a su casa y estaba llena de mujeres jóvenes como ella y un montón de críos pequeños, ella y su sobrina eran las únicas que arreglaban la casa y hacían cosas, las demás no hacían nada. Cuando tuve ocasión de hablar con ella le expresé mi deseo de justicia y que entre todas las mujeres que estaban en la casa pudieran repartirse el trabajo, ella me dijo que eran muy vagas y añadió -“yo lo hago por mi madre, porque ella me parió y me dio este cuerpo, si no estuviera ella no lo haría, pero mientras esté lo seguiré haciendo, a ella se lo debo”-me quedé sin palabras.

Para mí, este es un ejemplo claro de cómo Marta, con sus 18 años, y otras muchas mujeres hoy en día, con sus cuidados y su saber estar hacen trabajo civilizador sosteniendo la vida y las relaciones.

Algunas profesionales no dan ningún valor a lo que hace Marta y se sitúan en lo que ellas creen que debería hacer pero no ven lo que ya es.

Marta empezó a coger confianza conmigo, nos encontrábamos fuera del despacho, tomábamos un café, paseábamos. Poco a poco, Marta empezó a expresar sus deseos, sus necesidades, sus gustos, sus prioridades, sus dudas. Le costó confiar en mí porque nadie hasta ahora había confiado en ella. Buscó apoyo en su sobrina María de 17 años, para relacionarse conmigo; Marta es muy seria y bastante tímida, María por el contrario es una chica encantadora, de total confianza para Marta, divertida y muy sociable. María, sin darse cuenta, medió entre Marta y yo haciéndonos la relación más fácil y también más rica.

Y ha sido así como me he convertido en una referente para ella y ella para mí porque para mí, Marta es una chica que me ha demostrado que no hay nada más vivo que la relación y que es mucho lo que todavía puede suceder. Solo estando a su lado, reconociéndole un más, reconociendo su capacidad para cuidar de su madre enferma, hermanos y sobrinos, pude acogerla y quererla.

Hoy día, llevamos a cabo un taller para chicas que bajo la excusa de hacer bisutería nos relacionamos y hablamos de temas que ellas proponen y les interesan y es mucho lo que vivimos en este espacio; es algo que no para de crecer y de circular.

Marta no suele perderse ningún día y viene a todas las salidas que organizamos a Barcelona y ahora además, siempre viene pintada y arreglada. No tiene una vida fácil pero estar ahí, ya es mucho.

Cuando la otra educadora me contó la historia de Marta me dijo: -“no hay nada que hacer, no tiene interés por nada”- Este “no hay nada que hacer”, por desgracia lo he escuchado de boca de demasiados profesionales, es como si los profesionales a veces intentáramos encontrar algo en lo que Marta fallara para así poder confirmar nuestros prejuicios. Y es con este tipo de actitudes, cuando te das cuenta del poco espacio que concedemos a la relación, de lo poco que miramos con ojos limpios a la persona que tenemos delante como a una persona

singular, diferente, con una vida propia, unas necesidades, unos intereses, unos deseos, también con dificultades pero sobre todo con libertad y dignidad para decidir sobre su vida. Nosotros, los profesionales, somos un medio y no podemos decidir la vida de nadie.

Qué pocas veces se escucha y qué honesto y sabio sería decir por parte de profesionales educadoras y educadores, trabajadoras y trabajadores sociales, "mira, con esta chica no puedo, me supera, tiene un carácter que no va conmigo, no me vincularé con ella en la vida, ¿y si pruebas a hablar tú con ella?" Estaríamos hablando desde la verdad y nos haríamos mucho bien.

Porque, ¿qué nos pasa cuando vemos a la otra o al otro limitado, carente, sin posibilidades, un desastre? Que lo victimizamos, lo inutilizamos, dejamos de verlo como ser humano para asignarle un número: número de caso, número de expediente, tipo de diagnóstico y así lo aplastamos ante nuestra imposibilidad de apertura a lo nuevo y a lo que puede suceder.

En la facultad de Salamanca, donde estudié, hablaban de "la distancia profesional", "no implicarse en exceso", "cuidar los espacios" "la objetividad" ell@s y tú, no mezclar sentimientos. Le daban importancia a la mente mientras el cuerpo, los sentimientos, teníamos que dejarlos fuera. Con el tiempo aprendí que a mí este modelo no me servía, porque mi cuerpo y mi mente van unidos y si me dejo fuera el cuerpo me dejo fuera la vida y yo sólo sé trabajar desde el amor y desde la implicación personal que nada tiene que ver con trabajar desde la omnipotencia y la desmesura.

Y, ¿cómo se puede trabajar desde los deseos, cuando te dan unas directrices desde arriba? Se puede trabajar desde el deseo buscando apoyos, mediaciones, alianzas, buscar a otra mujer o a otro hombre que comparta tu deseo de crear en relación, despertando la imaginación y la creatividad y poniéndonos manos a la obra.

Trabajar en equipo no es fácil, más si es un equipo grande como en el que yo trabajo, pero cuando se está abierto a lo que la otra o el otro tienen que decir, sin prejuizar y sin utilizar la violencia, cuando no se tiene miedo a abrir los conflictos y a expresar los desacuerdos que se puedan tener dentro del equipo, cuando existe un intercambio de verdad entre profesionales, el trabajo interdisciplinar resulta de lo más enriquecedor. Y si planteáis un proyecto que os guste con cara y ojos lo más seguro es que lo podáis llevar a cabo, siempre que creáis en ello.

Hasta ahora no se habían planteado dar charlas de sexualidad en los IES del barrio, en el pueblo donde yo trabajo. Por la experiencia que tengo veo que es una necesidad imperiosa que las chicas y chicos adolescentes tengan un espacio para expresar sus dudas y compartir sus inquietudes sobre temas de afectividad y sexualidad. Necesidad de un espacio para ellas solas, necesidad de un espacio para que pudieran hablar chicos solos y después poner sus inquietudes en común chicos y chicas. Sabía que el CIOD, Centre d'Informació i Orientació a la Dona ofrecía estos talleres y buscaba profesionales de fuera para realizarlos en todos los IES. Pensé que sería una idea extraordinaria poderlos realizar nosotros como educadoras y educadores porque además nos daría una entrada estupenda para conectar con gran parte de la juventud. Lo hablamos y preparamos entre "educas", lo comentamos con el equipo y al CIOD le pareció estupendo y a nuestra coordinadora también.

Todo esta parte "chula" que os he contado sobre *La práctica de la relación educativa* tiene otra parte más gris que aparece cuando las cosas no salen como una se espera. A veces se viven situaciones de verdadero dolor y sufro y me siento triste, desilusionada, insatisfecha.

Pero ahora puedo aceptarlo como una parte de la vida más y sólo si soy capaz de reconocerlo y aceptar que esto de vez en cuando me pasa, porque estoy viva, la desesperanza no lo invade todo y me permite continuar por el camino que me gusta.

Y ya para terminar, deciros que las relaciones que establezco con estas chicas son las que me sostienen, por las que cada día me levanto feliz para ir a trabajar. Son relaciones de autoridad que nos permiten a ellas y a mí relacionarnos con libertad. Ellas con su alegría me enseñan otra forma de estar en el mundo y yo estoy ahí, como dice Milagros Rivera ⁹³ “por el gusto de estar en relación”, más allá de que encuentren o no trabajo, se casen o no, continúen estudiando o en casa cuidando de su gente. Estas relaciones son las que me salvan de la miseria, del paternalismo, de lo asistencial, de la caridad y del poder que aplasta.

Comencé a trabajar pensando cambiar el mundo, hacer la revolución. Hoy veo que con mi hacer cotidiano, con mis pequeños pasos y sobre todo con los pasos de ellas, nuestros pasos se convierten en ALGO GRANDE.

Me gustaría terminar con un párrafo de un libro que a mí me maravilló *El perfume de la maestra* ⁹⁴, dice así Luigina Mortari cuando habla del saber del cuidado ... *no es verdad que dejarse tocar por el otro, ser copartícipe de su sentir, cree desorden e impida una acción eficaz; al contrario, es una condición necesaria de aquel “pensar del alma” que introduce un principio de orden diverso, el orden de una razón encarnada y sensible, que construye saber, no trabajando según conceptos y procedimientos predefinidos, sino a partir de la interpretación de la mirada del otro, de sus gestos, de su modo de entrar en relación o de sustraerse a ella.*

Reviure en relació a l'altre; Fer de les classes un inici.⁹⁵

Anna Gómez Mundó i Núria Pérez de Lara

El text que us presentem té origen en una experiència viscuda per dues professores de Coeducació que, a la mateixa hora i en aules veïnes, es trobaven amb un grup de noies i nois. Les paraules que segueixen volen continuar reprenent el fil de les que ens dèiem en els minuts que precedien i seguien a les sessions de classe. Així és com les prenem per tal que iniciïn un assaig d'escriure els diàlegs que, primer casuals i després imprescindibles, manteníem amb l'ànim de compartir l'experiència de ser mestres, d'intercanviar receptes que a una o altra ens anaven bé per a encetar, aprofundir o revisar les possibilitats creadores que porta en sí el partir de la diferència sexual.

Aquests diàlegs acabaren sent la trobada ja concertada ('ens trobem al banc a 3/4 d'1, eh?') de dues dones de diferents edats, de diferents biografies; dues dones que vivim la nostra relació de disparitat com una riquesa que ens porta aprenentatges, descobertes, consol i gaudi.

Començar les classes, retrobar l'origen

Núria:

Reviure en relació a l'altre és el que jo sento que anem fent a les classes de Coeducació. En primer lloc ho sento en mi, com la mestra que sóc dins una aula ocupada majoritàriament per dones i, entre elles, uns quants homes, pocs, que els primers dies fixen les seves mirades en mi esperant les meves paraules.

Aquestes mirades d'elles i d'ells són la primera cosa que jo puc escoltar dins meu a l'hora que començo a parlar.

Ben aviat em sento a mi mateixa dient que «coeducar és pensar les relacions entre nenes i nens, entre homes i dones... coeducar és educar-me jo dona, educar-nos nosaltres dones, en relació amb els homes i educar-vos vosaltres, homes, en relació amb nosaltres, dones...» Efectivament, fa dos o tres anys que, de bon principi, a les primeres sessions, repeteixo aquestes paraules o unes de semblants, en resposta a les mirades que escoltava dins meu quan no començava així les classes de coeducació.

Començar d'aquesta manera ha estat fruit d'aquest reviure la relació amb l'altre que dia a dia, curs a curs, he anat percebent dins de mi. Perquè jo abans pensava que començar escoltant es traduïa en una pregunta dirigida als altres, noies i nois de la classe, sobre què sabien, pensaven o vivien que era la coeducació. Una pregunta potser vertadera les primeres vegades, però que esdevingué tramposa en repetir-la malgrat l'experiència de la resposta donada: la resposta políticament correcta de la igualtat. Una igualtat sentida com una fita ja aconseguida per gairebé totes les dones que m'escoltaven i acceptada respectuosament per els pocs homes que ens miraven. Una igualtat que era el do que havíem de trametre els educadors i les educadores en la nostra pràctica. Una igualtat que la mestra havia d'anar fent miques des del seu saber i la seva mirada de la diferència de ser dona.

Pregunta tramposa doncs per a elles i ells, però pregunta tramposa també per a la mestra que començava les classes atrapada en un enfrontament per més afectuoses, tendres i benintencionades que fossin les paraules i els gests amb que l'acompanyés.

Escoltar la mirada que els ulls dels i les joves fixaven en mi em va fer viure d'una altra manera la relació amb ells, em va fer >reviure l'inici de les classes . Un inici que era i és en relació, un inici pel que calia pensar la relació original, aquella que li va posant paraules de veritat a les coses del món. Un inici

basat en l'acceptació de l'altre des de mi, des de mi que ja hi era quan ells i elles van arribar, des de mi que ja hi era, dona pensant-se des de la seva diferència, quan elles i ells s'educaven a les escoles de la igualtat. Aquest inici havia de posar-li paraules a la coeducació, unes paraules que diguessin la veritat de la meva experiència sense trencar res, unes paraules que obrissin horitzons al que començàvem a fer junts, sense haver-se d'enfrontar, sense haver-se d'aferrar a res més que a la veritat inicial del desig de relació viva a les classes.

Reviure, renéixer la mestra; reviure, renéixer elles i ells començant a caminar junts deixant obert el destí d'aquest camí, un destí que s'aniria veient pel fet de caminar junts, a poc a poc, però començant per l'origen en relació; cosa que resultava inqüestionable i alhora apaivagava; cosa que resultava vertadera i alhora obria noves mirades entre nosaltres, entre elles i ells.

Anna:

En la meva experiència com a professora de l'assignatura de Coeducació allò que sempre guia la meva pràctica docent esdevé alhora el nucli del contingut de l'assignatura. Tal vegada és això el que va fer que visqués l'experiència amb una intensitat especial. Quan el contingut versa sobre la pràctica viva demana un aprendre fent del pensar pensant-se, del descobrir descobrint-se, de la pregunta el preguntar-se.

Les respostes a la proposta de pensar la coeducació vivint-la dia a dia a l'aula universitària són diverses. En les primeres trobades el que predomina és l'estranyesa davant la invitació de pensar-se en l'educació i pensar l'educació des de sí, atenent als significats que es despleguen des del propi cos sexual, –cos de dona, cos d'home– i allò que de significant porta en ell.

L'estranyesa va acompanyada, a vegades, de la mirada que vol indagar en el misteri que s'obre davant seu; i, a vegades, d'una resistència a deixar-se anar. És aquesta estranyesa la que em torna a mi en forma de pregunta dia a dia obligant-me a anar

més enllà d'allò que ja sé, és aquesta estranyesa la que em recorda en cada rostre la seva singularitat, el més que cada alumne i cada alumna porta en ella que reclama un vincle d'autoritat per créixer.

Per això, entre altres coses, sé que la coeducació no és una matèria acadèmica, sinó una manera d'entendre la pràctica política de relació en cada espai i temps on es visqui l'educació. Tot allò que obre la proposta de l'assignatura és una mirada directa al subjecte sexual que tenim davant i en cadascú de nosaltres; i tot allò que aquesta persona porta amb ella i que alimenta la relació que ens vincula.

La invitació de >partir de sí invita alhora a deixar el discurs donat –considerat vàlid o no– a la porta, fora de l'aula, per tal de trobar, creant-lo o recuperant-lo, el propi. Invita a desprendre's, en part, de paraules d'altri per prendre, o reprendre, les pròpies paraules, les que són nascudes des de l'experiència concreta viscuda en relació amb els altres i amb allò altre. Ho invita en part, perquè alhora obliga, ens obliga, a recórrer a veus i experiències de tota una genealogia de pensament i pràctica que ens ha precedit.

Invita, en definitiva, a anar més enllà dels tòpics per tal de no circular dins d'idees o fent servir idees ja donades prèviament, que hem incorporat havent estat rebudes des de fora de nosaltres, sense trobar la relació d'aquests discursos en les pròpies vides. I tot això ho invita a fer tant a les i els estudiants com a mi, mestra, fent-me inici i atenent a l'origen de quelcom nou que neix ja en els primers minuts de classe.

És aquest, doncs, un dels moments on apareix l'estranyesa, perquè no els és fàcil començar a pensar què és la coeducació travessant la ideologia, anant més enllà de les frases-consigna amb les que arriben, interrogant els tòpics buscant què els ha donat origen, quin imaginari alimenten i en quina mesura expliquen la seva realitat.

Des de les dones, entre les dones... i amb els homes

Núria:

La classe, dia a dia, es va omplint de paraules de dones, de textos de dones, de sentiments de dones, d'experiència de dones, més joves i més grans, que ens van parlant de tal manera que la coeducació esdevé, ja no el tema de l'assignatura sinó una pràctica viva de relació entre dones que es troben a elles mateixes dient-se, dient-nos, sota la mirada expectant, silenciosa i sorpresa d'uns quants nois. Ben aviat una mena d'inquietud, de malestar, de cautela en les paraules, de frases que volen incloure el que ells també podrien dir tot i que estan callats. La pràctica viva entre dones no pot, no sap, deixar de banda el fet que hi ha nois a la classe però no sap, no pot parlar per ells. El meu desig de ser mestra de noies i nois em fa insistir en el fet que coeducar es fa tenint present i fent viure, la relació entre homes i dones, tenint present i fent viure la diferència que, precisament, fa possible aquesta relació.

Llegim textos que ens parlen de la diferència de ser dona, alguns commouen i desperten sentiments ambivalents, diria que per una banda reconforten les noies i per una altra les inquieten en la relació amb els nois. Les lectures provoquen en elles la necessitat de dir «... però ells també», «... però no tots els homes...» «... però les dones també...» «això era abans...» Hi ha en aquestes respostes una certa dificultat per entendre què és el simbòlic, però aquesta dificultat es fa més intensa, segurament, pel sentiment que hi ha un cert rebuig cap els homes, pel sentiment que estem posant el negatiu damunt d'ells, pel sentiment d'una certa exclusió vers ells a la nostra classe i alhora també per un cert sentiment, moltes vegades manifest, que estem «donant-li la volta a la truita» diuen elles, posant tant de valor positiu al simbòlic femení.

La mestra davant d'això només sap convidar a la paraula d'ells, acollir-la amb alguna pregunta... "i doncs vosaltres què

en penseu? Què sentiu?" Alguna pregunta que faci espai per a l'expressió de l'altre, home, dins la classe i que permeti manifestar des d'ells aquest sentiment de malestar, d'incomoditat, si hi és o la sorpresa de sentir-se fora de lloc, de sentir-se en minoria, de saber-se, potser per primera vegada, a la banda de l'altre perquè elles, nosaltres, parlem en primera persona, en relació amb nosaltres mateixes, en relació a l'altre, en relació al món.

Anna:

Pensar les relacions de diferència ha esdevingut una necessitat. Una necessitat que pot néixer des de l'obligació, però també des del desig. L'altre de mi a l'aula és el cos sexual masculí, i la seva presència vaig viure-la, en un primer moment, també jo, com una irrupció, com una ingerència a un espai femení.

M'adono que la presència de l'altre-noi a l'aula sempre m'ha incomodat, encara que ho hagi fet de diferents maneres. La manera de viure la incomoditat ha anat canviant al llarg de la meva experiència docent, gràcies a la pràctica d'obertura a allò que l'altre-noi porta en ell. Aquesta sensació d'incomoditat, l'he sentida sobretot en els moments en què explícitament apareixia i apareix la diferència sexual com a font de significats i generadora de pràctiques de vida.

Jo podia i puc parlar del que de moment conec des de la meva diferència sexual, des del meu ser dona en el món. És des de mi que vaig descobrir el que m'ofereix de sí el meu cos sexual, un cos femení. El que no puc fer és dir, mostrar, què significa viure en un cos sexual masculí. No vull dir amb paraules nascudes des d'un cos de dona quins significats i quina mirada al món i a l'altre neix d'un cos d'home. No ho vull fer perquè seria dir l'altre des de fora, parlar de l'altre. Però sí puc acompanyar l'altre a fer-ho, acompanyant el procés de dir-se des de sí, establint una relació de sentit amb l'altre diferent a mi, tal i com ho puc fer amb els nens i les nenes, amb les noies i els nois, és a dir, quan visc la relació tenint en compte la singularitat de l'altre. L'acompanyament en el

procés de dir-se des de sí per tal de poder mirar i estar al món des d'un altre lloc és un camí dificultós tant per a l'alumne com per a nosaltres. El camí ofereix obstacles que cal tenir presents per tal que no esdevinguin un fre en el trajecte. Saber de l'existència de les petites o grans traves que ens trobarem pel camí ja pot traduir-se en sí mateix com la primera d'elles. I és aquesta la que ens repta com a professores a no claudicar-hi, ja que és la temptació a avançar esdeveniments, a mirar l'altre des de la vivència d'altres situacions dificultoses que priven de viure allò nou que estem vivint en un grup nou, en un temps nou, en un marc on es poden desplegar anhels, pors i interrogants nous. Si ens orientéssim exclusivament amb el que ha passat en altres grups sense atendre d'on provenen les resistències que trobem en el nostre fer, negaríem d'arrel el que dona sentit a l'assignatura.

No obstant, la por a no deixar-nos ocupar pel que va passar pensant que tornarà a repetir-se inevitablement amb les mateixes formes, els mateixos comentaris, les mateixes objeccions, etc., no priva de recórrer a l'experiència viscuda per pensar des d'ella i així fer un salt per tal que, també nosaltres, puguem anar més enllà dels tòpics i desfer-nos de pre-judicis ('els nois vénen a salvar les noies', 'no volen pensar més enllà', "estan atrapades i atrapats en el discurs de la igualtat" ...) els quals sempre fan rígides i immobilitzen les pràctiques educatives.

Així doncs, observant què és allò que recurrentment sorgeix en el procés ens hem adonat que la mateixa acollida del fet de parlar i valorar l'experiència i els sabers femenins com a pràctica quotidiana a les nostres aules porta fàcilment a desembocar en un menyspreu o en una culpabilització de l'altre, sigui aquest altre l'home, la pròpia mare, etc. Parar atenció a aquestes reaccions és un gest imprescindible de fer per a comprendre la nostra tasca educativa.

Suaument, sense tibar, es van desfent els

nusos

Núria:

La dificultat per respondre des de sí que la majoria de vegades es fa palesa en els nois, és el que em fa sentir que ells també comencen a reviure's, ja no com el centre del món sinó com una part d'ell, comencen a sentir-se essent l'altre de la relació. I ser l'altre de la relació, crec, els descol·loca: en primer lloc els fa sentir exclosos a ells de les paraules de la classe i en segon lloc els fa sentir-se exclosos d'ells mateixos, fora del que sembla donar-se per descomptat que és el món dels homes, un món fet pels homes sense comptar amb les dones. Però els fa sentir també exclosos, aliens, a la relació que es dona entre elles, com si estiguessin assistint a una experiència que no els pertoca, com si la seva presència profanés alguna cosa. Un noi ho deia amb aquestes paraules: *elles saben parlar des de tan a dins que em sembla com si no tingués dret a ser-hi*. Però aquest mateix noi és el que ens diu a l'avaluació final de les classes:

En mi reflexión he intentado plasmar cómo me siento, desde el simbólico de hombre o masculino. Me ha costado un poco hacerla, porque he intentado que surgiera desde mi corazón, procurando vencer esa barrera masculina que prohíbe descubrir los sentimientos

En estas clases he aprendido a apreciar más el valor que tienen las mujeres, pero, sobre todo, a conocerlas y a conocerme un poco mejor.

Ell, amb els seus companys i companyes, ens indica quin va ser el destí del camí iniciat en relació. Un camí que va transcórrer per vies que suposaren expressar el conflicte, els sentiments dolorosos, la cerca de textos escrits per homes que a ells els fessin sentir anomenats amb paraules que diguessin el seu desig de ser o allò que no volien ser. Recordo que en la cerca de textos per part d'ells van arribar a la classe uns textos de grups d'homes pensant la seva masculinitat sota la guia d'una dona i un home, segurament terapeutes, que els va fer

sentir-se victimitzats, posats en el lloc d'aquells que s'han d'alliberar, i que -així ho van manifestar– els va fer sentir-se humiliats. Però aquell text que ells mateixos havien portat a classe de la premsa actual, els va fer adonar que les propostes d'emancipació de les dones, les propostes de la igualtat, eren negadores d'una part de sí, reductores de la diferència que ens fa ser homes i dones en relació. Estar a la banda de l'altre que és definit, anomenat, alliberat, des de fora els va fer sentir negats de la mateixa manera que –ara ho veien– ho havien estat les dones.

Aquesta descoberta els va fer adonar que les reaccions d'enuig que havien sentit al principi de les classes venien de no comprendre que les relacions de diferència no es basen en l'oposició, l'enfrontament o la negació de l'altre sinó en un partir de sí que havia de ser escoltat, cada vegada com un nou inici en el qual saber-se part no significa una pèrdua sinó un guany. La seva virtut es la de sentir-se sencers, senceres, compartint el món en el que vivim; un estar sencers escoltant la diferència que ens permet, perquè ens la fa desitjar, la relació.

Anna:

Una de les reflexions que hem fet pensant el perquè d'aquesta reacció d'enuig vers l'altre, és de veure en ella una mostra més de la interiorització de l'organització de la nostra realitat, del nostre món, en dos pols oposats i contraris entre ells. En aquest cas, aquesta oposició enfrontada de dos pols que un nega l'altre i viceversa, està representada pels dos sexes. És com si els i les alumnes entenguessin aquest mirar des de la diferència sexual com una obligació a negar el pare si reconeixen la mare; a menysprear l'home per valorar la dona; a anul·lar tot el més de sabers que porta el cos sexual masculí per fer lloc als sabers femenins, talment com si els sabers tinguessin un espai físic delimitat i finit que haguessin de repartir percentualment.

Núria:

Aquesta dificultat de pensar la relació des de sí amb l'altre i amb el món com si fos un repartiment quantitatiu en lloc d'un compartir, en lloc d'un conviure dins unes relacions de diferència en les quals cal acceptar la presència de l'altre amb aquest més que ens dóna la seva singularitat i que és el que fa possible el desig i l'amor, és certament una dificultat amb què repetidament ens trobem. Una dificultat, però, que es presenta cada vegada en formes diferents, que ens plantegen cada vegada a nosaltres les mestres noves maneres de mirar-la i que ens han fet adonar que travessar aquesta dificultat és el que permet anar més enllà de sí i començar a pensar d'una altra manera la llibertat, per exemple. És com si no calgués dir, «ara anem a parlar de la llibertat» sinó que ens trobem davant d'ella amb una nova mirada, la de la llibertat en relació. Tot i que això suposa, una vegada més, que apareguin els nusos ben travats dels drets individuals en què s'acostuma a fonamentar la idea de llibertat com una qüestió individual sempre resultant d'una resta envers la de l'altre, aquests nusos es desfan més fàcilment si hem aconseguit arribar al fons del nostres cors pensant la diferència des de sí. Que els nusos es van desfent suaument, sense tibar, jo ho vaig aprendre de la meva mare quan jo era menuda i aprenia, de mala gana –tot s'ha de dir– a cosir. Ella em deia que els nusos se'm feien perquè tibava i només es podien desfer suaument, un a un, sense tibar el fil, i afliixant-los suaument i amb paciència. Aquesta paciència i suavitat, de vegades se'ns oblida, com el saber de les mares, que tan oblidat està als sabers universitaris. De vegades, els ho dic als nois i a les noies de la classe i, si ara ho penso, crec que els ho dic precisament quan em sento a mi mateixa volent tibar massa els fils de les dificultats que se'ns presenten repetidament. Quan sabem posar en pràctica, de manera viva, la paciència i suavitat del saber de les mares, es comencen a entendre millor totes aquestes coses. El que passa és que, de vegades, nosaltres mateixes no ho sabem fer.

Anna:

Hi ha alguns dies de classe que sento la necessitat de fer una

pausa que ens permeti fer el buit en el nostre camí. Són dies que demanen la respiració pausada, demanen un mirar-se a sí per a poder mirar l'altre, demanen un recolliment per a recuperar una energia, o una lucidesa que sembla perduda. És una parada al camí que, a primer cop d'ull, pot semblar motivat per un caminar massa lent per part de les noies i nois, per unes dificultats que tenen elles i ells a treballar i aprendre des d'un altre lloc. Però mirant-ho detingudament, és una parada nascuda de la necessitat que sento en mi de asserenar-me, d'alentir el pas i suavitzar el gest, com també havia de fer per a resoldre el manyoc de fils que impedié continuar el brodat que –a mi sí que m'agradava– m'ensenyava a fer la meva mare. És un moment on cal mirar-me per recordar els sabers oblidats de la mare, l'oblit de l'acompanyament pacient i amorós a l'altre i a sí. Pot ser que amb la pressa de tibar massa fort, a escurçar el camí, ajudi sense voler també a mirar les dones com un tot, des de la generalització, i als homes també des d'uns paràmetres compartits per tots ells, homogeneïtzant-los en base al seu sexe. I això fa que es busqui la comprensió de l'home concret a partir de les categories que pretenen descriure tots els homes, despellant-los així de la singularitat de cada un, del sentit original que cada un d'ells troba en el seu cos.

L'aprenentatge a viure inicis, a ser inici i a acompanyar l'inici de l'altre l'estem fent a partir de la relació que mantenim amb els i les altres de l'aula. Són aquestes relacions vives de disparitat que ens indiquen els nostres propis no sabers, o els oblots de sabers passats, o també la riquesa de sabers que acompanyen la nostra pràctica docent. I així, podem anar desfent, tibant suaument, per a fer més llarg un fil que sembla no tenir fi...

Núria:

Quan sabem retirar-nos i permetre el temps i l'espai en què la nostra presència i la nostra paraula no envaeixin i donin lloc a l'assistència del cor en el pensament d'elles i d'ells, passen coses. Recordo el dia en què, com en molts altres, estaven

treballant a soles en petits grupets i nosaltres anàvem passejant d'uns als altres o fent de nosaltres dues un grup que també anava dialogant i a l'hora de posar en comú els sabers que en cada grupet s'havien anat creant, unes noies van dir: *De cop, ens hem adonat que el que estàvem fent nosaltres, les noies, és voler que ells encarnessin el simbòlic femení de la mateixa manera que nosaltres; estàvem pretenent que ells fossin més femenins, més tendres, més sensibles, en definitiva que fossin igual a nosaltres. Els volíem igualar.* La capacitat de ser dos, el gust per la relació i el desig d'incloure l'altre que moltes vegades suposen, estaven fonent el dos en un, s'estaven convertint en una incapacitat per a reconèixer la part de misteri que hi ha en la diferència i en una incapacitat per acceptar que l'altre no pot ser definit des de fora. Començàvem a veure que mirar l'altre des del negatiu –allò que no és i, en canvi, creiem que hauria de ser– és fruit de no veure el negatiu que hi ha en cada una de nosaltres i és continuar pensant des de la fusió o des de l'oposició.

Anna:

Amb la pregunta serena que busca què porta la dificultat de comprendre la llibertat de sí com un més i no un menys a disposició de l'altre des de la relació hem anat trobant petites respostes; respostes que ens han guiat donant-nos llum allà on abans hi vèiem quelcom més semblant a un mur.

Una expressió de la dificultat que hem vist en els nois de dir-se des de sí és el sentiment de vergonya de pertànyer al sexe masculí que expressen de diferents maneres.

Tots els nois arriben a l'assignatura amb consciència de com el simbòlic patriarcal ha estat representat en la realitat. Molts d'ells identifiquen pràctiques polítiques d'exclusió i de menyspreu vers les dones. Per tant, l'ànim que els porta a l'assignatura és el de veure i aprendre possibles accions que ajudin a minimitzar-ne els afectes, o a acabar amb les pràctiques exclusives. És a dir, amb una mirada que posa la mesura, encara, en el menys del simbòlic masculí, no en el seu més. És una espera per a saber reaccionar en *contra de*, no per

a aprendre a situar-se *més enllà de*.

La confusió d'entendre que la violència de les relacions establertes des del simbòlic masculí neix del mateix sexe, provoca en ells una enorme angoixa, com si per compartir el sexe dels qui han dictat i practicat aquesta violència els fes automàticament còmplices de la realitat que rebutgen. D'aquí neix un sentiment de repulsió vers el seu sexe, desenvolupant un desig de fugir del seu cos sexual, perquè l'identifiquen com a origen del mal. Aquest sentiment és un dels inspiradors d'una via de pensament molt freqüent, compartida també per les noies: el convenciment de la necessitat de buscar i desenvolupar la seva part femenina. Sembla com si la 'redempció' del seu sexe vindria a través d'adoptar i potenciar trets considerats femenins, com la tendresa. Aquí trobem dificultats per a inventar i posar nom als significats que obre la diferència sexual masculina en positiu. Unes dificultats, tanmateix, que també teníem en nosaltres, les professores. I així ens en van fer adonar les mateixes noies al llarg d'aquella sessió, que abans recordaves tu, dedicada a comentar la pel·lícula 'La viuda de Saint Pierre'. Per què no explorem què porta en ella la diferència sexual masculina en positiu? Què aporta a la vida i a les relacions que l'alimenten?

La transcendència dels aprenentatges

Anna i Núria:

'Sólo se habla de mujeres' és una observació que ens arribava sovint. En tant que referents, com hem dit abans, hem de recórrer a elles i a nosaltres; en les seves i en les nostres experiències.

La reflexió a partir d'aquestes actituds que hem vist al transcurs de les classes ens ha fet mirar fins a quin punt el nostre estar a l'aula, fins a quin punt el plantejament de l'assignatura, els textos que proposem llegir, fins a quin punt

què diem i què callem,... ajuda o no a reforçar aquesta mirada dicotòmica que exclou la realitat.

Sortosament, però, també l'escolta d'aquesta observació repetida a les nostres classes ha fet desplaçar-nos i plantejar-nos la recerca d'aquests referents que donen mesura també en experiències viscudes en cossos i amb veus d'homes.

Hem optat per a aprendre a ser mediadores capaces de poder posar en relació els nois amb pensament nascut de cossos d'homes i altres nois perquè tinguin referents des d'on alimentar la seva cerca, per un camí que ja és diferent al de buscar què porta en ella la diferència sexual femenina. Ja ho és perquè el treball de buscar el sentit de sí al món d'aquestes ha començat fa molt més temps; i això explica en part el perquè tenim més fàcil donar a conèixer la genealogia femenina de pensaments i pràctiques polítiques de sentit que no de genealogia masculina.

La cerca de textos d'homes que facin visibles altres maneres de representar el simbòlic masculí, ens ha portat a nosaltres, mestres, a llegir amb ulls nous, recreats pel desig d'aquesta mediació necessària, poesies, assajos, novel·les que, en el nostre record, s'insinuaven com possibles camins. I és possible que el fet de trobar aquets textos no precisament en àmbits pròpiament acadèmics o tradicionalment polítics sigui perquè els textos escrits dins aquests àmbits s'encotillen en ideologies i propostes pràctiques dominants. Sortir de les classes amb el propòsit de trobar paraules que ens parlin del més que els homes poden portar al món ha estat una valuosa experiència de recerca i de lectura a fora de l'aula, per tornar a ella amb quelcom preciós.

Quantes vegades ens han dit que les reflexions dins l'aula se'n van també amb elles i ells fora les aules! I és que la diferència sexual entra i surt de les aules. I els sabers transcendeixen, perquè van més enllà de l'horari acadèmic, perquè ens acompanyen en la nostra vida quotidiana, en les relacions amb la mare i el pare, en les relacions amb la parella; esdevé una nova mirada per a comprendre les relacions amb les amigues i

amics, per a pensar la pràctica professional de cada una, de cada un. És un saber que transcendeix, perquè no es deixa ‘capturar’ tant sols des de la raó, també necessita de *l’assistència del cor*, perquè recorda que la vida no es deixa atrapar i de-finir, pre-definir, sinó que tant sols demana ser viscuda. Acollir la vida i agafar-la suaument entre les mans, sense por però mirant-la de cara, és quelcom que anem aprenent a les classes de coeducació mestres i alumnes en relació: en una relació que vincula experiències, edats, sexes, cultures, present i futur, de tal manera que en sortir de la classe ens sentim plenes d’aquesta vida, de vegades patint-la, de vegades gaudint-la, però sempre amb ganes de quelcom més. Nosaltres mateixes, vam acabar esperant-nos també a la sortida de la classe per a compartir-la i continuar el diàleg, que, com diu la Marta Caramés ⁹⁶, és un diàleg sense fi. Un diàleg, que aquest text s’ha proposat continuar, també ara, quan nosaltres dues ja no compartim aquesta experiència però la portem dins per fer-la viure i fer-nos reviure a les nostres classes i a les nostres vides més enllà d’aquelles precioses estones compartides, entre dos, entre classe i classe.

Bibliografia

Luisa Muraro, 1994, *El orden simbólico de la madre*. Madrid: horas y HORAS.

Anna María Piussi, 2001, «Dar clase, el corte de la diferencia sexual» en Nieves Blanco (coord.), *Educación en Femenino y en Masculino*, Madrid: U.I. Andalucía y Akal.

Sofías, (al cuidado de María Milagros Montoya), 2004, *Recetas de relación. Educación teniendo en cuenta a la madre*. Cuadernos inacabados, Madrid: horas y HORAS.

María Zambrano, 1989, *Notas de un método*, Madrid: Mondadori.

María Zambrano, 2000, *Hacia un saber sobre el alma*,

Madrid: Alianza Editorial.

El simbólico materno y la lengua de signos. La palabra en el cuerpo, la palabra en nuestras manos⁹⁷

Noemi Benarroch Assor y Carlos Peón Villora

En primer lugar queremos agradecer a Duoda y al espacio *Entredós* (este texto tiene su origen en una propuesta de Tania R. Manglano) la oportunidad de ponernos en juego obedeciéndonos cuando nuestro cuerpo nos pide que nuestra práctica de la relación con personas sordas se haga pública.

Nuestro trabajo consiste en interpretar a personas sordas en diversos ámbitos de la vida cotidiana (consultas médicas, juicios, comisarías, reuniones vecinales, conferencias, ámbito educativo, etc.)⁹⁸. Se nos hace necesario reconocer que este saber de la experiencia viene del trabajo con esta comunidad, sin el cual no habríamos podido acceder a esta sabiduría.

Sobre nuestro modo de hacer, queremos señalar que aunque este texto está escrito en relación, hay experiencias que se han vivido individualmente y no queremos perder esa riqueza, de

modo que, como en un diálogo, habrá partes individuales. Otras partes son comunes (aparecen en letra cursiva) aunque vividas desde la singularidad y desde nuestra diferencia sexual puesta en relación. Este conocimiento que nace de nuestra experiencia lo hemos ido descubriendo en relación.

Noemí - Lo primero que me planteo para nombrar mi experiencia es por qué he empezado en este mundo de las personas sordas. Lo cierto es que lo he pensado muchas veces y siempre llego a la misma conclusión: por azar. Por azar soy también mujer y gracias a ese azar he descubierto muchas cosas sobre mí, gracias a otras mujeres. Cierto es que es azar pero está en íntima relación con mi ser mujer ya que el ámbito de la discapacidad en el que me encontraba antes de empezar en esto, ya que soy maestra de Educación Especial, es un ámbito amoroso, lleno de mujeres y lleno de cuidado y también de cosas negativas, por qué no decirlo. Una amiga, una mujer, me propuso que fuéramos juntas a aprender Lengua de Signos y yo, sinceramente, nunca me había planteado lo que significaba ser persona sorda, pero me fié del deseo de otra. Y así fue como me fui adentrando en este mundo en el que he descubierto >otro simbólico, otra palabra y otra relación de si con el cuerpo.

A partir de mi trabajo como Intérprete empecé a pensar sobre la diferencia. En la práctica se hacía evidente que las personas sordas actuaban de manera diferente a las oyentes. Esta reflexión me hizo estar mucho más abierta a mi propia escucha y a la escucha del feminismo de la diferencia; sabía, intuía la apertura que fluye del hecho de nombrar la diferencia. Se podría decir que de la diferencia ajena llegué a mi propia diferencia.

Carlos Peón Villora - Noemí me ha hecho preguntarme continuamente sobre cómo he vivido el trabajo de interpretación y su vinculación a la vivencia de mi ser hombre. Pensando en esto, siento que mi manera de relacionarme con la diferencia sexual femenina me ha transformado y me transforma la vida, me ha movido por dentro. He aprendido y

sigo aprendiendo mucho de las palabras de muchas mujeres de *Entredós*. No puedo, sin embargo, hacer una traducción o interpretación directa de sus palabras, sino transformada desde mi ser hombre. A partir de ahí, es necesario hacer el corte de la diferencia sexual masculina. Ahí hay un salto simbólico. En este salto me ha guiado Noemí, Graciela Hernández Morales y otras mujeres y también los hombres del grupo nacido de *Entredós*. Me pregunto (me hizo preguntármelo Noemí) si el hecho en sí de la interpretación me ha ayudado a entender que las palabras de las mujeres, cuando las hago pasar por mí, también han experimentado un proceso de interpretación desde mi diferencia sexual masculina. En este salto en el que entiendo las palabras desde mi ser hombre hay una “traducción” y es ésta la que se puede comparar o asemejar con lo que pasa en la interpretación a personas sordas. Esto me ayuda a entender en profundidad mi trabajo y mi ser hombre, y me abre la posibilidad de trabajar teniendo en cuenta mi cuerpo.

Noemí - En este trabajo, además de ser condición indispensable llevar mi más – aunque no lo fuera lo llevaría igualmente- el trabajo en sí tiene un aspecto relacional tan absoluto que para mí el propio trabajo tiene un más. Digo esto porque requiere relación y autoridad. Yo necesito que me reconozcan autoridad cuando trabajo porque si no, no es efectivo. De hecho, en una ocasión, una mujer sorda no me reconocía autoridad y eso le llevó a no creerme, pensaba que la estaba ocultando la verdad y yo noté que mi trabajo no había servido. Además, las personas sordas deciden, en ocasiones, quién quieren que les interprete, lo que para mí significa un reconocimiento de autoridad. Recuerdo a una mujer sorda que pedía que fuera yo porque le interpretaba lo que pasaba en las salas de espera y a ella le gustaba que le aportara eso que pasaba en el mundo durante ese pequeño rato en que estábamos juntas. Además de establecerse una relación de autoridad, la relación que nace en la interpretación es una relación fundamentalmente dispar, tal como dice Tania R. Manglano sobre la relación terapéutica en el primer libro de Sofías ⁹⁹.

También he descubierto un negativo que abre la relación. En mi trabajo tengo la “obligación de la relación” y esto, si es impuesto, no es positivo, pero de esta “obligatoriedad” y con la libertad que me da poner en el centro mi deseo, yo puedo tirar y construir una relación más profunda con esa persona o no, ya que se me brinda la oportunidad de conocerla. En muchas ocasiones he seguido relacionándome con las mujeres sordas a las que he interpretado las preparaciones al parto porque hemos experimentado un vínculo especial; no por casualidad pasa en ese justo contexto en el que comparten conmigo un acontecimiento grande que se acerca como es el de ser madre encarnada.

En este trabajo, que es más que un trabajo, es una pasión, te tienes que abrir a la relación y creemos que es necesario sentir el vínculo, y como dice Nieves Blanco en el primer libro de Sofías respecto a la educación: *“la educación no solo es estar allí, sino estar en relación, desear crear un vínculo...”* (página 115). *Esto lo vivimos en la interpretación. El trabajo de la interpretación nunca puede ser solitario, implica entrar en relación, no sólo estar ahí, e implica entrar en relación también con las intenciones y los afectos de otra o de otro (la persona oyente), en una escucha fina, pura, dando y dejándose dar en la relación de intercambio.*

Además de esto, a veces entramos en relación con sus madres; la mayoría oyentes. Cuando esto pasa hay algo que añade una experiencia diferente en relación a esa persona sorda que ya conocíamos. Hay algo que cambia, conocer a sus madres transforma en ocasiones la relación, sentimos el vínculo de otra manera.

Noemí - La relación con personas sordas me ha aportado cosas en todos los ámbitos de mi vida y me ha ayudado a crecer y a ser mejor, o lo que yo considero que es mejor para mí. Son una mediación que me ayuda a ser libre y me doy cuenta todos los días y sobre todo cuando me acuerdo del tiempo en que no era libre, porque no encontraba la mediación necesaria ni sabía que había que buscarla.

Otro aspecto bonito que nos ha enseñado la comunidad sorda es la importancia de la relación con las y los semejantes. Ellas quieren que vayan Intérpretes mujeres porque se sienten más cómodas en situaciones de violencia, consultas de psicología, preparación de un juicio de divorcio, consultas de ginecología, cursos de preparación al parto, donde prefieren una Intérprete porque conoce su lengua y porque es mujer. Los hombres también lo hacen cuando implica una situación que prefieren compartir con un hombre. Este hecho forma parte de su simbólico; están muy abiertas y abiertos a las relaciones sólo entre mujeres y sólo entre hombres, comprenden que es necesario o al menos lo reciben bien.

También hemos podido ver cómo se relacionan las personas sordas con las oyentes de su entorno próximo. Es curioso cómo las personas oyentes cercanas que conocen desde hace tiempo, por ejemplo de su barrio, acceden a la forma de relacionarse de las personas sordas. Se dirigen a las personas sordas con una estructura diferente a la del castellano (adoptando la estructura lingüística de la Lengua de Signos), o hacen bromas más cercanas a lo visual. Es un aprendizaje que nace de la relación y pensamos que hay mucha sabiduría por ambas partes al encontrar algo que compartir y la forma de hacerlo.

Cuando nos relacionamos con personas sordas podemos comunicarnos en un espacio lleno de gente sin que nadie sepa lo que nos decimos, es una experiencia singular. Es como entrar en una magia, en un aparente silencio, un silencio que está lleno de palabras, de signos, de cuerpo, es una dimensión entre silencio y lenguaje y que si y solo si la persona sorda lo decide, lo hace público a través de mí. Yo soy la mediación que lo hace público a través de la palabra y esto fomenta la libertad. Siguiendo la reflexión de Lia Cigarini, la libertad es encontrar mediación y la principal mediación es la palabra, porque la palabra es la mediación que transforma. Las personas sordas requieren nuestra mediación para relacionarse con el mundo oyente. Ser conscientes de esto hace que tengan una apertura a la mediación. Nuestro

trabajo es una MEDIACIÓN INTERCULTURAL. No somos sólo “puentes de comunicación”, como se nos define habitualmente, ni una figura cercana a la ayuda o asistencia.

Interpretando, vivimos la grandeza de disfrutar de la relación y la comunicación. Las personas sordas muestran un enorme placer en la relación cuando conoces su lengua y su cultura. En muchas ocasiones se ha hecho una lectura de su historia desde la carencia pero a través de la relación hemos descubierto un mundo propio creado desde el más de su diferencia, desde su corte simbólico, más allá de la carencia. Han aportado desde su diferencia preciosas “perlas de sabiduría”, como diría Virginia Woolf.

Buscamos el intercambio, el crecimiento, a través de la comunicación, que la persona sorda acceda a la cultura oyente y que las personas oyentes se acerquen a la cultura sorda, haciendo civilización. Además, en nuestras conversaciones con las personas sordas, si se establece una relación más profunda les damos medida ya que en ocasiones se encuentran entre dos simbólicos diferentes. La experiencia de una persona sorda y de una oyente está separada por una estructura de pensamiento y de explicación del mundo muy diferente. Preferimos conocer a la persona sorda a la que vamos a interpretar porque en las relaciones de confianza se entienden las miradas, los gustos y hay una complicidad diferente a través del lenguaje del cuerpo, de la comunicación no verbal.

El aspecto del cuidado está presente en este trabajo. Por una parte, si nos preocupamos de que la persona sorda se haya enterado bien, la estamos cuidando y además, cuando buscamos alternativas para que el mensaje llegue fielmente, estamos cuidando la palabra, estamos cuidando que esa información llegue limpia, sin manipular, tal y como es pero de tal manera que la persona sorda la entienda. Esta tarea de cuidado la sentimos claramente cuando debemos buscar un signo para una palabra de reciente creación o cuando explicamos el significado de una palabra que no tiene una

correspondencia directa con un signo. En este proceso hay que depurar las palabras, buscando su sentido preciso para que digan lo que es, dándonos cuenta de lo delicado que es el lenguaje.

En muchas ocasiones algunos signos nos han dado luz cuando las palabras se nos han quedado ya viejas o nos confundían, porque se han desgastado por el mal uso o abuso de ellas. A veces los signos nos han aclarado a través de su expresión visual significados originales de algunas palabras. Por ejemplo, existen varios signos para referirse al concepto de “igualdad”, distinguiendo entre igualdad de derechos y oportunidades y cosas o personas idénticas.

En otras ocasiones hay signos que nacen del “simbólico sordo” cuyo sentido no tiene correspondencia en el “simbólico oyente”. Por ejemplo, hay un signo que recientemente en una investigación acerca de las metáforas en la Lengua de Signos Española, planteaba dificultades a la hora de encontrar su origen. Es el signo “sopa”, que quiere decir que algo es muy repetitivo, aburrido, rutinario. Leyendo “Un cuarto propio” de Virginia Wolf nos sorprendimos cuando dice, al describir una cena: “aquí estaba la sopa. Era una sencilla sopa de caldo. Nada en ella que estimulara la imaginación...”. Estas palabras resumen de manera precisa el sentido que las personas sordas le dan al signo “sopa”.

Para realizar bien una interpretación a la Lengua de Signos o a la lengua oral nos tenemos que “dejar traspasar”. Si no nos dejamos traspasar por lo que pasa, lo bloqueamos, y no lo transmitimos, por lo que dejamos de hacer el trabajo bien. Tenemos que entender el mensaje, el tono, el contexto, la ironía, y que pase por nuestro cuerpo para dárselo a la persona sorda, vinculándolo a la experiencia sorda del mundo. En este dejarse traspasar nos hemos encontrado situaciones difíciles por violentas. Hay situaciones de interpretación en las que surge violencia por parte de la persona oyente o de la persona sorda. Nos cuesta muchísimo en ese momento donde todo es muy rápido y nuestra función

es transmitir todo el mensaje, ser capaces de manejar la situación. En principio deberíamos transmitir las cosas tal y como pasan pero cuando hay violencia, hay bloqueo, el fluir de las relaciones se rompe, la violencia arrasa la comunicación. No sabemos si estas reacciones del cuerpo son prácticas de paz que intentan mediar o es miedo o rechazo, pero nos causa malestar. Debemos trabajar para que lo negativo no se mezcle y no nos distorsione.

Trabajamos desde lo bello, aunque no sólo desde ahí. Compartimos la sensación de querer embellecer los gestos de nuestras manos, de elegir signos que nos gustan más que otros, y que nuestro cuerpo transmita belleza en el mensaje, para que le llegue a la persona sorda con todo nuestro amor. Esto surge más cuanto mayor es la confianza, cuando nos encontramos más a gusto y cuando percibimos que eso mismo le ocurre a la persona sorda. En bastantes ocasiones transmitimos un dolor o una pena pesada pero, como dice Graciela Hernández Morales, creamos desde ese dolor algo bello, aunque el dolor no se embellezca. Por ello, la interpretación es un arte.

Una de las características de la interpretación simultánea tanto a la Lengua de Signos como hacia las lenguas orales, es “el tiempo de retardo”. Este margen de tiempo, que no suele sobrepasar los tres segundos, es el tiempo necesario para captar la idea, recolocarla y hacer el proceso mental necesario para expresarla en la lengua objetivo. En este escaso tiempo podemos acceder a los “vacíos de significados” de ciertos discursos como los de la política segunda en los que se repiten ideas sin puesta en juego en primera persona. Al interpretar hay que acceder al sentido último y esto nos hace darnos cuenta de la pretensión de neutralidad de quien habla, de la práctica del “no partir de sí” de la política de partidos.

Carlos Peón Villora - En mi experiencia como Intérprete en la Universidad me he dado cuenta de la falta de claridad y del desorden de muchas explicaciones. Se utiliza un lenguaje que

rellena la falta de palabras para decirse en primera persona. Noto la presión de una parte del profesorado que está en lucha, no quiere desnudarse, no quiere mostrarse. Esto dificulta mi trabajo porque choca con mi idea de educación, con mi vínculo y mi deseo de tocar la realidad de la persona sorda a través de mi interpretación.

Al compartir estas experiencias, nos damos cuenta de que este lenguaje abstracto está alejado de la experiencia concreta, no es capaz de nombrarla. La Lengua de Signos está apegada a la realidad, es cercana a la madre. No es posible “transliterar” este lenguaje abstracto a la Lengua de Signos, de manera que se hace necesario aportar ejemplos concretos para tocar la realidad de la persona sorda.

Muchas experiencias de personas sordas están marcadas por la corriente de enseñanza tradicional denominada “oralismo” que es aquella creencia que supone la superioridad de la lengua oral sobre la Lengua de Signos. A su vez, hay corrientes que están “más allá del oralismo” que abogan por un bilingüismo-biculturalismo partiendo del hecho de ser personas sordas y entendiendo que el desarrollo de las capacidades es posible gracias a la Lengua de Signos. Sin embargo, en la corriente oralista hay una clara tendencia a vivir “como si fueran oyentes” que en realidad no oyen, es un sentimiento de “que no se note” que son personas sordas a cualquier precio, entendiendo que la única lengua que puede posibilitar un desarrollo óptimo es la lengua oral. Por nuestra experiencia creemos que la lengua oral no es significativa para las personas sordas, es una lengua que no incluye a las personas sordas, una lengua ajena. Debemos partir del hecho de que las personas sordas no acceden al mundo a través de la palabra oral, no les sirve para simbolizar. Para acceder al mundo, para simbolizar, para hacerse una representación mental necesitan otra lengua. Ahí podemos tocar la importancia del lenguaje y la palabra como mediación con el mundo.

De esta práctica oralista que impregnó la historia de la

educación, en la que se perseguía el uso público de la Lengua de Signos, surge un signo que expresa el sentimiento doloroso de muchas y muchos: “loro”, que quiere decir que saben leer pero no entienden lo que están diciendo, repiten “como loros” desde la estupefacción. Muchas experiencias de personas sordas nos muestran un dolor que se entiende cuando se tienen palabras para nombrarlo, es decir cuando se tiene la herramienta necesaria que es la Lengua de Signos. Nada mejor que explicarlo a través de experiencias concretas.

Noemí - Una mujer sorda me contaba, poniéndose en juego, cómo cuando era niña veía a su abuela llorar sin motivo aparente, y ella no lo entendía. Más tarde se enteró de que esas lágrimas eran fruto de la impotencia que sentía la abuela al intentar comunicarse y chocarse continuamente con la diferencia, con el hecho de que su nieta fuera sorda y sólo sorda, es decir, únicamente veía eso, una limitación sin poder acceder a la alteridad, a lo otro de ella. Esta misma mujer me contaba que su abuela, al verse incapaz de establecer comunicación alguna con ella, para encargarle comprar huevos y pan la mandaba con un huevo en una mano y una barra de pan en la otra para que en la tienda comprendieran que eran esos productos los que quería. Yo le comenté que dentro de la dureza que puede tener ese recuerdo, había que reconocer que era esa la mediación única que su abuela había encontrado y era fruto de la relación; bien es cierto que puede que no fuera la solución idónea, pero era su solución. Algunas personas sordas nos cuentan cómo transforma la relación el hecho de que alguien de la familia aprenda Lengua de Signos. Dicen que compartiendo la Lengua se dan cuenta de que conocían a sus familiares sólo en un 50%.

Otra mujer sorda, Emmanuelle Laborit, autora del libro “El grito de la gaviota”, cuenta muchas cosas que ella pensaba cuando era niña en una época en la que en Francia la Lengua de Signos estaba prohibida. Ella cuenta cómo pensaba que era la única persona sorda en el mundo. Después, tras conocer a otras criaturas sordas, cambió de parecer: sí existían personas sordas, pero, al no tener referentes adultos

sordos, llegó a pensar que las personas sordas morían a edades tempranas.

Hemos tenido también experiencia con personas sordociegas y es interesante hacer algunas reflexiones. ¿Cómo simbolizan las personas sordociegas? Podemos encontrar respuestas en la magistral película “El milagro de Anna Sullivan”, que cuenta el proceso de simbolización de una chica sordociega, Hellen Keller. Su maestra, Anna Sullivan, quiere darle las palabras para nombrar el mundo, intentando que comprenda que las cosas tienen nombre. Hellen necesita tocar las cosas porque sólo por el tacto puede acceder a ellas. La maestra le hace tocar las cosas y luego le escribe el nombre en la mano, pero Hellen no encuentra la relación entre ambos momentos. Es en la escena final donde se produce el “darse cuenta”, cuando entiende, tras tocar un chorro de agua fresca, que eso se llama “agua”, es decir, cuando la palabra toca la realidad; en este caso cuando ella toca el agua. Experimenta una gran emoción porque a partir de aquí ya puede simbolizar: las cosas tienen un nombre y simbolizamos cuando el nombre se corresponde con las cosas. Ahora puede nombrar las cosas y nombrar sus deseos.

¿Qué implicaciones en el simbólico tiene la Lengua de Signos? Como dice Luisa Muraro, en el libro “Una revolución inesperada, simbolismo y sentido del trabajo de las mujeres”, para saber qué es el simbólico, nos ayuda pensar en el proceso de adquisición de la lengua.

Hay un partir de sí implícito en la Lengua de Signos. Cuando se refieren a alguien, por ejemplo, “la madre de la novia de mi amiga” dicen “mi amiga, su novia, su madre”. Es decir, parten de sí para ir de lo más cercano a lo más lejano, tomándose como punto de partida. Esto forma parte de la gramática de la Lengua de Signos y tiene implicaciones en el simbólico.

En la Lengua de Signos, la palabra surge y se articula desde el cuerpo. La palabra está en el cuerpo. El cuerpo es un aspecto gramatical de la Lengua de Signos. El cuerpo y la

palabra entran en conexión indisoluble. El trabajo con el cuerpo y la palabra son una puesta en juego de los dones maternos. El hecho de que la palabra se articule con y desde el cuerpo (como centro) hace que sea más difícil despegarlo de la experiencia.

Queremos traer aquí la experiencia de una mujer sorda a la que reconocemos autoridad que, comparando sordera y ceguera, explicaba a un hombre sordo cómo se había sentido en el mundo oyente. Reconocía la grandeza de la cultura sorda sin dejar de nombrar las limitaciones que había sentido ya que como ella decía: “el mundo corriente no está hecho para el cerebro sordo”. Hablaba de cómo el cerebro de las personas ciegas se puede llenar de representaciones mentales a través de la palabra oral y de cómo a una persona sorda en el mundo corriente no le bastaba con la presencia de una o un Intérprete que tradujera las palabras de la lengua oral la Lengua de Signos, ya que la experiencia estaba contada desde la perspectiva y la forma de ver el mundo de las personas oyentes. Le faltaba que la “voz” proviniera de la experiencia sorda (las personas sordas utilizan el signo “voz” para referirse al origen de una idea). Ella considera de vital importancia la implantación de la figura del o la Intérprete en el mayor número de ámbitos posible, pero esto no garantiza que se le dé voz a la experiencia sorda.

La investigación histórica sobre las diferentes Lenguas de Signos, ya que no son universales, nos dice que ésta se creó en la relación entre personas sordas, por su necesidad de nombrar, comunicar a otra persona sus intenciones, su sentido del mundo, en su búsqueda de compartir deseos y relaciones. Surge por la necesidad de traer al mundo nuestros deseos, de traer el mundo al espacio que hay entre tú y yo, ya que la Lengua de Signos es la que da sentido a la experiencia visual del mundo, es la que da a las personas sordas las palabras para decirse. A través de la Lengua de Signos las personas sordas pueden significar, pueden dotar de sentido la experiencia, la realidad, nombrarla y cambiarla, hacer política.

La Lengua de Signos supone una representación del mundo distinta, con referentes visuales (frente a lo auditivo) y el uso del espacio (frente a la concepción del tiempo como parámetro que estructura las lenguas orales).

Partiendo de la situación de las personas sordas que viven en un mundo oyente, y cuando “los aparatos no hablan en Lengua de Signos (la televisión, la radio...)” hay una apertura para que se produzca un “darse cuenta” de que sólo somos y vamos siendo a través de las relaciones.

Carlos Peón Villora - Quiero agradecer a Noemí su deseo de compartir conmigo esta reflexión, poniendo a mi lado su libertad para hacerme más libre, de nuevo confiando en mí. He aprendido mucho de ella, desde lo bello y desde lo doloroso. Quedo en deuda con ella por regalarme su medida necesaria y valiente. Agradezco sus semillas, trayendo a nuestra relación la política de las mujeres y otra mirada a lo masculino, manteniendo viva la confianza y la puesta en juego de la diferencia sexual en la relación.

En femenino y en masculino: la diferencia sexual en el aula

**Milagros Montoya Ramos y Juan
Cantonero Falero¹⁰⁰**

Lo ofrecemos escrito a dos voces alternativas, intentando dar respuesta a estos interrogantes: ¿Por qué elegimos el trabajo de educar?, ¿Qué nos ha sucedido al hacer el corte de la diferencia sexual?, ¿Cómo vivimos la práctica educativa desde nuestra diferencia? ¿Cómo hacer visible la presencia de las mujeres en la enseñanza de la historia?

MILAGROS: El corte de la diferencia sexual

Quiero comenzar diciendo que “soy solo una mujer, donde el ser mujer se mide no con el ser hombre sino con el ser Dios” (Muraro, 1996) porque a cada mujer no nos falta el ser hombre, sino ser, simplemente ser. Cada una tenemos nuestro divino, lo mismo que cada hombre tiene el suyo. En la Edad Media, antes del nacimiento de las universidades, existía la “doctrina de los dos infinitos”. Milagros Rivera en su libro sobre Juana de Mendoza, explica cómo eran reconocidos dos principios creadores, cada uno de alcance cósmico: el principio creador masculino, llamado Dios y “la materia prima o materia primera” como principio creador femenino. Lo que hoy llamamos Diferencia Sexual, recoge esta enseñanza de los dos infinitos, pues “la mujer es un entero y el hombre es un entero, pero pertenecen ella y él a la misma especie y habitan un solo mundo”¹⁰¹.

Yo estudié el bachillerato en un colegio femenino y mis primeras clases fueron también en un colegio femenino.

Durante algunos años fui profesora de Historia de alumnas de COU. Entonces mi única preocupación educativa, para dar bien mis clases, era repasar, ampliar, cotejar, consultar todos los contenidos que debía explicar, estructurarlos con claridad y precisión, concentrarlos para ser impartidos en una hora de clase y una vez al mes, elaborar algunas preguntas para realizar unos exámenes que me sirvieran para comprobar si aprendían o no, es decir, si reproducían lo que yo había transmitido. Yo pensaba que los buenos resultados de mis alumnas dependían fundamentalmente de mi competencia para enseñar más y mejor. Este camino me habría llevado a ser depositaria de un erudito discurso de la historia de España moderna y contemporánea.

Mi historia cambió de rumbo. Decidí que quería ser maestra en la escuela pública para ser protagonista de la revolución social. Así llegué un mes septiembre a un colegio público de Vallecas (Madrid) donde me encontré ante 32 niños y niñas de 7 y 8 años, con los que no sabía muy bien qué tenía que hacer para que llegaran a ser líderes de la sociedad futura; porque ese era mi deseo y sentía que estaba en el lugar y en el momento apropiados. Allí descubrí que aprender no dependía sólo de mis explicaciones ni siquiera del trabajo de cada alumno y alumna. Se me impuso una evidencia, casi inexplicable para mí, y comprendí que cada niña y cada niño eran diferentes en sus capacidades para razonar, para escribir, para leer, para hablar, para relacionarse y hasta para moverse dentro de la clase. Y sentí un escalofrío porque algo se hundía en mis esquemas mentales, en los que la realidad estaba hecha de seres iguales en inteligencia, algo diferentes en intereses y en hábitos de trabajo y muy diferentes en las oportunidades sociales.

Hoy, gracias a las palabras de otras mujeres que han sabido dar nombre *“a la emisión en la escena del mundo de un nuevo significante, la Diferencia Sexual, que ha producido un corte de sentido en el discurso dado, provocando un nuevo orden con efectos de verdad no solo para las mujeres”*¹⁰², puedo decir que aquél día descubrí la educación. Me descentré y puse

el centro en la relación con mis alumnas y alumnos.

Actualmente imparto clases en el IES Valle Inclán de Torrejón de Ardoz (Madrid), en el segundo ciclo de la ESO y, por elección propia, en el ámbito lingüístico y social del Programa de Diversificación. Tengo ya una larga y rica experiencia como educadora y la política para mí sigue siendo la educación, pero me he desplazado desde la revolución social hacia el núcleo divino y humano de la relación educativa. Me interesa sobre todo la relación con mis alumnas y alumnos, porque he descubierto que es ahí donde se hace educación. Y puedo afirmar que el acto educativo, donde se da un proceso de creación y de recreación, que no de mera repetición ni transmisión, es relación de autoridad, donde la palabra *“deja de ser un instrumento de poder para convertirse en un elemento de intercambio (...) porque tener y reconocer autoridad es lo que me permite enseñar, mientras que tener y repartir poder sólo sirve para exhibir lo que sé (y también imponerlo) y dejar que otras personas también lo hagan”*¹⁰³.

En el año 2000 , con la celebración en Madrid del primer encuentro sobre la Diferencia Sexual en España y con la fundación de “Sofías, relaciones de autoridad en la educación”¹⁰⁴, al hacerse público lo que cada cual estábamos viviendo en nuestro centro educativo, aconteció un cambio de sentido gracias a la política de la >pedagogía de la diferencia sexual. En mi y en otras y otros la libertad se transformó en libertad femenina, es decir, en libertad relacional, aprendí a hablar en primera persona, en vez de esconderme en un nosotros neutro universal, experimenté el valor de la autoridad femenina y sobre todo empecé a disfrutar de la educación en relación de confianza. El saber de la experiencia y el reconocimiento del saber de las mujeres fueron desplazando a los discursos abstractos y desvinculados de la vida; y aprendí de Ana Mañeru Méndez que la experiencia es la madre de la ciencia, porque la madre está en el origen de la experiencia y de la ciencia¹⁰⁵.

JUAN: La vida en el trabajo

Soy maestro por deseo de mi madre, igual que mi hermana, porque para mi madre ser maestro o maestra era un “mundo” de posibilidades que ella no había tenido. Además, la Escuela de Magisterio de Badajoz estaba, quizá no por casualidad, enfrente de la casa que habíamos comprado tras emigrar del pueblo. Así, primero estudié Magisterio y, más tarde, haciendo caso a mi deseo y conjugándolo con nuestras posibilidades económicas, me licencié en Geografía e Historia.

Estudiar Historia significaba para mí muchas más cosas que empezar otra carrera. Suponía salir de Badajoz para irme a Cáceres. Es la ventaja y el inconveniente que tiene ser de provincias: hay que estar continuamente desplazándose. Y no sólo físicamente. Era un irse para hacer la vida, mi vida, en otro sitio.

Al terminar la carrera, ese mismo verano, tuve mi primera experiencia laboral remunerada, mi primer trabajo, que consistió en una semana de recogida de pimientos en Majadas del Tiétar, un pueblo del norte de la provincia de Cáceres, y eso fue para mí una práctica reveladora. El castigo divino, lo vi muy claro, “ganarás el pan con el sudor de tu frente...”, y con el dolor de tus rodillas, de tus riñones y de tu espalda. Ahí empecé a cuestionarme el trabajo, al menos, el trabajo de recogida de pimientos, cosa curiosa siendo toda mi familia paterna y materna campesina.

A raíz de esta experiencia, decidí que en el futuro preferiría trabajar sentado y con la tierra debajo de mis pies a hacerlo de rodillas y con la tierra en mis manos. De esta manera, me senté a preparar las oposiciones de profesor de secundaria y saqué la plaza. Llegó septiembre y con él el horario laboral de cinco días a la semana, los madrugones y el adiós a mis *lunes al sol*. Y así hasta hoy durante más de diez años. Durante estos años, mi razón anti-trabajo básica ha estado cargada de ideología. El trabajo es el elemento que sustenta la explotación

del sistema económico capitalista y sobre el que hacen girar nuestra vida. No hay más que acudir a la curiosa etimología de la palabra trabajo, que deriva del vocablo latino *tri palium*, que era un instrumento compuesto de tres palos que servía para torturar al reo.

Mis razones *antilaborocéntricas*, además de mi experiencia con los pimientos, se confirmaron con la lectura del libro *El Derecho a la Pereza* ¹⁰⁶, donde Paul Lafargue, marxista cubano-francés, defiende la pereza como estrategia para recuperar la vida arrebatada por la burguesía y su revolución industrial. Lafargue creía que si se asumía como un derecho incuestionable el derecho al trabajo, con más razón si cabe, había que defender el derecho a ese precioso pecado capital: la pereza. Esta lectura desencadenó en mí una resistencia, al menos filosófica, al trabajo. Y así me convertí en un militante del anti-trabajo. Mi primer texto de investigación para el doctorado fue por esos derroteros y lo titulé “Los ladrones del tiempo o qué concepto de trabajo enseñar”. Afirmer que el trabajo me robaba la vida, pronto me llevó a más insatisfacciones que a satisfacciones. Temprano me di cuenta que ese *ir en contra*, más que ayudarme a desplegar mi libertad, me la recortaba. Algo no funcionaba. Hablaba y escribía del trabajo en abstracto, como algo externo a mí, sin ponerme en primera persona. Y claro, convivía con una gran contradicción. Una cosa era lo que pensaba y otra lo que sentía con respecto a mi práctica laboral como maestro. Ser maestro me apasionaba, pero razón y sentimiento iban por caminos separados. Necesitaba encontrar otro sentido al trabajo, que me hiciera ir más allá de mi identidad ideológica. Y en esa búsqueda, necesitaba como diría María Zambrano, “algo más grande que pensar”, debía sentir mi cuerpo en relación al trabajo, buscar la sabiduría que me nace de dentro.

En ese sentido, conocer el pensamiento y la práctica de la diferencia sexual me ha ayudado a re-significar mi vida entera, ha sido para mí, *una revolución inesperada* ¹⁰⁷. Un artículo de Lia Cigarini, titulado “El sentido del trabajo”¹⁰⁸, me desmontó todo el engranaje que había construido. Lia sostiene

que “El camino consiste en hacer que la vida inunde el trabajo, de modo que el trabajo sea rescatado por la vida”. Sentí entonces una libertad que no me daba la resistencia ideológica al trabajo. No es que lo de impregnar de vida el trabajo fuera nuevo para mí, era que mi razón no me dejaba significarme simbólicamente desde la libertad y la vida.

MILAGROS: El valor y el precio de educar y de enseñar

En el proceso de pensar y hablar de nuestra diferencia femenina y masculina en la educación, me sorprendió el relato de Juan sobre su manera de sentir y vivir el trabajo, porque yo nunca lo he interpretado, ni vivido como una esclavitud, más bien me ha parecido una forma de realización personal, más allá incluso de verlo como una forma de ganar dinero. Aunque desde muy pequeña he aprendido que “si no trabajas no comes”, es decir, no vives, curiosamente no lo he vinculado directamente con ganar dinero, sino con la vida. Y he pensado que ganar dinero desvinculándolo de la vida, era una manifestación actual del capitalismo, asumida por las jóvenes generaciones, especialmente por los chicos que dicen que no quieren estudiar y quieren trabajar, pero en la práctica declaran que el dinero es lo único que tiene valor para ellos.

He preguntado a mujeres de mi generación, y más jóvenes, sobre sus sentimientos en relación con el trabajo y nadie me ha confesado haberlo sentido como una esclavitud, sino como una forma de vivir, de estar en relación con las cosas y con los demás, no exenta de esfuerzo y de creación personal. Después, quise conocer la opinión de mis alumnas, chicas de 17 años que han crecido y se están educando en la igualdad y por comprobar además si existían diferencias entre sus opiniones y la de sus compañeros de clase. No he encontrado diferencias significativas entre lo que piensan unas y otros sobre el trabajo en general y el trabajo de enseñar. Sin embargo, he constatado que persiste la invisibilidad del trabajo dentro de casa, tanto

para ellos como para ellas. El valor del trabajo diario en casa, ese que sostiene la vida y la civilización siguen considerándolo, de forma generalizada, como algo natural, que existe porque sí, como si surgiera de la nada y termina en nada. No ven lo evidente, lo que cada cual disfruta y ve: que siempre hay alguien, en general la madre u otra mujer que limpia, cocina, lava, cuida a las personas enfermas, ancianas y a las criaturas pequeñas y además se preocupa diariamente de la educación de quienes están en edad escolar. No ven este trabajo y sin embargo, describen prolijamente otros de los que no tienen experiencia, como escribe mi alumno Jesús: *Si nadie trabajara no sería posible la vida. Imagina un mundo sin albañiles ¿quién construiría la vivienda? Y sin ganaderos ¿quién criaría los animales que luego nos comemos? Y sin agricultores ¿qué hortalizas y verduras comeríamos?* Con esta invisibilidad creo que dejamos que circule una gran pérdida: la imposibilidad de aprender de las mujeres, de tener unas recetas para estar en el mundo de manera más humana, más creativa y más relacional, es decir, más solidaria sin necesidad de buscar fórmulas abstractas, alejadas de experiencia y difíciles de llevarlas a la práctica.

Sólo una alumna, Iris, ha sabido reconocer el trabajo de su madre, que quiere pagarlo con dinero: *Si yo fuera presidenta de este país pondría un sueldo a las amas de casa ya que trabajan igualmente aunque sea dentro de casa* . Una tentación que ya tuvimos otras, anteriormente, con la que también pretendimos reducir a valor monetario lo inconmensurable e impagable.

En relación con la enseñanza, la opinión general es que se trata de un trabajo difícil y mal pagado: Daniel escribe: *me parece un gran trabajo, pero hay que realizar mucho esfuerzo para poder enseñar a otras personas y que sepan lo que tú sabes*. Para Bea: *el trabajo de la enseñanza está bastante bien, aunque yo nunca seré profesora y menos de alumnos adolescentes, porque son bastante crueles y no piensan que les regañas por su bien. Sería muy bonito serlo de niños pequeños, porque ves cómo tus alumnos avanzan,*

aprenden con tu día a día y con tu forma de enseñar. Que gracias a ti sepan cada día un poco más y crezcan como personas. Julia precisa más: es un trabajo muy duro porque tienes que ocuparte de unos chicos, aguantarlos, estar pendiente de si les pasa algo cuando vas de excursión y todo por cuatro duros. Yo no podría con ese trabajo porque no tengo paciencia y tienes que tener mucha. Sólo Javier confiesa: no me parece del todo mal porque sin la enseñanza yo no sabría escribir, leer, contar al igual que la educación, que nunca se tiene en cuenta y es tanto o más importante.

JUAN: Educar en el amor

Mi madre quiso que fuera maestro porque ella siempre había querido serlo y se imaginaba que el magisterio era el mejor futuro para mí. Y para ello abandonó su pueblo, emigró a la capital de provincia y se puso a trabajar. Mi madre, que sólo pudo estar tres años en la escuela, también es maestra. Ha sido ella quien, además de darme la vida, me mostró el mundo a través de la palabra y, recientemente, quien ha enseñado a leer a su nieto Alejandro antes de entrar en el colegio. Yo quiero que el ejemplo de mi madre, y de tantas madres y abuelas, sea mi cordón umbilical con la educación: ese magisterio amoroso que se sostiene en relación de confianza, con autoridad, entrega, mucha paciencia, risa y una gran libertad.

La primera lección sin aula en el mundo de cada criatura es una lección de amor, la lección de la madre y ahí está el origen de la educación. Aunque este origen se haya negado y se siga negando en la escuela. La estructura escolar esconde la relación y niega la presencia del amor, supliéndolo por normas que imponen la fuerza de la ley. Yo sé que la educación es más que la institución, y que está encarnada en mí: yo soy educación, yo soy escuela y puedo llevar al aula lo que soy y mi deseo de compartirlo.

Educar, para mí, significa ser capaz de convertir el aula en un hogar, como mi madre ha sido y es capaz de convertir su hogar en un aula. Porque mi amor por la educación termina dándole grandeza y trascendencia. Si separo vida y trabajo no llevo conmigo el amor a la educación. Para conseguir que mis clases sean un hogar necesito hacerlo en relación con mis alumnos y alumnas, educar en un orden amoroso y acoger el amor que me dan.

El curso pasado, tuve un pequeño grupo de enseñanza de adultos y adultas. Eran apenas cuatro o cinco: Vanesa, José Luis y dos alumnas colombianas, Francia y Aviela, con las que entablé una relación especial. Las dos, madres separadas de sus criaturas, habían venido a España para trabajar y sostener en la distancia a sus hijos e hijas, como hizo mi madre conmigo. El primer día de clase, cuando terminamos, al despedirse, me dieron las gracias, unas gracias que no tenían nada que ver con la cortesía, sino con el agradecimiento sincero de quien reconoce lo que recibe, unas gracias que transformaron el aula en un verdadero hogar. Nos envolvió, desde el inicio, su forma amorosa de estar y de ser. Pensaba en la suerte que tenía de ser su maestro, en la suerte que deben tener las personas de aquí a las que ellas cuidan. Pero el amor hay que saber acogerlo. José Luis, el único hombre de la clase, un chico de unos 35 años, acababa de ser padre. En un principio hablaba de su hijo quejándose de los problemas y cansancio que le acarreaba cuando él venía exhausto de trabajar y de estudiar. “¡No tengas hijos!”, me prevenía. Francia y Aviela consiguieron despertar en José Luis el amor de padre y pese a sus reticencias iniciales, también él se dejó empapar, porque cada vez le escuchábamos más palabras de amor sobre su hijo. El contenido de la asignatura que impartía, Derecho del Trabajo y Seguridad Social, resultaba paradójico, sobre todo para las alumnas colombianas, también para José Luis, trabajador en precario. Mientras yo me empeñaba en ser crítico con las leyes, ellas eran capaces de ver una esperanza, una ilusión, un amor al saber, que me maravillaba. Vanesa, la otra alumna española, era una chica con problemas que proyectaba sus carencias en las colombianas. A veces, era muy

desagradable con ellas y yo tenía que llamarla al orden, un orden que las otras siempre interpretaban amoroso y como una mediación para ver deseos en las carencias de Vanesa. Ese curso aprendimos que teníamos el amor que dábamos, a los hijos y a la hijas, a los alumnos y alumnas, a los compañeros y compañeras, al maestro. Comprobé, una vez más, que educar es educarse en relación.

MILAGROS: Educar teniendo en cuenta a la madre

En el libro “Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre”¹⁰⁹, hablo de mi relación educativa como una continuación de la obra de mi madre. Después de su muerte (murió el 27 de marzo de 2003) he sentido crecer su presencia y, con sorpresa para mí, he pasado a ser como una continuación de su obra.

Mi madre, desde que entró en ese mundo misterioso del Alzheimer, reclamaba el contacto continuado y la cercanía de sus hijas o de la chica que la cuidaba. Si se sentía sola decía, con una voz llena de energía: “¿Pero dónde estás?” Y yo, aunque no estuviera físicamente a su lado, siempre le contestaba “¡Que estoy aquí! ¿No me veías?” Ella se tranquilizaba y se sosegaba ante la certeza de que estaba a su lado aunque no sintiera mi contacto. Yo también siento esa tranquilidad y ese sosiego de estar a su lado, de sentir su presencia dentro de mí. Y le digo cada poco “Que estoy aquí”. Ahora siento el imperativo materno con más fuerza y más continuidad. “Hacer todo como tú quisieras que se haga, como a ti te gusta”. Y en mí se ha abierto como una nueva dimensión para ver o percibir la realidad.

“Estoy aquí” es como una llamada de atención para buscar el sentido de lo que hago en mi tarea educativa. Para estar no como una madre, sino descubriendo y mostrando su obra, ese sabio saber que nunca es poco, ni es demasiado, es lo que tiene

que ser. Es una herencia difícil, pero es continuar su obra en relación, sin olvidar las recetas, añadiendo el toque personal de mi presente histórico con el sabor y saber añejo del amor materno que se hace realidad en esta nueva civilización.

“Estoy aquí” es una respuesta a las demandas que reclaman mi atención y que me impide dispersarme en direcciones o en tareas que no me interesan.

Esta experiencia de contratación con la madre real, de reconocimiento de su autoridad, la descubrí gracias a María-Milagros Rivera en su libro *El cuerpo indispensable*, cuando ella habla de la luz del cuerpo de Marilyn Monroe. Ella escribe: *Reconocer la autoridad de la madre consiste en tener presente en la contratación entre mí y mí la estructura simbólica que la relación infantil y adolescente con ella ha creado en mi interior, porque si la madre no es nuestra maestra, si no le reconozco autoridad por seguir conmigo en mi configuración profunda, en vez de solo porque viene antes que yo, la genealogía femenina se trunca al nacer, generación tras generación y esta ruptura debilita la memoria y la eficacia de la potencia significativa del cuerpo de cada mujer.* ¹¹⁰.

Con las palabras de Ana Mañeru Méndez, que me regaló este poema el mismo día de la muerte de mi madre, yo también quiero darle las gracias.

Sabina, gracias

Te pienso joven
y delicada,
como a tu hija,
heredera de la luz
que tu le diste.
Solo una madre
puede enseñar
tanta dulzura;
por ella, gracias
para siempre;

por tu regalo,
Sabina, gracias.

JUAN: La grandeza y la dificultad de ser maestro

En 1996 , cuando acababa de aprobar las oposiciones de secundaria, escuché una charla de Nieves Blanco en Sevilla, en unas jornadas de reflexión sobre la enseñanza de la Historia, donde habló de un concepto que me sedujo enormemente: *las rejas invisibles*. Definía estas rejas, creo recordar, como los impedimentos que cada cual se pone para obstaculizar su libertad en el aula. Esta charla me permitió ver mis rejas y comprender cuánta libertad tenía y tengo encerrada entre barrotes invisibles. Repensando mi práctica educativa, observaba que la mayoría de las veces que no conseguía llevar a cabo mis deseos en el aula, lo achacaba a obstáculos externos a mí: el alumnado, las madres y los padres, el libro de texto y su metodología, el horario, la reforma o la contrarreforma, y casi nunca lo atribuía a no saber asumir la libertad que implica ser maestro. Ahora busco respuestas en mí, en lo que deseo hacer en mi clase y la realidad que me ha tocado, “porque es el cambio de mi relación con la realidad lo que cambia inmediatamente la vida”¹¹¹

El curso pasado tuve un grupo con el que desde el principio sentí cierta incapacidad de generar relación en el aula. No eran muchos, alrededor de 15, mitad chicos, mitad chicas, entre 19 y 21 años, con escasa relación también entre ellos, que se apreciaba a primera vista por la forma aislada de sentarse en clase. Experimenté lo que nunca me había ocurrido y es que la *dimisión* ¹¹² que notaba en el alumnado desde el primer encuentro pedagógico, me arrastraba a mí también. Todavía hoy, al recordarlo, siento un pellizco en el estómago. No era capaz de contagiarles ni una pizca de entusiasmo. El contagio fue al revés, poco a poco me transmitieron su apatía. Mi primer refugio fue saber que no era al único al que le pasaba esto, sino

que a todo el equipo docente le ocurría algo similar. Pronto me di cuenta de que nada conseguiría trasladándoles la culpa, ni trasladándomela a mí, aunque lo hice. El discurso catastrofista anulaba mi libertad ahogada en lamentos míos y ajenos. Mi fracaso estaba en haber abandonado, quizá con razón, mi deseo de educar, sin reparar en que “la esencia de la vocación del maestro es su ineludibilidad”¹¹³. Las horas me pesaban y las clases se hacían interminables. La necesidad de encontrar una salida a lo que me parecía insalvable me hizo interrogarme sobre mi ser maestro y me llevó a “hacer de la necesidad libertad”, como dice Luisa Murazo¹¹⁴. Tenía que dar un paso y éste transitaba necesariamente por tener confianza y paciencia en la singularidad de cada uno y cada una y en poner en el centro la relación pedagógica. Tenía que mediar. Entendí que no se puede educar considerando a los y las alumnas como un grupo homogéneo, sino que debía hacer de la educación un *entredós*. Y partiendo de mí, les conté cómo me encontraba en nuestra clase y a continuación les pedí que intentaran hacer lo mismo. Les revelé el maestro que soy y el que me gustaría seguir siendo con ellos y ellas, y les interpeleé acerca de su ser alumnos o alumnas. De repente, empezó algo mágico, ya que sus palabras me hicieron ver sus carencias transformadas en deseos de aprender y que la *dimisión* no era tal en ninguna de las dos partes. Algo se transformó en ellos y en ellas y yo me sentí de nuevo lleno de libertad, “desplazándome de nuevo llevándome desde dentro de mí hasta más allá de mí, trascendiéndome”¹¹⁵. Y como escribe María Zambrano: “trascender es, en un primer sentido, atravesar, traspasar obstáculos...”¹¹⁶.

MILAGROS: Llevar al aula el más de mi diferencia

Para mí quiere decir entrar cada día en el aula, o recorrer los pasillos, como lo que soy, una mujer con el más de mi diferencia, no con un menos.

Ganarme el reconocimiento de autoridad para que me consideren su maestra, su profesora, sin dejarme llevar por el poder o por la fuerza. Es una difícil tensión porque en general circula sutil y expresamente el poder, se acude y se demandan sanciones y nos deslizamos consciente o inconscientemente hacia una forma de hacernos respetar a base de humillar a quienes tenemos delante. Actitudes ajenas a la educación, si de verdad lo es.

Hacer visible mi diferencia pasa por reconocer la autoridad de la lengua materna, para no hacer discursos sino para decir lo que es y dejar que comparezca lo inaudito e inapresable. Y ello necesito hacerlo desde mi ser mujer, reconociendo mi diferencia y acogiendo la suya, es decir hablando en femenino y nombrando el mundo en femenino y en masculino. Porque lo que no se nombra no existe.

Educar es mediar continuamente para despertar las cualidades que están agazapadas y dar medida. Porque no todo vale, ni se puede hacer de cualquier manera, ni da igual decirlo o hacerlo que no. Y esto tampoco es fácil. Sólo se logra si se hace en relación de confianza mutua: la mía en las capacidades o límites de cada cual y la de ellos y ellas para fiarse de mí, reconocer mi autoridad y sus capacidades. Y esto, a mí me resulta más fácil con las chicas que con los chicos. Ellos son más omnipotentes y reconocen con dificultad sus errores. Es decir se cierran la puerta para aprender y se niegan a crecer y a hacerse responsables de su propia vida.

Selecciono los contenidos con mucha más libertad, aunque ya he aprendido que por mucho explicar no van a aprender más. Exijo mucho, pero en relación. De tal manera que cada examen es una prueba consigo misma o mismo. Y es al mismo tiempo un momento privilegiado para concentrar todas las capacidades y sacar lo mejor de sí.

Se puede preguntar todo, porque han venido a aprender, pero es necesario crear un clima que corte lo habitual, que suele ser reírse o mofarse de quien pregunta, porque les parece que quien se atreve a preguntar es más ignorante que los y las

demás. Aunque la realidad es que quien pregunta aprende y además ayuda a que el resto de la clase caiga en la cuenta de algo que yo, como profesora, no había considerado digno de interés, y sin embargo, suelen ser nudos de aprendizaje que se desatan con facilidad, si los descubres y abren grandes puentes de comunicación. Por eso yo recompensó con una buena calificación a quienes preguntan.

Suelo hacer aprendizaje solidario, nombro tutores y tutoras entre sí, y aunque, a veces, hay chicos que me recriminan que no me gano el sueldo o que debería repartirlo con ellos, me parece una buena forma de reconocer la diferencia y disparidad con la que todas y todos nos enriquecemos.

No tengo dificultad para dar cabida a la creatividad de cada cual, sabiendo que una vez puesta en escena hay que asumir la responsabilidad de abrir el cauce para que corra. Y esto trae más complicaciones que la mera repetición de lo ya dado.

JUAN: La diferencia de ser hombre

Soy profesor de geografía e historia, al mismo tiempo que soy un hombre que lleva historia y geografía en su cuerpo. Como hombre tengo mi particular historia y mi propio territorio geográfico a descifrar en una continua negociación entre lo que me viene dado y las posibilidades de ser que tengo.

La enseñanza es sexuada como lo es la vida, y sé que si yo no me significo libremente como hombre, el orden dominante lo hará por mí. Significarme libremente como hombre, algo que no es fácil nombrar ni practicar, tiene que ver con el orden simbólico de la madre, con aprender de las mujeres, con mi relación con algunos hombres que reconocen la autoridad femenina; y también con el amor, la libertad relacional, la autoridad distinta al poder, la mediación de la palabra, el ponerme en juego en primera persona a través de mi cuerpo y mi palabra en lo que digo, enseño, educo o aprendo...

Además de dar clase de historia, soy Jefe de Estudios de la Enseñanza a Distancia de mi Instituto, y voy a relatar una experiencia en la que busqué actuar desde la diferencia de ser hombre en el orden simbólico de la madre. Un viernes por la tarde, un alumno se dejó olvidada una cartera con su paga mensual de 300 euros en los escalones del patio. Dos minutos después, según su relato, volvió sobre sus pasos y ya no estaba su cartera, pero logró ver cómo se alejaba de allí una chica, a la que enseguida culpó del robo, como él insistía en calificar lo sucedido. Un poco más tarde, a la hora del recreo, se oyó un escándalo en la entrada del centro, y una voz de una profesora diciendo: “¡Un jefe de estudios, un jefe de estudios!”. Bajé y vi al chico forcejeando con la chica, insistiendo en que ella debía abrir su mochila, donde él creía que se hallaban sus 300 euros. Yo, sin saber bien lo que ocurría, intenté que me acompañaran los dos a jefatura para hablar tranquilamente. Pero la situación era de tal violencia que la chica se negó, argumentando que no sabía nada de esa cartera y que a ella no la registraba nadie, y salió medio corriendo del centro. Yo no hice nada por retenerla, y tampoco permití que el alumno la retuviese. Cuando la chica se había ido, intenté hablar más pausadamente con el alumno, haciéndole ver la presunción de inocencia o, sobre todo, que no podía utilizar la violencia para solucionar un problema cuyo primer responsable era él. Él, sin embargo, a mí sólo me quería como brazo ejecutor de la ley. Estaba convencido de que más que solucionar el problema se lo había complicado o, al menos, que había sido un obstáculo para su pronta resolución. En sus lamentos llegó a espetar: “¡Qué pena que no hubiera sido un chico!”, para solucionar el conflicto a golpes, me imagino. Y, también, otra frase significativa: “¡Ahora vendrá el novio y tendré dos problemas en vez de uno!”. La otra jefa de estudios y yo le propusimos que se reuniera con la chica al día siguiente en jefatura. Le ofrecíamos la mediación de la palabra. Y así hicieron, hablando solos más de una hora. Al terminar aparentemente nada se había resuelto, ya que cada uno seguía en sus trece, aunque yo confiaba firmemente en que algo estaba pasando. Percibí que el propio grupo también recelaba de mi actuación,

porque yo no había utilizado los resortes del poder. Incluso, creo que sentí lo mismo respecto de algunos compañeros y compañeras. La jefa de estudios de la mañana también me comentó que debía aplicar las normas, porque la chica me había desobedecido al no querer acompañarme a jefatura. “Eso es desobediencia -me dijo- y hay que amonestarla”. Yo estaba seguro, al igual que mi compañera Encarna, que si utilizábamos la represión nada se solucionaría, que recurrir a la ley neutralizaría la mediación de la palabra. Sabía que debía esperar y tener confianza. Y un día antes de cumplirse la semana del incidente, los 300 euros aparecieron en la mesa del alumno. Una alegría inmensa recorrió el Instituto y a mí mismo. Y sentí la necesidad de convertir lo sucedido en política, llevándolo al aula para hacer cultura. Algo muy importante había pasado: la mediación de la palabra había sustituido a la fuerza de la norma y a la violencia. Y la historia no acabó aquí, porque el chico, al día siguiente, escuchando su deseo, pidió perdón a la chica. En ese momento sentí que estar más allá de la ley es estar más acá, más cerca de la vida y del sentido libre de mi ser hombre.

MILAGROS: Una tarea pendiente

Tenemos pendiente la tarea de hacer visible la aportación histórica de las mujeres y cambiar la mirada o la interpretación histórica, porque las fuentes, como denominamos a los documentos históricos, están sexuadas, como lo está la vida misma, pero la interpretación es neutra en masculino universal y en un discurso separado de la vida. Y nos duele, pero... seguimos con unos libros de texto donde el hombre no tiene origen, no ha necesitado nacer de una madre, ni ser alimentado, ni crecer en relación. Sólo vive para cazar, guerrear y conquistar. Y las mujeres no existen, porque no se las nombra. Nos duele que las nuevas generaciones, que son las protagonistas de la nueva civilización, sigan aprendiendo una historia bélica, alejada de la vida de las mujeres, y cada

vez más también de la vida de muchos hombres.

Hace ya varias décadas que muchas investigadoras, grupos de mujeres y equipos de profesoras han realizado trabajos importantes para hacer visible la presencia de las mujeres en la historia. Otras hemos intentado aproximaciones introduciendo alguna biografía de mujer, buscando nuevos enfoques didácticos, como por ejemplo poner como eje vertebrador la comida en vez de la guerra ¹¹⁷. Tenemos la suerte de vivir en relación con otras mujeres de *Sofías*, de *Diótima* o de *Duoda* que están haciendo simbólico desde distintos campos de pensamiento. Milagros Rivera y otras ocho investigadoras de *Duoda* acaban de editar un CD, titulado *La diferencia de ser mujer: Investigación y enseñanza de la historia* ¹¹⁸, que marcará un hito en la historiografía, porque nos hacen ver desde la diferencia hechos y acontecimientos que estaban interpretados desde el llamado neutro universal.

Han sacado a la luz nueve temas con títulos como: El orden simbólico de la madre en las cartas de Estefanía de Requesens; La transmisión de riqueza entre mujeres, La política en lengua materna, o La vida y la no vida: pestes y mortandades donde se estudia la Peste Negra y sus consecuencias, a través de las Memorias de Leonor López de Córdoba –primera autobiografía conocida en lengua castellana- cuyo texto es “un ejemplo de historia en primera persona, partiendo de sí, una historia en la que lo más significativo es el contexto relacional en el que viven ella y quienes le rodean”.

Nuestra tarea pendiente, para la que buscamos encontrarnos con el deseo o la necesidad de otras y otros y ponernos en relación, es hacer cultura, lograr que estas investigaciones penetren en la didáctica de los estudios de primaria y secundaria para que la historia sirva para la vida. Hemos aprendido en *Entredós* un slogan que dice: si algo echas en falta ponte en marcha. Eso hizo Tania y gracias a ella hemos tenido la suerte de hablar y de tener una escucha desde la diferencia y eso queremos hacer también Juan y yo. Gracias

La mediació a l'educació¹¹⁹

Remei Arnaus i Morral

L'amor a la relació em va portar a estimar l'educació. No hi ha educació sense una pràctica de relació. I aquesta pràctica de relació per a què fructifiqui, necessita que les criatures humanes que entren en relació es deixin transformar, com diu Milagros Rivera, per la pròpia relació, però sense que cap de les dues parts quedi reduïda, negada. Aquesta transformació que es dona en relació, la possibilita l'art de la mediació. La negació de l'altra/altre, la negació de la substància del que una o un és, ocorre quan l'amor, que és **disponibilitat a l'acollida de l'altra/altre perquè sí**, queda avortat i així la mediació queda paralitzada o cancel·lada.

L'amor com a mediador de la relació educativa és el fil que vull desplegar. Per mi, la mediació és un art finíssim, delicat i preciós que es dona en la relació. És aquest art el que possibilita l'educació que es dona inseparablement de l'amor a la relació perquè sí. És el que permet deixar-se transformar en cada pràctica de relació educativa, perquè en sí mateix, aquest amor entranya l'acceptació i el consentiment de la irreductibilitat de l'altre.

Aquest és el sentit de recerca constant a l'aula amb les meves i els meus alumnes que estan estudiant, a la universitat, per a ser educadores i educadors socials: fer circular una mediació amorosa a l'aula; fer circular una disponibilitat d'acollida a allò que som, a allò de singular i d'original que aportem, significat i atravessat per l'experiència concreta de la diferència sexual: ser dona o ser home. I des d'aquí, acollir les paraules, els sabers i els gests que intercanviem per a què possibilitin un encontre fructífer. A l'aula, sento que la mediació fructifica quan fa germinar i generar pensament i coneixement de la pràctica educativa, perquè percebo que aporta nova llum que pot ser guia en cada una i en cada un des

de sí, per a la seva futura pràctica professional. Aquest és el sentit que m'orienta en la seva formació.

És l'amor a la relació, com deia, que m'ha fet disponible per desplegar-me amb més llibertat, i per posar-me en joc amb el que sóc a les classes. He pres consciència que puc fer-ho perquè em sento autoritzada per una relació potent de dones amb sentit lliure de la seva diferència sexual, amb un sentit lliure de la seva diferència de ser dones i de la riquesa que aquesta diferència senyala. Així és com he pogut desplaçar el que m'allunya de mi, del meu desig, i m'allunya del que sento aliè perquè em pot portar a instrumentalitzar les relacions a l'aula. Moltes dones m'han ensenyat que em puc fiar i escoltar la capacitat que té el cos femení per fer-se disponible a l'acollida de l'altre. El nostre cos té, com diu Milagros Rivera, *la capacitat de ser dos*. És aquesta capacitat de mediació que té el cos femení que desitjo posar en joc a les classes, per a què entri amb mi a l'aula el que sóc i així ho reconguin també les alumnes d'elles mateixes, i els alumnes la reconguin com una riquesa femenina a resguardar i de la qual tant han après –encara que ho oblidin massa vegades– i de la qual poden continuar aprenent perquè és una riquesa que també ells l'han rebut i l'han après de cada mare en tenir-ne cura.

Aquesta capacitat mediadora és una riquesa fonamental que sustenta tota educació des que naixem i ens acull la nostra mare. Sense la mediació oberta a l'acollida de l'alteritat no hi ha res, només pot ocupar aquest espai: les trames del poder, la malaltia, la mort, la bogeria... el fora de sí.

Agraïexo les dones que són mestres per mi de llibertat femenina ¹²⁰; una llibertat que en relació d'unes amb altres hem anat fent circular pel fet d'acollir i autoritzar la paraula d'una dona en qui confies. Aquesta llibertat, des de fa algun temps, entra amb mi a l'aula i la meua mediació educativa ha guanyat en obertura i llibertat. D'aquesta manera, la mediació de la meua paraula en primera persona desperta el desig de la paraula en primera persona d'elles i d'ells. Així, a més, les alumnes comencen a ser mediadores entre elles i ells mentre

poso en el centre de la relació, el reconeixement i la gratitud a qui comença a dir des de sí.

Un exemple viu i que em sembla il·luminador del que estic explicant és quan la Nòelia, una alumna, explicà a classe la seva incomoditat que li produïa el seu desig d'acompanyar al cine a una noia del centre d'acollida on feïa les pràctiques d'educadora, perquè es pensava que aquesta actitud i desig seu trencava "la distància òptima entre educadora i usuària" de què tant els parlen algunes professores i professors. La Laura, una altra alumna, davant d'aquest comentari li va dir: *"Tu ho fas i et sents bé fent-t'ho i ho gaudeixes. És un moment en què tu estàs per ella i ella està per tu i a més comprens millor el que està ocorrent, el que ella és i sent. Crec que aquesta actitud està abans del que està bé o malament, està abans de ser educadora"*.

Em va semblar molt lúcida el que comentava la Laura, perquè el que deia tocava l'arrel de l'educació. La seva paraula era medidora perquè anava més enllà, transcendia la contingència dotant-la de sentit, dotant-la d'aquest origen que toca la veritat d'allò que és la substància de l'amor: la substància de la disponibilitat de l'acollida perquè sí. Jo, seguint el pas que havia donat la Laura, els podia oferir un pas més: fer del seu saber de l'experiència, experiència de saber. Els vaig explicar el que havia après de M.-Milagros Rivera, seguint la filòsofa María Zambrano, quan diu que abans de l'ètica, de la moral -abans del judici del que està bé o malament- hi ha *l'estètica* -que significa percepció- i que Milagros defineix com *"l'art de la percepció viva i singular entre dues criatures vives"*. Aquesta percepció és una mesura vertadera que no es pot trobar en cap norma, regulació o llei..., perquè es troba en cada criatura humana concreta que percep, com diu María Zambrano, *"amb la seva harmonia interior la harmonia del món"*. Aquesta és la mesura de l'art de la mediació de la relació que, fonamentalment, ensenya cada mare -en cada circumstància i complexitat- amb el seu art del tenir cura i amb el seu saber civilitzador-. L'art de la percepció atén a la intuïció que no separa vida i coneixement. És l'art de mantenir

viu el pensament arrelat a la vida, després de la fantasia; després i despullat de la imaginació que provoquen el judici de valor, la ideologia i les creences en abstracte desarrelades de l'origen que és *l'amor*.

Només la imaginació del poder i del control pot posar en el centre de la relació, com a mediació, la teoria abstracta, la confiança en les estratègies didàctiques, en la normativa, en la legislació, en els protocols de la relació, convertint-los en mediació falsament vertadera, quan sabem que no ho són. Perquè la veritat de l'educació no és pot objectivar ni cosificar, la seva substància no ho permet. Només pot acollir-se amb disponibilitat, deixant-te donar per l'altre amb la mesura de la confiança.

Clara Jourdan ¹²¹ escriu aquest desequilibri tan delicat entre el poder –quan media la força- i l'autoritat –quan media la confiança-. Ella escriu: *“La educación, el aprendizaje, etc., dependen de la autoridad que ejercemos y que alumnas y alumnos nos reconocen; el pasar al curso siguiente, el obtener un título de estudio, etc., dependen del poder que nos da la ley. Aquí está la palanca del desequilibrio a favor del poder. Ninguna ley puede darnos autoridad: ésta se apoya en el deseo de aprender y en la confianza de las criaturas hacia las personas adultas, en nuestro amor por lo que enseñamos y en las ganas de enseñarlo, en nuestro deseo y capacidad de relación con la gente joven, pero también en nuestra capacidad de desplazar la mente del simbólico del poder que tiende a invadir estas relaciones”*.

Que la mediació amorosa està al costat de la confiança i del reconeixement d'autoritat, ho mostra el saber fer de moltes mestres –ho podem veure en les biografies que acaba de publicar la revista *Cuadernos de Pedagogía*-.¹²² Un saber fer que jo el percebo de la mestra del meu fill, Begoña González ¹²³, perquè la seva pràctica educativa està orientada per un sentit de relació no instrumental. També és un saber fer que reconec en el mestratge de Milagros Montoya,¹²⁴ professora de Secundària, quan explica el sentit que ella ha buscat a

l'espai de tutories que fa amb joves, defugint i transcendent les regulacions i el desordre. Un desordre que massa sovint rodeja aquest espai en els instituts, on el professorat manté un forceig amb l'alumnat, ple de recriminacions i amonestacions, instrumentalitzant així les relacions. Ella sap transformar aquest espai i temps amb una mirada de llum i d'intercanvi que acompanya la mediació oberta a l'alteritat que li dóna la seva disponibilitat d'acollida de l'altre/altra perquè sí, per amor al món, com fa poc ens deia Anna. M. Piussi¹²⁵. Aquest sentit, a part de la pràctica, es pot observar en el projecte educatiu de l'escola "El Roure" que ella i Cristóbal Gutiérrez dirigeixen. Begoña González; també ho ha escrit en el seu article "Aprender a vivir con el otro" publicat al Suplement per a mares i pares, de la revista "Dia a dia en el Roure", juny, 2004. Milagros escriu: *"Yo tenía deseos de encontrarme con mis alumnas y alumnos y ellos y ellas también de tener un tiempo para hablar de nuestras cosas, para aprender a escuchar, a valorarnos y querernos o incluso a reconocer los propios límites y fallos... La madurez y la relación del grupo hizo que supiéramos resolver muchos conflictos por el diálogo y sin necesidad de las famosas "amonestaciones"*.

És el desig de les alumnes i els alumnes, de les mestres i dels mestres, de la confiança en la relació de disparitat entre adults i joves, entre adults i infants, que fa potents les relacions perquè van desplaçant, poc a poc, la por a dir en primera persona.

Aquesta por a dir des de sí, la percebo moltes vegades al començament de les classes a la universitat, quan regne el silenci a l'aula o la seva disponibilitat a entrar en relació es retreu. Per a mi aquest silenci resguarda alguna cosa, resguarda el "més" que té cada criatura en néixer, el que la fa singular i original: la seva paraula des de sí que va acompanyada amb el seu nom propi. El nom que va autoritzar la seva mare i que indica un lloc en el món. Algunes alumnes m'han expressat, més d'una vegada, que a les aules a la universitat i també a les de l'escola i a les de l'Institut, massa vegades, "alguna realitat important es deixa perdre". I crec que

és aquesta: el no donar un espai aquest “més”, el no resguardar el que aporta cada una i cada un amb el que és, perquè tots i totes queden confusos en un alumne imaginari neutre a qui s’ha arrencat la paraula dita en primera persona. Arrencant aquesta paraula, des de l’arrel, s’arrenca la precedència de la relació educativa, aquella que ens va possibilitar néixer i créixer i que és el fonament de la civilització, perquè està al costat de la creació i la recreació de la vida i aquest oblit avorta l’origen.

Només el “més” que porta l’amor de la mediació educativa pot restituir aquest origen. Només la presència i la percepció vives de la mestra i del mestre poden desplaçar aquest emmudiment, per sortir a l’encontre de la nena, el nen, la noia, el noi encarnats amb la seves capacitats, els seus límits, els seus desitjos, les seves necessitats, el seu dolor, el seu desordre, la seva estimació... És en la mediació amorosa on tenim la possibilitat de recrear, en la contingència de la relació, la transcendència primera de la creació de la vida. Crec que no és per casualitat que siguem les dones que hàgim tornat a repensar l’educació a la llum del que el nostre mateix cos ens indica, per gràcia i com a do, la disponibilitat a l’acollida de la relació perquè sí. La consciència d’aquesta disponibilitat a acollir l’alteritat amb la mesura de la percepció, de l’atenció i de la relació sensata entre dones i entre dones i homes, pot fer-nos trobar la mediació adequada per acollir l’amor quan arriba, com també el desamor i el desordre que provoquen les diferents formes de violència que se’ns presenten. Quan el desamor o el desordre que ens arriba es queda sense mediació possible, el cos emmalalteix com veurem en la pel·lícula. Les dones hem de resguardar i vetllar el que ens connecta amb allò fonamental, amb la substància del que som que jo ho traduiexo, com he dit, amb disponibilitat i entrega perquè l’amor i la relació amb l’altre/altra ens importen més. Una entrega necessària per seguir inventant mediacions fructíferes inspirades en l’origen que són les que poden transformar la pràctica de relació concreta, desplaçant allò que ens ve donat i ens genera violència, en amor al món.

Un paso atrás

Anna Leoni¹²⁶

El “caso Agnesi” ha llenado las páginas de casi todos los periódicos veraniegos, suscitando escándalo, reprobación, perplejidad, acusaciones y toda suerte de tomas de partido, no pocas veces ideológicas y carentes de información sobre los hechos.

Quizás, entonces, conviene partir de éstos para intentar formular una reflexión *a posteriori* sobre todo lo sucedido o mejor, sobre todo lo que no sucederá.

En el último Claustro de los Docentes del Instituto Maria Gaetana Agnesi, en junio de 2004 , se presenta la intervención de una docente del CISEM que propone un proyecto para realizar en el curso escolar 2004 - 2005 , promovido por el Ufficio Scolastico de Milán (lo que antes de la reforma se llamaba Provveditorato) y con el apoyo de la provincia de Milán.

La colega da los siguientes datos:

- En Milán, en Via Quaranta, en un barrio con una alta tasa de inmigración, no lejano a la sede del Agnesi, existe una escuela islámica, no oficial y no reconocida, frecuentada por más de cuatrocientos niños y muchachos cuyos padres rechazan su inscripción en la escuela estatal u homologada, por motivos religiosos e ideológicos.
- Los niños y muchachos de esta escuela, valiéndose de la normativa sobre la educación paterna, han intentado en muchas ocasiones presentarse a los exámenes del grado elemental y medio en las escuelas estatales, con poquísimo éxito, a causa de la enorme diferencia de contenidos y métodos entre los dos sistemas. Los muchachos hablan italiano, muchos de ellos son nacidos

en Italia y son escenario de la contradicción entre la necesidad de cierre y fidelidad a la tradición y el deseo de emancipación cultural y social de las familias.

- El Ufficio Scolastico di Milano, en colaboración con el CISEM y la Provincia de Milán ha llevado a cabo a lo largo del pasado curso un proyecto de “acercamiento” a esta realidad y ha conseguido poder preparar a un grupo de muchachos y muchachas para el examen de grado medio, a través de clases y sesiones de apoyo realizadas por docentes italianos.
- Estos mismos muchachos y muchachas (alrededor de 25) querrían ahora asistir a una escuela superior y la relatora propone al Agnesi que acoja esta clase.
- Las únicas exigencias puestas por las familias son que los alumnos permanezcan juntos, que chicos y chicas sigan las lecciones de Educación Física separadamente y que no se impartan enseñanzas ofensivas hacia su credo religioso. En contrapartida aceptan todas las demás condiciones de vida y de actividad de una escuela pública.
- Si faltara esa acogida el proyecto se vendría abajo y los muchachos interrumpirían sus estudios ya que, por el momento no es posible convencer a las familias de que actúen por un procedimiento normal de inscripción en nuestra o en cualquier otra escuela.

El Claustro acoge la propuesta con comprensible desconcierto y el debate que se produce está lleno de preguntas y de perplejidad: ¿Por qué precisamente nosotros? ¿Por qué ahora que el curso ha terminado y no hay tiempo para reflexionar acerca de ello? ¿acaso no se convertiría en una clase gueto? ¿no sería una respuesta contradictoria con la tendencia a la integración? ¿en qué medida quedaría afectada la libertad de cada docente? ¿cómo reaccionarán los demás alumnos? ¿y los padres? ¿y las muchachas llevarán el chador? ¿no tendremos problemas? ¿es factible desde el punto de vista legal y burocrático? Sólo por citar algunas.

Las respuestas son honestas, convincentes aún con los límites

y los márgenes de incertidumbre de un experimento absolutamente nuevo: nosotros porque somos la escuela más cercana y porque tenemos fama de apertura y disponibilidad, de voluntad experimental, de equipo de trabajo bien avenido que propone y lleva a cabo infinitos proyectos, nosotros porque otros han dicho que no; sólo ahora a finales de junio porque es precisamente ahora cuando se da la posibilidad de un aula disponible. Nuestra escuela está demasiado llena, falta de espacio y la posibilidad de un aula más surge en junio y para el próximo curso, por la unión de dos clases con grupos demasiado pequeños. No, no se quiere crear un gueto, al contrario se quiere sacar a estos muchachos de un gueto autoimpuesto, el tiempo dirá si más adelante podemos ensanchar la red. No se gastan palabras acerca de una enseñanza no ofensiva del credo religioso. Es obvio que esto está garantizado a todas las creencias y no creencias presentes en la escuela, otra cosa es el discurso cultural. Sobre la elección de los contenidos didácticos (podré mostrar un cuadro de Rubens o leer lírica amorosa o el modo de explicar la historia, “nuestra” historia) se apela a nuestro sentido común y buen oficio.

En una escuela que –como en todas las escuelas- la media de años de enseñanza se cuenta por lustros, tener oficio es quizás el único recurso al que nos sentimos capaces de acudir.

Se nos garantiza la presencia cotidiana de un mediador cultural, al menos en los primeros meses y para los contactos con las familias, y una posible financiación en reconocimiento por la carga de trabajo añadido para los docentes implicados. De hecho, del chador ni se habla, las muchachas se tocan con un pañuelo y probablemente ello pueda convivir con crestas naranja y verdes, peinados afro o rasta, colas y trenzas que circulan por la escuela.

Incluso se alude a la Constitución y a la Carta Internacional de los Derechos de la Infancia sólo para recordar el derecho de los menores a estudiar. Y en esto pensamos nosotros pues es nuestro oficio el pensar ante todo en los muchachos y

confiamos en que, si la iniciativa viene de “arriba” y se nos propone a través de canales oficiales, estará acompañada de los criterios de viabilidad: ellos son los burócratas.

La verdadera dificultad residiría en el hecho de que los muchachos permanezcan juntos y es de ella de donde podrían venir los problemas. Nuestro reglamento de centro prevé que los estudiantes procedentes de la misma escuela o barrio soliciten mantenerse integrados en una misma clase. Si no aparecen otras dificultades solemos atender esta petición para suavizar el impacto y facilitar la integración en la nueva realidad, pero bien es cierto que nunca han sido veinticinco los que querían estar juntos.

Alguien habla de secuestro, de uso instrumental de las estructuras estatales para oscuros fines propios, de rechazo a la integración. Puede ser, pero nosotros no nos sentimos secuestrados, el secuestro implica necesidad, pérdida, frustración, no es nuestro caso. Nosotros pensamos en los muchachos, esa es precisamente nuestra labor, y lo consideramos >una apuesta difícil pero rica de potencialidad>.

Al final se vota, la propuesta pasa por mayoría, con muchas abstenciones. El siguiente paso, dos semanas después, es el consejo escolar con los representantes electos de padres, estudiantes y docentes.

La misma propuesta, la misma perplejidad, los mismos temores, sin embargo la misma intención de abrir una puerta. Se vota y también en este caso el proyecto sigue adelante por amplia mayoría.

Por lo que a la escuela se refiere ha terminado el proceso, sólo faltan las inscripciones para conformar la clase que nunca es definida “islámica” sino homogénea.

Pocos días después, los periódicos se apropian de la “noticia” y el resto es crónica. El “caso” asume dimensión nacional, políticos, intelectuales de todas las formaciones se sienten con el deber de intervenir, en ocasiones con poco conocimiento de

los datos y posiciones apriorísticas.

Como era de prever la actitud de la derecha y de los legalistas puso el grito en el cielo con titulares escandalosos, apelando a todo el armamento ideológico para el caso, blandiendo una Constitución que parece ser un paraguas que se usa cuando interesa y se rompe en pedazos cuando conviene.

Y a partir de ahí, la definición de clase “islámica” nunca utilizada por nosotros por el banal motivo de que la confesión religiosa de nuestros alumnos no entra en nuestra definición de los mismos, la mentira acerca de la exigencia de eliminación de la escuela de los símbolos religiosos, que, por otra parte, no los hay (¿será qué ahora se nos van a imponer?) la acusación de intento de discriminación. Hasta cierto punto ya no estaba claro quienes eran los discriminados si estos alumnos extranjeros o los demás.

En cambio, hubo otras objeciones más sustanciales y dignas de consideración para las que no existen respuestas prefijadas sino tan sólo la necesidad de reflexionar incluso sobre posibles errores.

En este sentido, dos aspectos merecen un examen más atento: La institución de una clase homogénea y la relativa creación de precedente. El modelo puesto en marcha por la escuela italiana (interpretando la Constitución en su artículo 3 y 8) es el de la integración/mezcla, de sexos, de nacionalidad, de capacidades.

Es un modelo ampliamente compartido, cuyas ventajas y limitaciones bien conoce todo aquel que trabaje en la escuela. Precisamente es un modelo que nace en un contexto histórico y cultural preciso, no eterno (yo recuerdo perfectamente haber asistido a clases sólo para niñas en la escuela elemental, incluso con puertas de entrada separadas para los niños) no universal (las escuelas inglesas proponen clases subdivididas por actitudes y prestaciones, en USA se vuelve a discutir sobre la posibilidad de separar a niños y niñas en la escuela y el sistema alemán prevé *Sondershulen* para las necesidades

educativas especiales y para problemas de aprendizaje –a las que es frecuente acaben acudiendo los hijos de los inmigrantes).

Se trata, por tanto, de un modelo y no de las Tablas de la Ley, que en los diversos países toma formas diversas pero que pretende un único fin, garantizar a todos las mejores condiciones para el desarrollo de su personalidad y capacidades.

Una clase homogénea no cabe en el modelo italiano y precisamente por esto nos ha sido propuesta de modo experimental, como un experimento, un intento, arriesgado si se quiere, para dar frente de un modo particular a una situación particular y completamente nueva en nuestra realidad.

Es cierto que constituiría un precedente (y aparece en el horizonte la amenaza de clases sólo para Budistas, Testigos de Jehová, Milanistas o Vegetarianos!!!) una novedad y un problema con el que nunca antes de ahora nos habíamos enfrentado y para el que, evidentemente, no estamos preparados.

¿Es esto lo que da miedo y levanta barricadas? ¿Qué es lo que ha movido la indignación general, los pobres niños egipcios guetizados. Los pobres niños italianos amenazados por el gueto, el secuestro de las instituciones, el simple miedo a la “invasión”?

En un país en el que los ciudadanos extranjeros no pueden votar en una realidad de la que son parte integrante, en el que son redactadas y aplicadas leyes liberticidas ellas sí anticonstitucionales, verdaderas amenazas a la dignidad de las instituciones, surge la duda de si el grito de guerra de los medios de comunicación y los políticos no vendrá instrumentalizado con otros fines.

Las objeciones de inconstitucionalidad por lo que nos ha sido dado leer son vagas y poco documentadas (¿qué artículos, qué

interpretaciones?) y conviene dejar la palabra a los juristas.

Nosotros, en tanto que escuela, hemos tratado de aceptar una situación de compromiso, no ideal, no deseada, de ningún modo “perfecta”, una vía de apertura, de diálogo incluso con quien acepta dialogar muy a regañadientes. Puede ser.

La opción de los políticos y de los órganos competentes, la promesa de la institución de la escuela islámica, va en el sentido exactamente opuesto a este intento y es precisamente aquello de lo que no tenemos necesidad alguna.

* * * *

Esta carta de Anna Leoni apareció en la página milanese de “Il Manifesto”, 25 Julio 2004 :

Soy una docente del Liceo Agnesi y estoy asistiendo con una mezcla de incomodidad e indignación a la polémica que se ha desencadenado en las páginas estivales de casi todos los periódicos sobre la formación de la “clase islámica” y a las acusaciones de discriminación y de intento de marginación, de inconstitucionalidad incluso, que atestiguan una completa tergiversación de las que son nuestras motivaciones y convicciones más profundas.

He -hemos- votado sí al proyecto presentado al Claustro Docente y en el Consejo Escolar porque he –hemos- pensado que la propuesta, por más que sembrada de peligros, ante todo el de ser malentendidos e instrumentalizados, de dificultades operativas, de necesidades de trabajo y de compromisos enormes para la escuela, era un deber moral al que no podíamos sustraernos y un desafío al oscurantismo al que, en nuestra pequeña medida, siempre hemos intentado oponernos.

He –hemos- votado sí, ante todo porque hemos pensado en aquellas muchachas, aquellos muchachos quinceañeros apresados entre dos muros, víctimas del integrismo y de la incomprensión, de familias que oscilan entre el deseo de integración y el miedo a la asimilación, de una sociedad que

parece incapaz de afrontar la realidad de la presencia de “otros” de quienes se siente a la vez, necesidad y miedo.

Hemos creído que aquellos adolescentes tenían no sólo derecho al estudio –sancionado por la Constitución- sino también el derecho de ir a la escuela, en una clase homogénea, bien es verdad (inaceptable su definición de gueto) pero con los mismos programas, actividades y docentes de todos los demás, inmersa en un instituto de más de 1.300 estudiantes, con espacios y momentos comunes y en el que desde hace años conviven tranquilamente alumnos de muy diversos países.

Habíamos confiado en que el tiempo jugara a favor de la posibilidad de que, entre jóvenes, se abriesen canales de comunicación y de integración, todavía no pensados.

He –hemos- votado sí, a un compromiso. Nos habría gustado acoger a todas aquellas muchachas y muchachos en nuestras clases como siempre. Se nos explicó, por parte de los mismos canales oficiales que proponían la iniciativa, que esta eventualidad no existía. La alternativa para ellos que, después de la escuela islámica, habían superado con esfuerzo el examen de grado medio, gracias a un proyecto de la Delegación Provincial de Educación y a un trabajo de muchos meses con profesorado italiano, sería la interrupción de sus estudios, peor aún el semicierrro en la comunidad o el retorno a sus países de origen con abuelos y parientes a menudo desconocidos. Muchos de estos muchachos han nacido en Italia.

He –hemos- votado sí, porque interpretamos esta posibilidad de la comunidad de Via Quaranta como un gran paso adelante, probablemente muy padecido, que merecía por nuestra parte un paso atrás, en el sentido de lo que podría llegar a ser un punto en mitad del camino. Usando las palabras de nuestro director, abrir una grieta en el muro.

He –hemos- votado sí sabiendo que nuestra decisión no pasaría desapercibida, porque pensábamos tener aliados válidos, aquellos mismos que habían propuesto y animado la

iniciativa y prometido acompañarla en las inevitables dificultades, en muy primer lugar el delegado Provincial de Milán, nuestro referente institucional más inmediato, y la misma Provincia de Milán.

Creíamos tener también de nuestra parte a la misma Constitución. Sigo convencida de haber hecho lo justo, de haber votado y no precisamente a la ligera, un difícil desafío frente a una realidad todavía más difícil y hasta anteayer despreocupadamente ignorada por todos.

La clase gueto no tendrá lugar, la Constitución quedará a salvo, los ánimos aplacados.

Me pregunto a dónde irán a la escuela Jasmina y Mohamed a la espera de que se cree para ellos la escuela islámica. Que, ciertamente, no será un gueto.

**BLANCDEguix, escola de dibuix i
pintura (el Masnou). Cori Mercadé
i Núria Fuselles: ser artista en la
relació docent**

**Suzana Adrazola i Assumpta
Bassas, “BLANCDEguix, escola de
dibuix i pintura (el Masnou). Cori**

Mercadé i Núria Fuselles¹²⁷

Assumpta : *Què és “BLANCDEguix” per vosaltres?*

Cori : No és fàcil d'explicar. Tinc l'estranya sensació que BLANCDEguix ja existia i que, de sobte, me l'he trobat. Així mateix, és estrany perquè me n'adono que no està passant res que no haguéssim previst quan vam imaginar-nos l'escola i tanmateix, estan passant moltes coses imprevisibles: per exemple, que tu donessis valor a la meua activitat docent, que la meua obra pogués acollir tot aquest vessant pedagògic descobrir que, de fet, ja tenia aquest tarannà abans fins i tot que jo decidís tractar-lo més específicament... També, BLANCDEguix és molta il·lusió. De vegades, amb la Núria diem: si ens toqués la loteria no deixariem BLANCDEguix!

Núria : Per a mi, BLANCDEguix és el lloc que sempre havia estat buscant. Penso que si de petita hagués tingut un lloc com aquest m'hi hagués passat la vida. A més a més, me n'adono que a mida que educo sóc educada amb molta més velocitat. Sembla complicat però és així. En fi, que sóc feliç aquí.

Assumpta : *I el nom. Per què li heu posat “BLANCDEguix” a la vostra escola de dibuix i pintura?*

Núria : Volíem un nom amb el qual es pogués fer tot. Volíem un nom que no parlés del talent ni de la pintura, perquè hi ha moltes idees preconcebudes sobre aquestes qüestions. BLANCDEguix ens suggeria la pissarra sobre la qual pot aparèixer qualsevol cosa. El blanc és un color que et permet fer-ho tot, des d'educar a pintar, i el guix reforça la idea d'escola.

Cori : Crec que també té a veure amb que jo, com artista, vinc del “conceptual”, això és, entenc el blanc com el color de l'asèpsia però també de la possibilitat.

Assumpta : *Expliqueu-nos una mica com aneu concretant el vostre disseny de BLANCDEguix? Com heu plantejat l'escola?*

Núria : Primer, trobar el local va ser molt important per ambdues. De fet, ens hem adonat que el local ens va trobar a nosaltres. És un antic cinema que primer va ser teatre parroquial: era on es feien els Pastorets. Ha estat des de sempre un espai molt vinculat a la vida cultural del Masnou i l'han gaudit moltes generacions. Fins als de la meua quinta tothom té un record relacionat amb “la cate” (la catequesi). Desitgem que ara torni a ser un referent , encara que en un altre sentit. A més, us el podeu imaginar: dos-cents metres diàfons amb un sostre de fusta de 13 m. d'alçada. És preciós. Pedagògicament l'espai és molt important per a entendre el que volem explicar i per fer coses. A BLANCDEguix estem modificant l'espai contínuament en funció de les propostes: canviem de lloc les taules, fem racons, fem escenaris... Tot això en un lloc petit no ho pots fer. Després, les propostes d'activitats vénen de la Cori.

Cori : Bé, però sempre les valorem, enriqueim i posem en pràctica totes dues. Les propostes es concreten en el que diem una “fitxa pedagògica”. De fet, les fitxes pedagògiques no són per les/els alumnes sinó per les mares i els pares. Vam començar fent-les perquè no sabíem si la gent entendria bé el que proposàvem.

Assumpta : *Què proposeu?*

Cori : La majoria d'escoles de dibuix, pintura i plàstica es preocupen principalment del que els/les alumnes produeixen, el que s'emporten a casa, l'objecte: la pintura, el dibuix, el treball manual... Nosaltres volíem posar el pes en una altra cosa: l'important és què aprenem. Però, com explicar-ho als pares i mares? Com fer que el nen i la nena ho valorin? Vam idear la fitxa pedagògica com un suport als pares i mares perquè entenguessin millor el que fem dia a dia a l'escola. Per exemple, si una setmana treballem l'ombra, que els pares no comentin les males proporcions del dibuix, perquè en aquella setmana estem posant l'èmfasi en investigar les ombres. Vam idear la fitxa amb aquesta funció: que fes una mica d'”escola de mares i pares”, perquè sabessin valorar el que estaven fent

els seus fills i filles aquí. Hi ha qui ara ja està “enganxat a les fitxes”, això és, les col·leccionen i ens diuen: aprenc tant amb la fitxa! Els nens l’agafen perquè els pares i mares li ho demanen.

Suzana : *Sóc la mare d’una nena, la Laura, que ve a la vostra escola. M’he adonat de l’interès de les fitxes i li he dit: guarda-les que són teves!. No sabia que fossin per a mi!*

Cori : Sí, clar. Per exemple, la teva filla és molt metòdica i ben segur que les guarda i les sent com a seves. Està bé pensar que d’aquí uns anys les podran llegir entenent-les més i poden servir per a revisar el que han fet des d’una altra òptica. Els hi diem que ho guardin, ens fa il·lusió, però el vocabulari està dirigit a pares i mares. Per exemple, què vam fer aquella vegada quan vam remoure l’aigua... què és el que apreníem?

Suzana : Així doncs, en el vostre plantejament, considereu que és important mantenir relacions fluïdes amb els pares i les mares. Per què us interessa tant i quines funcionen millor?

Cori : Quasi totes les relacions que tinc ara en aquests moments són amb mares, amb pares cap. Hi va haver un moment al principi que vam sentir que ens envaïen l’escola i vam pensar que potser seria millor organitzar la sortida dels nens i nenes per la porta... Però llavors la Núria va dir, atenció! però si les famílies són un capital fonamental per l’escola!

Núria : Crec que és molt important que els pares i mares entrin i parlin amb nosaltres i ens expliquin coses del nen/nena perquè, quantes més coses saps d’aquells nens i nenes que tens, més i millor pots entendre’ls i ajudar-los. Això, a la porta, no és possible.

Assumpta : *Amb nens i nenes de quines edats trebal·leu? Han de tenir alguna habilitat prèvia?*

Núria: Trebal·lem amb nens i nenes de 5 fins a 14 anys i precisament hem fugit sempre d’un model d’escola que es dirigeix a aquells que presumptament tenen talent o habilitat

per l'art. Nosaltres volem tots els nens i totes les nenes del món! De fet, molts no estan motivats pel dibuix i la pintura i, en canvi, venen contents, fan l'activitat, escolten..., o no escolten però estan en un espai de relació que nosaltres aprofitem per portar-los a un aprenentatge. Heu de pensar que moltes vegades han estat els pares o les mares qui els han apuntat perquè s'han adonat que l'art és una mancança avui en dia a l'ensenyament – al públic i al privat. De la mateixa manera que els apunten a música, que també és una mancança que es percep avui més clarament que el de la pintura i el dibuix. Potser, a aquella criatura ni li va ni li ve d'estar a BLANCDEguix, però nosaltres volem que en tregui algun profit de ser-hi.

Cori : Sí, ens interessa que treguin un profit personal, perquè avui en dia molta educació s'entén com una inversió de futur. Nosaltres intentem relativitzar molt el que vol dir el “bon resultat”. Sempre que ens pregunten: això està bé? Nosaltres els hi tornem la pregunta: què vol dir bé? Bé respecte a què? Decideix tu què està bé i que no. Aquesta reflexió és molt important a la nostra escola. De vegades, les mares i els pares tenen un “bé” al cap i llavors els fills/es han de complir les expectatives del “bé” de la mare o del pare. Nosaltres els ajudem a fer un camí que els porti a preguntar-se què està bé per a cada nen o nena. Com a professores també tenim un “bé” al cap i sovint és complicat saber quan has d'intervenir en els seus dibuixos o pintures: has de tocar-los? Has de tocar poc el dibuix? En principi, a mi m'agrada que se sentin satisfets amb el que fan i, a partir d'aquí continuar treballant... Aquí hi ha un tema important, molt seriós...

Assumpta : *Sí, és el preguntar-se per l'ensenyament: com orientem, com ensenyem...*

Cori : Sí, és un tema complicat perquè et trobes que has de respondre a la seva idea de bellesa, de correcció, de... i tot això són nocions molt complexes. Explicar com la seva idea de bellesa pot respondre a idees prefabricades, suggerir que potser fóra més interessant que s'anessin construint una idea

pròpia de bellesa...

Assumpta : *Plantegeu doncs singularitzar l'ensenyament, es a dir, atendre personalment als processos que fa cada un i cada una dels nens i nenes que teniu? Això és molta feina...*

Núria : Sí, completament. Quan t'asseus amb un nen o una nena per veure el seu treball, estàs amb algú que té un nom propi, del que coneixes una mica el seu historial, el seu caràcter... Per això, quan ara fa poc ens vam plantejar créixer com a projecte, ens vam adonar que no ho volíem fer perquè perdriem aquesta base fonamental que és la que ens agrada, la que volem per a l'escola: un >ensenyament en primera persona i personalitzat. Tens raó que és esgotador...

Cori : Sí, jo surto de l'escola molt cansada perquè no són "els alumnes" sinó: l'Ainoa, el Joan, el Quim, la Carmen, la... Cadascú té la seva manera de treballar i jo vull en recordar-me dels detalls, del que els ha passat a l'escola, a la família, al carrer... Tot això ho porten a BLANCDEguix i nosaltres no ho aparquem sinó que ho volem tenir en compte... És esgotador però molt, molt enriquidor.

Assumpta : *Podríeu parlar-nos d'aquesta riquesa? Què en feu d'aquestes vivències i d'aquest coneixement que l'ensenyament us dóna dia a dia?*

Cori : A mi m'omple molt.

Núria : Us ho comentava al principi de l'entrevista, crec que, sobretot, aprens molt tu. Aprendre de les relacions humanes és el que més enriqueix. També aprenc coses que després puc aplicar a la meva vida. Per exemple, els nens i nenes t'expliquen coses que les meves filles no m'expliquen en el dia a dia, però sé que estan vivint o passant per situacions similars. Això m'ajuda en la meva relació amb elles.

Assumpta : *Heu pensat a escriure o fer algun tipus de documentació del que esteu fent i vivint?*

Cori : Sí, en principi l'Associació Rosa Sensat es va interessar

per fer una publicació de les fitxes pedagògiques amb fotos dels treballs. Nosaltres d'entrada vam tenir una mena de "recel comercial". Vam pensar que amb les nostres fitxes qualsevol podria copiar-nos la idea i muntar una escola! Després, el que ens va tirar enrere va ser pensar precisament que les fitxes ja estaven escrites, és a dir, que ens interessava més la següent fitxa, vull dir, tot això altre del que estem parlant ara i que no es pot escriure en una fitxa. Tot això que si no ho saps donar o no ho vols donar o no ho pots donar, llavors, no fas una escola.

Núria : De moment ho anem guardant. Algun dia es materialitzarà en alguna cosa, perquè és el camí...

Assumpta : *Sí, jo no pensava tant en la materialització d'una cosa definitiva sinó, com deia Milagros Montoya i la xarxa Sofías, fer una mena de receptes del que aneu fent i del que aneu pensant sobre el procés, perquè algú es pugui sentir reconeguda en les vostres paraules i propostes i potser ben acompanyada en camins que de vegades són ben solitaris...*

Assumpta : *Com es combina la vostra vida familiar i l'escola?*

Cori : És un continu. Tant el seu marit com el meu es cuiden tant de les seves filles com del Joaquim i l'Anna, els meus fills. Jo que volia una família nombrosa... ja la tinc. La Núria me l'ha donat, perquè estem tot el dia fent les coses entre tots, entre els seus i els meus.

Assumpta : *I vosaltres dues, Cori i Núria, com valoreu aquest any de treball juntes, aquesta relació que de fet neix amb el projecte de l'escola?*

Núria : Molt positivament. De fet vaig conèixer la Cori perquè portem els fills a la mateixa escola. Ara som sòcies, som col·laboradores, participem activament a l'AMPA de l'escola dels nostres fills i filles, som amigues, ens veiem tots els dies de la setmana per temes de vegades diferents, ens trobem a les reunions, etc... Els nostres marits es porten bé entre ells i els nostres fills també s'han trobat a gust i s'estimen amb bogeria.

No sé com acabarà però per ara, ja veus...

Assumpta : *A l'escola també hi ha classes per a adults i adults?*

Cori : Sí, hi ha principalment dones. Al principi eren tot dones, ara s'hi van apuntant alguns homes. El plantejament és similar al dels nens però amb un altre llenguatge.

Assumpta : *Amb quina idea venen les adultes a BLANCDEguix?*

Núria : Cada persona ve amb una motivació diferent, no totes venen perquè volen aprendre a pintar, hi ha qui ve perquè vol fer relacions amb d'altres que tenen interessos comuns, hi ha qui vol apuntar-se a un batxillerat artístic, hi ha qui ve amb idees fixes...

Cori : Les adultes vénen a l'escola sovint amb idees concretes: una alumna vol fer "tares" (deeses tibetanes) perquè m'explica que li donen energia positiva, una altra vol fer el retrat d'algú o reproduir en pintura una fotografia que li ha agradat... Arriben aquí amb una il·lusió i crec que val la pena aprofitar aquella il·lusió per a portar-les a veure i pensar altres coses. Qualsevol il·lusió és un motor. Qualsevol il·lusió s'ha d'aprofitar pel que doni de sí. D'entrada jo ho accepto tot, però a partir d'aquí intento portar-les al que a mi m'interessa ensenyar: per exemple, que aprenguin de la història de l'art, que "l'humanitzin", això és, que converteixin allò que ens van explicar com una sèrie de dades fredes o un relat de fets en quelcom molt més fecund. Per exemple, m'agrada ensenyar que el que preocupava a aquell o a aquella pintora sovint no està tan allunyat del que ens preocupa a nosaltres... També intento que puguin anar a un museu i s'ho passin millor, que a partir de la observació del que tenen davant —un bodegó, un retrat, una marina...— se'ls generi una reflexió sobre la manera de veure les coses i sobre la visualitat mateixa. Algunes alumnes em diuen que ara, quan van en cotxe, tot ho veuen diferent. M'agrada la idea de promoure canvis en les seves vides. M'interessa transformar la manera de mirar la pintura,

d'entendre la imatge, però, encara més, de mirar i estar en el món.

Assumpta : *I els homes, perquè s'apropen a l'escola?*

Cori : Jo porto molt malament la idea d'alguns, pocs, homes, que demanen una certa "servitud" de la mestra, és a dir, jo pago i tu em portes el tamboret. Encara que no m'hi he trobat massa. Jo estava més acostumada a treballar amb grups de dones que diguem-ne, ens havíem escollit l'una a l'altra, i no estava acostumada a una escola on entra qualsevol i te l'has de fer teu. De fet la relació d'escollir-se s'acaba produint també a l'escola però el procés és més lent.

Suzana : Què és més gratificant per tu, les classes als nens i nenes o als adults i adultes?

Cori : És molt diferent. Els nens i nenes xuclen molt però també donen molt. Els i les adultes/es xuclen molt i donen "de vegades". Amb els/les adults/es quan no els surt bé és culpa teva i quan els surt bé és mèrit seu. Has d'assumir constantment les seves carències i alabar les seves virtuts. Però quan trobes una dona de la qual aprens... és una joia i, de vegades no saps ben bé qui serà. He après a no tenir prejudicis. De vegades, algú que entra dient que només vol pintar noies en vestit de comunió et sorprèn després i es pot convertir en un referent per tu. A mi m'ha passat.

Assumpta : *Tu ja tenies experiència en l'ensenyament de la pintura abans de fundar aquesta escola. Explica'ns breument, quan i perquè decideixes donar classes.*

Cori : Vaig començar a estudiar Belles Arts i aquell mateix any vaig començar a donar classes en una escola de dibuix i plàstica que feien extra-escolars. Per mi era una forma d'obtenir ingressos mentre estudiava. Aleshores vaig adonar-me que no m'agradava treballar amb nens i nenes per produir un objecte final. Aleshores vaig començar a donar classes a un grup de dones que al principi estaven vinculades a l'escola però que quan jo vaig marxar van continuar amb mi fora de

l'escola. Eren tot dones i no deixaven entrar a les seves parelles masculines, per elles era i segueix essent molt important donar-se un temps sense ells. Quan va voler entrar un home al grup van ser elles qui van parlar-ho i van decidir-ho.

Assumpta : *D'aquest grup en el que continues t'he sentit dir sempre meravelles...*

Cori : Ah sí! Portem ja 14 anys juntes! Algunes dones s'han convertit en un referent per a mi, els hi consulto coses dels meus fills, de la meua carrera com a artista, de la meua parella... Amb les dones és molt fàcil que, a més a més de les classes, fem coses juntes: anar a veure una exposició o fer un sopar per parlar-ne i, fins i tot, organitzem viatges un cop a l'any a veure pinacoteques d'Europa. Aquest viatge totes el valorem molt. Ens ho organitzem abans i sobre la marxa, i no necessitem un guió, passem d'un tema a l'altre, d'un món a l'altre sense problema... amb ells no podríem fer-ho igual.

Suzana : *Què ha representat per la teua vessant de creadora aquestes experiències docents?*

Cori : Molt. I no em vaig adonar fins fa poc. M'he adonat que el que faig a les classes, el que em preocupa és el mateix que em preocupa com a artista, nocions, conceptes, temes...

Suzana : *I en el teu cas, Núria, que vens del camp del periodisme i la publicitat, com vius aquest encontre amb el món de l'art i el de la pedagogia?*

Núria : El visc gràcies a la Cori. De fet, sempre havia portat dins meu el desig pel dibuix i la pintura, però mai ningú m'havia guiat com ara ho ha fet la Cori. L'àmbit de l'educació i la pedagogia ja el coneixia una mica perquè havia estat en el món de l'educació no formal i perquè tinc tres filles. Ara però, han confluït les dues coses i m'he trobat a mi mateixa.

Suzana : *La meua filla Laura m'ha encomanat que et fes aquesta pregunta: què sents quan pintes?*

Cori : Pateixo, normalment pateixo. En el meu cas pintar no

té una finalitat alliberadora, ni relaxant, sinó que és un acte de contrició, de patiment, de crear distància respecte a coses que em preocupen, de crear mètode... En aquest últim sentit, el procés de pintar pot ser fins i tot avorrit perquè sempre m'imposo rigorosament un mètode i aleshores l'execució del projecte és avorrida.

Suzana : *Quina percepció teniu de la recepció de la vostra escola al poble on esteu, al Masnou?*

Núria : Crec que hi molta gent que ho valora i li dóna importància, especialment la gent que torna any rere any i de mica en mica comença a trobar BLANCDEguix important en la seva vida.

Cori : Una cosa que m'emociona molt és veure les criatures que tornen a apuntar-se per tercer any consecutiu, i et diuen: aquí estem novament!

Núria : L'emoció també ve quan molts ens expliquen que a BLANCDEguix troben el que no troben a l'escola. De fet, nosaltres, com a mares, trobem a faltar algunes coses importants a l'escola on portem els nostres fills i filles. Per exemple, trobem a faltar la comunicació entre família i mestres. Per això, nosaltres hem orientat BLANCDEguix en aquesta direcció: deixar de banda la manualitat i enfocar més l'esforç en crear un espai d'allò que manca a la escola reglada.

Suzana : *Creieu que aquest context de relacions que oferiu tant per infants com per a adults fa simbòlic, això és, dóna la possibilitat de cercar expressions lliures de sí?*

Núria : BLANCDEguix és un espai per a crear relacions a un nivell molt diferent que a l'escola. Per exemple, una relació important és entre mestres i alumnes, una altra entre companyes de classe, també relacions amb l'espai... Hem observat que quan arriba un nen o nena nova, els i les altres li expliquen com funciona l'espai i també li diuen que aquí funcionem de manera diferent a l'escola.

Cori : Sí, amb les adultes es creen relacions molt importants

entre elles i amb mi, la mestra. El temps dóna “sobreentesos”, això és, la possibilitat de crear un clima de confiança que ens dóna seguretat, tant a elles com a mi i, sobretot, la possibilitat de poder donar un sentit nou a coses que abans no tenien, de fer política.

Germanes de Shakespeare: la literatura des de la llibertat

Maria-Lluïsa Cunillera i Mateos¹²⁸

Posar paraules a la meva experiència educativa em produeix sempre un gran plaer. I encara més quan reconec que no és un acte solitari ni improvisat, sinó que neix de la relació fecunda amb altres educadores com jo, que m’han obert un espai de llibertat. Per això m’agrada la forma en què Milagros Montoya explica la seva pràctica, perquè reflecteix algunes de les coses que a mi em passen quan sóc a l’aula: “Si hagués de resumir la meva pràctica educativa diria que és una passió. Un lloc per a la relació i l’obra de civilització. Un encontre amb la vida i amb la creació. Silenci i conflicte alguns dies. Soroll i desconcert algunes hores. Una cruïlla on cal orientar-te i orientar. Créixer cada dia mentre veus com sorgeix la vida al teu voltant. Una enginyeria de ponts, ponts de paraules, ponts de relació, ponts

de comunicació. Reencontre amb els orígens: la vida i la paraula materna, l'ordre amorós de la mare. Un exercici d'autoritat"¹²⁹.

Una autoritat que jo li reconec a ella i, per això, les seves paraules em donen ales per veure l'educació com una oportunitat de viure i créixer en relació. Jo sóc, també, una d'aquestes persones afortunades que estima la seva feina. Sóc professora de llengua i literatura, però em sento, per sobre de tot, educadora. He arribat a aquesta professió per vocació, i encara que ja hi porto molts anys, em continua il·lusionant l'inici del curs escolar, que em desperta expectatives de noves relacions amb l'alumnat i també d'alguna nova descoberta, que sé que s'esdevindrà. Aquell *miracle* que no sempre arriba, però que confiem que pugui arribar quan deixem lloc a la passivitat i a l'escolta interior, fent un buit perquè es pugui produir l'imprevist¹³⁰.

Però arribar al lloc on ara em trobo i des del qual puc parlar ha estat fruit d'un llarg procés. Abans pensava que aquest procés s'havia iniciat a la universitat, on vaig estudiar gramàtica i una part de la història de la literatura; però l'amor a la llengua i a la literatura no els vaig descobrir allà; ni la vocació per aprendre i ensenyar, que em ve de més lluny, perquè està en el meu origen, en les primeres paraules que vaig sentir a la meua mare, que era mestra de vida i de civilització. També ella va explicar-me els primers contes, que jo li feia repetir fins a la sacietat; i m'ensenyava a recitar poemes, alguns dels quals havia escrit ella mateixa; i amb ella vaig passar moltes tardes llegint i escrivint, xerrant i fantasiejant. M'encantava la seva lletra, que vaig imitar fins aconseguir una cal·ligrafia semblant. Amb ella jugava a agrupar els botons que guardava en una capsa metàl·lica i així vaig aprendre els noms dels colors, les mides i les formes. I amb ella vaig descobrir les flors petites que dibuixen amb diminutes pinzellades els camps i les fileres de formigues que laboriosament cerquen recer en el seu cau.

Més endavant, quan ja anava a l'institut, dues professores, van

despertar en mi el desig de ser com elles i de fer el que elles feien. Quan ara ho penso crec que hi havia diversos motius. Un devia ser que, pel fet de ser dones com jo, m'obrien un espai de llibertat de ser. Però també n'hi havia un altre de molt important, el *més* que elles aportaven a la classe, perquè les dues s'interessaven de forma particular per cada una de nosaltres, els agradava escoltar-nos i estaven obertes a la relació; a l'aula, es posaven en joc i es feien disponibles per donar espai a les nostres inquietuds més enllà dels temaris oficials. En aquells anys de currículums tan tancats i estrictes i d'un distanciament tan gran en les relacions entre professorat i alumnes, elles soles no van canviar l'educació, però van moure alguna cosa. Al menys, en mi.

El reconeixement al llegat de la mare

Quan ara, en la distància, reflexiono sobre l'origen de la meva vocació, hi veig el llegat de la meva mare, i també el de les meves mestres, que amb els anys ha fecundat en mi. Un llegat que es basa en la relació, però que durant molts anys jo devia oblidar, segurament perquè pertanyo a la generació de les emancipades que, com diu sovint María-Milagros Rivera, ha estat la generació més apartada de la mare. Per això, quan vaig començar les meves activitats com a professora, tenia dubtes i contradiccions, perquè la meva formació acadèmica em servia de ben poc per al tracte diari amb les noies i els nois de les meves classes. La pròpia inseguretat em duia sovint a utilitzar l'autoritat que provenia del poder de la institució com a escut protector, i els sabers acadèmics, com a màscara. Aviat em vaig adonar que les meves certeses es basaven en ser un eco de sabers llunyans a l'experiència de vida. Sense arrels ni origen no em reconeixia ni trobava sentit al que feia. Aquell desordre simbòlic no el podien endreçar ni les normes de convivència ni els reglaments dels centres educatius. El que a mi em faltava era *estar de veritat a l'aula* que, com diu Maria Zambrano, no és el fet d'estar físicament, sinó que és estar sencera i viva. La

necessitat i el desig m'han portat a recuperar quelcom que ja estava en mi, el llegat d'amor i relació que m'havia transmès la meva mare, que es manifestava en la meua experiència de dona, de filla, germana i mare, i també d'educadora, perquè el tracte diari amb les noies i els nois, si estàs disposada a l'escolta, orienta.

La literatura és la literatura de les dones

Una part del meu malestar a classe provenia de les mancances del currículum de literatura, perquè d'acord amb els manuals i les antologies oficials, la majoria dels textos literaris que treballàvem no comptaven amb les escriptores ni aportaven la visió femenina del món. I a mi em resultava molt difícil portar vida i emocions a l'aula a partir d'uns textos que sovint em deien ben poca cosa i als quals no sempre donava credibilitat. Ni podia omplir l'immens buit que sentia, sobretot davant de les meves alumnes, a les quals estava negant, com m'estava negant a mi mateixa, una genealogia que ens donés sentit lliure de ser. No calia inventar res ni anar a buscar gaire lluny, perquè em sentia entrellaçada amb una genealogia de dones que havien iniciat camins que jo podia recórrer. Una genealogia que trobava en la meua mare i en les meves mestres i també en les escriptores, que em permetia d'interrogar a les dones que havien viscut abans que jo i em possibilitava una continuïtat del fer i del saber femení. Només calia posar-m'hi.

Un primer pas va estar, doncs, visibilitzar l'obra literària femenina creant una antologia d'escriptores, de *germanes* de Shakespeare¹³¹. I en aquest camí ha estat molt important fixar la mirada en llocs i espais diferents als habituals i, sovint, més enllà dels cànons establerts, cercant una llibertat femenina que sempre ha existit, encara que sovint només se'ns han mostrat les absències. Amb aquest desig, he seleccionat textos que em parlen de vida i d'experiències de les dones en el món, que em parlen de llibertat, que m'emocionen, que em sedueixen, i els he portat a classe per compartir-los amb les noies i els nois. Jo

crec que a partir d'aquest moment la literatura ha entrat de veritat en la meua aula. Una literatura entesa com l'explica la Maria-Mercè Marçal, per a qui l'escriptura ha estat una activitat vertebradora: "el meu esquelet intern, la meua manera de dir-me a mi mateixa, d'ordenar provisionalment amb la paraula el caos que l'imprevist desencadena"¹³². Viure la literatura des d'aquesta perspectiva és un regal que ens fem diàriament a classe.

L'amor a la relació

M'agrada reconèixer que en aquest procés de recerca també hi ha hagut lloc per al miracle de l'imprevist. Cercant una genealogia literària que, evidentment he trobat, he descobert també una llarga trajectòria educativa femenina, que desborda els continguts curriculars i que consisteix en la manera d'estar a l'aula i de viure la relació educativa. D' Anna Maria Piusi —que la Remei Arnaus ens presentava com "una llum que guia per arriscar-se més en la pràctica educativa"— he après la importància de fer el tall de la diferència sexual en el món educatiu¹³³. Un tall que ella veu com l'única manera de fer present, amb tota la seva força, la mirada femenina en el món i que té molt a veure amb la llengua materna, que és la llengua que permet anomenar cada cosa pel seu nom en una relació de veritat i de sentit. Perquè l'escola és el segon pas que dona la criatura humana després de l'experiència de relació amb la mare, una experiència d'aprenentatge a través de l'autoritat i del llenguatge matern. I no hi ha aprenentatge significatiu si no es dona crèdit i autoritat a la persona que el transmet. Aquí estava, precisament, una de les raons de la meua incomoditat. Explicar coses i fer-ho de tal manera que no tingués a veure amb la vida no em donava credibilitat ni davant de mi mateixa, perquè no tenia sentit per a mi.

Sí té sentit, en canvi, la relació amb les alumnes i els alumnes; sí té sentit partir de si perquè circuli veritat i autoritat entre nosaltres; sí té sentit fer de l'amor a la relació amb l'alumnat la

meva forma de vida. És per amor, per tant, que faig la meva feina amb aquesta voluntat diària de transformar transformant-me i d'ensenyar aprenent. I el més gran de tot és la llibertat que sento quan és l'amor que em mou, perquè es decisió meva de fer-lo circular i no de cap llei ni de cap norma. La Remei Arnaus citava a les seves classes¹³⁴ altres dones que li havien servit de palanca per assolir la llibertat femenina. Jo puc dir que la Remei Arnaus i la Núria Pérez de Lara han estat per a mi la mediació que m'ha posat en contacte amb altres educadores i la palanca que m'ha impulsat a llançar-me encara més, pensant que no sóc la primera, que abans que jo altres dones han fet de l'amor a la relació el principal suport de l'educació.

També de la relació amb altres dones he après la fecunditat del partir de si. Diu Anna Maria Piussi,¹³⁵ en relació a l'autoritat femenina, que “cal acceptar la necessitat d'exposar-se cada una en primera persona, d'arriscar-se a portar al món, per compartir-lo i intercanviar-lo, el que ha après, de reobrir el tall de la diferència sexual a partir de sí i en context”. Ensenyar amb el tall de la diferència sexual comporta autoritzar-se en relació a altres dones i homes i reobrir altres formes de saber, perquè jo crec que és molt important portar a la classe un ordre de sentit diferent a l'establert, al ja donat, que es correspongui amb el meu desig de significació i de veritat i amb el de les meves i del meus alumnes. Això a l'aula, vol dir, fer possible l'intercanvi entre la vida i les paraules, és a dir, fer circular la llengua materna, que és la llengua de la veritat.

Portar el món a l'aula

Jo a l'aula em sento *senyora del joc*¹³⁶ i des del moment en què vaig decidir de portar-hi la veritat, de ser-hi en cos i ànima, el que hi faig té sentit per a mi i crec que també el té per a les noies i els nois. Els textos que llegim els he triat perquè em diuen alguna cosa, perquè m'emocionen. A vegades, són elles i ells qui porten textos que els agraden per

compartir-los amb la resta de la classe. Llegir-los en relació, deixant-nos portar, escoltant les veus de les dones que ens parlen, intentant entendre'ls des del bagatge personal de cada una i cada un és una experiència intensa i gratificant. A vegades, provoca uns moments de silenci fecund que, al principi, algú intentava trencar per la incomoditat que sembla produir el silenci, però que amb el pas dels dies totes i tots hem après a respectar.

Encara que hi ha moltes activitats previstes per aproximar-nos als textos, les que solen ser més enriquidores són les més espontànies, les que s'esdevenen perquè sí, perquè així les han sentides elles i ells, o jo mateixa, perquè tenen a veure amb les nostres coses, els nostres sentiments, les nostres relacions. És el regal de l'imprevist. Per això cada classe i cada curs és diferent.

La pràctica del partir de si forma part de la classe i el *diari* s'ha convertit en la possibilitat de parlar cada una i cada un des de la seva pròpia experiència, en primera persona, fent circular sabers ben allunyats del pretès objectivisme curricular. I per això és important de crear l'espai per fer-ho possible. Amb la Remei i la Núria vaig aprendre la importància del diari com una manera de posar paraules al que passava a classe. En les meves classes de literatura fem un diari setmanal on recollim les experiències viscudes, on elles i ells, i també jo, podem expressar el que els textos han significat per a nosaltres i la relació que hem vist entre els textos i la vida i també el que s'esdevé a l'aula. Al principi, va costar d'acceptar aquesta pràctica, però amb el pas dels dies els diaris són més personals i més lliures i els fan de bon grat, perquè van descobrir la importància de poder parlar en primera persona.

Quan em miro amb una certa perspectiva el procés que he anat fent en les meves classes em sento satisfeta, encara que sempre hi ha dubtes i incerteses. Però ser dona i formar part d'una genealogia femenina em dóna confiança i serenitat. Perquè la diferència femenina a l'aula és la diferència femenina en el món, on les dones hi aportem un més que es

basa en la capacitat de practicar des de l'origen de la vida llengua, coneixement i pensament en relació amb l'altre, en una relació d'intercanvi que s'enriqueix contínuament i que, per tant, no es pot reduir. Jo crec que és una proposta veritablement revolucionària —un imprevist històric, diu Anna Maria Piussi— perquè suposa un nou ordre simbòlic, la introducció de noves formes de saber i d'estar al món i un nou llenguatge que posa en relació la vida amb les paraules. I això només es pot aconseguir amb amor i des de la llibertat.

La universidad de todos los días. Sobre la recreación de saberes y la práctica de al autoridad femenina

Aránzazu Hernández Piñero¹³⁷

Éste es mi primer curso como profesora en la universidad. Llegué a Aragón, desde Canarias, para dar clases de Filosofía en una Facultad de Ciencias de la Salud y el Deporte en Huesca. Un conjunto de casualidades, hizo que quedara una plaza vacante para este curso en la Licenciatura de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de Zaragoza. Desde noviembre doy clases allí.

Aunque estuve todo un mes dando clases en Huesca, lo que me gustaría compartir ahora son mis experiencias desde que me incorporé a la Facultad de Filosofía. Doy clases de Ética I y II, asignaturas troncales de 1º de Filosofía, y de Bioética, una optativa cuatrimestral que se oferta tanto para 1º como para 2º. Ando entre la necesidad y el deseo en muchos aspectos de la práctica educativa (organización de tiempos y espacios, evaluación, etc.), pero me centraré en mis >prácticas de recreación o incorporación de saberes, porque, de momento, es el aspecto que más me ha preocupado y ocupado. Me pregunté: ¿qué quiero hacer con mi asignatura? ¿qué contenidos quiero transmitir?

La primera vez que me hice esta pregunta para la asignatura de Ética I tuve que responderme muy rápidamente. Como mi incorporación fue tardía, un mes después del comienzo oficial de las clases, sólo pude contar con unos pocos días para elaborar mi programación. Así que lo que hice fue una especie de *collage*: tomé como modelo el temario de una profesora mía de la Universidad de la Laguna (M^a José Guerra, con quien he trabajado durante mucho tiempo y de y con quien he aprendido muchísimo) e introduje variaciones a mi gusto. Planteé el temario en torno a tres preguntas: ¿se ha dado cuenta la filosofía de que somos cuerpos sexuados? y ¿qué consecuencias ha tenido esto en la formulación de los modelos éticos? Alrededor de estas preguntas elaboré un programa mixto o, mejor dicho, una genealogía masculina y femenina donde trataba de combinar una perspectiva crítica con respecto a los temas y autores considerados “clásicos” (Homero, Platón, Aristóteles, Descartes...) y, por tanto, masculinos, y una perspectiva propositiva (o positiva) en femenino (Cristina de Pizan, Isabel de Bohemia, Ann Conway, Olympya de Gouge...) Quiero decir que no era ni mi propósito ni mi deseo elaborar un temario paritario, sino poner en juego lo que se ha tenido por “tradición filosófica” con autoras cuyas obras no suelen considerarse filosóficas y abrir así, también, la pregunta por la filosofía a través de la pregunta por la relación entre filosofía y mujeres. No sólo plantear el interrogante de por qué tan pocas, sino, sobre todo, de qué posibilidades

simbólicas se abren con la presencia filosófica femenina.¹³⁸

Con esta idea y este deseo llegué al aula y allí me encontré con unas 40 y 45 personas y una mayoría impresionante de chicos. Ambas cosas, tanto el número como la mayoría masculina, eran nuevas para mí y me inquietaron. De hecho, todavía me desazonan. Pronto tuve la impresión de que mi práctica estaba generando un efecto temido por mí: sentí que mis alumnos y también mis alumnas (aunque creo que distinto modo, si bien no sabría precisar en qué modo) estaban interpretando en clave de inclusión. ¿Es esto un efecto de la densidad del masculino-universal?

Aunque, por supuesto, considerando que puede ser resultado de mi poca práctica, tiendo a responder que sí a la pregunta anterior. Y nos habla de la dificultad de hacer cultura.

Al poner una pensadora al lado de un pensador muchos de mis alumnos y alumnas leyeron: una mujer y un filósofo. A mí me resultaron muy significativos los trabajos que me entregaron al final del cuatrimestre: muchos alumnos y varias alumnas habían elegido la relación alma-cuerpo en el dualismo moderno. Para esto habíamos trabajado la correspondencia entre René Descartes e Isabel de Bohemia. Sólo dos alumnos citaron a Isabel de Bohemia. En ninguno de los dos casos se refirieron a ella como pensadora, sino como “hija de” o “princesa”. El filósofo y la princesa. En el mejor de los casos, se registra autoría femenina, pero no autoridad. La densidad del masculino universal es abrumadora.

Así que para el segundo cuatrimestre, donde me pude tomar mucho más tiempo para elaborar mi programa, me animé a hacer un temario femenino, donde todas las lecturas básicas son textos escritos por mujeres. Estoy poniendo en juego mi deseo, me estoy poniendo en juego. En este sentido, el apoyo de Elvira Burgos, directora del Departamento de Filosofía, ha sido fundamental desde el primer día. Para mí, el temario femenino es otro gesto simbólico de la “preferencia femenina” llevada a la programación: la preferencia por las filósofas. Una apuesta simbólica que >quiebra el neutro indiferenciado, que,

en palabras de Giannina Longobardi, crea condiciones “para que pueda producirse un distanciamiento (...) respecto al código simbólico de la institución”.¹³⁹ Como ha señalado Anna Maria Piussi, esta práctica disequilibra el neutro-masculino: “una atención particular, que nosotras hemos llamado <<preferencia>>, hacia las alumnas, las colegas, etc. Una preferencia que disequilibra y que va en contra del paradigma de la imparcialidad”.¹⁴⁰

Considero que la idea y >la práctica >de >la preferencia femenina permiten, precisamente, crear las condiciones de una relación distinta, en la que la diferencia sexual opera significativamente, esto es, dando significado. Pues esta práctica de la preferencia visibiliza, por un lado, el hecho de que todo discurso procede de un lugar sexuado de enunciación; y, por otro, piensa la diferencia como un lugar de creación de conocimiento o, más exactamente, como un modo de conocimiento, como un método para conocer basado en el reconocimiento de la relación sexuada con el mundo. De manera que, a mi juicio, la idea y la práctica de la preferencia resulta clave en lo que a pasos simbólicos o de sentido se refiere en, al menos, dos sentidos: ético y epistemológico. La preferencia femenina, en la forma de la preferencia por las filósofas, es una elección ética que crea epistemología, epistemología a la que Luisa Muraro se ha referido como epistemología de la diferencia sexual. “En el pensamiento de la diferencia sexual –afirma– está implícita una epistemología que es conveniente convertirla en explícita, aunque sea de manera muy elemental”.¹⁴¹

Ahora bien, esta práctica se ha hecho posible para mí porque otras, muchas otras, han abierto este horizonte de sentido.

Durante el proceso de elaboración de mi programa del segundo cuatrimestre, leí *El perfume de la maestra*. Es un libro hermoso. A mí me maravillaron la narración “Dejarse tocar” de Francesca Migliavacca, maestra de primaria, así como su presentación de la mano de Giannina Longobardi, “Una cuestión de gracia”. Dieron vida a mis deseos en un

momento en que andaban un tanto empequeñecidos.

El texto de Francesca me conmovió y me movió: ponía en palabras sentimientos y deseos que me eran muy cercanos y me animó a atreverme.¹⁴² Su narración me resultó tan sugerente que he vuelto a ella varias veces: es de una gran riqueza para mí, y sería muy largo hablar de todo lo que me ha sugerido. Por lo que me centraré en dos aspectos que se me hicieron fundamentales desde mi primera lectura: sobre qué significa la enseñanza y acerca de la relación entre el contenido y la forma de enseñanza.

Con respecto al significado de la enseñanza Francesca, hablando de su relación con sus alumnas y alumnos así como de la relación con su profesora Letizia Comba, dice, citando a Esquilo, “lo necesario <<no es que aprendan algo sino que algo suceda en ellos>>”. Y agrega: “Cada niña y cada niño singular necesita estrategias diferentes para que su deseo pueda abrirse camino”.¹⁴³

Acerca de la relación entre el contenido y la forma, apunta: “Yo le doy mucha importancia al contenido, quizá demasiada, en ocasiones incluso en menoscabo de la forma, pero, lo hago, también porque estoy en una estructura que no se para nunca a cuestionar los contenidos que decide transmitir”. Y continúa: “Encuentro muy escandaloso pensar en la figura de la maestra como ejecutora de lecciones ya dispuestas por otros, ya pensadas y preparadas que eliminan cualquier cariz creativo y conflictivo de nuestro trabajo”.¹⁴⁴ Para concluir con una lúcida observación sobre la intercambiabilidad de las maestras: “la escuela primaria marcha en una dirección de intercambiabilidad de maestras, porque el enseñar se vincula a la disciplina en lugar de a la relación”.¹⁴⁵

Creo que todo esto es cierto también para la universidad. En la universidad no hay una normativa sobre contenidos mínimos, por ejemplo, pero ahí la norma opera tácitamente: existe una idea de lo que es, de en qué consiste o debe consistir un programa de Ética y esta idea opera como una asunción implícita e incuestionada e incuestionable. Además, se

presupone qué tipo de relaciones son las relaciones entre personas adultas, marcadas claramente por la posición “profesor” y “profesora”: distancia, desafección, formalidad, seriedad... La organización de los espacios hablan en este sentido: todavía son muchas las aulas en las que las mesas están fijadas al suelo o las mesas y sillas están unidas entre sí sin posibilidad de separación, las aulas con tarima-pedestal... Trabajar a partir del espacio y el movimiento creo que puede ser un trabajo simbólico muy fecundo, en gran medida por explorar en la universidad.

La presentación de Francesca hecha por Giannina Longobardi me parece un texto muy rico y sugerente, que también me ha motivado y ayudado a pensar sobre mi práctica. En relación con las palabras de Giannina Longobardi, abordaré dos de las preguntas que ustedes nos sugirieron para este encuentro: ¿dónde radica el sentido de la práctica? ¿en relación con quién se ha generado o desarrollado?

En la presentación de Francesca, Giannina señala dos cuestiones que me parecen clave: el cambio operado por la revolución femenina y la relación generacional entre mujeres. Longobardi dice: “Su modo de ser diversa me ha enfrentado a mi propia historia, me ha mostrado hasta qué punto ha cambiado el mundo para una mujer en los últimos veinte años. La conciencia con que trabaja Francesca, el horizonte de sentido en el que sitúa su trabajo son muy distintos a aquellos de los que yo disponía cuando entré a trabajar en la escuela de modo estable, en los primeros años setenta”.¹⁴⁶ Varios párrafos más abajo, continúa: “Sólo la política de las mujeres me ha permitido verme en una posición de autonomía política respecto de las reglas institucionales, ofreciéndome nuevas relaciones que me permiten situar mi trabajo en un horizonte de sentido distinto en el cual la trascendencia ilumina la experiencia personal. Francesca, en cambio, ha partido de ahí, de una independencia simbólica ya ganada. Francesca no es *representativa* de una generación de enseñantes. Francesca es ella, pero ha encontrado, porque las ha buscado, ocasiones de formación y de crecimiento personal que sólo en estos años se

han hecho disponibles para una mujer joven y, particularmente, en esta Universidad [la de Verona]”.¹⁴⁷

Así, tomo la pregunta por la raíz de mi práctica y me conduce a la pregunta por las condiciones de posibilidad de mi práctica, a interrogarme por qué me puedo yo situar en un horizonte de sentido otro. Y pienso que hay un hacer cultura e>n mí, las prácticas de mujeres diversas, llegadas a mí de distinto modo, han hecho cultura en mí. Me reconozco como heredera. Y esto me lleva al segundo interrogante: ¿en relación con quién se ha generado o desarrollado la práctica? Para mí esta pregunta contiene varias preguntitas dentro, como las muñequitas rusas: sobre las relaciones de autoridad femenina y acerca de las relaciones entre generaciones de mujeres.

Mi propia práctica no sería la que es sin la relación de autoridad que mantenemos mi amiga Victoria Fuentes, ahora maestra de primaria, y yo. Como ha observado Chiara Zamboni, hablando de Adelina Eccelli, la bedela de la Universidad de Verona, a veces tendemos al “confuso pensamiento de que no vale la pena preguntar a quienes tenemos cerca. (...). Las mujeres cercanas parecen siempre disponibles: siempre están ahí, cada vez que regresamos. Tomamos su presencia preciosa como algo gratuito”.¹⁴⁸ Yo me he dado cuenta de que esta cercanía con Victoria es un regalo precioso que hace grandes mis deseos y los suyos, y los de las dos.

Con respecto a la segunda cuestión, atenderé solo a un aspecto: el de la relación entre mujeres de distintas generaciones y la transmisión del feminismo. Considero que la problemática de qué y cómo transmitir, la cuestión del legado del feminismo nos sitúa ante el peligro que Piussi ha indicado muy bien: “la objetivación de los cambios, de su representación y representatividad, de su reducción a contenidos y de la búsqueda de una tradición que se haga reconocible y legítima”.¹⁴⁹

En un hermoso texto titulado “Un vínculo sin legado”,¹⁵⁰ a propósito de la relación con la madre, Diana Sartori propone

la idea de un “vínculo sin legado”. Para explorar las fuentes de la dificultad de reconocerle autoridad a la madre, Sartori distingue entre vínculo y legado. Donde el vínculo hace referencia a la autoridad de la madre, a la función de autoridad de la madre como constitutiva de la libertad femenina. Y donde el legado responde a los contenidos contingentes y concretos transmitidos por la madre real y el papel materno configurado por el orden patriarcal. A medida que se va desarrollando el texto, la posición inicial del “vínculo sin legado” se desplaza hacia el reconocimiento de la interconexión entre vínculo y legado en la relación con la madre. Estimo que este desplazamiento podría describirse como del “vínculo sin legado” al “vínculo con legado”, e, incluso, al “vínculo como legado”. Pero hay más, sin legado no hay vínculo, porque el legado es el modo en que se establece el vínculo y es posible trascenderlo. Pienso que sería fructífero entender las relaciones entre generaciones de mujeres y el legado del feminismo también en este sentido: en el del vínculo como legado.

Para mí esta forma de plantear el asunto permite reconocer el conocimiento femenino-feminista, no como conocimiento codificado, sino como saber vivo, vinculado a las prácticas de relación femeninas que lo han generado. De este modo considero que podríamos superar, a través de la mediación y el reconocimiento, tanto el vértigo de ser las primeras (más propio de la generación de mi amiga Victoria) como la parálisis del todo está ya hecho (más propio de mi generación y motivado en cierta medida por el relato de progreso del simbólico de la igualdad) y también del agotador sentimiento de tener que volver a empezar todo desde el principio (consecuencia de la sistemática cancelación de las genealogías femeninas). Como dice Piussi: “La transmisión entre generaciones de la concienciación y la autonomía femeninas no es un proceso planificable y requiere siempre el salto individual y subjetivo de la toma de conciencia, que puede significar también un alejamiento libre, sobre todo de las más jóvenes, respecto a nuestra generación, en la invención de sus propias biografías y en la búsqueda de su sentido. Los caminos

de la libertad femenina son múltiples y variados, y las estrategias muchas”.¹⁵¹

Considero que de este modo se iluminan la forma en que nuestras prácticas hacen o pueden hacer cultura y, al mismo tiempo, las dificultades para que este hacer cultura se haga reconocible.

Pensar la experiencia, hacer cultura: la “Escuela de lo que está pasando”

**Nieves Blanco García, Àngels
Bosque Ripoll, Inmaculada Gómez
Latorre¹⁵²**

**Pensar la experiencia, hacer cultura: La
"Escuela de lo que está pasando", por
Nieves Blanco García.**

En noviembre de 2000 nació Sofías, relaciones de autoridad en la educación, una invención política que ha cambiado la

vida de algunas mujeres, entre las que me cuento. Nos reunimos una vez al año, en un encuentro esperado y gozoso en el que mujeres que vivimos y trabajamos en distintos puntos del país y en diferentes ámbitos del sistema educativo, unidas de dos en dos por relaciones de autoridad, hacemos educación en femenino y buscamos contribuir a que la educación y el mundo se orienten por el amor y no por la fuerza.¹⁵³

En el deseo de dar continuidad a la riqueza que deriva de esas relaciones y esos tiempos compartidos, y en la necesidad de centrar la atención en nuestras prácticas se encuentra el origen de la “Escuela de lo que está pasando”. La primera la inauguramos en julio de 2003 , en la fundación Entredós, sede que hemos mantenido estable en las sucesivas ediciones. El nombre es un regalo de Anna Maria Piussi y hace referencia al sentido que ella vio en nuestros deseos y nuestras necesidades: hablar, nombrar, pensar sobre lo que nos está pasando a cada una de las mujeres que acudimos y también de lo que está sucediendo en el mundo, a partir del corte de la diferencia sexual.

La Escuela, por tanto, nació como un tiempo, un espacio y una oportunidad para la relación y el aprendizaje, para hablar de nuestras prácticas y para intercambiar reflexiones y crear pensamiento sobre lo que nos pasa, lo que está sucediendo en el mundo y sobre lo que está (y estamos) cambiando con el corte de la diferencia sexual. El nombre quiere también enfatizar y señalar que el pensamiento y la práctica de la diferencia sexual no desea ni puede fijarse en teorías o conceptos, sino que su sentido está en acompañar a la realidad que cambia tratando de encontrar las preguntas y las palabras adecuadas en cada momento histórico. La Escuela quiere ser un intercambio libre, abierto a lo que sucede, al diálogo vivo entre las mujeres que asistimos, vinculadas a la educación y a Sofías.

La primera Escuela (julio de 2003) significó para mí la posibilidad de compartir con otras mujeres, con las que tengo

confianza, las reflexiones en torno a mis clases en la universidad, en un momento de gran confusión y con una gran necesidad de medida para ayudarme a pensar en las dificultades que sentía y que me producían perplejidad y dolor. Ayuda y medida para deshacer nudos, para encontrar referentes de escucha, de quienes te dicen la verdad y te acompañan en el proceso de cambio. Tuvimos oportunidad también de pensar sobre la experiencia de relación con la autoridad y sobre la dificultad de asumir la autoridad, de reconocerla, de dar y recibir medida. Y sobre la centralidad de la relación tanto en la enseñanza, como en la investigación, en la traducción o en la lectura...

La II Escuela, que tuvo lugar el 3 de julio de 2004 , se desarrolló a partir de mi deseo de compartir con otras lo que ha sucedido, lo que está sucediendo en nuestras prácticas educativas a raíz del corte de la diferencia sexual, el que cada una ha hecho en su propia práctica. Milagros Montoya y Graciela Hernández acogieron este deseo y plantearon algunas preguntas para favorecer la reflexión de quienes acudimos al encuentro. A partir de ellas, algunas mujeres llevaron textos que nos sirvieron para pensar y para reconocer los cambios que se están produciendo en nuestras prácticas; y para no dejarnos engañar por lo que pudieran parecer cambios de sentido y sólo lo son de forma.

La III Escuela (marzo de 2006) buscó centrarse en lo que, para mí y para otras mujeres de Sofías, venía constituyendo una necesidad, primero difusa y cada vez más definida: el valor de la experiencia, de reconocer el saber que hay en ella, y el valor de la narración como forma de hacer el tránsito de la experiencia vivida a la experiencia de saber. El deseo que movió esta III Escuela se materializó en proponer centrar la atención en algunas prácticas que nos pudieran ayudar a analizar lo que les da sentido, lo que hacen que sean prácticas nacidas del sentido libre de ser mujer, que tengan en cuenta a la madre y su orden amoroso. Con el propósito, por una parte, de aprender de las “recetas” de enseñanza, de investigación o de formación de otras mujeres. Y por otra, para teorizar, es

decir, para buscar las palabras apropiadas para nombrar la práctica. Y hacerlo narrando la experiencia para –en relación y en diálogo- convertirla en saber que hace cultura, en tanto podamos aprender de esas prácticas y transmitirlas a otras y a otros. Para articular ese deseo, Ana Mañeru aceptó pensar sobre su experiencia en la dirección de investigaciones en el Instituto de la Mujer, y Anna Gómez lo hizo sobre el trabajo que desarrollaba en una de las asignaturas que enseña. Su esfuerzo y su generosidad nos permitió aprender de su experiencia, profundizar en la complejidad, la dificultad y la necesidad de narrarla, en la búsqueda del sentido de nuestras acciones, en los miedos que nos asaltan, en los deseos que nos mueven.

Y en la IV Escuela, la última que celebramos el 24 de marzo de 2007 , volvimos a una pregunta recurrente, que quedó en el aire en el VII Encuentro de Sofías. La pregunta y la inquietud por las dificultades que algunas mujeres veían para que la presencia y el hacer de las mujeres se transforme en cultura; y por tanto, el temor ante el peligro de que ese riquísimo caudal de experiencia femenina quede en los márgenes o en el olvido. Así que la propuesta fue narrar prácticas femeninas que hacen cultura en la educación, poniendo la mirada en nuestras prácticas (y las de otras) para nombrarlas, hacerlas reconocibles y aprender de ellas. Pensamos que eso nos posibilitaría pensar y reflexionar sobre qué significa hacer cultura, cómo se hace y qué dificultades u obstáculos existen, dentro y fuera de cada una de nosotras. Eso fue lo que nos permitieron hacer los relatos de Àngels Bosque e Inma Gómez (que aparecen a continuación) y el de Arantxa Hernández (publicado en el número 33 de *DUODA*).

A lo largo de estos años, se me ha ido haciendo evidente el sentido político de esta práctica de relación que sostenemos en Sofías y también en la Escuela de lo que está pasando. Cada encuentro me hace ver que lo que traemos a él, lo que creamos en ese día de intercambio de palabra y de pensamiento, lo que nos llevamos y acrecentamos cada cual en su lugar de trabajo, es algo grande y valioso.

En las diferentes ediciones de La Escuela, ha ido definiéndose e imponiéndose la convicción de la importancia de partir de la experiencia, tenerla como el referente valioso para el pensamiento, para la creación de la teoría que vale para la vida. Pero también se ha ido materializando la responsabilidad de hacer cultura, de que no se pierda la aportación de cada mujer que, con libertad, crea mundo; la responsabilidad de contribuir a devolver al mundo algo de la riqueza que cada una hemos recibido de otras... No se trata de un deseo de perdurar, de fijarse en una tradición o en normas; se trata más bien de hacer lo que está en nuestra mano para evitar que la experiencia femenina carezca de voz, que quede muda; y eso significa transformar el espacio simbólico, haciendo lugar para el sentido libre de la diferencia de ser mujer. Eso, en educación, es vital porque es una forma de apoyar la libertad de las niñas, de las jóvenes que están en nuestras aulas.

La Escuela de lo que está pasando es un espacio para hacer política de las mujeres, para reflexionar sobre la importancia y la necesidad de que las prácticas femeninas en la educación hagan cultura, transformándonos y modificando nuestra relación con la realidad en la que cada cual vive y trabaja. Un espacio donde aprendemos a reconocer la libertad femenina en la educación para ponerla en el mundo convirtiéndola en cultura, en algo memorable que significa, como dijo Luisa Muraro, “algo que se recuerda porque está inscrito entre las cosas irrenunciables”.¹⁵⁴

Orientar desde la diferencia de ser mujer, por Àngels Bosque Ripoll.

El texto que sigue a continuación forma parte de la memoria del proyecto Aportes, programa de inserción laboral con mujeres, llevado a cabo en IMFE Mas Carandell del Ayuntamiento de Reus durante el curso 2006 - 2007 . Esta reflexión se incluyó por deseo mío aunque el resto del equipo acogió la propuesta a pesar de no ser un apartado requerido

por la administración que subvencionaba el proyecto, el Departament d'Ocupació de la Generalitat de Catalunya y el Fondo Social Europeo.

El programa Aportes ha hecho posible una experiencia muy enriquecedora para todas nosotras. Pensado como un acompañamiento que contempla la formación en procesos de búsqueda de empleo, ha significado también un proceso de transformación y crecimiento personal al incidir en las relaciones significativas y de autoridad que contribuyen a generar sentido en aquello que hacemos, en relacionarnos en libertad, en fortalecernos, en reconocer nuestra potencia femenina, en autorizarnos teniendo presente nuestro deseo y la escucha atenta hacia nuestro cuerpo. En definitiva, a estar en el mundo con felicidad.

Las mujeres participantes han sido las protagonistas y librándonos a las relaciones de disparidad hemos reconocido la singularidad de cada una, siendo conscientes de la necesaria dependencia que nos une. Ello nos hace reflexionar sobre la necesidad de revisar la idea de autosuficiencia tan arraigada en nuestra cultura y sociedad.

El texto empieza con el diario de Anna Amat, una de las participantes.

"¡Madre mía, que semana!

El jueves me robaron la moto en la puerta del Mas Carandell cuando yo estaba en clase de informática. Maite, una compañera de Aportes, me ayudó y estuvimos patrullando por el barrio Gaudí para ver si la encontrábamos pero no tuvimos suerte. No sé si estaba triste o enfadada. Miré el cielo, la luna estaba llena y muy bonita. De repente me di cuenta de que a pesar de la situación desesperada tenía pensamientos positivos y eso me alegró todavía más. Entonces recordé un día en clase, una cosa que dijo Àngels, la profe: de que si había alguna cosa que no podíamos cambiar no perdiésemos el tiempo siendo víctimas de ello, que moviésemos alguna cosa que sí podíamos cambiar.

Me dije de repente: ¡Basta de llorar, a luchar! No sé... quizás no era esto lo que quería decir pero yo lo interpreté así. Mi familia se enfadó mucho conmigo. Yo ya esperaba esta reacción: "... que si soy un desastre, que no cambiaré nunca, que todo lo malo me pasa a mí...". Esto último me desagrada mucho que me lo digan ya que parece que llaman al mal tiempo. Yo no me hundí y respondí que daba gracias porque yendo en moto a todas partes, nunca había tenido un accidente y eso si que era suerte. Entonces se quedaron sorprendidos y callaron, ¡por fin!

Y es verdad que pienso que debo dar las gracias, y os doy las gracias a todas vosotras, mujeres aquí presentes. Porque aún recuerdo cuando llegué aquí, a Aportes, en enero. Entonces sí que estaba desesperada. No tenía ilusión para nada. Dejé el trabajo porque no me gustaba la vida que llevaba, no tenía nada, tan solo trabajo y frustraciones. Cuando paré me quedé vacía, desorientada. No sabía qué hacer. Ahora, estar aquí con vosotras es una puerta abierta. Me hace reencontrar la ilusión con la gente y conmigo misma.

Recuerdo las redacciones que escribís en clase de catalán, todas son muy bonitas. Y todas decís que estáis muy contentas de estar en Aportes ¡Yo también! Recuerdo a Maite ¡mira qué charla! Pero a veces dice cosas que me hacen pensar. El otro día me contó que estaba meditando y de repente, se dio cuenta de la ternura que había encontrado en estas clases ¡eso es muy bonito! O Natàlia, también muy maja. Alguna de clase le dijo que si no tenía voz. Yo no me había dado cuenta de que no había hablado porque tiene unos ojos que hablan mucho, su cuerpo frágil y sus botas tejanas acabadas en punta ¡todo eso habla! Y Loli, con todos sus trabajos que no sabe con cual quedarse. Y ahora, que ha descubierto el corrector del ordenador, ¡es demasiado!

Todas somos mujeres y me siento bien, me siento acogida.
"¡Gracias a todas. Un abrazo."

No puedo evitar conmoverme cada vez que leo el texto de Anna. En su diario, un ejercicio de la clase de catalán que yo os

he traducido, Anna agradece a las mujeres estar y aprender de ellas. A mí me estremece porque me recuerda mi agradecimiento hacia ellas por todo lo que yo he aprendido de ellas y con ellas. De lo que nos habla Anna en su texto que con su permiso, recojo aquí, es de lo que yo quiero hablaros. Me resulta difícil de contar qué hago yo en las clases, cómo las planteo, qué metodología sigo... sin ponerlas a ellas en primer lugar. Ellas son las auténticas protagonistas que un día reconocieran autoridad en mí y en las otras compañeras para tomar fuerza y continuar hacia adelante cuando muchas de ellas sólo veían oscuridad. Y de ello nació un grupo, o mejor una dinámica en la que todas estábamos conectadas, aunque algunas no coincidiesen en espacios. Nos conecta el ser mujeres y aprender de nuestras experiencias y la de otras mujeres que nos muestran, nos reflejan como en un espejo y también nos dan medida para estar en el mundo de una manera libre, más allá de lo dado y de lo que se espera de nosotras por ser mujeres.

Empecé en octubre a trabajar en el programa Aportes, yo había participado en el diseño de la propuesta en la que se ofrecía un acompañamiento a las mujeres que buscaban empleo y un trabajo con las empresas para que las contratasen. Ese nombre, Aportes, quería representar puertas que se abrían (*portesen* catalán significa puertas) pero sobre todo reconocer aquello que las mujeres aportan a la sociedad, a la vida y por tanto, al trabajo (*aportesse* traduciría como aportas). Y después de un largo lapsus en el tiempo en el que no me vi con la fuerza necesaria para acompañar a otras mujeres y sustentar un espacio que para mí era de crecimiento personal, me reincorporé al trabajo y me encontré que una mañana de noviembre empezaban mis clases de orientación laboral y al día siguiente de catalán. Tenía muchas propuestas interesantes y muchas fichas fotocopiadas y ejercicios para trabajar con ellas. Eso me daba la seguridad de que podría “llenar y ocupar” las tres horas de clase. Pero la magia de la vida me hizo recordar una cita que leí la noche anterior en la agenda del Entredós y que se refería a la importancia y necesidad para las mujeres de reconocer su adscripción

simbólica.

Conecté con la idea de cómo en mí eso había representado una auténtica revolución y de alguna manera me atreví a llevarlo al aula. Lo llevé bajo el título de Orientación laboral, aunque cualquier materia me hubiese dado juego para abordar qué quieren, qué queremos las mujeres. En este caso no se trataba tanto de conocer qué quiere el mercado de trabajo sino de reconocer qué queremos nosotras del mercado de trabajo. Para plantear el sentido que el trabajo tenía para nosotras debíamos ponernos en juego, en primera persona, para aprender de nuestra experiencia y también de lo negativo de ella. A partir de todo ello, íbamos elaborando y construyendo un mapa que a su vez provocaba nuevas ideas, pensamientos, encuentros y desencuentros que nos conectaban con otras experiencias comunes vividas. Me sorprendió al empezar ver cómo las mujeres desconfiaban tanto de las mismas mujeres. Ahora puedo afirmar la importancia de trabajar desde el simbólico: somos lo que somos y al trabajo llevamos lo que somos. No somos algo diferente dentro que fuera del trabajo y ser mujer en un ámbito laboral, pensado por los hombres y en los valores del patriarcado, no resulta fácil para las mujeres. Se genera también en el trabajo mucho desorden que toca directamente a las relaciones que se establecen y que dificulta que sean espacios vivibles o, utilizando el lenguaje medioambiental, difícilmente sostenibles.

He visto que reconocer y reconocernos desde una adscripción simbólica que no es la del patriarcado es lo que realmente abre puertas. Abre puertas a reconocer el deseo de cómo queremos estar en el mundo y también en el trabajo. Esto nos coloca en una postura diferente, ya que ahora no se trata de abordar “qué piden para que me escojan de cualquier cosa” (algunas mujeres inicialmente definen así su objetivo laboral) sino que se trata de “qué tengo yo y qué necesito para ser yo la que escojo en lo que me propongo”, mirando hacia dónde está el deseo de cada una. Entonces mi función y la del equipo de orientadoras es acompañar en ese proceso en el que las mujeres van descubriendo su mundo, colocándose en el centro

para ver los posibles caminos y la dirección que quieren tomar. También lo es mostrar la apertura a la relación con la otra. Con ello he visto cómo este proceso cuando se da en relación con otras, nos fortalece de manera individual y como grupo.

Catalán: para encontrar palabras

Y lo que se plantea como un espacio para aprender una lengua, se convierte en algo donde la palabra puede circular libremente y es acogida por las otras. El partir de sí cala en nosotras y es tan sencillo como tirar de un hilo. Para ello planteo una propuesta en la que dedicamos un tiempo a la tertulia literaria, otro para la ortografía y otro a la lectura del diario que escribe cada una cuando decide participar. El diario resulta más que un nexo de cohesión entre el grupo ya que lo que se relata tiene que ver con lo que ocurre en el aula o el grupo pero, sobre todo, con experiencias en las que frecuentemente nos vemos reflejadas. Entonces, la otra resulta más conocida, más cercana. El catalán es la lengua para encontrar palabras con las que poder nombrar lo que nos ocurre, cómo nos relacionamos, a qué cosas damos importancia, qué sentido les damos... haciendo práctica política de la relación. Por eso las clases de catalán son mucho más que aprender catalán haciendo política de la relación.

Estar desde el "más" que acompaña a las mujeres ¡cuánta riqueza!

Algunas se sorprenden en reconocer "un más" por ser mujer, de valorar lo que siempre habían visto como "un menos", a pesar de que para ellas tenía sentido. La capacidad de comunicación, la facilidad para organizarse aprendida de la actividad cotidiana, el tener presente al otro o a la otra, el gusto por el orden, el placer de estar en relación, lo aprendido con el cuidado de la vida...el respeto por la paz. Así, en las clases y a partir de nuestra experiencia, empezamos a ver y descubrir riqueza donde antes no veíamos nada o donde nos hacían ver miseria. La fuerza que tomamos de la relación entre mujeres pronto se hace visible cuando miramos la realidad desde otros valores que no son los del patriarcado, desde un

orden simbólico cercano a la madre. Y en ese momento salen ofertas de trabajo, algunas se las pasan entre ellas a partir de las dinámicas de relación que establecen, también se presentan a entrevistas y muchas deciden formarse en algo que les atrae. Sabemos que nada es para siempre y que las cosas empiezan y tienen un final (y en el mercado laboral cada vez más), pero hemos descubierto que eso no es negativo y que nos sentimos fuertes junto con otras mujeres cuando se dan relaciones de autoridad femenina. Somos mucho más que un empleo, somos nuestras propias dueñas. Por eso mismo algunas deciden no precipitarse en la búsqueda y dedicarse un tiempo para formarse o para conectar con ellas mismas y su deseo. Aquí no juzgamos y las decisiones se toman en libertad.

Las relaciones de confianza y autoridad circulan entre el grupo pero también cuando entre las que formamos el equipo de orientación compartimos y exponemos nuestros planteamientos. Cada una es singular y tiene su hacer, eso da mayor riqueza al equipo, reconocemos autoridad y saber entre nosotras y le ponemos palabras para que en forma de reconocimiento y agradecimiento llegue a la otra. Se trata de una dinámica y una cultura que a su vez nos permite trabajar con las mujeres de ese modo. Ha sido posible ya que como equipo se dan relaciones de autoridad que disipan el poder de las jerarquías y permiten el reconocimiento del saber y palabra de la otra.

Como Maite, como Anna, yo también siento respeto y amor hacia mi trabajo, hacia mis compañeras y hacia las mujeres que solicitan acompañamiento. Esta relación de amor se manifiesta a través del respeto a los procesos de vida de las participantes y por tanto, a su capacidad para decidir. Ello también conlleva el aceptar y aprender del conflicto de la negociación cotidiana, de la complicidad y de la belleza de muchas cosas que se dan día a día. Pero sobre todo, cuando nos movemos en un orden que no es el del poder sino el del amor, lo que nos permite es la construcción de relaciones significativas en las que se da autoridad, reconocimiento de la otra, escucha, posibilidad de decir la verdad, generar

seguridad, mover la intuición, traducir la experiencia en saber útil... todo ello nos hace sentir y reconocer nuestra fortaleza.

Cuando hacemos cultura

Cuando ponemos palabras a nuestros deseos, a lo que sentimos y pensamos y eso lo hacemos en relación con otras, hacemos cultura permitiendo que otras puedan aprender de ello. Relacionarnos en la educación, en el trabajo y en la vida reconociendo prácticas de autoridad es una suerte que construimos día a día. Prácticas a las que procuro poner nombre cuando se da la ocasión, a veces cuestionando lo que hacemos y cómo lo hacemos. Eso nos da confianza de mostrarnos sin reservas y desde la libertad, corriendo el riesgo de ponernos en relación. Pero esta trascendencia no se da fuera del aula.

No se da porque las personas que aparecen en sociedad y ponen palabras a lo que hacemos lo hacen desde su lenguaje. Una lengua lejana a la de la madre, también distante del partir de sí que comporta ponerse en juego en primera persona. En su lugar se usa un lenguaje más cercano y común al de las organizaciones y al patriarcado: cifras y resultados, números y porcentajes que invisibilizan el “más” de las mujeres. Invisibiliza unas prácticas que no son las del patriarcado y reproducen un discurso social dominante que une el menos al ser mujer en afirmaciones como: la dificultad de las mujeres en formarse, los problemas de las mujeres porque tienen hijos o “cargas familiares”... Con ello se limita la transformación para poder hacer cultura de lo femenino. También son palabras en las que la verdad no se nombra ya que se atribuyen los obstáculos en las mujeres, cuando en realidad el problema no está en ellas sino en una sociedad construida en base a los valores del patriarcado y que se refleja en sus organizaciones y estructuras.

Esta lectura de la realidad invisibiliza al no nombrar, aunque no elimina ya que pienso que las mujeres que participan en el programa ya no creen en ello y su mirada se ha desplazado hacia otros sentidos y significados de su ser mujer. Hemos

descubierto la alegría y riqueza de vivir en un cuerpo de mujer... bueno, posiblemente lo sabíamos pero ahora nos lo hemos contado entre nosotras.

***Gratis et amore*, por Inmaculada Gómez Latorre.**

He pensado muchas veces hablar del Aula de Teatro de madres que coordino. Contar la historia, cómo empezó, la obra que hacemos, las representaciones... Ahora me propongo hacerlo. Pero quiero hacerlo desde lo importante, desde los vínculos que nos unen. Desde lo que nos hace cada día, pese a las dificultades, seguir disfrutando y aprendiendo con esta experiencia tan hermosa y tan rica en matices. Y eso es lo que yo quiero que brille en esta historia: los matices. Esas pequeñas cosas que, imperceptiblemente, nos van quedando, nos van uniendo, nos hacen grandes.

Y no es que no considere que la acción en sí ya es importante. Cada vez que representamos la obra que tenemos preparada la gente nos aplaude; nos admira; reconocen la labor de estas madres, con escasa formación, dispuestas a hacer teatro y a llevarlo por doquier; reconocen el valor que tengo poniéndome a trabajar con estas madres y dedicando mi tiempo libre a llevarlas de un lado a otro... El pensamiento generalizado es que estamos haciendo algo fantástico, inusual, coeducativo, artístico y social. Pero hay un más. Un más del que creo que ni yo misma tengo una conciencia clara. No sabría dónde ponerlo exactamente. Pero sí vislumbro que hay algo que está en la esencia de “esa cosa tan fantástica” que trasciende más allá de la propia acción.

Yo quiero hablaros de mi miedo, de mi pánico, cuando estas madres me piden en una comida de Navidad hacer teatro. De cómo les voy dando largas porque nunca había trabajado teatro con adultos. Yo no quería trabajar con padres y madres y, mucho menos, con padres y madres de la Cruz Verde.¹⁵⁵ Y

sigo posponiendo el encuentro hasta que, por coherencia y por respeto al proyecto que nos llevó a aquel centro, les digo que sí. Me llega una lista de ocho mujeres que quieren hacer teatro. Pienso en un tema relacionado con las mujeres.

Yo quiero hablaros de un hombre que no ha podido con nosotras. Pese a sus amenazas, su desprecio, sus insultos y su prepotencia. “Su mujer” sigue con nosotras y cada día él tiene que despedirse de ella en la puerta. Ha querido que nos deje, que no podamos representar la obra, que el grupo se disuelva... Y aquí estamos, preparando las maletas para irnos a Baeza ¹⁵⁶ a representar la obra y a pasar una noche fuera de casa.

Yo quiero hablaros de un ramo de flores que regalan a cada madre en la facultad tras una actuación. Un ramo de flores que es recibido por primera vez por muchas de ellas. Un ramo de flores que se pasea por todo el colegio y que llega a sus casas. Un ramo de flores que significa una gran bofetada para algún impresentable que otro.

Yo quiero hablaros del silencio profundo que se hace en el patio de un colegio lleno de “familias” de la Cruz Verde, en una fiesta de final de curso, a las 11.30 de la noche cuando ya llevamos cinco horas de fiestas y el cansancio limita nuestra atención. Tras las primeras risas, el silencio, tras el silencio alguna que otra lágrima y tras las lágrimas, un fuerte aplauso. Mujeres en pie, amigas, vecinas de las actrices que sienten que de alguna forma se ha hablado de ellas, de lo que son, de lo que sienten y de lo que desean.

Quiero hablaros de unas mujeres que enmudecen cuando tras una actuación se le acercan unos hombres a felicitarlas con lágrimas en los ojos. ¿Los hombres lloran? Me preguntan después cuando estamos tomando café. Les resulta sorprendente ver a un hombre llorando.

Quiero hablaros de un hombre, marido de una de ellas, que la deja toda la noche en la calle sin abrirle la puerta. Habíamos participado en una Jornadas, nos habían invitado a cenar y

nos despedimos a las 12.00 de la noche. En la actualidad ha iniciado un proceso de divorcio. Se siente fuerte para asumir las amenazas y los chantajes que se le vienen encima.

Yo quiero hablaros de una mujer que, a pesar de lo difícil que se lo han puesto, es capaz de disfrutar cada día con lo que hacemos, reconociendo públicamente que el teatro le ha dado tranquilidad y seguridad. En casa la tratan mejor. Es fantástico ver cómo se crece dentro de esa maraña de imposibilidades que es su vida cotidiana. Una mujer con 31 años ilusionada como una cría porque es la primera vez que va a estar en un hotel.

Quiero que sepáis de otro hombre, marido de una de ellas, que no sólo se queda con sus hijos cuando vamos de viaje o hacemos actuaciones a deshora; también se queda con los hijos de otra de las madres.

Quiero presentaros a otra madre. Una mujer que necesitaba tomar pastillas para dormir y que, cuando le preguntan qué ha significado para ella el teatro, reconoce que le proporciona tanta estabilidad que ya no toma pastillas.

Quiero hablaros de esa red de relaciones, sobre todo de mujeres, que hacen posible que la obra se represente aquí y allá. Mujeres sensibles y atentas a lo que estamos haciendo. Mujeres cómplices con las que no hay mucho que hablar para contar con todo su apoyo. Incondicionalmente te ofrecen medios físicos y humanos para que la aventura sea posible. Desde la trastienda, invisibles, sin necesidad de que se les agradezca, sin pábulo. Sabiendo yo que están conmigo, que están con nosotras aunque físicamente no puedan estar. Y siempre desde el respeto a estas madres, desde la cercanía pese a las distancias que inevitablemente las separan.

Quiero que sepáis de mi cansancio y de mi no saber muy bien qué hago con esta historia. De mis nervios cuando no llegan a la hora. Y de mis lágrimas y la emoción que me envuelve cuando terminan y las inundan de aplausos. En esos momentos me siento un poco egoísta, por mi cansancio, por

mis dudas...

Quiero hablaros de su sorpresa porque no entienden la importancia de lo que están haciendo. Cuando las felicitan, se sorprenden y no entienden. Dicen: "¿por qué nos felicitan tanto si hacemos lo que hacemos todos los días?" (el tema de la obra es el trabajo doméstico). "Yo pienso mucho en esto -dice una de ellas- pero no sé por qué es tan importante lo que estamos haciendo".

Quiero hablaros de una espectadora que les decía: "¡ojalá se cumplan todos vuestros sueños, porque os lo merecéis!". Y luego hablando con una de las madres le decía: "he tardado 30 años en estar sentada aquí, en hacer lo que quiero hacer" (era una alumna de una escuela de adultos).

Quiero que sepáis de unos hijos que preparan en el Aula de Arte el cartel que anuncia la obra que representan sus madres. Uno de ellos llega a casa y le dice a su madre: "¡mamá hoy te he pintado!". Y otros niños del cole que nos ayudan a cargar la furgoneta con todos los útiles del teatro (que pesan bastante), y después nos preguntan dónde vamos a actuar y si ellos pueden ir a vernos.

Y una compañera que pone generosamente su furgoneta a nuestra disposición cada vez que tenemos que ir aquí o allá. Furgoneta que ya le hemos roto y no pasa nada. Y unas compañeras y unos compañeros, dispuestos a comprender mis ausencias cada vez que tenemos que ir a algún sitio por las mañanas. Los mismos y las mismas que nos apoyan y nos acompañan siempre que pueden cuando nuestras actuaciones son por la tarde. Y los conocimientos técnicos de mi marido puestos a nuestra disposición. Y su apoyo. Y la conmoción de mi hija cada vez que le cuento o le leo. Y un cole y un barrio que se siente orgulloso de lo que están haciendo estas madres.

Quiero hablaros de mi sorpresa, incluso mi desborde, cuando veo hacia dónde me está llevando todo esto. Impensable para mí cuando empezamos. La obra que hemos creado, las demandas de actuaciones, la respuesta del público, las

relaciones que mantengo con las madres, los vínculos que nos unen, los malos ratos que hemos pasado, el apoyo incondicional de tantas mujeres, la incomprensión total de algunos hombres...

Lo que realmente estamos construyendo es un espacio de relación, de encuentro, desde el respeto, desde la aceptación de quienes somos, dónde estamos, con quién estamos... Sin hurgar en las heridas de cada una e intentando dar y recibir lo mejor. Sin posiciones de poder, de conmisericordia, de prepotencia, de falsas ayudas. ¿Quién ayuda a quién? Desde una relación de autoridad, de reconocimiento, sin distancias sociales ni culturales.

Esto es lo fantástico, lo inusual, lo coeducativo, lo social, lo artístico. Las risas, los nervios, las comidas compartidas, los viajes, las conversaciones, los cafés, los hijos y las hijas acompañando a sus madres en las actuaciones porque no tienen con quien dejarlos. Las mujeres que están con nosotras. Las mujeres que están en nosotras.

¿Y es esto hacer cultura? ¿Reconocerá alguien en algún momento la esencia de nuestra acción, el sentido de nuestro hacer? ¿Se verán las relaciones por encima del teatro? ¿Se entenderá que toda actividad humana con sentido se sustenta en una relación de reconocimiento y autoridad? ¿Se creará más en la potencia de estas relaciones que en la fuerza del poder? Una noche de encuentro con mi amiga Nieves yo le preguntaba: ¿qué es hacer cultura?, ¿desde dónde hacemos nosotras cultura? Lo que yo entendí de su respuesta era algo de esto que os cuento. Quizás sólo cuando se dé un valor auténtico y un reconocimiento auténtico no sólo a lo que hacemos las mujeres (o al menos a las que nos unen estas convicciones), no sólo a la acción sino al sentido de esa acción, entonces estaremos haciendo cultura. Y quizás el sentido de esa acción debamos buscarlo en el amor. En ese amor que conlleva un respeto y reconocimiento profundo hacia quien lo da y hacia quien lo recibe. Esas pequeñas cosas que se hacen por gracia y por amor. Pequeñas cosas que hacen grandes a

quien las da y a quien las recibe.

Buscando una política más elemental: sostener capacidades, abrir posibilidades¹⁵⁷

Antonia de Vita

Una ganancia difícil pero necesaria

Empezar con la invitación de Luisa Muraro ¹⁵⁸ a reconocer *lo mucho* que se nos ofrece cotidianamente, como un don del cielo y de la tierra, es el punto de partida que he escogido para la reflexión que me gustaría proponeros. Es mucho lo bueno que ya existe más allá de lo mucho que no funciona y que falta, y es la contigüidad entre los distintos «muchos» lo que nos pone en serias dificultades. De hecho, Luisa Muraro habla de lo bueno que se ve amenazado y en peligro por nuestra incapacidad de hacerlo hablar. Lo dice en términos positivos, indicando la importancia de «aprender a reconocer, respetar y custodiar lo bueno que ya existe y que se nos ofrece». Me he

preguntado cuáles son los principales obstáculos que hacen que ese respeto, esa custodia y ese reconocimiento nos resulten tan difíciles; y en qué condiciones, en cambio, se vuelve transitable un camino positivo. Hay un desencanto radical, una sospecha perpetua, una cauta distancia respecto a todo lo que va bien y todo aquello de lo que se puede hablar bien. Es como si, hoy en día, o en nuestro tiempo, no se *pudiera creer* en un obrar y unos frutos de la acción que tengan un sentido y un porqué des-interesados.

Los numerosos análisis que se están realizando sobre nuestro tiempo y las características fundamentales de nuestra sociedad no hacen sino enfatizar obsesivamente su dimensión negativa: sociedad del riesgo y de la incertidumbre, etc.

Entre los escombros que nos rodean, sólo para escuchar una sola pero importante opinión acerca de la larga lista de pérdidas y carencias, hay el final de la política y sus formas tradicionales. Y, aun así, una «verdad subjetiva y no opinable», como la llamaría Carla Lonzi, me dice que la política no está acabada. La política, como es propio de un tiempo como el nuestro, más místico que verdaderamente apocalíptico,¹⁵⁹ como en el juego de niños, sólo se ha buscado un escondite: se ha refugiado lejos de las formas omnívoras de la omnipotencia de lo visible, de las significaciones desgastadas, y juega a no dejarse encontrar¹⁶⁰.

La política más elemental> —liberada de la gran pretensión y utopía de cambiar el mundo, en un futuro próximo, en un día por venir— tal vez sea la única política —de apariencia modesta— posible y verdaderamente útil en nuestro tiempo. Una política que goza de una salud excelente y que he visto en acción en varios espacios y lugares: cerca de la infancia, en los territorios, y donde los derechos están ausentes. En los movimientos del cuidado, en la complejidad de los territorios, donde los derechos faltan y abren un vacío, ahí he visto encarnada por mujeres y hombres, con gestos, palabras, ambientes, situaciones, contextos vivos, esa política.

Sin embargo, para llegar a los espacios y los lugares de la

política más elemental, siguiendo el ejemplo de los personajes de los cuentos, es necesario atravesar un bosque, atravesarlo con la esperanza de que no nos perdamos y de que no nos devoren los lobos que lo habitan. El bosque que hay que atravesar, en el cuento que he empezado a contar, se llama «pedagogía del capital». Presente e invasiva, esta pedagogía ha perturbado los paisajes de la acción educativa y de las relaciones humanas y sociales, dejando a pedagogos de profesión, a profesionales de la educación, y tal vez a otros, despavoridos ante el trastorno que han sufrido los contextos educativos y las relaciones, las relaciones formativas y el sentido de la formación y de la educación a secas.

La pedagogía del capital

Hablando de pedagogía del capital, me refiero principalmente a dos cosas:

- La *postura pedagógica del capitalismo*, que en los últimos treinta años ha «educado» en el horizonte consumista.
- La *maestría del capitalismo* ¹⁶¹ a la hora de proponer una nueva «disposición de experiencia» ¹⁶² entre relaciones y mercancías, de producir un horizonte de sentido y valor que ha modificado radicalmente los términos anteriores de la educación y la formación ¹⁶³.

La pedagogía del capital de la que quiero hablar atañe a los rasgos contemporáneos de capitalismo completo, maduro y reflexivo. Capitalismo en crisis, dicen muchos (y, sin embargo, hegemónico). Para ello, no podemos dejar de analizar sus elementos de maestría, interesantes para indagar sobre *las posturas pedagógicas del capitalismo*. Es decir, el conjunto de modalidades, procesos, virajes organizativos y virajes lingüísticos, que han posibilitado que el modo de producción capitalista haya podido transformarse hace poco en un modo

de producción simbólicamente evolucionado y sofisticado, hasta el punto de adoptar el perfil cada vez más definido de un orden simbólico, un horizonte de producción-de-sentido capaz de influir profundamente, de organizar y re-organizar y de contar y re-contar la experiencia y disponer *los modos en que las relaciones humanas y sociales encuentran las nuevas mercancías*.

La disposición entre relaciones educativas, relaciones sociales y mercancías y sus consecuencias para el obrar educativo y formativo es lo que me sugiere una aproximación, con las debidas cautelas, entre dos palabras tan vinculantes como *pedagogía y capital*.

Pienso que, para poder reconocer y custodiar la política más elemental y volver a ganar terreno en el orden y el intercambio simbólico, en el cómo y el qué pueden aún los humanos intercambiar e intercambiarse (palabras, bienes, relaciones, etc.) entre sí (grandes y pequeños, jóvenes y adultos, adultas y adultos), es necesaria una lectura de la nueva disposición de experiencia que la pedagogía del capital nos ha impuesto, a la que nos ha forzado, para volver a examinar los motivos fuertes y liberarlos nuevamente.

Para ver hasta qué punto ha hecho «pedagogía» el capitalismo en las últimas décadas, basta con observar la inexorable desviación que han sufrido palabras como *formación y relación formativa*.

Formación (y relación formativa) en su sentido antiguo remite a un sentido pleno y fuerte, evocador de largos caminos que recorrer, para aprender, para delinear y madurar oficios, identidades laborales, profesiones, en una trama de relaciones magistrales. Sin embargo, el sentido corriente de la formación, lo que ha empezado a significar —desde que la formación se ha provisto de un mercado propio—, es un sentido más débil y modesto: adiestramiento utilitario, especializado, experto, de variadas y polimorfas competencias al servicio de una adaptabilidad al mercado y sus omnívoras exigencias. La formación al servicio de la competencia económica, la esclava

al servicio del mercado, su señor, sumisamente condescendiente a propuestas cada vez más desaprensivas, quizá sea ése el rostro más destacado de la formación de hoy en día. A esta imagen ha contribuido el proceso de mercantilización escolar que ha embestido contra los sistemas educativos de los países industrializados, sometidos «a un fuego ininterrumpido de críticas y reformas: descentralización, desregulación, autonomía creciente de los institutos educativos, aligeramiento y liberalización de los programas, enfoque por competencias, (...) colaboración con el mundo de la empresa, introducción masiva de las tecnologías de la información y la comunicación...». ¹⁶⁴ Los efectos de esos cambios no han perdonado ningún orden ni nivel del sistema de instrucción y formación, y nos han llegado con un efecto que también el sentido común define como «desorientador». En pocos años la universidad que frecuenté como estudiante no se parece en casi nada a la universidad en la que hoy enseño. Dos rasgos me parecen particularmente significativos para mi discurso: la pedagogía del capital, partiendo de los modelos organizativos empresariales, ha promovido un proceso de parcelación y fragmentación creciente de los saberes y los conocimientos (también en el sentido de la especialización); procesos que se han producido al mismo ritmo que la desmaterialización cada vez más significativa de la relación entre docente y discente. La >mediación viva y presente del docente, aunque todavía no se haya vuelto totalmente superflua por el uso de las tecnologías, está débil y empobrecida. La centralidad y la necesidad indiscutible de la relación predisponen hacia un uso de los tratos instrumentales y consumistas que favorecen las actitudes propias del consumidor con respecto a la mercancía.

Me expreso en estos términos ciertamente no con la intención de dar por perdida la potencia formativa y transformativa de la relación y sus contextos, sino para mostrar cuál es la nueva disposición en la que se presentan las relaciones educativas, en la relación con los saberes y con los mediadores y las mediadoras vivos de ese saber, para entender cómo se pueden relanzar.

La pedagogía del capital con su concepción economicista del mundo ha dado valor, mediante la formación y su mercado, a las relaciones para poder prescindir de ellas con más facilidad, enseña a volverlas superfluas e inútiles en tanto que relaciones (en sí y por sí mismas). Las relaciones impagables y desinteresadas han sido introducidas en el mercado libre con valor monetario o instrumental propio: útiles para aprender.

Es un paisaje de vértigo, que puede convertirse en abismo si en vista de esta nueva disposición no somos capaces de pensar en un nuevo movimiento. En este punto es cuando debemos preguntarnos: ¿cómo, en qué condiciones y creando qué contextos continúa disponible la diferencia femenina para expresar positivamente el valor y la calidad de las relaciones educativas: impagables, necesarias, desinteresadas?

¿Aún es posible crear contextos de educación en los que sostener capacidades y abrir posibilidades reales y no sólo, siguiendo el ejemplo del capitalismo y sus virajes lingüísticos, posibilidades metafóricas o hipermetafóricas, para mujeres jóvenes y adultas?

¿Aún es posible emprender itinerarios de formación entendidos como ocasiones para hacer crecer un sentido positivo del estar y del estar con otras/os reintroduciendo una confianza y una promesa educativa?

Para aquellas y aquellos que sienten la necesidad de encontrar nuevas formas de volver a poner en juego la *inestimable calidad* ¹⁶⁵ de las relaciones y su alcance creativo, tal vez sea eso lo urgente; tal vez sea ésa la necesidad de quien de la educación y la formación se ocupa con pasión y dedicación. ¹⁶⁶

Con todo, entre la universidad que conocí como estudiante y la universidad de hoy, encuentro un importante elemento de continuidad: había en mí y en mis compañeros y compañeras de estudio como hay actualmente en las y los estudiantes una misma expectativa y un mismo deseo de encontrar a alguien disponible para hacerse mediación viva de un saber, alguien que favorezca y acompañe la emergencia y el crecimiento del

propio tema, una necesidad de ser cultivados. A veces no lo parece, viéndolos siempre preocupados y en carrera permanente hacia el próximo examen, pero en cuanto se les ofrece algo que se parezca más al amor y menos al consumo emerge la gran necesidad y el reconocimiento de un saber que, además de no ser insípido, no sólo inviste la relación sino que genera una calidad social que hacer circular. Un deseo de relaciones no instrumentales junto con la necesidad de que haya más calidad social llena de confianza y de dedicación es lo que siento que se escapa de la formación de pretensiones modestas, hacia la formación que tiene unas pretensiones muy poco modestas y que no se quedan saciadas con el consumo.

Del desencanto del capital a las pasiones alegres

En el libro *L'epoca delle passioni tristi*, los psicoanalistas Miguel Benasayag y Gérard Schmit,¹⁶⁷ partiendo del sufrimiento psicológico de muchos jóvenes, analizan el efecto mortificador para el deseo, la alegría de vivir y la creatividad, del horizonte utilitarista y economicista que se nos ha impuesto/propuesto y que ellos definen de forma spinozista como «triste».

Ciertamente es triste un horizonte simbólico que, a pesar de ser hegemónico, produce y reproduce desencanto y desafección a lo humano y a la cercanía y proximidad de relaciones, vínculos, contacto, presencia, en nombre de una libertad cada vez más desvinculada, individualista e inclinada hacia la autonomía como emancipación de las relaciones. Ambos psicoanalistas consideran la alegría el horizonte vivo que deben hacer reemerger en sus jóvenes pacientes y propone «una clínica del vínculo», prácticas del cuidado y prácticas sociales para conseguir que las relaciones vuelvan a ser aceptables y significativas. Los autores se centran en el punto débil —la tristeza de la pedagogía del capital— para entender cómo puede convertirse esa debilidad en un punto fuerte para aquellas y aquellos que queremos relanzar las dimensiones vitales y creativas de las relaciones humanas.

En la alegría y la posibilidad de rediseñar una economía de

intercambios humanos en la que lo monetario sea sólo una parte,¹⁶⁸ una economía en la que la necesidad no se confunda con el utilitarismo y el deseo no se conforme con el consumo, es en lo que debemos apostar para resituar las relaciones educativas y relanzarlas.

En mi búsqueda de espacios y lugares donde hay alegría, donde el desencanto es desconocido —espacios y lugares de reorientación para el obrar político y educativo—, me he encontrado, como una principiante felizmente acompañada por una maestra, cerca de la infancia. En un parvulario, como observadora durante unos días, en ese jardín de infancia con niños de cuatro y cinco años y sus maestras y bedelas, vi y sentí alegría, producción de humanidad, lengua materna y de la experiencia. Vi en acción una política más elemental.

Durante esos días con Maria Cristina Mecenero,¹⁶⁹ entre maestras y niños y niñas, tomé nota de lo que vi y sentí: vitalidad, presencia, estar, relaciones significativas y dadoras de orden: muchísimo¹⁷⁰.

Os propongo algunos fragmentos del relato de esa observación.

Primera mañana

El olor de la infancia

Entramos y me impregna el olor de la infancia. Es de papilla, es olor a bueno. La bedela (¿cómo se las llama aquí, a las bedelas?) nos acoge y nos reconoce.

Nos indica la clase de las maestras Simonetta y Stefania. Hoy sólo está Simonetta, mañana estarán las dos.

Entramos en la clase y nos encontramos, rodeada de niños/as, a la maestra Simonetta, que nos acoge en la salita cuadrada. Están todos sentados en sus taburetes y comiendo yogur. La habitación es pequeña y cuadrada, íntima, recogida, no sofocante. Qué hermosos sus pequeños rostros y sus pequeños cuerpos.

En la salita cuadrada nos acomodamos al principio con las sillitas. Asocio inmediatamente ese espacio con una cabaña, la choza de los sabios: un lugar de encuentro para hablar y tomar decisiones. Pienso: aquí se participa, ¡se participa! Intuyo que en este momento hay rito y hay proceso.

Una niña nos acompaña a la máquina de café de las maestras... ¡qué autonomía! Orgullosa, vuelve a su clase.

Simonetta es una mujer amable; como las otras maestras, lleva una bata para protegerse la ropa. No es un uniforme, como tampoco es un delantal de ama de casa. No sabría decir qué es exactamente.

Después del café, Cris y yo volvemos a la clase, y Cris dice dirigiéndose a los pequeños: ¡qué cachorritos más hermosos! No entienden la palabra inmediatamente.... «pajaritos», yo repito: «cachorritos, cachorritos» y luego «cachorritos de hombre y cachorritas de mujer», y ellos se echan a reír. ¡Son contagiosos! Pero ¿qué es lo que les da risa de mi ocurrencia?

Sigo la postura de Cris y me siento tranquila, porque ella sabe cómo se hace. Creo que si estuviera sola me sentiría inoportuna, incompetente y totalmente impedida para tomar cualquier tipo de iniciativa y en el estilo de interacción. Pero así no: yo también tengo mi lugar. Al lado de Cristina en un primer momento y luego sintiéndome libre para interactuar, justo después. Cris me explica los instrumentos: la pizarra de doble entrada, nada simple; las fotos, los nombres, etc.

La maestra está conteniendo muy bien la dimensión emotiva del grupo y de los niños que aún están en la pizarra; de hecho, otros ya se han ido a buscar los juegos de la sala grande: el *Legogrande*, la tienda, los juegos de mesa, el espacio de la pintura, de cortar y pegar... Cuando todos han apuntado en la pizarra su nombre y el juego escogido, algunos se quedan en la salita cuadrada jugando «al mecánico» y los demás se van a la sala grande. Cuando voy a espiarles no sé por qué ese juego me inquieta un poco; lo entiendo luego, comentándolo con Cristina.

En la sala grande ocurren muchas cosas, todas a la vez; hay vitalidad e intensidad, pero no hay caos; al contrario, hay un sentido difuso de profundo orden de relaciones entre niños y entre niños y maestra: su quehacer. Simonetta tiene un estilo que me gusta muchísimo: no grita nunca, escucha mucho, es muy escuchada.

En la sala grande cada uno encuentra su sitio, su espacio y su tiempo. Se crea un contexto en el que coexisten distintas dinámicas; no son paralelas las unas a las otras, sino que están contiguas de forma autónoma. Me impresiona esa articulación de unos espacios tan abiertos y móviles; dejan posibilidades para cada uno/una de empezar y terminar, y luego trasladarse a otro punto de la sala para iniciar otra actividad. Me impresiona también su nivel de autonomía y su dominio de los instrumentos y los juegos que van utilizando. Las tijeras, el pegamento, el *Lego*, los colores... son utilizados con seguridad y sin temor. Circula además una alegría de la autonomía que se expresa en un moverse en el espacio, por parte de los niños y las niñas, con mucha soltura, como si se sintieran en casa.

¡Son muy manitas! No son ni torpes ni imprecisos. Por ejemplo, en la mesa de cortar y pegar, las niñas se dedican a recortar, pegar, colorear los trozos de cartulina, para producir una cantidad importante de coronas (¡parecen de princesa!), ¡con la expresión de quien tiene una experiencia consolidada...!

Luego hay el **lugar de las cosas**. Llamaría así a la manera en la que las maestras les han enseñado a los niños y las niñas la funcionalidad y el uso de los objetos y la posibilidad que tienen de utilizar las cosas y volver a ponerlas en su lugar. Aquí, incluso las cosas —hasta un cierto punto— ¡quieren volver a su lugar!

Segunda mañana

Hoy estaré sola, sin Cristina. Como en muchas cosas en las que ya no es «la primera vez», atravieso la verja y la entrada de la escuela con menos temores que ayer. Me impresiona ver lo

mucho que se ha modificado mi percepción de inseguridad/seguridad después del contacto, en el fondo de pocas horas, del día anterior. Magia de la experiencia, de la proximidad, de la cercanía: sea poca o mucha (en cierto sentido).

Hoy conoceré a Stefania y luego vendrá también Simonetta.

Estoy de acuerdo con las maestras en llegar antes para observar la acogida de los niños y su llegada gradual. Entro en la clase y algunos pequeños que ya han llegado están en la sala grande, ocupados, activos y abstraídos en alguna actividad.

Presentaciones con la maestra Stefania, que luce una bata preciosa: ayer me quedé muy intrigada con la que llevaba Simonetta. La miro bien y, por fin, ¡entiendo qué es! ¿Qué es?

Aunque sirva para proteger la ropa, no deja de ser un vestido en sí mismo: un poco de juego, un poco de cuento. Contribuye a dar sustancia a la maestra, a definir la identidad y la función.

Y Stefania, en-su-bata, me da esa sensación: personaje de cuento, parece salida de un libro ilustrado. Incluso su voz y sus maneras —dulces y firmes según lo necesario— son un poco de cuento. Tendré que decidirme a explicar bien y argumentar hasta qué punto nuestro tiempo es el auténtico tiempo de los cuentos (Cristina Campo) y que hay muchos personajes de cuento que circulan con plena libertad, totalmente imperturbados.

Siguen llegando niños y niños con sus padres: mimos, besitos, les arreglan los cuellos, les quitan las chaquetas, ¡buenos días!, ¡buenos días, maestra!... ¡Maestra! Y rápidamente van a su lugar elegido de la sala grande y se preparan para el nuevo día. La llegada dura un poco. Los niños y las niñas están excitados, aún «despeinados», un poco dormidos: empezar un nuevo día no es algo banal.

Cuando ya han llegado todos... ¡nos vamos a la salita cuadrada! Empieza la recomposición y el trabajo de la maestra de contener las emociones de los pequeños sin apagarles: se

sientan, observan, hablan. Se ponen a cantar. Stefania utiliza las canciones para calmarles, me parece. Llega el desayuno: «hoy hay mandarinas» y empiezan los pequeños ritos en torno a la comida.

Y luego: «¿qué día es?», «¿qué tiempo hace?», «¿qué juego escoges hoy?». Ahora ya, como observadora del segundo día (¡casi experta!), me oriento. Todo me divierte y me pone de buen humor, estoy mucho más relajada que ayer.

La maestra Stefania les dice a los niños y las niñas todo lo que van a hacer, no deja caer, no es pedante. Sólo esto: las palabras tienen un valor máximo. ¡Igual que las promesas!

«Os había prometido *Pinocho*, ¿os acordáis?» Y cuenta *Pinocho*.

«¿No me habíais dicho que queríais cantar aquella canción?» ¡Y cantan la canción!

Llega el momento de la selección en la pizarra de juegos: el mecánico, los *Legoblandos*, los Lego grandes, la pintura, la masa de pan, el corta y pega, la cocina... escogen y luego se van buscar el juego e inician la actividad elegida.

Ahora todos están en la sala grande, excepto los que juegan al mecánico en la salita cuadrada. Yo voy dando vueltas, me detengo aquí, luego ahí, miro los libros, hablo con Stefania, observo a los niños¹⁷¹.

Abrir posibilidades, sostener capacidades

En la universidad con mis estudiantes y en el jardín de infancia con niñas/os y maestras, he percibido qué significa estar en la línea materna del aprendizaje y por qué la política más elemental se esconde en sitios donde huele a bueno. En la línea materna: los sujetos saben amar más y consumir menos. Y los saberes saben custodiar lo esencial y son capaces del re-

conocimiento.¹⁷²

¿Por qué llamarla *política* y no sólo *obra de civilización* ? Porque, en el tiempo presente, quien hace esa obra de civilización que consiste en producir humanidad realiza sin saberlo una política elemental, comprometida con lo humano, con la esencial significación de lo vivo, garantizando que siga existiendo una verticalidad que no sea sólo jerárquica entre el sentido y su sabor, entre lo que está arriba y lo que está abajo, entre teoría y práctica, entre inmaterial y material.

Atención y amor en educación. El juego de las distancias¹⁷³

Fátima Portela Carpintero

Cuando alguien me pregunta sobre qué estoy escribiendo, trato de explicar que a lo que me dedico estos días es a pensar la educación como atención y, a la vez, como acto de amor. Además, me gusta decir que las y los que nos dedicamos a la educación tratamos de “ver cosas” en las personas con las que trabajamos donde los demás no ven nada.

Es curioso cómo el conversar acerca de los propios pensamientos ayuda a clarificarlos y nos conduce siempre más

allá. Así, me di cuenta de que mi manera de entender la educación, ese tratar de “ver cosas” donde los demás no ven nada, no está muy alejado del pensamiento pedagógico de Simone Weil, quien en sus últimas reflexiones afirma que la atención debe ser el único fin de la enseñanza. Esta idea me fascinó desde un primer momento, lo que me llevó a leer el libro donde aparece: *La gravedad y la gracia*.¹⁷⁴ Pienso que merece la pena darle vueltas a algunas de las ideas allí recogidas. La relación que Simone Weil consigue entablar con quien la lee, a través de su escritura íntima y lúcida, no debería dejar a nadie indiferente. Y eso es lo que me mueve a escribir, la pasión por una mujer que trató de vivir, pensar y morir con la más absoluta libertad. Ahora trataré de dar algún sentido a las ideas surgidas de la lectura de este libro y otros¹⁷⁵ en cuanto al tema del amor y la atención en educación.

Mi primera gran conclusión es que quien se dedique a esto, primero, ha de hacerlo porque es su deseo, y segundo, ha de estar atento o atenta. Atención y deseo, dos cuestiones que Simone Weil liga y además añade una tercera: consentimiento. Pero, ¿qué quiere decir esto del consentir desde una perspectiva educativa? Yo pienso que significa dejarse decir cosas por quien tienes delante. Una forma determinada de escucha y una forma determinada de mirar. Pero también una forma determinada de estar.

Quien educa, puede “estar ahí” de muchas formas. En las instituciones de educación y en la vida, hay quien está desde lo experto. Habla como entendido o entendida de la educación y, en realidad, no se cree nada de lo que está diciendo y se va a casa sin pensar lo que hace. Es un estar sin estar, porque es un estar sin cuerpo, como diría María Zambrano, sin “encarnar” lo que se dice.

Hay quien está y se cree lo que está diciendo. Lo piensa, y lo mantiene. Son los y las que hablan desde una posición de verdad. Lo que pasa es que, muchas veces, creerse tanto lo que uno mismo dice nos hace ciegos y sordos ante los demás. Lo que pasa, es que muchas de estas personas se creen lo que

dicen pero no actúan en consecuencia. Por lo tanto, otra forma de estar sin estar.

Y por último, hay quien se dedica a la educación y trata de estar ahí siendo consecuente con lo que dice y piensa. El pensar y la acción se encarnan en un ser y un cuerpo. No hay más que afinar la vista y el oído para darse cuenta. Ana Mañeru lo relata así: “Cuando era capaz de no separarme en dos, la que es y la que enseña, lograba estar entera en clase y notaba, aunque no supiera decirlo que se daba un acuerdo entre el cuerpo y la palabra, un bienestar que producía felicidad en clase”.¹⁷⁶

Además, Ina Praetorius habla de *la filosofía del saber estar ahí*.¹⁷⁷ Un concepto cuyo origen reside en las capacidades que sirven para dar sentido a la vida cotidiana. Uno de los puntos de referencia de su reflexión tiene que ver con la *forma de estar* propiamente dicha y se refiere a la *pasividad* como algo positivo. Veamos, yo entiendo la pasividad en el estar ahí como exposición; dejar que algo te pase. Ina Praetorius la entiende como la libertad de la dependencia: la libertad que te otorga saber que en la vida, inevitablemente, siempre nos relacionamos con alguien. El reconocer que nuestro *estar ahí* es en relación (es *con* el otro y *con* la otra) nos hace más libres. Por eso, me atrevo a añadir el adjetivo *dulce* a la palabra dependencia. Yo diría más bien la libertad en la *dulce* dependencia.

Según Simone Weil el *estar ahí* sería un estar atenta a “la distancia que hay entre lo que se es y aquello que se ama”;¹⁷⁸ sería un estado de contemplación y apertura al mundo. Sería como una espera del mirar, hasta que brote de esa distancia la luz.¹⁷⁹ Quizás, ese “ver cosas” de la educación del que hablaba al comienzo, no sea más que esto, el poder contemplar y disfrutar lo que la distancia nos regala.

Y lo que se aprende estando atenta a esa distancia, quizás no es más que la alteridad, la radical otredad del otro. El darse cuenta de que educar es también liberar al otro de nosotros mismos y dejarle ser en la *dulce* dependencia. Un aprendizaje

de la relación de alteridad que comienza en el momento mismo del nacimiento, con las madres, y que carece de sentido si no hablamos de amor; porque “la creencia en la existencia de otros seres humanos como tales es un acto de amor”.¹⁸⁰ Las relaciones de alteridad (como educar) han de ser un acto de amor porque, de lo contrario, ignoramos a aquella y aquel que no soy yo, nos olvidamos de *dejar ser*.

Así, para el ejercicio de la atención en las relaciones de alteridad no hay más que echar un vistazo a lo que una ya tiene, se trata de un saber que “se trae de casa”, como dice Ana Mañeru en el libro *Educación, nombre común femenino*.¹⁸¹ Una experiencia educativa viva y con sentido que procede del orden simbólico de la madre donde se aprende lo esencial: el amor, la relación, la escucha, la lengua y el saber descifrar lo que el cuerpo quiere decirnos. No podría expresarlo yo mejor que Núria Pérez de Lara cuando escribe en el mismo libro que “olvidar ese saber es haber perdido el sentido de educar, ese sentido que todos y todas hemos encontrado sin saberlo, y necesitamos seguir encontrándolo, en el saber de las madres, en el orden materno con que hemos entrado en este mundo y que este mundo, fundamentado exclusivamente, en el conocimiento y alejado del amor se ha empeñado en ocultar, negando así, la verdadera aportación de las mujeres al mundo, el saber del amor”.¹⁸²

Amor y educación>. Relacionar estos dos conceptos produce a veces escepticismo, al igual que pensar la educación como atención. ¿Por qué esta reacción? Quizás porque sabemos que cuando amamos, y educamos, somos capaces, incluso, de llegar a confundirnos con el ser amado. Quizás, por temor a ese “modo compasivo de amar”¹⁸³ que impide que el acto educativo se dé. Educar no es solamente un acto de amor, pero no concibo un acto educativo sin un componente de amor. El amor sí cabe en la educación porque, dice Simone Weil, “amar puramente es consentir en la distancia, es adorar la distancia entre uno y lo que se ama”.¹⁸⁴

Otra vez Simone Weil hace que dirijamos nuestra mirada a la

relación de alteridad y a la distancia, una distancia que separa pero sobre todo une. La distancia, un espacio entre dos o más, que lejos de estar vacío, está lleno de diferencias y similitudes donde intuyo senderos transitables. Acabo de re-cordar la película *El hijo* de los hermanos Dardenne. Esta es una película sobre las distancias, sobre la distancia que mantiene un hombre, Olivier, quien enseña un oficio a Francis, el asesino de su hijo. Lo hace porque quiere, aunque no sabe porqué. El propio oficio de aprendiz de carpintero es lo que los une y separa. Necesita entender por qué lo mató. Es lo que permite a Olivier continuar. Francis es para Olivier el único nexo que queda con su hijo muerto y Olivier es para Francis la posibilidad de construir algo a partir de un oficio. Olivier es un torbellino de emociones encontradas y sin salida, se contiene, se contiene mucho. No toca a Francis. No sabe qué hará si lo toca, es mejor no probar. Distancia. Sólo cuando el chico está a punto de caerse de la escalera vence la hostilidad que tiene hacia el contacto. Le sostiene, le toca. Toda una lección de pedagogía. Luego, continua manteniendo la distancia.

Al igual que amar, el acto educativo en esencia es único. Ambos tienen algo de enigmático. No sabemos cuánto dura, no sabemos bien cómo se produce ni por qué, pero lo cierto es que cuando amamos y educamos siempre lo hacemos en relación. Otra vez la libertad en la dependencia de la que antes hablábamos. Esa *dulce* dependencia es el disfrute mismo de la relación de alteridad. En educación y en la vida “el conocimiento, la cultura, necesita de la relación para adquirir vida, necesita encarnarse, de nuevo y cada vez. Porque el conocimiento surge, procede de la relación viva de un hombre o de una mujer con el mundo. Y esa relación original necesita y requiere ser activada cada vez. Porque no es el mundo lo que nos presenta el conocimiento, sino la relación de alguien con el mundo”, son palabras de Nieves Blanco.¹⁸⁵ Estas palabras colocan a la relación en el lugar que considero debe ocupar en la transmisión del saber. Una transmisión que depende implícitamente de una relación, de un vínculo, una distancia que a la vez, y por suerte, une y separa.

Palabras e imágenes: alimento de libertad. La relación educativa en Hildegarda y Herralda

Marina Santini¹⁸⁶.

Lo que expondré en la primera parte es fruto de un trabajo que hemos desarrollado las que estamos en la Comunidad de práctica pedagógica y de investigación histórica siguiendo la pasión de Marirì Martinengo por la Edad Media: Marirì se ha dedicado al estudio de Hildegarda de Bingen y le reconocemos como nuestra “maestra”. La investigación sobre Herralda la empecé algo temerosa e insegura, porque no quería que fuera un objeto de estudio como otro cualquiera, pero carecía de instrumentos que me permitieran hacerla de otro modo. En el intercambio continuo dentro de nuestra comunidad y, en particular, con Claudia Poggi que compartió conmigo la investigación sobre esta abadesa, tomó forma un tipo de investigación distinto, un ponerse en primera persona en relación directa con la figura que iba descubriendo: después del primer encuentro con Herralda, empecé a dejarme guiar por ella, dirigí a Herralda la mirada libre alcanzada con la política de las mujeres y con la enseñanza de Marirì y, de simple compiladora de una *Summamedieval*, Herralda pasó a ser una autora que usó sabiamente la imagen para decir su libertad.

Desplazaré la atención, dentro de lo posible, de las *magistrae* a las *discipulae*, a cómo supieron y quisieron estas, moldeadas por la sabiduría de la madre, atenerse a la relación y crecer en ella.

Por tratarse de una época lejana, podemos hablar de acción educativa refiriéndonos a lo que ha llegado hasta nuestro presente.

Hildegarda de Bingen de Bingen y Herralda de Hohenburg

vivieron en el siglo XII, siendo más seguras y numerosas las noticias sobre Hildegarda de Bingen que las de Herralda, en la misma área geográfica, siendo pocos los kilómetros que separan los monasterios de los que fueron abadesas. No sabemos si tuvieron contactos entre sí pero sabemos que pertenecieron al gran movimiento de prosperidad espiritual, política, intelectual y artística que nació dentro de los monasterios. Como es sabido, estos lugares no estaban ni aislados ni protegidos sino que permitían a quienes allí habitaban mantener relaciones sociales con el mundo, refinar su espiritualidad, hacerse con una cultura, nutrir el conocimiento con la escritura, la pintura y la ejecución y composición de música, experimentar curas con las plantas medicinales que cultivaban en sus huertos, o gobernar con cuidado enormes territorios y las poblaciones que en ellos residían.

Para las mujeres, en el contexto histórico de la Alta Edad Media, sobre todo para las de las clases altas, el monasterio era una oportunidad de elegir una vida fuera de los esquemas, de disponer de tiempo según los propios gustos, de estar en otro orden, sin someterse a las reglas del padre.

Hildegarda de Bingen

Hildegarda de Bingen nació en 1098 en una familia noble de la región renana, la última de diez hijos. Además de textos autobiográficos y cartas, ha dejado muchas obras, que abarcan campos distintos: la cosmología, la ética, la medicina, la poesía mística...

Es conocida como profeta: es la Sabiduría la que habla a través de ella. A ella recurrieron papas y emperadores: recuerdo, por citar solo a los grandes, a los papas Eugenio III, Anastasio IV y Adriano IV, a los soberanos Conrado III, Federico Barbarroja, Enrique II de Inglaterra, Leonor de Aquitania e Irene, emperatriz de Bizancio.

Desde pequeña fue consciente de su talento: las visiones que caracterizarán toda su vida: “A los tres años de edad vi una luz tal que mi alma tembló, pero debido a mi niñez nada pude proferir acerca de esto. A los ocho años fui ofrecida a Dios para la vida espiritual y hasta los quince años vi mucho y explicaba algo de un modo simple. Quienes lo oían se sorprendían, preguntándose de dónde venían o de quién eran las cosas que decía”.¹⁸⁷

Sus visiones, según ella misma escribe, son concretas y no tienen nada que ver con el sueño, el trance o el éxtasis. Hildegarda de Bingen subraya que ve con el ojo interior, pero está siempre perfectamente lúcida. La mujer a la que había sido confiada para que la instruyera, la abadesa Jutta de Sponheim, se dio cuenta de este don de Hildegarda de Bingen. Fue el apoyo de su maestra lo que le dio seguridad; solo más tarde prevalecerá el estímulo interior que la lleva a exponerse. Hasta los cuarenta años se guardó dentro estas visiones, hasta que se vio “obligada por grandes dolores a manifestar lo que había visto y oído. [...] tenía mucho miedo y me daba vergüenza decir lo que había callado tanto tiempo. Mis venas y mis médulas estaban entonces llenas de fuerzas que, en cambio, me habían faltado en la infancia y en la juventud”.¹⁸⁸ A sugerencia del monje Volmar, su maestro, empieza a escribir para entender de dónde proceden esas visiones.

“Comprendiendo finalmente que venían de Dios [...] colaboró conmigo con gran entusiasmo en este mi escribir”.

Hildegarda de Bingen acogió la ayuda de Volmar solo en lo relativo a la sintaxis y la gramática pero no admitió intervención alguna que modificara el vocabulario o el contenido. Su seguridad derivaba probablemente también del hecho de que un año antes, en 1136, había sido elegida abadesa por las monjas de Disibodenberg, sucediendo a su amada maestra Jutta, la que le había apoyado.

Dice que comprendió así, con las visiones, los textos sagrados y filosóficos: “Pero también compuse cantos y melodías en alabanza a Dios y a los santos, sin enseñanza de ningún

hombre, y los cantaba, también sin haber estudiado nunca ni neumas ni canto”.¹⁸⁹

Dará siempre mucha importancia a la música como sinfonía cósmica, y en muchas visiones aparecen coros de ángeles y ángeles músicos. La voz humana es la que más se acerca a la música de las esferas celestes.

En 1147 , el papa Eugenio III (Sínodo de Tréveris) aprobó los escritos visionarios de Hildegarda de Bingen y, al año siguiente, Odón de París le escribió elogiando su originalidad y planteándole cuestiones teológicas, reconociendo su opinión distinta y superior. Aclarado su papel profético, fue llamada a dar consejo a autoridades seculares y religiosas, y a veces es ella misma la que lo ofrece. Empieza así una intensa actividad de viajes de predicación a monjes, obispos, clero y laicado, en las abadías, en los sínodos, en las ciudades. En 1150 llegó el momento de obtener la independencia para su comunidad. Fue un período de gran tensión, que le produjo fuertes migrañas consecuencia de los obstáculos que encontró. De Disibodenberg quiso trasladarse a Rupertsberg (a unos 30 kilómetros), y fundar allí su propio monasterio. “Sufrí esto por no manifestar la visión que me había sido mostrada, acerca de que debía trasladarme con mis jóvenes del lugar en el que había sido consagrada a Dios. Estuve afligida hasta que nombré el lugar en el que ahora estoy, y de inmediato recuperé la visión sintiéndome más ligera [...]”.¹⁹⁰

La oposición de los monjes de Disibodenberg (del abad Kuno) fue dura, pero Hildegarda de Bingen consiguió lo que quería. La noble marquesa von Stade intervino ante el arzobispo de Maguncia defendiendo la causa de Hildegarda de Bingen. “Y aquí llegamos con veinte jóvenes de noble y rico linaje [...]”.

Pero los monjes insistieron en impedir que con las jóvenes se fuera también el patrimonio que habían llevado consigo: y entonces ella hizo al abad una petición más bien violenta, sugerida por la visión: “... sus limosnas no te pertenecen ni a ti ni a tus hermanos... Si alguno entre vosotros -¡indignos!- os dijera pues ahora vamos a quitarles algo de lo que tienen,

entonces EL QUE ES diría que sois los peores depredadores... Con estas palabras imploré al abad y a sus monjes que nos garantizaran la propiedad del lugar y de las posesiones de mis hijas, me la garantizaron, y fue registrado en un códice”.

En Rupertsberg constituyó su propia comunidad, conocida porque, entre otras cosas, “en los días de fiesta, con fines ornamentales, [las monjas] se cubren con velos blancos, se ponen en la cabeza coronas refinadamente tejidas, [...] adornan con anillos sus dedos [...]”, según escribe a Hildegarda de Bingen una canonesa, Tengswindis, cuya curiosidad había sido despertada por los rumores que circulaban sobre las costumbres del monasterio. También aquí Hildegarda de Bingen explica que este modo de vestir le había venido en una visión.

En el *Liber vitae meritorum* (1158 - -63), Hildegarda de Bingen sigue proclamando la conciencia de su quehacer profético como instrumento de Dios. “En la visión vi tres torres [...]. En la primera estancia había chicas nobles con otras, que escuchaban con amor ardiente las palabras de Dios que salían de mi boca: de esto eran casi insaciables”.

Con esta cita paso a la relación entre Hildegarda de Bingen y Adelaida.

La tarea de estudiar la importancia del sí a la relación educativa que hace crecer e ir por el mundo es, para Hildegarda de Bingen, más bien sencilla porque disponemos de sus cartas. En estas, las discípulas, ya adultas y en grado de gobernar o fundar nuevos monasterios, piden apoyo a Hildegarda de Bingen, porque tienen miedo de no poder afrontar las responsabilidades, están inquietas, abrumadas por crisis espirituales, pero también, conscientes de haber alcanzado una autoridad propia, ofrecen su colaboración: >el vínculo que desean mantener con la madre las fortalece. E Hildegarda de Bingen, que cuida las relaciones, responde a todas con solicitud.¹⁹¹

Una de las cartas estudiadas por Marirè Martinengo testimonia

bien el paso simbólico del ser alumna a la separación de la maestra y a la relación que tiene en cuenta todo lo que se ha aprendido.

Adelaida, sobrina de la marquesa von Stade, pasó su infancia y adolescencia en Disibodenberg y luego en Rupertsberg; después de 1150 fue abadesa del monasterio de Gandersheim, en Sajonia. Desde aquí escribió a Hildegarda de Bingen una carta en la que es evidente el reconocimiento de lo que ha llegado a ser gracias a su maestra. Se compara con el fruto ahora ya separado del árbol, pero en el que se reconoce la bondad que deriva de la nutrición que ha recibido. “El árbol bueno reconocido como tal por su fruto, no debe ser olvidado nunca [...] así tú no has salido nunca de mi corazón; por lo cual, tú debes acordarte con frecuencia de mí, que estuve unida íntimamente a ti por un vínculo de amor y devoción. Por eso, no quiero que la flor del antiguo alimento se marchite en tu corazón, esa flor que entre tú y yo estuvo antaño en plena lozanía, cuando dulcemente me educabas [...] Yo, en cuanto se presente la oportunidad, si place a Dios, no aplazaré mi visita, con el fin de que sea posible hablar de viva voz y, cogidas de la mano, ocuparnos de lo que es conveniente hacer...”¹⁹²

Es un testimonio de la obra educadora de Hildegarda de Bingen: Adelaida reconoce que lo que ha llegado a ser es fruto de la formación recibida, y quiere también que ese viejo vínculo se refuerce y le dé energía nueva. El encuentro directo con la maestra es un enriquecimiento que sigue necesitando.

Lo que desea es que se entable un intercambio entre las dos comunidades, la que ahora gobierna y la de Hildegarda de Bingen, que fue la suya, porque dice que les hará bien a sus hermanas. Pero es también consciente de haber alcanzado una autoridad personal, derivada de los principios recibidos y de la experiencia obtenida, y sabe que puede, a su vez, dar apoyo y colaboración en la búsqueda de lo que es bueno para todas. En esta posibilidad de intercambio madura la acción pedagógica. La maestra podrá contar con ella. Adelaida, después del encuentro con Hildegarda de Bingen, se hará a su vez árbol y

transmitirá a sus hermanas y discípulas el vigor y la sabiduría obtenidos precisamente en ese encuentro.

El más de la presencia física necesario entonces por la dificultad de las comunicaciones, resulta ser hoy, en una época de relaciones “virtuales”, todavía más importante, sobre todo en la relación educativa: el tiempo, la disponibilidad, el estar ahí cuando es necesario, no pueden ser sustituidos por las técnicas que ocultan los cuerpos. “Ore ad os, manu ad manum” [“De boca a boca, de mano a mano”] le pide Adelaida a Hildegarda de Bingen: es esto lo que piden las alumnas (y los alumnos) para crecer.

Herralda de Hohenburg

Herralda es la autora del *Hortus deliciarum*, un texto síntesis del saber de la época, pensado, escrito y ricamente miniado para las jóvenes “adolescentulae” que se educaban en el monasterio de Hohenburg: una especie de libro de texto.

Partiré de la compleja representación que aparece en las dos últimas páginas del *Hortus*, que pone en evidencia la conciencia de Herralda de pertenecer a la historia del monasterio, cuya genealogía y filiación representa.

Se dibuja aquí la historia interna, desde la primera fundación, del monasterio de Hohenburg, construido en las lomas de los Vosgos, a pocos kilómetros de Estrasburgo. Como es propio de la época, la dimensión de las figuras destaca la importancia que tienen en el asunto.

Es una gran síntesis de la historia del monasterio: las dos fundaciones, la de Odilia en el siglo VII y la restauración de la reformadora Relinda que, cinco siglos más tarde, introdujo la regla de San Agustín, y las historias personales de las dos protagonistas.

Hablar de Herralda quiere decir hablar también de Odilia, la

fundadora de la congregación, y de Relinda, su predecesora como abadesa.

Según la tradición, el monasterio fue fundado en el siglo VII, en época merovingia, por el duque Etelrico, para el recogimiento y la oración, en un lugar ya seleccionado por las poblaciones primitivas de origen celta o germánico para la celebración de ritos sacros.

Odilia, emparentada con los duques de Alsacia, es la primera abadesa de Hohenburg; ahí reunió a ciento treinta monjas procedentes de familias importantes de Escocia e Inglaterra. Murió en el 720 . Su padre le cedió el monasterio masculino de Hohenburg, donde Odilia ejerció su autoridad también sobre los monjes, como en la tradición de los monasterios dúplices. Su fama ha llegado hasta hoy: hoy es la patrona de Alsacia, y el monasterio sigue siendo un lugar de peregrinación.

De la leyenda, que habla de la ciega Odilia que con el bautismo obtiene milagrosamente la vista, podemos tomar la metáfora de la luz: el monasterio de Hohenburg irradia la fe en lugares paganos. Pero más interesante es la imagen de Odilia como luz para Relinda y Herralda, en su calidad de madre espiritual: el *Hortus deliciarum*, obra proyectada por Relinda y Herralda y elaborada por esta última, es un tributo a la santa fundadora: las miniaturas¹⁹³ exaltan el placer de los ojos hablando al espíritu.

Hasta el siglo XII, época de Relinda y de Herralda, quedan pocas noticias del monasterio, que sigue la tradición de los *monasterios de estirpetípicos* de la época otónida, a los que van a vivir los parientes de las familias nobles. Hohenburg estuvo implicado en los conflictos entre el papado y el imperio y en la lucha de las investiduras, fue saqueado y condenado a la ruina.

En el siglo XII, Federico Barbarroja, en su proceso de conquista del título imperial, se ocupó de restaurar el monasterio a su antigua fama, sobre todo por la importancia estratégica de la abadía-fortaleza para defender las fronteras

del imperio; él mismo llamó a Relinda para que dirigiera el renacer de la fundación religiosa después de su decadencia.

Relinda llegó de Bergen en Baviera, donde gobernaba el monasterio de la Santa Cruz, un lugar abierto a los intercambios culturales, llevando consigo ocho monjas. Por su cultura y por lo que se sabe de la biblioteca de Bergen, pudo idear el *Hortus deliciarum* que Herralda, su sucesora, llevaría a cabo.

En una piedra conservada en Hohenburg están esculpidos, a los pies de la madre común según la fe, María, los bustos de Relinda y de Herralda, la maestra y la alumna, a su vez convertida en maestra: es un testimonio de su relación –humana, espiritual, creativa-, el reconocimiento de lo que una le debe a la otra. Con sus manos abrazan a María y sostienen, ofreciéndolo, un libro. El manuscrito que ofrecen a la madre es el *Hortus deliciarum*, producto del trabajo común para las chicas que les han sido confiadas y destinado simbólicamente a las “hijas” futuras.

En la última página del códice, hay una inscripción que dice: *Herralda, abadesa de Hohenburg, ordenada después de Relinda y formada por sus consejos y ejemplos. (Herrat Hohenburgensis abbatissa post Relindam ordinatam ac monitis et exemplis ejus instituta)*. Explica con claridad su genealogía espiritual, su “filiación” de la maestra Relinda, su predecesora en el gobierno del monasterio y cuyas enseñanzas y ejemplo dice que la han formado.

No sabemos mucho de la familia de Herralda.

Sucedió a Relinda en 1176 y, en la línea de la enérgica reformadora que había logrado restaurar el monasterio, Herralda se preocupó de recuperar el patrimonio (tierras y bienes) que había sido enajenado en la época de desórdenes, obtuvo donaciones nuevas e hizo compras o donaciones estratégicas. Entabló alianzas con las abadías cercanas, como la de Marbach, que probablemente puso a su disposición su rico *scriptorium* con sus manuscritos, probable fuente para la

redacción del *Hortus deliciarum* de Herralda. En el propio manuscrito hay textos poéticos de dos canónigos de Marbach que elogian la abadía de Hohenburg en reconocimiento explícito de la autoridad de la abadesa y de sus dotes intelectuales y espirituales.

Herralda y el *Hortus deliciarum*

Comienza el jardín de las delicias. Que el conjunto de las adolescentes saboree con frecuencia y alegría las flores aquí recogidas.

Es un grandioso tapiz en el que se entrelazan textos escritos e imágenes miniadas. Tuvo una gestación larga y una elaboración todavía más larga (unos treinta años); tal vez la propia Herralda empezara a trabajar en este proyecto como miniaturista en el *scriptorium* del monasterio: una de las monjas retratadas en el colofón que cierra el manuscrito lleva el nombre de Herralda, que podría ser la que fue primero discípula y después autora.

Uniendo el tratado teológico con la enciclopedia, es una *summa* del saber alto medieval, obra edificante y modelo del arte figurativo; el *Hortus deliciarum* recoge escritos de diversos autores, que presenta en un marco orgánico de referencia, fruto de la colaboración entre las dos abadesas, y una gran cantidad de imágenes que no son solo apoyo o ilustración de los textos, sino que se convierten en un texto privilegiado, un ámbito de lectura original de la historia de la salvación, capaz, como es característico de las obras de arte, de seguir hablándonos también en la actualidad.

El texto se subdivide en cuatro secciones: a partir de la creación del Universo se delinea la historia de la salvación, siguiendo las etapas del relato bíblico; con los Evangelios y los Hechos de los apóstoles, se realiza y se cumple la salvación con la llegada de Cristo; sigue la constitución y la difusión de la

comunidad de creyentes que se desgrana en la descripción de las funciones de los diversos miembros de la Iglesia y, finalmente, se cierra el círculo, retornando al inicio de la obra con el desarrollo del tema de los “novísimos”, la nueva creación, vinculada con el Adviento, con el juicio final, los condenados y los bienaventurados, el Infierno y el Paraíso.

En esta última parte, la iconografía es especialmente relevante porque deja sitio a la historia contemporánea y a las protagonistas que crearon el manuscrito.

Los fragmentos iniciales del *Hortus deliciarum*, la dedicatoria en verso y en prosa, y algunas poesías insertas en varios puntos de la obra son originales de Herralda; el resto es una compilación de más de cien textos de entre pocas líneas a páginas enteras.

El propósito primario del *Hortus deliciarum* es la educación. Herralda, madre espiritual, no puede no plantearse el problema de las hijas: en la *Salvesaluda* a las jóvenes vírgenes y las exhorta al estudio y también a la belleza:

Herralda devotísima
vuestra muy fiel
madre y esclava
cánticos os canta.

[...]

Entre tanto rodéate
de ornamentos escogidos,
embellece tu rostro
mientras purificas la mente.

[...]

Que este libro te sea útil,
te sea fuente de amor,
léelo con el corazón
que ayuda al intelecto.

Para ella, como para Hildegarda de Bingen, el cuerpo es espejo del alma y el cuidado de la belleza es importante, como lo es el saberse adornar para honrar a quien nos ha creado.

La autorrepresentación final nos dice que para cada una de ellas, la salvación –el camino de la fe- ha pasado y pasa en concreto por ese monasterio en la montaña. Y este crecimiento se ha nutrido también de su trabajo.

La línea genealógica femenina en la que se sustenta Hohenburg –la fundadora Odilia, la restauradora de la orden Relinda, la gran abadesa Herralda- tiene su filiación natural en el grupo de las novicias. El *Hortus deliciarum* está pensado para la formación y el estudio de las jóvenes, es un modelo concreto de aprendizaje. Podríamos definir la pedagogía de Herralda como una didáctica activa: un compendio de conocimientos fundamentales de la cultura y el saber monacal que era adquirido con la práctica textual. *Lo he compilado siguiendo la inspiración divina como una pequeña abeja y en alabanza y honor de Cristo y de la iglesia, y para vuestro disfrute lo he reunido en un único panal de miel. Por eso es importante que vosotras os nutráis de la dulce lectura de este libro con asiduidad...*

Herralda es muy clara: como una abeja ha ido recogiendo los textos de flor en flor, pero no se ha limitado a hacer un simple *collage*; ha querido dar a su estructura un sentido unitario, juntando las piezas según un criterio, de modo que saliera *un único panal de miel*.

La parte iconográfica ocupa más de un tercio del conjunto del manuscrito; a veces las imágenes se alternan procediendo en paralelo, a veces se distancian hasta ofrecer incluso una interpretación distinta de la del texto escrito. Es aquí donde resulta evidente la distancia entre los textos que respetan la doctrina y la teología de la época que Herralda sugiere que sus alumnas estudien, y su libertad de interpretación, que se expresa en las imágenes y en las breves notas al margen que enriquecen la página. Es tal vez así como ella quiso comunicar la libertad a sus alumnas.

Dos ejemplos:

2. *Escala de las Virtudes* donde la imagen se aparta

completamente del texto de referencia. El texto, de Honorio de Autun, elenca las virtudes, cada una de ellas colocada en un peldaño de la escalera. Son quince las formas de misericordia para poder llegar a la visión beatífica de Dios (tres, en referencia a la trinidad, por cinco en alusión a los sentidos). “[...] Así el primer peldaño de esta escalera es la paciencia, con la que la eterna sabiduría de Dios enseña a conquistar las almas. En el segundo peldaño se coloca la benevolencia, por la que se merece ser asociados con los ángeles... En el tercer peldaño está la piedad, con la que se obtiene la dulce unión con los habitantes del cielo [...]

En la miniatura, en cambio, encontramos una serie de personajes en equilibrio precario: jóvenes nobles, una religiosa, un monje y un clérigo, un eremita... atraídos por los bienes terrenales y por los placeres de la carne, tentados por demonios listos para lanzar flechas. No basta con haber llegado casi a la meta para no tener tentaciones y precipitarse por la escalera. Aquí la autora sigue probablemente el despertar de la espiritualidad europea de la época, con los movimientos de pobreza voluntaria.

Aunque es evidente la distancia entre lo que aparece en la imagen y el texto de referencia, no he encontrado entre los diversos comentaristas del *Hortus deliciarum* nadie que trate de esta discrepancia.

2. Otro ejemplo es el *Nacimiento de Eva*:

En la iconografía tradicional, el cuerpo de Eva sale de la costilla de Adán, en una especie de parto intercostal: hay numerosos ejemplos (un bajorrelieve del siglo XI en Andlau, no lejos de Hohenburg, o los bajorrelieves de la catedral de Módena, o la lápida de la catedral de Orvieto del siglo XV, o las decenas de imágenes que cada una de nosotras conoce).

Herralda, en cambio, opta por inspirarse en otros modelos procedentes de la tradición oriental, presente en algunos manuscritos de Bremen del siglo XI, relatos árabes que hablan de árboles con cabeza de adolescentes. Eva es cogida por el

Creador directamente del árbol de la vida, cuyos frutos, como en la tradición árabe, son cabezas de mujer y de adolescente. Los frutos-adolescente que se abren en el árbol sugieren la idea de una visión del nacimiento alejada del sufrimiento y del dolor. En esta imagen, es el deseo de una relación privilegiada con la divinidad, un diálogo directo, lo que se da en las miradas entre el Creador y la criatura. El nacimiento no desgarrar los cuerpos. Eva no depende de Adán.

La gama de las obras y de los fragmentos elegidos es muy variada: el libro tiene que ser también placentero (*mellifluum favum*), por lo que se intercalan textos poéticos que aligeran la fatiga del estudio y facilitan el aprender de memoria, y numerosos dibujos en color hacen más agradable e inmediata la comprensión. La atención de Herralda al aprendizaje es constante: los textos que elige pueden favorecer el conocimiento del latín, que no es la lengua materna, aunque se conociera por ser la lengua del imperio y de la iglesia. Hay numerosas glosas en uno de los dialectos del alto alemán; junto a las imágenes aparecen, como en nuestros manuales para principiantes, las palabras relativas a instrumentos musicales, a objetos..., listas de términos latinos llevan al lado su traducción: un vocabulario con las palabras latinas menos frecuentes para entender mejor el texto. Y también las anotaciones musicales para que las jóvenes de Hohenburg pudieran aprender a leer la música y a tocarla o cantarla y, por qué no, para estimularlas quizá a crear melodías nuevas. Se da asimismo espacio a la composición de poesías, algunas atribuidas a Herralda; algunos textos poéticos siguen la métrica latina clásica, otros más modernos toman de la danza el ritmo, con cadencias rápidas y cerradas.

Vuelvo a la imagen con la que he empezado.

Las dos abadesas Relinda y Herralda, desde *Relinda ordinata* como se lee sobre la cabeza, se miran: entre ellas, sesenta monjas retratadas cada una según su singularidad, con su nombre, el color de su ropa, la postura del cuerpo y de la cabeza.

La propia Herralda se representa, en el mismo plano simbólico que Odilia y Relinda, llevando un cartel en el que se dirige a sus alumnas:

Oh flores blancas como la nieve
que emanáis perfumes
de virtud,
siempre mostrados en la corte divina,
despreciad el polvo de la tierra, corred al cielo,
al cielo
y ahora gozad viendo
al esposo escondido.¹⁹⁴

Las sesenta monjas aquí retratadas son las destinatarias del manuscrito, las alumnas primero de Relinda y luego de Herralda, pero son también las que contribuyeron a redactarlo con el esfuerzo intelectual y físico de la escritura y de la pintura. Casi un colofón.

Son destinatarias también en otro sentido: la obra educativa de las dos abadesas sirvió para que las jóvenes pudieran moverse por el mundo. La acción magistral de Herralda, primero alumna de Relinda, luego maestra ella misma, se materializa cuando las alumnas están preparadas para moverse en el mundo, fundando nuevos monasterios, ocupándose de otras jóvenes... La última monja del fondo no tiene nombre: ¿querrá simbolizar a las conversas, o más bien a las destinatarias, a las futuras generaciones?

Estas figuras de antaño son hoy nuestras maestras: en mi práctica de la enseñanza –y en la de otras de la *autorreforma*–, en el cuidado y la atención a lo que ocurre, a las relaciones que se entablan entre alumna y profesora y entre las alumnas, reconozco prácticas bien representadas en las dos autoras. Desde que empecé a acercarme, sobre todo a Herralda y, a través de la investigación de Marirì también a Hildegarda de Bingen, he modificado mi relación cotidiana con las alumnas. La libertad que he visto actuar en las palabras de Hildegarda de Bingen y en el uso de las imágenes por Herralda, la he hecho mía. Mi relación con las alumnas está marcada por ello

y ha encontrado significados nuevos.

Hoy, en Italia y en otros sitios, los medios de comunicación de masas lanzan continuas alarmas sobre la decadencia de la enseñanza. Descontento, desinterés, hostilidad, provocaciones, agresividad juvenil, son los términos que se repiten en las páginas de los periódicos cuando se habla de la enseñanza. Se preguntan sobre cómo detener todo esto: se hacen congresos pensando que un aumento del uso de la técnica podría captar el interés de las nuevas generaciones, se proponen “calmantes” para los hiperactivos, se incrementan las normas y los castigos...

La escuela, según la presentan los medios de comunicación, refleja un tejido social que no se sostiene y muestra una descomposición de las relaciones. En la enseñanza, el malestar afecta sobre todo al componente masculino, agresivo y violento, que difícilmente se consigue contener.

Pero la enseñanza funciona. Muchas profesoras siguen haciendo su trabajo de civilización. En Italia se asiste desde hace ya muchos años a una progresiva feminización tanto de quien enseña como de quien aprende. Hay experiencias positivas en todos los ámbitos de la escuela.

Por primera vez en muchos años de enseñanza y por causas del todo fortuitas, estoy experimentando una continuidad de cinco años con la misma clase, enseñando italiano e historia durante un número discreto de horas semanales, en una escuela en la que con frecuencia se confunde la persona con la función, en la que los cambios de profesorado y la fragmentación de los tiempos son considerados funcionales al buen funcionamiento de los presupuestos. La relación docente-discente necesita, en cambio, tiempos largos, que el modelo actual no permite. En cambio, Hildegarda de Bingen nos dice, y de ello tengo experiencia, que tiene que haber una presencia constante, un referente fijo con el que poder contar, como las discípulas que escriben a la madre espiritual sabiendo que ahí encontrarán escucha.

Estaba y sigue estando la idea de que la enseñanza sirve para *cubrir lagunas* en vez de *abrir horizontes*. Por ejemplo, en las actividades de la tarde todo tiene que encaminarse a la recuperación de las asignaturas o, al máximo, al deporte. Pero esta actitud es limitada porque ignora que muchas veces la recuperación se puede hacer tirando a lo alto, no acunando la pelota. Tanto es así que las chicas que conmigo y una colega –Giannella Sanna, con la que he entablado una relación fuerte y visible, trabajando juntas con participación de las emociones, intercambio de opiniones y pareceres, comunicando siempre de modo límpido y sincero- se dejaron implicar por las tardes en un laboratorio de historia de la resistencia al fascismo. Estas chicas han hecho “recuperación” con una respuesta distinta y alta. Al año siguiente, las mismas alumnas solicitaron que la iniciativa continuara: este fue un gran paso adelante porque no hicieron solo de participantes en una actividad propuesta por las profesoras sino que se convirtieron en sus promotoras, también ante las demás compañeras. Tomaron la iniciativa de invitar a una mujer extraordinaria, Goti Bauer, superviviente de la deportación: entendieron la importancia de la cercanía de una persona como esa, no solo para ellas sino para darla a conocer a los compañeros y compañeras en una asamblea abierta a todo el colegio.

Hoy, esas mismas alumnas, en vez de esperar y eventualmente aceptar una propuesta y hacer lo que se les pide aunque sea participando activa y vivazmente, se han convertido en “sujetos” capaces de testimoniar y llevar su experiencia y los frutos de su trabajo a otras clases, a algunos institutos y a alguna ocasión pública. Este es un paso que necesita mucho apoyo.

Las profesoras hemos sido una especie de entrenadoras, las hemos ayudado y guiado, y apoyado si lo necesitaban, pero les hemos dejado el máximo espacio de libertad a ellas, a su deseo de saber y a su creatividad.

Si no se intenta desplazar el horizonte un poco más allá,

pienso que los deseos no podrán coincidir con la realidad. Nuestros dirigentes y directores no comprenden este mirar más lejos: las alumnas lo han entendido estupendamente, y a veces han sido ellas las que han apostado alto y nos han estimulado.

La trena de llibertat, temps i amor enfilant les preguntes per la relació educativa.¹⁹⁵

Marta Caramés Boada

“No hay mayor afirmación de algo o alguien que amarlo, a saber; decir: “Quiero que seas” (...).¹⁹⁶

Aquestes són paraules de Arendt, del seu llibre *La vida del espíritu*. Són paraules de Hannah Arendt i també paraules que la Caterina Lloret, una amiga de l'ànima, ens va regalar a altres i a mi dos mesos abans de morir. La Caterina havia llegit alguns esborranys de la meva tesi i em va dir: *“Mira què he trobat, això és la teva tesi”*:

“No hay mayor afirmación de algo o alguien que amarlo, a saber; decir: “Quiero que seas”.

Aleshores vaig pensar que era un bon regal el que la Caterina em feia, ens feia; aquelles paraules recollien l'essència de quelcom que jo portava temps treballant: l'amor en la relació educativa, quelcom del que avui comparteixo amb vosaltres. Quan la Caterina ens regalava aquesta cita no sabíem de la força i la intensitat que aquestes paraules tindrien en el temps.

Setmanes després de la seva mort, intentant cercar el to de la tesi de nou, vaig retrobar-me amb aquesta cita i vaig notar aire fresc i camí per continuar. Aquesta bonica forma d'estimar era una de les formes com la Caterina estimava; “queriendo que seas”. Així, quan després de la partida d'aquesta amiga em preguntava com continuar vivint, com continuar fent classes, com continuar llegint, com continuar escrivint, com continuar estimant..., recordava aquestes paraules sentint que havia de continuar: sent. Sóc privilegiada per estimar i haver-me sentit estimada per la Caterina. Per haver pogut compartir amb ella la passió per aprendre, per llegir, per no deixar-nos de preguntar mai pel sentit de viure. Amb ella vaig aprendre moltes coses en relació a l'amor: l'amor a llegir, l'amor a l'educació i l'amor a viure... Amb aquest amor trobo el to per començar a escriure, a dir, volent ser: ‘a la meua manera’.

On comença aquesta trena de llibertat, amor i temps? D'on parteixo per començar a pensar, per començar a preguntar-me per la relació educativa?

El moviment de pensar, el moviment de preguntar-me per la pròpia pràctica neix amb una experiència de relació. L'experiència que vaig poder viure durant uns anys treballant com educadora amb dones i alguns homes immigrants que venien al centre on feia classes de castellà i alfabetització. Espai de treball que compartia amb la Maria,¹⁹⁷ educadora de qui i amb qui vaig aprendre alguns dels meravellosos tresors de l'ofici d'educadora social. Aquell espai on fèiem classes de castellà esdevenia també un espai de relació, un espai on tenia lloc la relació d'acollida que aquells i aquelles que acabaven d'arribar ens regalaven.

La majoria de les dones i homes que venien al centre eren

d'origen marroquí, altres provenien de països com Ucraïna, Rússia o Senegal. Algunes de les dones amb qui vaig treballar van poder anar uns anys a l'escola durant la seva infància, altres tenien estudis universitaris, i altres aprenien a llegir i escriure per primera vegada. Aquests eren, a grans trets, els sabers i no sabers en relació a l'escolarització, ja que totes aquestes dones sí portaven amb elles els sabers de l'educació en sentit ampli; viscuda a les cases, en les famílies grans i en les relacions comunitàries en els patis, en les cuines i carrers de pobles i ciutats d'on provenien.

Aquest moviment de pensar la pròpia pràctica el vaig poder fer també gràcies a la relació amb la Remei Arnaus, qui va ser una pacient escoltadora i conversadora de les narracions que feia d'aquella història. Saber que ella m'escoltava, m'esperava, compartia amb mi les seves preguntes, em movia a pensar i a escriure més, em movia a preguntar-me pels llaços i nusos de la pràctica. El moviment de pensar i escriure es sustentava també en una relació viva, la que ens fa compartir la passió per pensar i viure en les pràctiques educatives avui a la universitat.

Com deia abans, la majoria de dones amb qui vaig treballar provenien del nord del Marroc, dones amb recorreguts singulars que, a més, tenien algunes formes d'entendre i col·locar-se al món ben diferents a la meva. Moltes d'elles, per exemple, desitjaven viure tenint cura de les seves criatures i de casa seva, mentre els seus marits treballaven fora de casa. El seu desig no passava per un treball que suposés independència econòmica. Moltes altres, vivien amb naturalitat una gran diferenciació entre els sexes en l'espai quotidià de la vida, això és, per exemple, els homes es troben al carrer, les dones es troben a les cuines, a les cases d'amigues, als patis... Espais on desplegaven una forma d'estar i relacionar-se entre elles que jo sentia com a molt lliure, molt fresca, molt vinculada a les relacions, a la cura del cos i al sosteniment quotidià de la vida, tot i que hi havia també, naturalment, situacions de dolor, situacions de dificultat, i de conflicte que sentia formaven part també de la vivència de llibertat. Aquesta potència que jo percebia contrastava amb la idea prèvia que m'havia fet d'elles

abans de conèixer-les. Des de la meua mirada prèvia, jo havia vist només dones amb ‘gilabes’ que miraven a terra quan ens creuàvem pel carrer, fent-me suposar que eren dones totalment sotmeses als seus marits i mancades de llibertat, pensava jo.

Així doncs, la possibilitat de conèixer algunes d’elles en singular, les seves històries i recorreguts, va moure en mi la pregunta per la llibertat. La intensitat de les relacions a la cuina o l’erotisme que vivien en els balls de les festes em van fer tornar a pensar com mirava i vivia la llibertat.

Aquesta pregunta per la llibertat l’he conversat ja amb algunes de les que ara m’escolteu, amb altres encara no. El que intento fer a continuació és trenar els cabells d’aquesta pregunta per la llibertat amb els del temps i l’amor que enllacen les relacions educatives. Seguim doncs, seguim tibant del fil...

Què va fer moure en mi la pregunta per la llibertat?

Aquesta pregunta s’enllaça directament amb la mirada, la singularitat i l’experiència: Des de quina experiència de llibertat mirava jo algunes d’aquestes dones en la singularitat de la relació que vivíem?

Diria que des d’una mirada i una experiència de llibertat individual, no relacional. I, què vull dir amb això? En la feina d’educadora, volent acompanyar-les cap al que jo entenia com ‘emancipació’, volia fer amb elles un moviment de llibertat impossible. Perquè, per molt o poc lliure que pogués ser l’experiència d’una altra dona, el fet que jo volgués imposar el meu desig de llibertat és, deia, un moviment de llibertat impossible, volent-la fer presonera del meu desig per a ella. D’aquesta manera pressuposava que era només jo qui podia donar, qui podia ensenyar quelcom.

A més a més, entenia i vivia la llibertat com a meua o seva, per la meua dificultat de viure-la en relació. Viure “una llibertat nostra” passa per la possibilitat de vincular-se amb les altres. Per això em calia entrar en relació, mostrant la meua

singularitat i deixar que les altres mostressin la seva. Deixant-nos ser en relació.

Segurament jo pretenia també una comprensió impossible, que seria la comprensió prèvia. Treballant d'educadora vaig aprendre que no es pot esperar a comprendre del tot per entrar en relació, és un moviment molt més complex; una comença a comprendre i entra en relació alhora. Abans de comprendre del tot entrem en acció i aquella acció va modificant la comprensió i alhora reorienta novament la pràctica. Per comprendre a l'altra havia de deixar-me tocar per ella i això ja modificava el punt de partida, la mirada inicial: La comprensió anava esdevenint.

Segons la meua experiència, aquest moviment d'entrar en relació i comprendre no el podem fer sense quedar-nos al descobert, sense reconèixer que no comprenem, sense tocar i deixar-nos tocar, sense mostrar les pròpies preguntes i febleses que són, justament, les que fan possible obrir-nos a les altres i que elles o ells puguin fer quelcom semblant.

Aquest moviment d'obertura necessita la companyia d'un temps que li sigui amic.¹⁹⁸ I aquí és on s'enllaça el temps de la trena que avui vull pentinar.

Vaig necessitar aprendre a viure en el temps de la relació, un temps moltes vegades més lent, encara que, a vegades, fa un salt en l'instant; un temps complex, un temps que vagi a ritme de vida, a ritme de relacions. Un temps que és també continu en la presència i l'absència, que manté un fil en allò quotidià, o sigui, que es va guiant pel sentit que enllaça un dia amb el següent. Un temps que manté la presència i l'absència del dia a dia i ens permet conèixer el fil de la vida que cadascuna va vivint, i, així, anar veient si podem entrellaçar el propi fil amb el dels altres. Algunes vegades podem, altres no, en algunes coses fem una llaçada, en altres ens fem un embolic...

Sigui com sigui, ens cal un temps tranquil que es deixa gronxar pel sentit de la vida quotidiana. Temps que permet mirar a l'altra, mirar-se a una mateixa i mirar la relació que vivim.

Mirar en el sentit de comprendre i comprendre en el sentit de: “Tener una cosa dentro de sí y formando parte de ella... ”., com diu la María Moliner.

Pensant en la relació amb aquestes dones diria que aquest temps és el que va permetre que ens poguéssim conèixer, que deixéssim de ser: l'educadora i les dones immigrades, per esdevenir: la Fàtima, l'Amira, la Nadia, la Irina, la Solange, la Maria, la Marta.

El temps del dia a dia que ens permetia conèixer-nos feia possible compartir experiències diferents..., com per exemple la que explica la Solange de Senegal compartint alguns detalls del part del seu primer fill a l'Àfrica:

[Conversa amb la Solange de Senegal, pàgina 4]

Nosaltres rentem la criatura quan acaba de néixer perquè es relaxa. A l'Àfrica fa molta calor. Llavors quan els nens surten de l'hospital, no tenen la mateixa pell que dies després, és més fràgil. Però els dutxem amb aigua calenta, tèbia. Els dutxem, el nen es relaxa, i fa caca, i neteja, i quan acaba agafa el pit i s'adorm, tranquil.

Amb el meu primer fill jo ho he vist. La meva mare el va dutxar el primer dia, i oh!, va fer una gran caca, ho treu tot i es queda relaxat.

Aquesta relació de donar i deixar-se donar necessària en la feina d'educadora no era, però, una qualitat de la relació que tingués lloc només entre les dones i jo; sentia que la meva tasca consistia també en cuidar que aquest “estar” esdevingués entre elles, així per exemple la Solange continua explicant, referint-se a l'estona de l'esmorzar que compartíem, el següent:

[Conversa amb la Solange, pàgina 9]

L'esmorzar era una estona per parlar de la vida. Això també estava bé. (...)

Per exemple, una dia una noia em va preguntar si a Àfrica hi havia autobús o si hi havia tren... Si hi ha cases construïdes, cases guapes unifamiliars i tot això o si tot són cases de palla.

Jo li dic, hi ha tot el que hi ha aquí. Tot el que hi ha aquí hi ha allà. Tot, tot, avions, trens, autobús, tot.

Aquesta noia deia, “com sempre ens ensenyen a la tele només guerra i palla. No sabem si hi ha cases i no sé què”.

No saben què hi ha allà, perquè sempre ensenyen les desgràcies de l'Àfrica. Per això em va preguntar i em va dir si no em feia res que m'ho preguntés.

Em va agradar, perquè ho preguntava de veritat. (...)

La Solange diu: ‘ho preguntava de veritat’ com referint-se a que ella sentia que podia donar i l'altra es deixaria, acolliria en ella allò que li estava explicant, s'obria a comprendre i ella feia el mateix. Aquí veig una relació amorosa, una relació de cura entre elles, on l'amor ens permet obrir-nos i vincular-nos amb les altres.

La relació entre aquestes dues dones ens mostra com en espais com el de l'esmorzar podia néixer una relació de llibertat, de >llibertat relacional . On la possibilitat de vincular-te a l'altra és precisament el que ens obria a la llibertat, sentint com l'altra ens fa lloc dins seu, convidant-nos així a fer quelcom similar.

Seguint aquesta idea penso que en la relació no es tracta sempre de resguardar-se de les altres, ja que això tindria a veure amb la llibertat individual. No és sempre una qüestió de mesura, sinó de cercar una qualitat de la relació diferent. La relació de llibertat i d'amor en educació és un camí complex d'anades i vingudes, és una qualitat complexa de la relació que no passa sempre per mesurar, sinó també per estimar i estar amb llibertat en cada relació concreta.

Diria doncs, que cal sempre intentar entrar en l'entramat del donar i deixar-se donar, mentre la relació va esdevenint.

Sempre intentar-ho de nou perquè les relacions no es fixen en el temps, sinó que es mouen en un teixit complex. En un camí d'encontres i desencontres, d'apropament i de distància, de confiança i desconfiança, que va tenint lloc mentre la relació està viva.

Fins aquí diria que he pogut relatar com trenaria jo la llibertat i el temps, quins matisos em porta a pensar aquesta trena i com vaig anar aprenent tot això en la feina d'educadora. Aquests aprenentatges des d'aquella experiència de relació van anant-me travessant, vaig anar mirant i comprenent la relació educativa d'altres maneres, amb molts més colors. Colors que temps després vaig poder portar amb mi a la universitat, fent classes a la diplomatura d'Educació Social.

Anem a veure un exemple d'això darrer. Com posava en joc aquella experiència per compartir-la a la universitat? Us proposo que ho veiem ara amb un exemple, amb un relat que vaig escriure per una assignatura optativa. Aquest escrit responia a la proposta d'una alumna, la Bea Parra, qui davant les presentacions de treballs que anaven fent cadascuna d'elles i ells a l'assignatura, em va dir: I tu? No faràs cap presentació? La Bea em va convidar a escriure el relat que ara comparteixo, també, amb vosaltres. (Ho deixo en castellà que és tal i com ho vaig escriure aquell desembre de 2006):

“DAR VIDA... No la vida entera que esa se la va haciendo cada una y cada uno..

Para comenzar por el principio quiero dar las gracias a Bea,¹⁹⁹ quién me movió a escribir. Escribir es algo que me gusta hacer, casi tanto como tocar las hojas de los árboles con la punta de los dedos cuando paso bajo ellos en bicicleta.

Escribir es un movimiento con sentido y, para mí, el sentido suele ser la relación. Así es que hace unos días Bea con su propuesta me estaba mostrando algo importante, aunque en ese momento no sabía ver bien qué era y creo que se notó en mi cara de asombro. La propuesta quedó dentro de mí y, día a día, iba tirando del hilo que Bea me señaló sin saber ver el

origen. Pensaba: ¿Qué podía mostrar yo de mí? Ya que sentía que ya me mostraba cada día en clase. ¿Hasta dónde deseo hacerlo? En clases como estas o *estás en el presente* o no puedes disfrutar, aprender e intentar que las y los demás disfruten y aprendan.

Y fue precisamente una mañana, cuando tocaba las hojas de los árboles con la punta de los dedos, que sentí que sí quería hacer algo, escribirlo y mostrarlo.

Muchas veces en clase siento el deseo de intervenir, de hablar de nosotros, de nuestro grupo, de lo que siento que nos pasa en el aula de la Universidad, ya que hemos ido viviendo un poco de todo, pero no encuentro ni el espacio ni el tiempo para hacerlo. Pues pasa por delante el deseo de que todo el mundo pueda participar, el deseo de no tapar el momento que es de otro u otra o de lo que su presentación nos sugiere. Y eso pasa por delante, el deseo de que esta asignatura no sea sólo mía sino que sea compartida, que os podáis apropiarse del espacio y del tiempo en que nos encontramos y decidir qué cosas hacer en él, que es la forma de hacerlo nuestro. Ya que creo que ese es uno de los ingredientes centrales en el aprendizaje adulto, también en la Universidad, claro.

Sin embargo, quiero hablar también como profesora en este grupo, pues quizá sea ese mi trabajo; explicitar lo que nos pasa para pensar en ello. Partiendo de la idea que aprender es una experiencia viva y que puede nacer de una práctica reflexiva encarnada en el aquí y el ahora en un aula de la Universidad.

Pienso que para aprender “Técnicas de Animación de Grupos y Dramatización” (que es como se llama la asignatura) no podemos quedarnos con explicar o compartir “dinámicas”, sino que tenemos que vivirlas, experimentarlas. Eso sí, ver también qué sentido le damos a todo eso desde nuestras experiencias en singular y reflexionar conjuntamente para aprender.

Siento y pienso que algo más de lo que os podéis llevar es, precisamente, la experiencia de pensar conjuntamente a partir

de nuestras prácticas, de nuestro hacer. Pues esta es otra modalidad de aprendizaje, el que no se da sólo de forma individual, sino en un diálogo conjunto basado en las relaciones que se establecen.

Pero, para no escaparme de la pregunta: ¿Qué puedo aportar desde mi experiencia en singular respecto a la relación y a lo que he aprendido en educación? Me seguía preguntando. ¿Qué deseaba mostrar yo de mí? ¿Qué podía compartir sobre la relación en educación?

Pensaba en el trabajo en una casa de acogida con mujeres que han vivido una situación de maltrato, en el año que estuve con niñas y niños en un CRAE, o en los años de trabajo haciendo alfabetización y lengua con mujeres y hombres inmigrantes. También en las distintas experiencias de relación y trabajo que he vivido con otros grupos aquí en la Universidad. Buscaba en esos momentos algunas experiencias singulares para compartir. Pero no encontraba algo que fuera al centro, que fuera directo a pensar la relación educativa y que a la vez estuviera encarnado en mi experiencia de forma singular. Hasta que una mañana, dando una vuelta en bicicleta, pensé en una experiencia de la que aprendí muchísimo y que me hizo dar un giro enorme a mi vida y que también me hizo ver de una forma radicalmente distinta lo que es ser educadora social.

Esa experiencia fue la del nacimiento de mi hija, el poder parir y dar de mamar a una criatura durante el tiempo “que las dos nos pudimos tomar”. Lo que deseo compartir es lo que aprendí de ese tiempo de inicio de una vida, y, sobre todo, la de poderle dar de mamar durante un tiempo largo, buscando ese espacio que en el mundo laboral nos empeñamos en no dejarnos disfrutar.

No es mi intención dar detalles exactos de lo que fue para mí dar de mamar, que también puedo hacerlo si os interesa, pero lo que yo deseo compartir es la pregunta de: ¿Qué aprendí de la relación y de la relación educativa viviendo con mi hija la experiencia de darle el pecho?

Una de las cosas que aprendí y que luego fue conmigo a mi trabajo como educadora fue la importancia de >la *presencia* en la relación.

Dar de mamar es un *continuum* desde que la criatura nace hasta el momento que se pueda, se desee, se necesite o se sepa dejar de hacerlo. En los inicios le daba el pecho “a demanda”, eso quiere decir: siempre, siempre, siempre que la criatura lo pida, las 24 horas del día, de día y de noche, a todas horas y en todos los momentos. Ahí, la presencia es de una intensidad grande, enorme. De forma similar podríamos pensar en los comienzos de otras relaciones en espacios educativos, que sin ser tan intensos como éste, claro, requieren también en los inicios de una presencia mayor. La relación nace, se está creando, ambas en la relación aprenden de ella. Para que fructifique en algo, es necesaria la presencia, el estar ahí.

De esa época de los inicios dando de mamar a mi hija pensaba en la importancia de la presencia en educación, de la necesidad de estar. Del vínculo pueden nacer cosas, pero para eso el otro/a necesita saber que tú estás ahí y que puede contar contigo, que te encontrará.

También, para mí como educadora, es fundamental la presencia, el estar y que los otros y otras estén. Lo sé, porque cuando no están me siento extraña y no sé exactamente para quién preparo una clase, con quién me encontraré, quién no podrá venir el próximo día. Y aprender también de eso, aprender a no enfadarte, o a enfadarte y buscar el origen. A centrarte en los que sí han venido y buscar la forma de trabajar la presencia y la ausencia. Para poderlo hacer más allá del control, quiero decir, más allá de pasar lista, de tomar represalias o cosas por el estilo que a veces hacemos también como educadora o educador social. Pero luego, para poder extraer de eso una práctica educativa, es decir, que nos transforme en otra cosa, podemos aprender de la presencia y la ausencia. Aprender a decir que estamos enfadados, o a enfadarnos e intentar ver por qué no estamos o por qué sí, a buscar formas para aprender y para enseñar que la relación

nos importa y que para que algo pase, bueno o malo, interesante o aburrido, para que sea una experiencia viva, necesitamos presencia... y quizá también ausencia. Pues un NO quiero ir, es un sí a algo también, la cuestión es preguntarnos y buscar el sentido de estar o no estar y que no pase sin darnos cuenta, por inercia. ¿No?

Muy ligado a este aprendizaje sobre la presencia y la ausencia en la relación, aprendí también muchas cosas sobre la *libertad*

¿Sobre la libertad? Os preguntareis quizás ¿cómo se puede aprender sobre la libertad estando ligada a una niña permanentemente? Pues sí, aprendí, viví algo de lo que podemos llamar *libertad relacional*. Esa de la que una filosofa italiana que se llama Diana Sartori dice:

“La libertad no consiste en liberarse de los vínculos y de las relaciones que nos ligan a los demás y a la tierra, sino que es una apertura que se da en el reconocimiento de los vínculos y de las relaciones”.

Los primeros meses de vida de mi hija fui comprendiendo que yo ya no sería yo sola nunca más. El cambio de vida más importante no es sólo en las distintas cosas que haces y antes no hacías, ni en las que antes hacías y ahora no haces; sino que dejas de vivir tú sola para vivir viviendo en relación. No puedes dejar de ser madre y creo que tampoco de ser padre. Transforma quien eres radicalmente, porque te sientes (yo me sentía) felizmente ligada a otra persona, aunque eso de feliz y ligado pueda parecer contradictorio. Eso no quiere decir que todo sea maravilloso y que no haya noches en las que desees salir corriendo, o dimitir, o chillar, o trepar por las paredes, pero hay algo potente en la libertad relacional, que te hace vivirla de forma aún más intensa, más grande, con más posibilidades que las del espacio individual.

Así pues, comparto con Diana Sartori esta idea y vivencia de libertad. Pienso que, si en las prácticas educativas la relación es algo fundamental, tenemos que dejar de pensar y vivir la

libertad como algo que pasa de forma individual, así, quizás dejaremos de vivir las necesidades del otro u otra como una invasión en nuestro territorio del yo individual.

Poco a poco, pero día a día, con constancia y sin parar nunca, fui enseñando a mi hija que por la noche era mejor dormir, y ella me fue enseñando cuál era su ritmo para mamar. Así las dos nos fuimos acoplando, ella aprendía a mamar y yo a darle el pecho. Esa vivencia me hace pensar en el *dar y dejarse dar* tan importante en la relación educativa. Pues como no “*nacemos enseñaos*” (como me decía una mujer gitana cuando algo era nuevo para ella) tanto mi hija como yo teníamos que aprender lo que era mamar y dar de mamar. Yo tenía que aprender a intuir, a comprender cuándo me decía sin palabras que tenía hambre, ella aprender a esperar escuchando mi voz. Me daba cuenta que igual que en la relación educativa hay mucho de lo que no se habla, hay una gran parte de irse adaptando cada una a la otra, ir viendo por dónde va la relación.

Y, por último, otra de las cosas que aprendí en la experiencia de dar de mamar es la necesidad de ponerse en juego, la necesidad de que ese saber sobre la educación que vamos haciendo crecer tome forma en la práctica atravesando quien somos. Es decir, tenemos que hacer pasar por nosotros, por nuestra forma singular de ponernos en relación, nuestra propia práctica como educadoras y educadores.

Tenemos que buscar nuestra forma singular de ser educadoras. Pienso que eso es algo que hacemos de forma inevitable, de forma más o menos consciente, pero siempre lo hacemos, siempre pasa por nuestro tamiz, la cuestión quizá sea la conciencia que tenemos de que eso ocurre.

De eso me di cuenta esos primeros años de crianza, pues por mucho que sepan las pediatras, las abuelas u otras madres con más experiencia, la madre soy yo, y criar a esa criatura consiste en que yo me ponga en juego, que yo pueda aprender mi particular forma de ser madre, con todo lo que yo llevo. Y eso consiste en intuir, en aprender a captar, en conocer a la

otra para cuidarla, algo que tiene que hacer su madre, algo que sólo podía hacer yo (o quien hubiera estado en mi lugar en caso de no poder estar).

De forma similar al dar de mamar, la práctica de relación educativa no puede ser una simple técnica que aplico, ni una teoría que pongo en práctica, es necesario buscar la forma singular en que cada una y cada uno encarna su forma de ser educadora o educador social. Tiene que pasar a través nuestro, tiene que haber algo de original que nace de nuevo con nuestra práctica. Necesitamos aprender a mirarnos para saber de nosotros, y poner en juego el saber de la educación encarnado en quien somos”.

Fins ara he presentat la llibertat i el temps, falta el relat de l'amor, només el relat, perquè la presència de l'amor hi ha estat des de l'inici. Aquell amor amb què començava el text de la mà de Caterina Lloret.

Què us sembla si tornem als relats de la Solange per començar a entrenar l'amor?

Quan vaig conversar amb aquesta dona preguntant-li què la feia continuar amb nosaltres a les aules de llengua i alfabetització, ella explicava:

(Entrevista a la Solange, pàgina 5): (...)

S: Les persones que estan allà, la Maria i tu. Si la professora és bona sempre aprendràs. Perquè jo quan estudiava anglès a Àfrica ho vaig passar malament, jo no volia veure el cap del meu professor. Per no veure el cap del meu professor jo no vaig aprendre angles. No el suportava, m'agradava l'anglès, però no el professor. Ell va fer que odiés l'anglès.

Si la professora es fa estimar tu aprens molt i tens ganes de tornar. Però si la professora fa que no t'agradi, no pots aprendre res, perquè no pots veure la persona que t'està ensenyant. Estàs per estar, però no aprens res, has d'estimar a la persona que està ensenyant.

La Solange ens ho diu amb claredat, perquè la relació educativa esdevingui és necessari estimar-se, cal que l'amor hi sigui. I aquí estic pensant en les diferents tonalitats de l'estimar-se amb aquelles i aquells amb qui compartim trossets de la nostra vida. Per tant, podríem dir que en la relació educativa, aquell donar i deixar-se donar està trenat per una relació amorosa, amor i cura que sosté les relacions, que trena amb el temps que acompanya els vincles que es van creant.

L'amor que ens permet obrir-nos a l'altra, ens permet també veure la singularitat de l'altra, "el cap del professor" com deia abans la Solange. L'amor et permet veure qui tens al davant i possibilita obrir-te, confiar i mostrar també les febleses.

Estimar en educació és fer lloc a l'altre dins teu i aquest "fer lloc" diria que és allò que fa possible aprendre amb algú altre, perquè et deixes tocar, et deixes ensenyar. La relació esdevé educativa quan, sustentada per l'amor, fa possible que les que la viuen aprenguin, fa possible que els que la viuen siguin, i, al mateix temps, vagin més enllà de qui són ara.

I, ahora, la possibilitat de vincular-te pot portar a un camí de llibertat relacional. En "l'entre" dos està la potència de llibertat i aquest "entre" només és possible amb amor.

De què ens parla la Caterina quan posa la força en aquesta cita? Recordem-la: "*no hay mayor afirmación de algo o alguien que amarlo, a saber; decir: quiero que seas*".

A mi em suggereix amor - lliure, o sigui, amor vinculat amb llibertat. L'amor que fa possible viure la relació com a potència de llibertat, com a possibilitat de ser. On l'entramat de la relació manté el vincle i ahora la singularitat, que és diferent de la individualitat, com ens explica María-Milagros Rivera ²⁰⁰ al llibre *De dos en dos*.

Aquest 'amor lliure' fa referència a la llibertat de ser des de i en la relació que tinc amb algú altre; per això en la relació educativa, sentint-me vinculada i lliure quan t'estimo: "quiero

que seas”.

Aquest amor està ja des de l'inici, el podem aprendre de la relació amb la mare, ja que això és el que ella pot fer des del moment del naixement: estimar-nos, estimar qui som i fer-nos lloc al món, aquest fer lloc que podem reinventar després en la nostra pràctica com educadores Núria Pérez de Lara ²⁰¹ el relata així:

«Pero las mujeres y las madres ordenamos también otras cosas que no son palabras. Y ese otro orden que producimos es también un orden simbólico, o al menos, así lo creo yo. Pues, antes de la palabra, para que la palabra nazca en quien la recibe, es necesario que pueda escucharla, es necesario que se haya establecido ya un diálogo humanizador; ese diálogo de la ternura profunda de que nos habla María Zambrano, una ternura que sabe y que nace en cada madre, incluso siéndolo contra su voluntad, ante la presencia de su criatura. La ternura que sabe acariciar, dando ya con esa caricia, un orden al mundo; el orden que nos permite sentirnos con un lugar en él.

Sí, així és, diria jo també. Per poder viure una relació educativa trenada amb la llibertat i el temps, cal que l'amor es treni, cal estimar-se amb formes diferents. I ho podem fer a partir de l'experiència d'haver estimat, d'haver-nos sentit estimades i estimats. Si aquesta relació té a veure amb el deixar-se tocar, amb fer lloc a l'altre en mi, necessàriament haig de fer-ho de forma amorosa.

Perquè, a més a més, com explicava també la Núria, l'educació toca la intimitat, i, en aquest camí de deixar-se tocar allò íntim, o tocar-ho una mateixa, cal amor, cal cura, per sostenir la delicadesa que pot suposar aquest anar sent el que una és i alhora anar més enllà, o sigui, aprendre.

Què pot ser allò íntim que toquem amb amor? Algunes vegades és el dolor d'alguna situació de la vida, dolor de la vida. M'agradaria ara dir alguna cosa del dolor i l'amor.

En els anys de feina d'educadora, en aquell camí de relació d'anada i tornada, apareixia també la singularitat de les vides que ens tocava viure. Per a moltes dones i homes immigrants el procés d'arribada és un procés dur, difícil, dolorós. Així doncs, quan m'obria a conèixer l'altra, qui era i com vivia, em trobava sovint que el sosteniment de la cura en aquella relació feia compartir el dolor, el dolor d'haver deixat la terra, les relacions, la família i començar de nou a un altre lloc. El dolor, altres vegades, de situacions de vida ben complicades que agreujaven la dificultat per no tenir la família i amics per acompanyar-se mútuament.

Penso que poder tocar el dolor de l'altre té a veure amb poder tocar el propi dolor,²⁰² i, aquest trobar-se en el patiment d'algú altre i poder-lo acompanyar penso que pot donar pas a una altra cosa, pot fer avançar la profunditat d'una relació. Perquè compartir la feblesa, la dificultat, al costat del coixí de l'amor i la cura, ens connecta amb allò humà, ens vincula a l'altre en tant que som totes criatures humanes amb possibilitats, amb alegries i il·lusions, i també amb febleses i dolor. Per això em continuo preguntant si el dolor, al costat de l'amor, pot esdevenir passatge²⁰³ en la relació educativa, passatge en el sentit de possibilitar quelcom nou en la relació que ja hi era, precisament perquè és capaç de tocar el dolor. Potser un donar i deixar-se donar amb més profunditat, potser una vinculació forta que possibilita la llibertat relacional, la potencia relacional de saber-se vinculada i feble.

De l'amor i el dolor he anat compartint ara algunes preguntes, algunes idees que naixien pensant l'experiència, però en aquest compartir he pogut fer només algunes fotografies de moments de la relació, perquè aquest obrir-se a l'altre, aquest deixar-se tocar pel dolor de l'altre i connectar amb el propi són parts d'un camí. D'un camí de relació que va esdevenint. No ens podem estimar de cop, ni obrir-nos de cop, sinó que més aviat es tracta d'una trama que va endavant i a vegades endarrere, que avança de cop i altres va minvant.

Per tant, en el moviment de la relació educativa hi vivim: la

confiança i la desconfiança, l'apropament i la distància, la franquesa i el recel, l'obertura i la por...

Per tot això, i pensant en el títol del seminari. Jo diria: *Sí a la relació educativa*, amb tota la complexitat que suposa i tenint en compte tots els matisos que abans he intentat explicar, a la relació educativa li dic:

Sí.

Sí i no.

Sí però no.

A vegades sí, a vegades no.

Ara sí, potser demà no.

Ara no, potser demà sí.

Depèn amb qui, sí.

Depèn com, no.

Depèn quan, sí i no.

I, algunes vegades, no, rotundament .

No.

Amb tot això jo dic sí a la relació educativa, amb tota la complexitat relacional que la vida humana porta; sí, amb tot això, no malgrat això.

Sí a la relació educativa que viu també el dolor i l'amor, el conflicte i la por, la presència i l'absència, la confiança i la desconfiança, el temps quotidià de la vida, la singularitat de les experiències, la possibilitat de llibertat.

I, ja per acabar, i per fer-ho amb l'amor que és inici, ens podem preguntar: De quines altres maneres podem viure l'amor en educació? La relació amb la Caterina ens ho recordava de forma viva:

“No hay mayor afirmación de algo o alguien que amarlo; a saber, decir: quiero que seas”.

Sobre la universidad y sus necesidades

Chiara Zamboni²⁰⁴

La reforma de la enseñanza, que ha separado una etapa inicial de tres años de primer ciclo de otros dos de especialidad y que ha introducido créditos y módulos breves, ha modificado radicalmente la universidad, tanto su imagen como la metafísica en la que se desenvuelve. La transformación se ve en los efectos que ha provocado.

Hablo de ello sobre todo a partir de las facultades de Humanidades, que conozco mejor, ya que doy clase en una licenciatura en filosofía en la Universidad de Verona. Empiezo por la fragmentación de las asignaturas, que han sido desmanteladas en una miríada de módulos breves o brevísimos de 40, 20 y 10 horas. Esto ha modificado en su raíz la relación entre estudiantes y docentes. Dando clase, se sabe por experiencia que para crear una relación viva con los alumnos hace falta tiempo. En el muerde y corre de los

módulos, esto resulta imposible. Así se pierde lo que constituye el lado implícito y más importante de la enseñanza: al lado de la transmisión de conocimientos, se enseña también un cierto modo de acercarse a los textos, de leer, de decir, de razonar, de hacer preguntas y de dejar que hable la experiencia subjetiva. Para esto hace falta una relación que se ha logrado crear mediante la confianza. Se trata de un estilo que las alumnas y los alumnos solo obtienen así y que solo hasta cierto punto es posible explicar con palabras.

Además de esto, el alumnado necesita tener tiempo de “rumiar” lo que ha aprendido. Nutrirse de ello. Hacerlo suyo. Meditar. Y esto requiere tiempo. Un tiempo que el ritmo trepidante de las asignaturas cortísimas seguidas inmediatamente de exámenes, no deja en absoluto.

El fordismo aplicado a la cultura

Ha sido sobre todo el ciclo de tres años el que se ha resentido con esta disgregación del vínculo entre alumnado y profesorado. El vínculo se recompone en la especialización de dos años, porque los estudiantes son pocos y porque cambia completamente el espíritu de la enseñanza, que ya no es informativo sino casi artesanal, parecido al de los antiguos talleres-tienda en los que se aprendía un oficio. Se perfila así una separación formativa entre quien cursa solo el primer ciclo y quien hace también la especialización o segundo ciclo. Es una separación entre una cultura fundada en el consumo de informaciones desligadas las unas de las otras, no orientada y simplificada en pastillas, y una cultura que intenta recuperar la antigua relación entre maestro y discípulo en la enseñanza de un oficio en toda su complejidad, ya se trate de filosofía, de ingeniería o de física. Una separación, por tanto, entre una cultura de información, que es en realidad una no-cultura, y una cultura compleja que nace del hecho de que son pocos quienes se matriculan y la relación docente se vuelve más cercana. En resumen, una forma nueva de discriminación de

clase más en sus efectos que en sus causas.

La introducción de créditos para calcular el valor de un examen ha llevado a ese mecanismo perverso: los créditos se fijan según las horas de trabajo que se supone que hace un estudiante medio. ¿Cuántas horas de trabajo para estudiar la crítica de la razón pura de Kant? ¿Más o menos que *Speculum* de Luce Irigaray? Naturalmente los estudiantes son muy distintos entre sí a la hora de estudiar, pero esto no les importa a los reformistas en busca de criterios únicos. Lo que impresiona más es el criterio de horas de trabajo que recuerda a los obreros en la cadena de montaje o, más actualizado, del teletrabajo. Es el fordismo aplicado a la cultura. Ni siquiera el postfordismo, más flexible y dúctil. Una idea de trabajo calculado y pagado por horas, que tiene que mantener un cierto ritmo. La universidad se convierte en una fábrica. La idea serpentina de trabajo, economía, técnicas de comunicación y ejecutivos dirigentes se ha plasmado en el lenguaje impuesto por el ministerio para redactar cualquier papel relacionado con la didáctica. Ha desaparecido la idea de ética del trabajo, criticable pero todavía dependiente de la subjetividad, sustituida por la obligación al trabajo objetivo y cuantificable en sus tiempos y en sus productos.

Fragmentos de competencias

La fragmentación de la universidad es, pues, visible en la composición de los más disparatados y brevísimos módulos de química, biología, sociología o filosofía teórica, que va al compás del despedazamiento de las ofertas en el mercado de la información: programas trienales, especialización, máster, perfeccionamiento, estancia fuera, doctorados, tanto que uno no sabe cómo apañarse y necesitaría una guía. No solo: las facultades, para poder afrontarlo, han aumentado los contratos a docentes de fuera de la universidad. Lo cual es muy positivo para intercambiar con otros contextos de producción del saber, pero ha aumentado todavía más la

fragmentación.

Yo creo que esto no ha salido por casualidad de la cabeza de los legisladores. Se está intentando, y no solo en la universidad, dislocar, descentrar y deconstruir centros orgánicos de producción de saber y de otras cosas, para que gobiernen más de cerca, unos pocos. Encima, en esta gran fragmentación son pocos los que tienen la información para llegar a una visión de conjunto y, por tanto, son pocos los que gobiernan la complejidad. En consecuencia, se trata de que la mayoría se quede en su pequeño fragmento de competencias y deje el gobierno de la situación a quien tiene la información de todos los sectores fragmentados. Esto no ha sucedido solo en la universidad: por todas partes, donde había centros orgánicos, históricos y sedimentados de saber, ha habido en los últimos años intentos de segregarlos mediante la descentralización y la fragmentación para concentrar las decisiones en las manos de unos pocos.

Desorientación

¿Cómo viven estas modificaciones las mujeres y los hombres que trabajan conmigo en la universidad? Con >un sufrimiento subterráneo , que raras veces llega al umbral de la conciencia y que capto en comportamientos automáticos, en desorientación. Los hombres más conscientes se retiran a una soledad espiritual amarga. Otros se ponen a entrar en contienda para gobernar lo gobernable. Algunas mujeres reelaboran >la ajenidad , otras toman una posición más de servicio.

Las juntas de facultad ya no son espacios de debate sobre la orientación de fondo de la enseñanza y la investigación. Se han convertido en instrumentos con los que los rectores informan de las decisiones del ministerio e intentan que el profesorado las cumpla. La resistencia que oponen algunos docentes es interpretada por todos únicamente como un modo de retrasar

una tendencia considerada inevitable. Como diques inútiles en un río que se desborda. Ya no hay pensamiento de la universidad.

Quien trabaja en las escuelas reconocerá estos procesos como el pan de cada día de su experiencia. Lo sé porque me reúno con regularidad con profesorado de la escuela en un seminario en la Universidad de Verona para intercambiar el sentido político del propio trabajo docente. Con la precisa intención de tener una mirada más amplia ante la realidad y sus procesos de modificación partiendo de nuestras experiencias.

En este seminario hemos hablado de la sensación difusa de infelicidad. De que se percibe una aceleración de los tiempos de trabajo a causa del impulso de la realidad fragmentada y de la prestación que se pide. Del deseo de encerrarse en la enseñanza con el alumnado como único lugar sensato que queda, sin darse cuenta de que también este se ha modificado profundamente. Hemos llegado a la idea de que un trabajo sin pensamiento que lo acompañe y que permita poner en palabras los descubrimientos según se van haciendo a partir de la experiencia, las contradicciones, las *impasses*, es un trabajo muy parecido a la esclavitud. Un trabajo solo para reproducir nuestra vida, para sobrevivir, pero sin trascendencia. Por otra parte, han sido progresivamente cancelados los lugares adecuados y el tiempo para poder pensar en lo que hacemos.

¿Qué hacer? Criticar estos procesos teniendo lo más posible una visión de conjunto es algo bueno y justo. Pero insuficiente. El camino que veo en este momento de gran desorden es el de entender en qué cosas dependemos de lo real y hacer de ellas una palanca política. Está ciertamente la necesidad de tener tiempo para pensar en lo que hacemos. La necesidad de entender qué significa enseñar, hacer cultura, hacer investigación en intercambio con mujeres y hombres que tenemos cerca. Tanto en la escuela como en la universidad. La necesidad de entender qué desean las alumnas y los alumnos, sabiendo que sus deseos son distintos de los nuestros. La

necesidad de que la institución nos ayude en nuestro recorrido.

Reflexionar sobre las necesidades significa aceptar que nos falta algo esencial y al mismo tiempo dependemos del intercambio con los demás para entender verdaderamente cómo orientarnos. Es el sufrimiento lo que nos da a entender esa carencia. Es >el amor a la realidad lo que nos lleva a entender la necesidad de relacionarnos con los demás. Esta reflexión ya es un primer paso político.

El sentido libre del ser universitarias en el presente

Remei Arnaus i Anna M. Piussi²⁰⁵

Por deseo de estar en el mundo común, muchas mujeres, sostenidas por el impulso del movimiento político y pacífico de las mujeres, sobre todo del siglo XX, estamos, en el presente, mayoritariamente en el mundo del trabajo. Ya es una realidad palpable y evidente que mujeres y hombres compartimos la esfera de lo público y que ese deseo ya no se puede detener en el mundo entero. La revolución femenina del S. XX ha traído un cambio radical también en la universidad del presente: la

mayoría son alumnas, y cada vez son más las mujeres profesoras e investigadoras que trabajamos en ella.

En ese contexto, un grupo de profesoras e investigadoras de distintas universidades en relación con el Centro de Investigación de Mujeres Duoda (UB) y en relación política con profesoras e investigadoras de la Universidad de Verona que forman parte de la Comunidad filosófica femenina Diótima, nos hemos preguntado e indagado sobre el sentido libre del >ser universitarias en el presente, a partir de una paradoja que compartimos. La paradoja se nos presenta cuando, por un lado, es bien visible que las mujeres estamos presentes en la universidad y, por otro, percibimos que la institución universitaria, la política universitaria no se ha dejado transformar por este cambio, ni ha entrado a dialogar con el sentido libre que a bastantes -o a muchas- mujeres nos orienta en nuestro hacer universidad hoy, tampoco con el sentido libre que algunos hombres también aportan. Nos guía el deseo de comprender con más claridad lo que realmente está mostrando esta presencia femenina en la universidad, y los interrogantes y posibilidades que nos está abriendo.

Queremos aportar algunas reflexiones partiendo del proceso de análisis de nuestras propias experiencias y en relación a las surgidas de las investigaciones que estamos realizando, mediante entrevistas a profesoras e investigadoras universitarias, grupos de diálogo en relación a las entrevistas y seminarios abiertos²⁰⁶. Atendiendo, a la vez, a los cambios que están aconteciendo en esos últimos meses en nuestras universidades, tanto en Catalunya como en España, en Italia y en otros países. Chicas -mayoría en Italia- y chicos estudiantes han desplegado con deseo y libertad protestas vivas clamando aires nuevos a la institución universitaria e inventando creativamente formas pacíficas de relación y diálogo, haciendo de la Universidad “su casa”²⁰⁷ en un sentido real y simbólico. El pretexto ha sido la implantación del “*Plan Bolonia*” que afecta la transformación del Sistema Europeo de Educación Superior, reclamando una universidad sensata, no mercantilista, que no instrumentalice el sentido de la cultura

universitaria y que se abra a un intercambio real entre profesoras, profesores y estudiantes. Es anhelo de algo más grande y más allá de lo que hay que ya no les basta. Están advirtiéndolo algo que es necesario escuchar y que percibimos que en algo toca y puede entrar en diálogo con el sentido libre que aportamos bastantes mujeres y algunos hombres en la universidad del presente, como señalaremos más adelante. También algunas profesoras y profesores se han sumado a las reflexiones y a los intercambios, más en Italia que en España, donde ha sido seguido también por maestras y maestros de la escuela primaria y secundaria con madres y padres, para protestar por la reciente ley de educación de la derecha italiana que en seguida ha tomado el nombre de “decreto Gelmini” -nombre de la ministra de instrucción y de la Universidad-.

El texto lo presentamos en dos partes relacionadas, donde desplegamos los nudos, preguntas y posibilidades que este presente nos trae en un contexto histórico tan delicado e incierto, y a la vez con tanto anhelo de algo nuevo, sensato y creativo; no es una crisis económica solamente, sino y sobre todo una crisis profunda cultural marcada por un orden socio-simbólico del poder, más masculino que femenino, que intenta a toda costa pervivir como legado del patriarcado y del capitalismo con sus formas y términos nuevos en el presente, destruyendo sentido sensato del vivir y de las relaciones. A la vez, la misma crisis entraña una incógnita, capaz de abrir la posibilidad de algo nuevo que pueda despertar un conflicto político practicable entre mujeres y entre mujeres y hombres; hoy ya es necesario e inevitable dejar paso a la invención de espacios nuevos, libres de relaciones ancladas en la jerarquía y el poder que ya no se pueden sostener.

La primera parte, escrita por Remei Arnaus se pregunta cómo es que el sentido libre del ser mujer en la universidad no trae de manera visible y significativa más autoridad femenina y, la segunda parte, escrita por Anna M. Piussi nos habla de la necesidad de atender a la realidad del presente y de las posibilidades que abre la libertad femenina en relación con el

deseo que están desplegando las y los estudiantes, algunos hombres, y otras y otros educadores para un actuar político nuevo.

Estando más presentes, ¿qué pasa con la autoridad femenina en la universidad?

María-Milagros Rivera en su libro *La diferencia sexual en la historia*,²⁰⁸ escribe que *“la diferencia sexual es una evidencia del cuerpo humano. Es algo fundamental, un hecho configurador de cada vida femenina y masculina durante toda la vida... Y, sin embargo, este hecho fundamental y fundador del cuerpo humano se ha quedado fuera de la cultura universitaria y de la política con poder de Occidente que es la que conozco. La cultura universitaria no ha convertido en saber el hecho de la sexuación de la especie humana. Lo ha dejado como un dato de la intimidad, sin apenas interés científico, ignorando que afecta al sujeto mismo del conocimiento y afecta, por tanto, necesariamente, al conocimiento que ese sujeto produce”*.

Con estas palabras podemos acercarnos a entender el nudo de la paradoja y comprender algo del porqué quizá con la presencia femenina sola no baste para transformar nuestra relación con el mundo que compartimos mujeres y hombres; no baste para transformar la universidad de hoy; no baste para hacer nuestra realidad más real, encarnada y enraizada en nuestro ser mujer. No baste tampoco para un hombre que desee significarse con un sentido libre del ser hombre, y no como un neutro en masculino, que sigue perviviendo hoy, en la institución universitaria en tiempos de final del patriarcado, disfrazándose en los procesos instrumentales, burocráticos y tecnológicos con la desmedida y prepotencia de ocupar simbólicamente el mundo para los dos sexos. No basta porque hay una resistencia inaudita a reconocer lo que aporta la diferencia sexual libre, el ser mujer o el ser hombre. Cada contexto histórico encuentra nuevas maneras para seguir cancelando este sentido del vivir que habita el mundo de distinta manera siendo mujer u hombre. La de nuestro tiempo

es la fantasía de igualdad de sexos, junto con la perversidad de los métodos y formas nuevas de poder presentadas como objetivas y abstractas para todas y todos.

En la Universidad, bastantes mujeres hemos transformado nuestra relación con el saber, con la gestión y con la investigación, pero ¿por qué sigue sin ser reconocido y sin ser significado lo que aportamos las mujeres con nuestra diferencia sexual libre? En las investigaciones que estamos realizando, son múltiples los gestos, las palabras, los saberes, las maneras diferentes de manifestarse que nos hablan una y otra vez de un sentido libre del ser mujer distinto del ser hombre. Y a la vez, permanece inaudito el reconocimiento de este hacer suelto, libre, paradójico y a veces contradictorio que actúa a la sombra “invisible” del sentido de la diferencia de ser mujer.

En el proceso de las investigaciones nos ha guiado esta búsqueda de experiencias y prácticas de libertad femenina. Hemos percibido que hay mucho sentido libre que orienta el hacer de las mujeres y que este tiene poco que ver con el sentido en que se orienta el hacer de muchos hombres en la universidad. Aunque ellos estén también por amor al saber y al conocimiento, sin embargo la mayoría mantienen una gran afinidad con el poder institucional jerárquico, pragmático e instrumental de la universidad. Una investigadora del Parque Científico de Barcelona, nos dijo que si había alguna diferencia entre mujeres y hombres era “*menos necesidad de que se note que seamos poderosas*”; otra investigadora de ciencias experimentales percibía en ellas “*menos ego*” que en sus colegas; y otra de ciencias de la salud –medicina– confirmaba que la diferencia la veía en que se nota menos el “*impulso de triunfar*”. Algunos ejemplos en concreto son en el área de ciencias experimentales donde la mayoría de los hombres se “dedica” a la investigación sobre todo porque es donde se “prospera” y se hace “carrera”, mientras ellas prefieren compaginar la gestión, la docencia, la investigación y las tutorías con las y los estudiantes, no sintiéndose con la presión, por ejemplo, para ser catedráticas.²⁰⁹ En Medicina

–en donde casi el 80% son alumnas hoy-, una profesora nos explica que los hombres han huido de la relación con las y los pacientes y prefieren puestos de poder, o en especialidades médicas reconocidas y de prestigio para ellos. Siempre con excepciones porque hay algún hombre al que no le interesa el poder ni la ambición, como también hay algunas mujeres que sí lo persiguen.

En la enseñanza, bastantes hemos transformado y recreado el conocimiento que enseñamos sexuándolo y vivificándolo; damos importancia especial al estar atentas y disponibles a entrar en relación *con* las y los estudiantes, escuchando a la vez la inquietud que nos genera cuando se percibe que la relación se estanca. Esta cualidad de la enseñanza entraña una sabiduría que posibilita a la vez acoger el deseo de sí y de comprensión del mundo que traen las y los estudiantes en el aula. En este sentido, las palabras de Chiara Zamboni ²¹⁰ son clarificadoras cuando expresa el anhelo íntimo con que una y un estudiante elige entrar en la universidad: *“qué cosa es sino el amor por la lengua, lo que hace que una y un alumno siga un curso de filología y literatura; O el amor por el mundo lo que empuja secretamente a inscribirse a los estudios de Astronomía o Física ”...* Y afirma que *“quien enseña sabe bien que la cultura viva es atención al vínculo entre si y la transformación de nuestro tiempo histórico”*. Bastantes mujeres se han dado cuenta de esto y mantienen una creación viva y libre también con el conocimiento, que les despierta –a la vez- la relación de intercambio abierta a la escucha de inquietudes del presente y deseo de más que las y los estudiantes llevan a aulas universitarias. Deseo de más que algunas ya han notado, sobre todo en estos momentos en que las y los estudiantes han abierto el conflicto sensato -con sus encierros, con su abandono de las aulas- porque sus expectativas cada vez son más exigentes en encontrar un conocimiento vivo que entre en diálogo e intercambio con sus preguntas, con su interés de saber y comprender el mundo; y huyen de lo viejo, de lo neutro y abstracto que la institución universitaria, en la mayoría de los casos, con sus formas y contenidos, sigue ofreciéndoles y que las y los estudiantes ya

no quieren sostener.

En la gestión, sobre todo en decanatos, jefaturas de estudio, jefas de departamento-, las mujeres, mayoritariamente, ofrecen su disponibilidad y apertura para generar un clima de confianza y un ambiente más relajado. Perciben que son más ordenadas, se preocupan por los procesos, por las relaciones, intentan crear espacios de intercambios, dedican tiempo a escuchar y a que los espacios sean agradables. Se sienten creativas y se ponen en juego; son organizadas y les interesa la mediación viva para resolver problemas y conflictos. Se percibe que quieren estar con lo que ellas son y con su forma singular de hacer. Van al trabajo con toda su experiencia y saber, no separan el sentido del vivir entre el trabajo y su vida familiar, saben que la vida la viven entera, que va de la casa al trabajo y viceversa y, por tanto, una nutre a la otra. Por eso, las que son madres han encontrado, a la vez, formas de compaginarlo como desean, salir o entrar en una hora que les permita, por ejemplo, llevar o recoger a sus hijas o hijos de la escuela; aunque se dan cuenta de que cada vez es más difícil, no quieren renunciar a ello y bastantes explican que no quieren cargos de gestión mientras tengan sus criaturas pequeñas.

Bastantes explican que es en la gestión donde perciben más diferencia visible entre un hacer en femenino y un hacer en masculino. También nos damos cuenta que este hacer no está exento de contradicciones y discontinuidades cuando conjugan ese sentido libre con un sentirse “fiel” a la institución universitaria con sus modos de hacer jerárquicos y sufren mucho en ello, a algunas les fatiga enormemente estar en este doble tirón. Es difícil que no haya contradicciones y sufrimiento, cuánto más sin el atreverse a poner en juego toda su potencialidad de libertad femenina, sustrayendo terreno y crédito a las reglas de juego del poder, ya que se pierde, con más facilidad, el origen del sentido de la verdadera política en que ellas, sobre todo, saben moverse como damas y señoras muchas veces, orientadas por el deseo y la confianza de *una política más elemental* nombrada así por Antonia De Vita.²¹¹

Una política elemental que es modesta porque sabe atender a las relaciones de intercambio y a la singularidad del deseo, y que entra en conflicto directo con las regulaciones de la institución. Aquella política que sabe abrir posibilidades y sostener capacidades, como escribe esta autora cuando dice: *“que es una política comprometida con lo humano, con la esencial significación de lo vivo, garantizando que siga existiendo una verticalidad que no sea jerárquica entre el sentido y su sabor, entre lo que está arriba y lo que está abajo, entre teoría y práctica, entre lo inmaterial y lo material”*.

En relación con la investigación, la mayoría de mujeres sitúa con gran claridad el sentido a que da precedencia en sus creaciones en la investigación como: el sentido de la investigación es propiciar la comprensión de lo humano; preferencia de investigar en relación, donde el proceso relacional apoya la búsqueda de sentido del qué y el cómo se hace; el intercambio en grupos interdisciplinarios; el gusto y el placer de investigar; la apertura a una transformación de sí que conlleva el proceso mismo de investigar con todo tu ser; la apertura a la curiosidad y al reto de descubrir algo creativo en que tengan que relacionar diferentes partes; la implicación en proyectos con chispa, que tengan su gracia, y que se deban resolver con respuestas creativas y originales. Algunas científicas coinciden en que cuando ya han resuelto lo que estaban explorando, les interesan abrir otros problemas con nuevas exploraciones, porque continuar con lo mismo les aburre... Se preocupan de que los proyectos que acogen tengan relación también con los deseos de sus becarias y becarios, teniendo en cuenta que estén a su alcance y a la vez que puedan ampliar su formación y desplegar su forma singular de investigar. Se preocupan de establecer relaciones de confianza con ellas y ellos.

También, prefieren trabajar y colaborar entre mujeres, por el hecho de que notan que hay más responsabilidad y menos abuso en el dejar el trabajo para la otra, como algunos hacen con mucha facilidad. Hay una preocupación que comparten y

compartimos bastantes mujeres y con algún hombre también, que tiene que ver con un investigar con un fin en sí mismo abierto a la plasticidad del proceso y de la relación y sintiéndonos acompañadas por un sentido libre del tiempo amigo y abierto a los momentos significativos, los momentos de ser. Es el tiempo de Kairos que atesora el sentido no instrumental y no el Cronos de las prisas y de los plazos rápidos y cortos.²¹² Bastantes nos sentimos ajenas a una investigación con una planificación estratégica para llegar a un sitio concreto teniendo presente el “ego”, como publicar por publicar,²¹³ escalar carrera de poder, o incluso investigar para tener más dinero. Bastantes coinciden en que tienen capacidad para atender a más de una cosa a la vez con responsabilidad y dedicación.

En las entrevistas y seminarios compartidos a lo largo de la investigación se destilan perlas de sentido que nos llevan una y otra vez a que las mujeres, sobre todo, transformamos la universidad porque nos importa la relación sin fin, la que da precedencia y preferencia a lo otro con que entablamos relación -la otra, el otro, lo otro, lo que está en mí, lo que está al lado, lo que va llevando la vida en sí misma, a menudo más allá de la ambición y de la carrera por el ego, etc.-. Eso no significa un actuar lineal, único o con un sentido libre siempre; más bien, percibimos -y también por experiencia- continuidades y discontinuidades en este saber hacer en femenino, en esta capacidad de percibir lo otro como un don regalado por cada madre.²¹⁴ Esta capacidad también nos señala necesidad y deseo de realidad y de veracidad con lo que hay, vaya bien o no vaya tan bien en nuestro contexto donde tejemos un haz de relaciones. Esa forma de hacer parte de un saber, de una sabiduría inscrita más en la geneología femenina como nos recuerda María-Milagros Rivera:²¹⁵ *“La sabiduría la asociamos la gente con las mujeres, el conocimiento científico con los hombres. “Sabiduría”, del latín sapientia, deriva de sapere, una palabra relacionada, a través de una palabra griega que significa “jugo”, con “sabor”, es decir, con el sentido del gusto”*. El pensamiento y la práctica política de la diferencia sexual, nos ayuda a tomar conciencia de que este

saber hacer femenino, con sabor y gusto, en relación a la geneología femenina que nos precede, parte del sentido fundador que el cuerpo de mujer señala, sin determinismos, con su apertura y disponibilidad a la acogida de lo otro.²¹⁶ Hablo de un saber en femenino que da orden y sentido al vivir en sí mismo, transmitido siempre en el contexto complejo que acontece en el origen de cada criatura humana en relación con su madre en primer lugar; atravesando siempre la perplejidad de que este saber civilizador que sostiene la vida y la esperanza y que nos constituye, existe y pervive desbordando los límites de su sombra y de su inexistencia simbólica, porque está ahí actuando sin ser reconocido y autorizado como manera política de estar en el mundo común.

Nos hemos sorprendido de cómo ellas, al narrar sus experiencias y el sentido de lo que hacen, no lo ponen en relación directa a su ser mujer en la universidad o en los institutos de investigación, y se sorprenden de que las pongamos a pensar en ello. Primero les incomoda, y a lo largo del intercambio que van reconociendo, que sí hay algo de lo que hacen siendo científicas y universitarias que está en relación a un saber en femenino que tiene relación, como nos decía una científica “con que *estamos muy acostumbradas a tomar decisiones finales de mucha responsabilidad de lo sustancial de la vida y es más difícil perder el norte y no preocuparte por el alcance de las cosas como veo, de manera general, en ellos*”.

Lo que percibimos por nuestras experiencias y por el proceso de nuestras investigaciones es que las mujeres sí que se han tomado, nos hemos tomado, la libertad femenina no sólo para estar con presencia en el mundo de la universidad y del trabajo sino que han –hemos- aprovechado, para estar de otra manera distinta y para crear espacios libres entre mujeres, sin demasiado “ruido”, más bien preservándonos y protegiéndonos, como nos dicen algunas; y sin abrir grandes conflictos con el poder -aunque con discontinuidades y contradicciones-. Esta libertad femenina que ha ido tomando cuerpo con nuestra presencia en la universidad, sobre todo a lo

largo de estos 30 últimos años, no podía –sigue sin poder– entrar en relación de intercambio con el poder institucional, porque está en otro orden de sentido. Con la experiencia de Duoda, sabemos que aunque, reiteradamente, mantengamos una relación abierta al intercambio es muy difícil que se dé de verdad. Conseguimos algo, más bien poco, del reparto de dinero disponible a centros de investigación, que sabemos administrar con la pericia de la economía doméstica: sin despilfarro, con prudencia y con sentido de lo real; pero, de momento, es infranqueable el reconocimiento de autoridad femenina, el reconocimiento de un estar libremente en la universidad. Por eso María-Milagros Rivera se preguntaba en una reunión de investigación, si Duoda ¿es la universidad o es una universidad dentro de la universidad? También eso mismo nos decían algunas y algunos estudiantes cuando expresan que están experimentando otra universidad al margen de la que hay. Esto nos está haciendo una advertencia: la libertad femenina no puede dialogar con la institución universitaria porque no cabe en su registro de relación y de interpretación de la realidad. Más bien, pervive una enemistad del legado antiguo del patriarcado a no dejarse tocar por el sentido libre de la diferencia sexual. Cuanto más, han “tolerado”, en España y en otros países europeos, donde ya no pueden retener ni detener la presencia femenina, homologar a las mujeres, incluyéndonos como competidoras en sus procesos de selección, evaluación, acreditación etc. Con la complicidad también ahora de algunas mujeres, que desean el poder, o por fidelidad a lo masculino o por pensar que –más allá de una gran ambición– pueden cambiar o aportar algo que favorezca una política diferente. Pero es un riesgo y un desequilibrio muy grandes que asumen sin tocar lo fundamental que trae la libertad femenina en el presente, que es pasar cuentas con la autoridad femenina de verdad. Pasar cuentas con el origen de este saber fundador de la vida expulsado de la política. En este sentido, algunas investigadoras nos hemos preguntado cómo llevar el sentido libre del legado de la madre a la política. Es decir, reconociendo lo que procede de ella y más allá de ella, en

mujeres y también de manera distinta en hombres, como orden y estructura del sentido de lo que hacemos y de las relaciones, moviendo la posibilidad de otra política más elemental en el mundo, sustraída de la ambición de poder.

Algunos hombres, hoy, notando ya el final de patriarcado, están nombrando su desubicación y encontrando palabras cercanas a lo que estoy planteando, al entrar en relación con el pensamiento de la diferencia sexual y la práctica política de las mujeres. En este sentido, Marco Deriu²¹⁷ escribe: *“muchos textos de autoras y autores dan cuenta de subrayar la dimensión estructuralmente masculina en el nacimiento y en la definición de las instituciones políticas modernas y consecuentemente el alejamiento no contingente del otro sexo. De ahí que el reto no sea extender simplemente este sistema a las mujeres o incluirlas uniformándolas en él, sino comprender esta enemistad con el universo femenino para proceder a un conflicto capaz de modificar el orden existente y sus implícitas oposiciones”*.

Hoy necesitamos de una mediación sensata para abrir un conflicto practicable entre los sexos para detener tanta enemistad convertida tantas veces en violencia, unas veces más y otras menos visible, pero siempre simbólica –por la dificultad enorme en reconocer autoridad femenina- contra la creación femenina y el sentido libre de ser mujer. A su vez, imposibilita el liberar y reconocer deseo, que lo hay, de creación masculina libre más allá de lo que hay. Siento, sentimos necesidad en el presente de relaciones practicable para que convivan con gracia y autoridad entre sí mujeres y hombres que compartimos un mundo común que es uno, practicando una y otra vez la alteridad y la confianza que abran un intercambio verdadero. Alteridad y confianza son dos dones, más femeninos que masculinos, que nos pueden acercar a la paz en casa, en la calle, en el trabajo, y por tanto en la universidad de hoy.

Esa falta de confianza y de reconocimiento de la alteridad que la institución universitaria encarna, al negar y al no reconocer

autoridad femenina está trayendo, la coexistencia de dos mundos universitarios o más en paralelo, entre los cuales no hay un verdadero intercambio real. Más bien, y no por casualidad, se percibe y experimentamos un recrudecimiento de los métodos del poder, a la vez que se han transformado sus términos. Lo vemos con el exceso de mediaciones instrumentales –que interfieren con gran violencia simbólica el sentido de las relaciones de confianza y de autoridad femenina– que se dan en las normativas y criterios para la docencia, para la evaluación, para los requisitos de evaluación de la investigación; así como el exceso de despliegue de mecanismos burocráticos, normativas y legislaciones, el exceso de aplicaciones informáticas y tecnológicas rígidas; también se dan en concebir un sentido de lo científico estrecho y abstracto, el exceso de acreditaciones y requisitos para acceder a la universidad que dificultan y entorpecen el deseo libre de muchas jóvenes, sobre todo, que aportan con sus exigencias nuevas de ser universitarias un sentido libre más allá de la méritocracia, etc. Y todo esto, no es una casualidad sin más, sino que indica un gran desorden simbólico, que se refleja, por ejemplo, en la desesperada >desubicación masculina en relación a su poder y autoridad en el final del patriarcado, y que se aferra a recrudecer, en vez de soltar, el control de un poder antiguo en crisis, lanzándonos a unas y a otros a la deriva de un vivir neocapitalista inhumano, que en palabras de la filósofa Gemma del Olmo ²¹⁸ *“nos convierte en cosas porque poco a poco socava cualquier profundidad de pensamiento, porque nos seca el ama y sustrae lo divino que hay en el ser humano”*.

En este contexto incierto, ¿cómo podemos hacer más visible la tensión entre la libertad femenina que ha dado paso a una >universidad fértil y el orden socio-simbólico dado?

¿Cómo nos atrevemos las mujeres a abrir mediaciones nuevas y creativas en la Universidad de hoy para que los hombres no patriarcales puedan apoyarnos a parar la violencia institucional presente y puedan volver la mirada al sentido del vivir y de las relaciones que está en el origen de la “política

elemental” que ya existe, distinta al poder?

Será la mediación adecuada la que nos podrá indicar un camino –o pasaje– para visualizar esta política subterránea, más femenina que masculina, y para reconocerla como ganancia política para mujeres y para hombres no patriarcales del presente²¹⁹.

Energía pensante e invenciones prácticas para la realidad nueva que abre el presente

En todos los países occidentales y en muchos extraoccidentales (pensemos, como caso emblemático, en Irán), la afluencia femenina a las universidades ha crecido lenta pero irreversiblemente hasta superar, en cifras absolutas, la masculina. El deseo de las chicas de estar donde les gusta estar ha transformado en pocas décadas la educación superior y ha hecho que pase de ser una educación de elite a una educación para todos (prefiero esta expresión en lugar de la más conocida: «de masas»). En la universidad las chicas parecen moverse con comodidad, se titulan antes, sacan mejores notas, cambian menos de facultad o de carrera que sus coetáneos, probablemente porque escogen más de acuerdo con sus intereses que en función de las perspectivas laborales. También las adultas han entrado en número creciente, como investigadoras y profesoras, y más por amor que por necesidad o prestigio.

Y, sin embargo, hoy está creándose una paradoja: el avance cuantitativo y cualitativo de las mujeres en territorios históricamente masculinos como la universidad es un hecho, pero la universidad parece que va cada vez peor.²²⁰ Como si los cambios provocados por la presencia femenina y, aún más, por la política de las mujeres en la vida universitaria —como en otros ámbitos de la llamada esfera pública— no se tradujeran en una modificación significativa y cualitativa de la institución. Luisa Muraro,²²¹ hablando de esta paradoja en

términos más generales respecto al estado de nuestras sociedades y del mundo, para empezar invita a encararla teniendo en cuenta que en épocas de transición como la nuestra coexisten cosas muy opuestas entre sí. Ver y tener presente la actual coexistencia entre revolución femenina y desorden simbólico-social de la institución universitaria es un primer paso: es necesario no dejar de mantener en tensión esos dos aspectos, ver que el poder no ocupa todo el espacio y que ya hay otra cosa. Y que se puede imaginar otra cosa. Está en nuestras manos el intensificar nuestra capacidad y la de los demás de ganar terreno al poder, para ir más allá, para desequilibrar esa coexistencia a favor del primer polo, la libertad femenina, y con ella la libertad en general.

Si con la “empresarización” de las universidades y su subordinación a las lógicas del mercado capitalista se ha agudizado el desfase entre un modelo de trabajo y de carrera diseñado según el estándar masculino de competición y éxito, y la experiencia de las mujeres, sus capacidades y sus deseos, en todo ello debe verse un grave defecto de la universidad, no de las mujeres. Un vicio que repercute en la calidad y el sentido de la vida universitaria para todas-todos. Un vicio que no puede corregirse con ajustes paritarios, ni combatir con prácticas de reivindicación y oposición, que siguen dependiendo de la lógica del poder.

La universidad contemporánea, postpatriarcal, ha heredado del patriarcado la lógica del poder, que ahora tiene lugar entre hermanos (y hermanas). Una vez desaparecida la dimensión vertical de las genealogías simbólicas masculinas, que también fueron, entre muchos aspectos negativos, fuentes de civilización, de creación de pensamiento y lengua, parece que quedan fragmentos de un edificio al que se le intenta dar febrilmente una nueva estructura, más solidez, más credibilidad, en una época en la que todo está en juego. Aprovechar este estado fluido de las cosas —no por intereses particulares, sino para dar un nuevo inicio, consistencia real, y nuevas visiones a los contextos en los que se investiga, se intercambia pensamiento y palabra entre generaciones

distintas, se aprende y se enseña, se administra la vida universitaria— es lo que están haciendo más mujeres que hombres.

No sin problemas. De hecho, no son pocas las mujeres que, a pesar de su deseo de ser universitarias y su intensa pasión por la investigación y la enseñanza, han preferido renunciar tras haber experimentado la dureza de los modelos de trabajo académico confeccionados a la medida masculina. Susan Pinker²²² demuestra de forma convincente, con datos estadísticos y entrevistas en profundidad a investigadoras académicas, cómo en las sociedades occidentales —en las que el mundo masculino se obstina en incentivar el acceso de las mujeres a todos los ámbitos públicos y profesionales, y a menudo también a funciones de prestigio— muchas mujeres, a pesar de tener éxito, se retiran y descubren la libertad de seguir sus propias preferencias en otros contextos, combinando creativamente deseos e intereses diferentes. En el mundo académico el fenómeno afecta en particular a los sectores técnico-científicos, en los que las mujeres también destacan, pero en los que es más fuerte la presión de los estándares masculinos de pensamiento y organización del trabajo. A esa retirada de las mujeres, la sociedad masculina parece que responde aumentando la dosis, es decir, preguntando: «Shoudn't a woman be more like a man?».

Con el éxodo de las mujeres de los puestos de responsabilidad y excelencia se pierde una riqueza importante no sólo de competencias científicas y profesionales, sino sobre todo de saber y sabiduría de la vida. También la renuencia de muchas docentes a implicarse en la política académica y privilegiar la investigación y la relación con los estudiantes en todas sus formas, si bien por un lado es señal de una diferencia femenina que no se apasiona por la lógica del poder, por el otro priva al gobierno de la universidad de la energía de un pensamiento diferente y de un modo distinto de hacer universidad. Un modo que privilegia los procesos y su calidad sobre los productos, las relaciones no instrumentales sobre las relaciones de fuerza y competitivas, la acción espontánea

instituyentes sobre la conservación de la *institución*, el hacer/ser universidad como obra viva y abierta sobre el desempeño de papeles y funciones que sostienen una máquina organizativa, repetitiva a pesar de los continuos cambios y cada vez menos vital. Una manera que privilegia la *>creación social* sobre la *construcción social* ²²³.

La cancelación de la diferencia sexual, la pretensión de que las mujeres sean cada vez más iguales a los hombres para existir socialmente, ha reducido al mínimo las posibilidades creativas y generativas del mundo universitario, que se ha convertido en un lugar de escasa libertad, de conformismo preocupante y de mucha sumisión. Estar en la universidad enteramente como mujeres, practicar formas libres de expresión de nuestra energía pensante, *hacer* universidad con acciones simbólicas precisas, renovar su sentido, es una exigencia de nuestro tiempo y responde a una necesidad real de cambio, sentida más por las/los estudiantes y por segmentos significativos de la sociedad que por los políticos o la institución académica en sus distintas articulaciones. Sin la diferencia femenina libre, cualquier institución, como cualquier forma de vida pública, está destinada a deteriorarse y autodestruirse.

Como ha puesto de manifiesto Remei Arnaus en las páginas anteriores, con la toma de conciencia de la diferencia femenina como signifiante libre, el amor por la investigación y la enseñanza ha encontrado para algunas de nosotras vías imprevistas e inéditas de realización, conjugándose felizmente con el amor por la libertad o con la fidelidad consciente al hecho de ser mujeres. Se trata, como hemos comprendido, de un proceso sin fin, que toma su impulso de la apuesta política de relanzar, desplazar siempre los límites de la universidad diseñada por los hombres abriéndola a lo posible y lo imposible, para convertirla en un lugar de vida asociada favorable a la libertad y a la inteligencia personal y colectiva. Como debería ser la universidad.

Muchas docentes vinculadas al feminismo han pensado o piensan que han encontrado un atajo al proponer soluciones

compatibles con el orden y las reglas de la institución —y por eso fácilmente obtenibles— como las iniciativas (carreras, másteres, doctorados, centros) de estudios de las mujeres o estudios de género, y la reivindicación de la paridad. La vía que han escogido otras, en Italia y en España, ha sido diferente: es una vía que se caracteriza por el hecho de que recorre un camino más largo, que busca mediaciones más comprometedoras (pero más eficaces), y al mismo tiempo pone sobre la mesa acciones repentinas que han ido más allá de las reglas y los límites dados, cuando el deseo ha sabido ver la ocasión, cuando el significado de la puesta en juego se ha captado al instante.

Estamos sólo al principio, hay todavía mucho por hacer. Un «mucho» que no se sitúa en el orden de una progresión temporal, de conquistas graduales, sino en el sentido de la potenciación del deseo y sus mediaciones, es decir, en el orden de lo simbólico.

En el orden de lo simbólico asistimos a saltos repentinos e impredecibles, que resultan mucho más eficaces cuanto menos programados. Saltos que —estoy convencida— el deseo, antes incluso que la necesidad, sabe dar. Saltos hacia un más de ser.

Como ha ocurrido, de forma imprevisible, en los últimos meses, en Italia y otros países europeos, con los movimientos a favor de una escuela y una universidad públicas, libres, participativas, productoras de cultura como bien en sí, un bien común necesario para conjugar libertad y convivencia y llevarlas a altos niveles de civilización. Se ha abierto un importante conflicto simbólico sobre el sentido del hacer universidad, hoy cada vez más propenso a modelos empresariales y mercantiles que jerarquizan según lógicas utilitaristas los saberes, su creación y transmisión,²²⁴ y conducen las identidades, los deseos, las relaciones de los sujetos que en ella habitan (estudiantes y docentes, en primer lugar) hacia direcciones extrañas y alienantes²²⁵.

A partir de los años ochenta y con una visible aceleración en los noventa, las universidades se han visto envueltas en

procesos de comercialización y privatización que las han transformado en lugares directamente productivos, que han modificado profundamente los objetivos de la investigación, las prácticas administrativas, las condiciones de trabajo, las expectativas de los estudiantes, y los significados y discursos de la institución universitaria; en resumen, toda la vida académica. En todo el mundo y cada vez de una forma más pronunciada, estos procesos han redefinido los deberes de la institución universitaria, transformándola en otro agente del mercado de la formación y la investigación, mercado subordinado al interés de oligarquías políticas y financieras, y al imperativo de la competitividad entre individuos y países en la lucha económica global. El intento de construcción de un espacio europeo de la educación superior, conocido como proceso de Bolonia, va en esa dirección. Una serie de deslizamientos de sentido han acompañado de forma gradual, casi imperceptible, pero aparentemente imparable, las transformaciones materiales e inmateriales de la vida universitaria, así como en general las formas de vida, y los sujetos que en ella habitan. El paradigma mercantil producción/consumo, proveedor/cliente, ha trastornado las relaciones sociales y las relaciones entre sujetos, sometiéndolas a la presión meritocrática y productivista y a parámetros puramente empresariales.

En los últimos quince años las mujeres más que los hombres hemos sufrido cambios, en la mente, en el alma y con frecuencia en el cuerpo, como demuestran las experiencias personales y los testimonios recogidos durante la presente investigación. Pero, precisamente porque estamos más alejadas de las lógicas del poder y de la medida del éxito y el dinero, la crisis actual y sus destructivas consecuencias nos ha sorprendido en menor medida que a los hombres.

Es más, la actual crisis interna del modelo neoliberal, que ha golpeado también a las universidades con sus recortes financieros, la precarización y explotación intensiva del trabajo, la disminución de la calidad de la formación y la jerarquización de la cualificación intelectual —crisis que ahora

los gobiernos académicos pretenden encarar mejorando la gestión—, a nosotras nos parece una gran oportunidad. Y como tal ha sido acogida también por las personas más jóvenes —estudiantes e interinos al frente—, menos vinculadas a las lógicas de poder y más afectadas en cuanto a la dignidad de sus deseos, sus necesidades, sus aspiraciones y sus esperanzas; en primer lugar, la esperanza de una existencia digna de ser vivida. Como en otros países, en Italia la crisis de la universidad pública se produce al mismo tiempo que el intento de destruir el sistema educativo en su conjunto, comenzando por la escuela infantil, con el desmantelamiento del servicio público y el incremento de las políticas de seguridad excluyentes, cuando no abiertamente racistas. Por eso el movimiento de las/los estudiantes no se ha limitado a la universidad, sino que se ha ampliado a las ciudades, los territorios, conectándose con otros movimientos impulsados por el deseo de justicia y convivencia pacífica, con los cuales comparte las formas de una política no de rebelión, sino que plantea propuestas, a partir de sí y en relación, generadora de acciones sensatas y verdaderas, próxima a la política más elemental, a la que hemos dado el nombre de política de lo simbólico. Y lo real se ha descubierto en su complejidad y riqueza saliendo de la irrealidad empobrecedora de un mundo sometido a las relaciones de fuerza.

Ha nacido un movimiento espontáneo, imprevisto e impredecible, pacífico, que se apoya en la palabra y las relaciones personales 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, estudiantes, padres, maestros de escuela, docentes universitarios, investigadores e investigadoras, 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 se 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. Pero 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, otros.

Veo a chicas y chicos, a universitarias y universitarios, tejiendo relaciones con el placer de la relación y autoorganizándose creativamente una y otra vez fuera de los dispositivos de la delegación y la representación, 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, y con los decanos, 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, por ser 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. Nuestras y nuestros estudiantes, toda una generación a riesgo del presente y el futuro, con la movilización en defensa de la universidad pública amenazada por la destrucción de gobiernos de derecha e izquierda, se han colocado en el centro de la vida universitaria, en el lugar que les corresponde. Y con razón han asumido como paradigmática la frase «No pagaremos nosotros vuestra crisis». Con inteligencia política han escogido la palabra *crisis* para nombrar no sólo la catástrofe económica-financiera, sino aún más la caída de todo un modelo de sociedad y civilización, la caída que desde la política de la diferencia hemos llamado final del patriarcado. Se han (re)activado las relaciones donde antes había un desierto relacional: gracias a ellos y ellas y algunos docentes, sobre todo mujeres, se ha (re)abierto, en las universidades y en las ciudades, el espacio de la política como lugar de palabra

pública, de exposición de sí en el intercambio libre, de búsqueda de mejoras para sí y para las otras/los otros.

«Estudiar con lentitud»²²⁶ ha sido uno de sus primeros eslóganes de propuesta, para nombrar una necesidad y un deseo no suprimibles, una necesidad y un deseo que también nosotros, los profesores e investigadores, 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 en la que también se han ocultado las fuerzas de la izquierda —partidos, sindicatos, intelectuales—, más interesados en hacer funcionar la máquina organizativa y productiva que en preguntarse sobre su sentido.

Distanciándose de la política institucional, la masculina —el populismo mediático y autoritario de la derecha, así como 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 casual 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 singularidad 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».²²⁷ 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 desde ahí hayan tomado el impulso para poner en práctica una política espontánea, autónoma y compartida.

Y entre visible e invisible, la revolución femenina ha producido también aquella «infiltración subterránea y benigna»²²⁸ de la que el nuevo movimiento de estos meses parece sacar energía pensante y creadora. Los procesos vitales, también desde el punto de vista político, están marcados por la intermitencia y la discontinuidad: si hoy palabras como *autorreforma* o *autoformación* circulan con su fuerza simbólica cortando el orden del discurso público oficial y muestran una dirección, una orientación de sentido en la actuación independiente y propositiva de al menos una parte de los nuevos movimientos, quizá sea también un efecto, no del todo predecible, de la clarividente apuesta que en años ya lejanos hicieron algunas mujeres, en relación política entre ellas y con algunos

hombres, y que bautizamos con el nombre de autorreforma de la universidad.²²⁹

La movilización de las y 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. Con nuestra voz y la de nuestras/nuestros hijas/hijos y estudiantes, la diferencia femenina, que la institución universitaria 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.

No sabemos cuál será el fruto de estas movilizaciones, pero la acción política en sentido elevado, y con ella la ganancia simbólica de toma de conciencia y de toma de palabra, ha ocurrido y en cierta medida ha marcado la realidad de forma irreversible.

Para hacer universidad es necesario el sentido libre de la diferencia femenina, de igual modo que para hacer vida y mundo. Para que la palabra universidad se corresponda no con un flujo imparable de disposiciones, dispositivos, procedimientos, palabras que giran en el vacío sobre sí mismas, en una falsa unanimidad, sino con el ser, el advenir, el desplegarse de las posibilidades, es preciso reactivar continuamente la independencia simbólica de las mediaciones ya dadas y las relaciones de fuerza, en las que los hombres tienden a encerrarse, en una absolutidad artificial a la que pretenden atraer también a las mujeres y a sus semejantes más jóvenes. Reabrir el sentido de la universidad, no importa si para restituirla a su sentido originario o no, pero sí para sacarla de la mortífera repetición de las complicidades a la baja, de la competición egoísta, de la opresión y el conformismo, transformarla y hacerla vivir según nuestros

deseos y necesidades, eso es lo que hemos hecho y lo que estamos haciendo. Quizá sea ésa la razón por la que algunas y algunos estudiantes han visto en algunas de sus profesoras, también en nosotras, el signficante de un cambio más vasto.

Estar a la universitat en femení: ocupant espais i tenint cura del sentit.

Clara Arbiol i González²³⁰

Escriure, i posar juntes paraula i experiència.

Aquest curs he començat a fer classes a la universitat. No era la primera vegada que estava com a professora en una aula; he treballat a secundària anteriorment. I a l'àmbit universitari he fet alguna substitució. Fins ara quan entrava a una classe ho feia per parlar d'alguna experiència en la que jo participava i amb la que em sentia còmoda o amb un encàrrec concret que alguna altra companya o company em feia. Enguany però, era

el primer cop que tenia sota la meua responsabilitat una assignatura, un grup i les decisions que això comporta.

Vull començar el text amb l'agraïment. Agraïment a la proposta que em ve de la mà de Remei Arnaus i de la revista *DUODA* per a pensar i escriure sobre la meua experiència a les classes en la universitat. Perquè aquest pensar i escriure és per a mi una oportunitat de pensar-me i escriure'm. L'anar teixint aquest text m'ha permès pensar la vivència i fer d'ella una experiència de saber; poder fer visibles les coses que han estat significatives i les claus que obrien paraula i experiència en el meu posar-me en relació a l'aula; i també les coses que han estat per a mi motiu de contradicció o fins i tot de malestar.

Quan vaig acabar les classes vaig començar a cursar l'assignatura *La relació educativa: del saber de l'experiència femenina a l'experiència de saber* en el màster en Estudis de la Llibertat Femenina de Duoda. Així que de la mà de Remei Arnaus i de Núria Pérez de Lara junt amb altres dones amb les que hem compartit aquest espai preciós de relació educativa, he pogut fer espai al pensar-me. Amb les >mediacions significatives, amb la lectura i el treball dels textos d'altres dones he anat posant paraula a l'experiència.

En aquest text doncs, intentaré posar juntes paraula i experiència: treure els fils i els nusos en aquest teixir. Però no per a repetir perquè com diu el poema de Wislawa Szymborska: "res no passa ni passarà mai dues vegades". Sinó per donar nom, mostrar i mostrar-me i fer-me en aquest camí més sàvia.

Què puc portar a la classe: de la pregunta pel contingut a la pregunta pel sentit.

L'assignatura de la que m'havia de fer responsable era Organització i Gestió d'Institucions socioeducatives. Forma part del 2on. curs de la titulació d'Educació Social. No em

sentia ben preparada per a aquesta assignatura, jo no l'havia triat. Així que em vaig trobar amb la urgència de prendre decisions sobre el contingut, el programa, l'organització del curs... i clar, em feia por. La meua preocupació era no estar a l'alçada, tenia por de semblar que “no dominava el contingut de l'assignatura”, que no sabia. Però clar, aquest és precisament uns dels nusos que se'ns plantegen en la formació universitària: quin és el contingut de l'assignatura. No hi ha cap manual, ni cap acord de departament sobre el què fem a les classes sota un títol determinat com en aquest cas organització i gestió d'institucions socioeducatives.

I en aquesta recerca, per donar resposta a la pregunta i al neguit de “no saber”, vaig començar a recollir programes de l'assignatura d'altres anys i de companys de departament. Buscava també bibliografia que m'autoritzara en la classe. Però jo sé que aquesta és una falsa autoritat, que és una altra cosa, perquè l'autoritat si és, és en relació. Només quan començara les classes, a trobar-me amb elles i ells podria pensar en l'autoritat de veritat, la que et donen. Però malgrat saber-ho, el neguit persistia. La meua preocupació per la rigorositat, per l'acumulació de conceptes i continguts al voltant de l'assignatura té a veure amb una col·locació determinada en l'acadèmia en la que encara massa vegades em trobe. Amb això no vull dir que no haguem de saber coses quan fem classes, evidentment. Però saber ha de ser una altra cosa, aquest saber ha de ser d'una altra manera: ha de ser un saber encarnat, que ens col·loquem com a mediadores davant del contingut, sempre en presència i relació. I a mi em passava que no em trobava, estava amagada darrera de paraules d'altres:

“Pensar desde lo dado bloquea el sentido de la dirección del deseo y del hacer. Bloqueado el sentido, una mujer enmudece y automodera su partir de sí porque las palabras inscritas en un lenguaje ajeno no le sirven para nombrar el sentido de lo que hace, – lo que hago – y le pasa –me pasa–. Tenía, pues, que desplazar el miedo a decir desde mí lo que era Didáctica, para nombrar de verdad el sentido de lo que hacía, haciendo

corresponder la palabra con la experiencia” ²³¹.

D’una banda, tenia la sensació de que podia omplir aquell espai amb el contingut que decidira jo, que podria fer el que volgués. I em vaig plantejar que potser el títol de l’assignatura no era important i que al final podria fer el que volgués en un espai que tenia per omplir. Però jo no estava sola i per tant no podia fer “el que volgués”. Tenia un compromís amb les estudiants i els estudiants: amb les seues preguntes, els seus processos de formació i el seu desig. Tanmateix, aquest compromís no em resta llibertat: la meua experiència de llibertat a les classes ha vingut de la mà del compromís i del desig que posem en joc quan estem, ara sí, en primera persona. Així que la seua presència m’obligava a pensar i pensar-me el contingut i la meua forma d’estar a l’aula. I vaig pensar que podria formular la pregunta d’una altra manera: “què té sentit de treballar en l’assignatura d’organització i gestió d’institucions socioeducatives”. Dues preocupacions passaren a substituir a l’anterior: la pregunta pel sentit i per on em situava jo. I ara ja no sentia la por de “no saber”. Tampoc deixava de tenir-ne perquè sentia que arriscava més, que m’aventurava més, que no em sentia protegida o amagada, que estava sense cuirassa i sense armes. Que estava jo portant les meues preguntes, el meu desig, les experiències viscudes i pensades i també el meu no saber, les meues contradiccions. I estaven elles i ells que decidien acollir o no el que jo els portava.

Pensant en aquesta pregunta pel sentit vaig pensar de portar a la classe exemples d’experiències vives que constituïren “espais socioeducatius” com va escriure Arantxa Genovés, una estudiant de la classe, en el seu treball. Vaig pensar en experiències en les que el desig de dones especialment i també d’alguns homes, era el que donava el sentit a l’organització. Vaig començar per portar a la classe l’experiència de la Fundació feminista *Entredós* de Madrid, em sembla que és un exemple d’espai viu en el que es posa la relació al centre, en el que la llibertat i el desig dona sentit:

“Se podría decir que somos mujeres que nos hemos comprometido para fundar y sostener un espacio que se sustenta en la relación y en el deseo de hacer política de mujeres en primera persona, no en representación de "las mujeres" sino cada una con voz propia, y donde el dinero, que todo lo quiere invadir, constituye un medio para sostener nuestro deseo, y no un fin”.²³²

La gestió ha de ser això: sostenir el desig i el sentit. Donar lloc a un temps i un espai de relació, acompanyar, tindre cura. Aquesta va ser una de les primeres classes i així significàrem el nostre espai de treball al voltant de l'organització i la gestió. I cap al final de l'assignatura, llegint el treball de Núria, Pepa, Adri i Elena podia veure aquest significat fet projecte: amb un treball acurat en el que cada paraula estava posada en mesura.

I així vaig portar paraules, textos, experiències que jo he après treballant amb altres dones i alguns homes que han estat per a mi referents en el camí. Dones i homes a qui reconec autoritat, he portat a les classes coses que a mi em servien per obrir: el relat d'experiències, els textos i preguntes que he acollit i fet meues. He anat portant aquest saber i experiència que són sobre tot femenines. Els he portat textos d'*Entredós*, de Núria Pérez de Lara, de Remei Arnaus, de Caterina Lloret, de Marta Caramès... textos que parlen d'un saber que es pregunta per la vida: que no separa saber, experiència, sentit i coneixement. I aquesta ha estat la meua font d'autoritat, com una perfecta carta de presentació, com una >font de confiança . Perquè té a veure amb aquest estar de veritat.

“Durant aquesta tutoria, Clara em parlava del que li deien aquestes "mestres de l'educació en relació" per nosaltres (com li deia jo), però el que jo sentia era que ella havia intentat transmetre'ns tot allò que li va suposar per a ella conèixer la relació educativa de mà d'aquestes dones, i en mi ho havia aconseguit. Pense que per a mi Clara ha sigut una Marta Caramés, o una Núria Pérez de Lara, ja que m'ha fet conèixer la relació, la mirada, i tot el ventall, o millor dit, tot el món que naix a partir d'ací.

I també he portat a la classe textos meus. Procurava recollir el fil de cada sessió, fer com un diari que no fóra una acta de la classe sinó portar la meua mirada i la meua vivència de la classe anterior, les coses que m'havien fet pensar, el que havia viscut ... perquè era quan acabava la classe que tenia una necessitat de prendre notes, de que no se m'escapara allò significatiu que s'havia posat en joc durant les tres hores setmanals en les que ens trobàvem. A més vaig proposar llegir i treballar un text que havia escrit jo, va ser el darrer que treballàrem i per a mi era important. Aquell text havia estat fruit del treball amb Noé, una educadora social de Nou Barris, amb qui vaig començar a treballar el curs passat i que forma part de la meua recerca per a la tesi doctoral. Noé per a mi és una font de sentit i de saber i d'aquella manera la feia present a la classe. Portar a Noé ens va servir per a preguntar-nos per qüestions fonamentals que no havia trobat ni en els programes que havia consultat ni en la bibliografia, les relacions que creem i sostenim en aquest cas en educació social. La pregunta per les organitzacions socioeducatives estava buida si no anava acompanyada de la pregunta per les relacions que allà tenen lloc. Al cap i a la fi, la pregunta per com som educadores i educadors, per com ens posem en joc, per com caminem junt amb altres. I perquè aquestes preguntes eren rellevants per a mi vaig proposar treballar un text que era meu, i amb aquesta proposta sentia que em posava a prova, que m'arriscava, que feia un pas més en aquest estar a l'aula. Maria Montava primer i Javi Sempere després es van oferir a sostenir el text i portarlo a la classe. En aquella sessió no férem descans, no volíem trencar el diàleg que havia nascut. Maria va demanar que ens posarem en cercle, per a poder-nos veure. I quan parlava del que en ella havia fet el text es mostrava sencera, commoguda, parlant des del cos, i deia una cosa que a mi em passa sovint quan un text em toca: *no puc dir molt més*. I aquella sessió jo la vaig viure com un regal que elles i ells em feien perquè no era només el text, era la seua acollida, la seua pregunta, la seua mirada.

“En toda mi experiencia como estudiante durante ya casi dos años en esta facultad, ningún profesor o profesora se había

dato de esta manera en ninguno de sus textos. Ahora entiendo eso de la tarea no es decir cosas nuevas, sino decirlas de otro modo. Tenía que empezar diciendo esto. No puedo pasar por alto, que para mí entre otras cosas este texto ha significado el ponerse en juego en primera persona del que tantas veces se ha hablado en clase. Es el ejercicio maravilloso de ser coherente, cuando el decir y el hacer van de la mano como si de un truco de magia se tratara. Desde ahí, desde ese no-fragmentarse y ese ponerse en relación, es para mí un regalo que de repente Clara, nos ofrece. El ejercicio tan sólo de ofrecernos este texto es un modo particular de pensar(nos), de cuidarnos". (Maria Gil Redondo, fragment del diari de classe).

Desplaçar la violència per deixar espai a la cura.

En moltes de les classes en les que he estat com a estudiant he viscut violència i en alguna de les classes en les que he estat enguany com a professora també he viscut violència.

Crec que hi ha violència quan no hi ets, quan ets simplement una part d'una massa a qui algú s'adreça en genèric. En les classes d'educació sempre hi ha hagut moltes més dones que homes però en canvi, es parla en masculí. Jo mateixa en alguna ocasió quan he demanat que es fera servir el femení per nomenar també a les dones he rebut una resposta en la que sota una aparent "economia de llenguatge" hi havia violència, la violència de no fer present a qui allà està. Crec que més enllà de les discussions que es poden generar al voltant de l'ús del masculí i el femení a les aules, el problema i també la clau està en el fet de nomenar. El primer dia de classe vaig demanar que es presentaren, sempre que ho demane explique que aquesta no és una dinàmica més, que no es tracta d'ocupar el temps. Sinó que és el començament de la relació. Per poder parlar amb i a algú necessita saber qui és. Saber els seus noms i nomenar-les o nomenar-los em permet diferenciar-los dels altres, perquè són diferents. Nieves Blanco, en un text que

anomena *Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en la educación* parla de la importància de la trobada personal, i aquesta trobada només pot ser en el coneixement de qui som: “Y me parece muy importante poner empeño en conocer el nombre de todas y todos”²³³. Perquè no són part d’un grup, d’un col·lectiu anònim. Són dones i homes, xics i xiques amb noms, preguntes, dissenys diferents. Així que vaig aprendre’m els seus noms però també vaig fer un esforç per recordar quina era la seua pregunta en relació al projecte de l’assignatura, si havien estat en alguna entitat anteriorment... No eren estudiants d’organització, eren Maria, Andrés, Paola, Ana, Sílvia, Jesús, Àngel, Andreu, Patrícia, Jorge, Júlia, Núria, Pepa... i dir els seus noms m’ha permès iniciar d’una altra manera la relació amb elles i ells, perquè aquesta ha sigut una relació concreta de dos.

Crec que hi ha violència quan omplim l’espai de nosaltres i no deixem més. Crec que hi ha violència quan com a professores no deixem espai, i també hi ha violència en algunes intervencions d’estudiants que no deixen espai a allò altre. Per això per a mi era important callar, deixar espai a altres paraules i també al silenci:

“Para mí el saber de los compañeros es un saber cercano que he sentido cerca, que me ha llegado de verdad e incluso con el que en ocasiones me he identificado o en el que me he visto reflejada. De ellos, he aprendido mucho, claro, pero no he aprendido menos de tí Clara. Tu me has enseñado a pensar y repensar, me has dejado estar presente y ser en tus clases, me has dado la posibilidad de hablar, y me has dejado espacio también para callar, que es algo que muy pocos saben hacer o muy pocos valoran y respetan, el silencio, y para mí, es necesario”. (Paola Sánchez Escudero, fragment del diari de classe).

De vegades, quan llegim textos o quan escoltem a altres parlar, necessitem un temps per a pensar i fer espai al que ens arriba. Un temps que ha de ser necessàriament de silenci, de calma per poder acollir. Mai no he preguntat directament a classe a

alguna estudiant què pensava d'alguna cosa, per a mi aquesta apel·lació directa violenta. Ens situa en la precipitació, en haver de donar una opinió perquè sí. El silenci, el meu i el d'elles i ells quan han volgut ha estat molt present a les classes. Hem deixat aquest temps davant d'alguns textos i algunes paraules. Però és que amb l'organització dels horaris i del currículum que tenim a la universitat precisament el que no tenim és temps. És aquesta una organització que ens marca un ritme accelerat, que s'oblida de la vida, que es centra en les coses urgents i deixa de banda les importants perquè no queda temps.

Un dels projectes que fèiem en classe per grups era el treball de crear una associació, entitat, espai socioeducatiu. Era una proposta per a pensar en el sentit del que posaven en joc, en les relacions. Em vaig inspirar en les classes d'Educació Social de Caterina Lloret a les que ella em va convidar i perquè aquest no fóra un exercici en abstracte, cada grup es situà en un barri, caminant-lo, visitant-lo. Vaig proposar de posar en diàleg els treballs que estaven fent, però en lloc de presentar-los un cop acabats em va semblar que començar per posar en relació la pregunta del seu inici podria ser una oportunitat per a fer d'aquest espai de la classe més ric, un diàleg. Quan ens arriquem a obrir preguntes sobre el que fem també ens exposem a la divergència. Això implica aprendre a conviure i treballar amb ella, entendre que no sempre els altres i les altres han d'estar d'acord amb el que portem, que facen preguntes. Posar en comú des de l'inic va permetre que els grups es preguntaren entre sí, que pensaren de fer alguna cosa conjunta, saber què estava fent cadascú, quina informació tenia o necessitava. A partir d'aquest posar en comú van aparèixer també debats sobre qüestions rellevants en educació social: el voluntariat, l'absentisme, on estan els objectius... en algunes ocasions va haver diàleg, en altres discussió. Però una cosa sí que va ser important, treballar que no estar d'acord no és el mateix que no respectar el que portem. La divergència es dona quan hi ha diàleg.

Un dels dies d'exposició-diàleg, Àngel va intervenir. I ho va fer

posant en qüestió tot el que estàvem fent a classe. Situant-se en l'enfrontament entre el dintre i el fora de l'aula, la classe i el "món real". Ell mateix deia que no tenia molt clar el seu discurs però volia mostrar el seu descontentament i ho volia dir. I així va començar una discussió, que no diàleg, un moment com els anomena Núria Pérez de Lara: "los momentos en los que en clase se produce la triste experiencia de los bandos"²³⁴ sobre el que els altres creien que ell volia dir. Sobre la universitat i la universitat del carrer, sobre la realitat i els problemes socials, sobre la teoria i la pràctica... i va arribar un moment en el que em van mirar a mi esperant de mi que contestara a la intervenció de l'Àngel.

Jo vaig pensar en el que podria dir: d'entrada no havia entès quina era la seua pregunta, intuïa d'on venia el seu malestar però aquelles eren paraules meues no seues. I em vaig preguntar a mi: em sentia qüestionada, vaig pensar en les seues paraules i en el com em sentia en aquell moment: hi havia violència. Vaig apuntar alguna cosa que podria haver dit: per exemple que no hi ha dos mons separats, que el món és un i nosaltres som món. I pretendre que el que val només és el que fem fora de la universitat és dimitir de la responsabilitat que tenim totes i tots de posar-nos en relació. Que el món també està a la classe. Però em vaig adonar que encara que diguera aquestes coses, estava enfadada. Que no havia tingut temps d'acollir la seua pregunta, em vaig adonar que si contestava ho faria des de la reacció i no des de la resposta. Per això el que vaig dir era que m'estimava més callar. Que si no estava segura que les meues paraules anaven a obrir i a portar llum preferia no posar-les en joc. Per a mi, vaig dir, l'espai de la classe és un espai molt important, és un espai preciós de relació del que vull tindre cura i per tant vull tindre cura del que porte, de cada paraula, de cada text. Jo preferia callar, i deixava parlar a qui volia parlar amb el compromís d'agafar la paraula i posar-la en joc de manera acurada. Quan férem l'avaluació del curs, del que havien representat les classes, Àngel va escriure: he après a callar i escoltar.

La manera de posar-nos en joc a l'aula, la "disposició amorosa"

és el que ens permet anar desplaçant aquesta violència que està o que de vegades portem nosaltres, per anar deixant espai a la cura de la relació.

L'avaluació: com podem estar en dos lloc ahora?

“Si distinguimos entre autoridad y poder podemos ver las dos caras que cada cual tenemos en el aula. Pues no solamente enseñamos, sino también aprobamos y suspendemos”²³⁵.

Al llarg del curs hem anat fent l'avaluació: he anat llegint i fent seguiment del treball que feien al projecte, dels textos que anaven escrivint i que formarien part del diari de l'assignatura. Entenc l'avaluació com un procés de diàleg per això he volgut tindre cura d'aquest procés també: he procurat que els temps i els espais que dedicàvem a parlar del que estaven fent foren temps de calma, temps en els que poder desplegar la paraula i l'escolta tranquil·la. Així hem dedicat temps a tutories, a trobades o entrevistes per anar pensant en el que estaven fent a classe, per preguntar-nos pel sentit i la pertinència de l'experiència que podíem viure a l'aula, amb els textos. Jo he llegit amb cura el que han escrit i he anat fent comentaris sobre allò que em suggerien les seues paraules, sobre qüestions que creia que podien ser rellevants, sobre coses que es podien ampliar o aprofundir. He fet explícits a la classe els criteris d'avaluació, d'alguna manera el que esperava amb els textos: que es posaren en relació elles i ells amb el contingut que havíem treballat a classe, que pensaren i escrigueren sobre la seua experiència en relació amb organitzacions, entitats socioeducatives, i que es posaren en relació amb els textos. Per sobre de tot, que foren textos seus, amb autoria. I molts dels treballs que van escriure són treballs que es fan des d'elles i ells, on es posen en joc, on estan visibles. Són treballs acurats, treballs que es pregunten i es relaten.

Però aquests treballs han de ser qualificats i jo he d'emetre una

nota. I en aquest moment jo visc un tall molt gran amb el procés d'avaluació en el que he posat esforç. Perquè el procés de diàleg deixa pas a una altra lògica que no és la de la relació en confiança. I hem de situar-nos en un altre lloc que és el de la norma que fa de mediadora entre jo com a professora i elles i ells com alumnes que reben una nota. En algun cas vaig haver de respondre a la pregunta: “quant val cada treball”? Perquè jo no havia dividit el que havíem fet en percentatges, perquè els dos treballs que calia fer tenen la importància que tenen en relació al procés que jo no sóc capaç de quantificar. Però que la lògica de l'acumulació exigeix. Em va costar molt de temps emetre un llistat amb les qualificacions perquè això em situava en un lloc on no vull ser-hi, on opera una altra cosa i no trobe arguments per justificar les meues decisions que estan preses de forma diferent i amb unes altres regles. En aquest trencament també vaig trobar violència i dolor per la meua part perquè em costa fer front a aquesta contradicció.

Quan llegia al text de Clara Jourdan: “el màxim d'autoritat amb el mínim de poder,” començava a trobar mesura. Crec que he d'aprendre a viure amb aquesta contradicció, però sense negar-la, fent-la explícita també amb les estudiants i els estudiants. I amb aquesta contradicció veure què fem per a no trencar-nos.

Estar a la universitat: trobar la mesura entre el fragment i el sentit

*“Se ruega ser conciso y seleccionar los datos
Convertir paisajes en direcciones
Y recuerdos confusos en fechas concretas”.*

(Wisława Szymborska. *Escribiendo el curriculum*)

També en el procés d'accés i de carrera en la universitat hi ha violència. És precisament açò: una carrera, de vegades d'obstacles, de vegades contra altres. El procés d'accés a la

universitat ha esdevingut un difícil camí d'acumulació de punts en diferents parcel·les. Hem de tenir presents els barems, el que dóna punts, el que val en allò que fem. S'instal·la doncs una lògica de mercat que ens obliga a dispersar-nos, a fer moltes coses en molt poc temps. Crec que en aquest procés ens fragmentem: estem a les classes, estem fent recerca, estem intentant publicar, estem assistint a cursos de formació... diferents escenaris en els que hem de comparèixer, un esforç que ens pot arribar a trencar. Aquest procés em violenta, em desordena, em desborda i em resulta dolorós. Necessite trobar continuïtat en allò que faig i no fragmentar-me, no es tracta d'un problema de funcionalitat ni d'economia de temps, és una necessitat cada volta creixent d'estar sencera on estic: a les classes, a la recerca, als espais de formació, als espais de la política, perquè experimente malestar quan no em serveix, quan no m'ajuda a créixer, quan em situe en llocs on no puc estar del tot o no vull ser-hi. Hi ha una pèrdua de sentit en tanta dispersió i jo necessite trobar la mesura entre el poder estar en situació de presentar-me a una plaça i poder estar a la universitat de veritat. I aquesta mesura l'he anat trobant en espais significatius en els que he trobat mediacions d'altres dones: a les classes del màster de Duoda, a l'espai de Sofias, als seminaris sobre la recerca, a l'espai que hem obert d'una manera gairebé natural amb la meua companya de despatx i amiga des d'on pensem el que fem a les classes... El que aprenc en aquests espais compartits és a estar en primera persona, aprenc a portar un saber i unes mediacions a la universitat que posen la relació lliure al centre del que fem, aprenc a sostenir una recerca que tinga origen i destí en la vida, aprenc a fer política des del vincle i el diàleg, aprenc a treballar amb altres fins i tot amb qui no estic d'acord d'una manera no violenta, aprenc a ser sense perdre'm ni confondre'm. Hi ha un fil de sentit en tots aquests espais i en el temps que els dedique que els vincula: aquí trobe les claus per a situar-me d'una manera al món, per anar conformant aquest lloc de col·locació des del que mirar, pensar i crear.

I és aquest lloc de col·locació el que he intentat portar a les classes, portar-lo amb paraules i experiències d'altres dones,

però també he intentat portar-lo en mi. I he trobat en elles i ells l'acollida i també la pregunta i la recerca per aquest lloc de col·locació des del que estar i fer universitat. Si el saber no és una cosa que es té, sinó que és una cosa que ens passa jo em sé més sàvia.

“Un cuidado que emociona y que nos permite contradecirnos, desencontrarnos y volvernos a encontrar, pasar por etapas de silencio y de parecer no estar presente en clase, de reflexión silenciosa, de movimiento del cuerpo y nuestras emociones, de generar deseo por pensarnos en nuestra propia práctica, de que se nos tambalee nuestro propio compromiso con la educación, de la búsqueda de las "pequeñas preguntas" que lejos de encontrar respuesta vuelven a generar nuevas "pequeñas preguntas", de entender ahora que en lo cotidiano está un universo por descubrir, de que la cotidianidad nada tiene que ver con la inmediatez, de la ternura, del saber nombrar, del reconocer y reconocernos, de las recetas propias y compartidas con su poquito de allí y su poquito de allá, de la reducción de las fórmulas, de la amplitud de la mirada, de la maravillosa intuición, de la medida y desmedida, de la creatividad, de relatar(nos), de la palabra, del dolor, de conflicto, de la maravillosa diferencia, de nuestros límites, de la importancia de la lengua madre de cada persona, de la valentía de ponernos en juego, de... gracias por el conflicto y la ternura". (Maria Gil Redondo, fragment del diari de classe).

“He leído y releído los textos que se nos han "regalado" en esta asignatura, he buscado libros y escritos que me venían a la memoria cada vez que me ponía a escribir, he asistido cada martes a las clases, he conversado con mis amigos y compañeros (y amigos-compañeros) todo lo que en la asignatura nos hacía reflexionar, han nacido nuevas miradas y nuevas formas de mirar en mi día a día, he crecido y conocido, me he cuestionado a mi misma y me he preguntado sobre todo lo que me rodea (instituciones, organizaciones, personas...), me he parado a pensar sobre aspectos de mi vida tan importantes, que pasaba por alto... ¿cuáles), las relaciones que me crean, me hacen crecer y equilibran mi existencia. En un

párrafo he conseguido resumir, todo lo que esta asignatura, al tocarme, me ha aportado. ¡En un párrafo!”. (Maria Serrano Lanzarote, fragment del diari de classe).

Una experiència de llibertat, una pràctica política.

Les paraules recollides en aquests fragments dels diaris de classes com en altres parlen del que elles i ells han viscut a les classes. Quan rellegia els diaris i em trobava amb aquests fragments em situava en una línia entre l'alegria i el vertigen. L'alegria pel que hem creat a l'espai de les classes: >un espai de relació amb sentit . I també de vertigen pel risc que implicava per a mi posar-me en joc d'aquesta manera que atén, que espera al que ve de l'altra i de l'altre, que no projecta ni importuna. En paraules de Chiara Zamboni: “cuando el hacer se proyecta antes, es una simple repetición, entonces el hacer no es libre”²³⁶.

No sabia què podia passar amb aquesta manera d'estar a l'aula i ha estat un regal. Perquè moltes de les coses que he après les he après en relació amb elles i ells. També he pogut retrobar algunes coses i donar nom a altres. Ha estat per a mi una experiència de llibertat i d'aprenentatge també de les coses que no m'agraden o que em generen malestar, he après a trobar la mesura, també ha après a trobar un lloc des del que obrir entre la violència que vivim a la universitat i posar en el seu lloc una altra cosa. He après també que aquesta és una pràctica política perquè busca el seu sentit nou, que crea en lloc de repetir mecànicament. El que em dóna el que he après en la classe, i els altres espais de pràctica política i relació és que aquesta és una pràctica política que he de portar més enllà de l'aula. Als altres àmbits que també són universitat fora de l'aula i en els que ens costa tant estar de veritat: departaments, titulacions... i aquesta tasca, que sembla difícil, que a mi encara resta pendent, és possible perquè altres dones porten el seu saber i el seu fer política en primera persona a

aquests espais.

Un común singular

Graciela Hernández Morales²³⁷

Como muchas cosas importantes que me han sucedido en la vida, el seminario ‘lo personal es político’ ha nacido y crecido atendiendo a lo que ha ido sucediendo en cada momento, sin la pretensión de llegar a un lugar prefijado forzando los acontecimientos ni suplantando la realidad con idealizaciones.

Esto no quiere decir que hayamos deambulado sin rumbo. Nos hemos guiado por el deseo de hacernos presentes en el mundo sin avasallar, o sea, buscando los modos de hacer congeniar la libertad con la convivencia²³⁸ y, por tanto, de abrir los conflictos sin violencia. Y, como dijo Delfina Lusiardi, ‘el deseo no es un proyecto, sino una especie de fuerza que provoca un desplazamiento’²³⁹.

Los inicios

En el verano de 2005 sufrí una intervención quirúrgica que tocó la raíz de mi vida y me hizo tomar una conciencia profunda de que soy cuerpo finito y vulnerable. Fue una revolución interna que expandió e intensificó mi mirada, también la fuerza de mi deseo.

Saboreando aún esa revolución, Conchi Jaramillo Guijarro me propuso impartir un curso llamado ‘lo personal es político’²⁴⁰ en la Escuela de Otoño de la Escuela de Animación Juvenil e Infantil de la Comunidad de Madrid. Con esta propuesta, ella quiso traer a esas jornadas un saber creado por mujeres que no es reducible a la lógica de los géneros, haciéndolo disponible para quienes quisieran nutrirse de él.

Impartí ese curso, por tanto, desde la consciencia de ser cuerpo finito y sexuado, lo que me llevó a crear un intercambio más hondo y humano con las personas que asistieron al mismo. Algunas y algunos se emocionaron por todo lo que allí sucedió y por entrar en contacto con otro modo diferente al habitual de entender la política. Hablamos de una política que se hace en relación, que toma cuerpo cada vez que alguien se presenta en el mundo desplazando la violencia y que no es devastadora porque asume, como dijo Lia Cigarini un día, que no podemos cambiar el mundo, pero sí nuestra relación con él, lo que, aunque puede parecer lo contrario, mueve muchas cosas.

Esta emoción, junto a la confianza que ellas y ellos depositaron en mí, les llevó a solicitar un curso más largo, el cual, a su vez, derivó en este seminario que inició su andadura en mayo de 2006 y que aún permanece vivo.

Somos más de lo que se ve

Saber que cada ser humano es mucho más que una imagen o que unas cuantas conductas, me ha permitido relacionarme y expresarme con más cuidado, desde la conciencia de que

mucho de lo que se juega en cada intercambio no se ve a simple vista. Por ello, en este seminario, decidí dar tiempo y espacio para tomar contacto con los diálogos, conflictos, deseos, machaques, sensaciones, recuerdos, imágenes o fantasías que se dan en nuestro interior.

Ver, escuchar y acoger lo que hay en nuestro mundo interno como algo que somos nos da un suelo más firme sobre el que caminar. Nos da la posibilidad de partir de todo lo que somos, y no sólo de lo que aparentamos o de lo que más se ajusta a un ideal, para ir más allá. Y, como lo que somos está en continuo movimiento y transformación, indagar en nuestro interior es, cada vez, toda una aventura.

En nuestros encuentros, hemos aprendido que gran parte de la dificultad para 'estar en sí' tiene que ver con el miedo a mirarse y a responsabilizarse de sí, ya que no siempre nos gusta lo que somos y a menudo nos asusta el reto de "ser". También hemos descubierto que aceptar lo que somos en cada momento, sea esto lo que sea, nos guste más o menos, nos da una paz que aligera y quita frenos a la posibilidad de creación y transformación.

Esta ha sido una apuesta de veracidad que nos ha humanizado y nos ha permitido poner en juego algunas de nuestras miserias, grandezas, contradicciones o deseos en un contexto de confianza. Asimismo, ha hecho posible pensar y acercarnos a distintas cuestiones sin dogmatizar.

Somos cuerpo

Reconocernos cuerpo significa tomar contacto con nuestra vulnerabilidad y dependencia. Cosa nada fácil en un mundo que nos invita constantemente a superar nuestros límites y a andar por la vida como si fuéramos inmortales. Esto es aún más difícil para los hombres, ya que la presión para que actúen como si fueran autosuficientes es muy alta.

No es una tarea que se haga de una vez para siempre. Aún estamos en ello. No ha sido fácil hablar sobre el paso del tiempo, el cuidado de los cuerpos, el sentido de la vida, el haber nacido de mujer o el horizonte de la muerte sin echar mano de discursos prefabricados. Indagar en la propia experiencia, atender a los miedos y a las heridas, cuidarnos ante lo que resulta difícil nombrar, nos ha permitido ahondar en esta reflexión con verdad y respetando el ritmo que hemos ido necesitando.

La contundencia con la que yo vivo el hecho de ser cuerpo me ha llevado, en más de una ocasión, a impacientarme ante las resistencias que han ido surgiendo. Pero he sabido pararme a tiempo porque siempre fui muy consciente de que, en estas cuestiones, no tiene sentido forzar las cosas. Y así, poco a poco, hemos podido compartir experiencias que han marcado de forma radical la visión que cada cual tiene de la corporeidad humana: el dolor por el Alzheimer de un padre o por el suicidio de una madre, la sabiduría de quien ha vivido en un cuerpo enfermo o de quien ha superado una anorexia o de quien ha sabido nombrar los abusos sexuales sufridos, y también, la emoción ante la nueva vida que crece y nace en el propio cuerpo, el placer de sentir el sol o la lluvia, el asombro ante todas las posibilidades que nos da el hecho de ser cuerpo.

Indagar en todo ello nos ha hecho valorar con más hondura el estar vivas y vivos. Nos ha dado más soltura a la hora de cuidar sin descuidarnos, de acoger el dolor ajeno sin ningunear el propio dolor y sin negar la belleza y la alegría que también existen incluso en los contextos más inhóspitos y difíciles.

Sabernos cuerpo ha significado también, como no podría ser de otra manera, reconocer la sexuación humana, o sea, tomar conciencia de algo aparentemente obvio pero que no siempre lo es: pertenecemos a uno u otro sexo. Todas las personas que forman parte de este seminario se incorporaron a él con una reflexión previa sobre la diferencia sexual, sobre el sentido y el significado que tiene o puede tener ser mujer u hombre en este momento histórico. Esto me dio confianza, ya que deseaba que

la relación de y entre los sexos fuera fructífera.

Para las mujeres de este espacio, decir ‘soy una mujer’ ha significado, entre otras cosas, >poner cuerpo al deseo de continuar dando vida a esa genealogía de mujeres libres que a lo largo de la historia nos ha dejado grandes legados y una mayor disposición para entender y aceptar a la propia madre. Ha supuesto, además, dejar de compararnos con los hombres para poder nombrar y dar un sentido propio a lo que somos, hacemos, necesitamos y deseamos.

Para los hombres decir ‘soy un hombre’ ha significado salirse de ese neutro pretendidamente universal, lo que ha hecho que lo que dicen y aportan los hombres deje de hacer sombra a lo que dicen y aportan las mujeres en sus miradas, permitiéndoles verlas y valorarlas con más nitidez. Asimismo, les ha llevado a nombrar, desear y vivir una masculinidad libre de violencia, dejando sin sentido esa complicidad patriarcal que se sostiene en el desprecio hacia las mujeres y creando otra complicidad más libre y vital.

Tras casi tres años de intercambio y reflexión sobre nuestra sexuación, cuando ya habíamos logrado una mayor confianza, les propuse, a modo de juego, escuchar qué nos decían nuestras caderas.

Las mujeres comunicamos el placer de moverlas, de cargar objetos o criaturas en ellas, de sentirlas en el centro de nuestra sexualidad y de nuestro equilibrio, y la única madre que había entonces en el grupo relató lo que le supusieron a la hora de parir. Hablamos de un placer que ha estado amortiguado por miradas y gestos violentos.

A los hombres les costó hablar de sus caderas porque, según dijeron, no las tienen muy presentes en sus vidas. Unas caderas rectas que se mueven en el baile, en la sexualidad o en la precisión requerida por el deporte. Escucharlas fue una oportunidad para redescubrir el propio cuerpo. Algunos pudieron reconocer que parte de la violencia que habían sufrido tenía que ver con una estética y una forma de mover

las caderas que se aleja del estereotipo masculino patriarcal.

Esta reflexión nos llevó a sentir a flor de piel la necesidad de risa y de juego. El deseo por parte de las mujeres de dejar sueltas las caderas sin miedo a ser violentadas y por parte de los hombres de ser cuerpo que se relaciona con otros cuerpos sin violencia, nos hizo bailar y sentir que, al menos en nuestro seminario, esto era posible.

Somos relación

Al inicio de nuestra trayectoria hablamos mucho sobre las relaciones y la necesidad de situarlas en el centro de nuestra política, sobre los conflictos y la necesidad de abrirlos sin violencia, sobre la escucha de la singularidad y la búsqueda de mediación. Estas reflexiones despertaron alegría porque significaron poner palabras a necesidades vitales.

Sin embargo, lo que ocurrió en el tercer encuentro nada tuvo que ver con lo dicho en esas conversaciones y a mí me cogió desprevenida. Creo que, en el fondo, aún creía que compartir un discurso convincente y bien elaborado sobre cómo son y pueden ser las relaciones bastaba para dar forma al deseo de relacionarnos profundamente y sin violencia. Pero ahora sé que esto no es suficiente.

En esa sesión decidimos hablar sobre nuestra relación con el dinero, o sea, sobre algo que nos toca profundamente a todas y a todos. Me desconcerté al ver que había muy poca escucha cuando, hasta ahora, ésta había sido la nota dominante. Tanto en las intervenciones de las mujeres como en las de los hombres primaron los monólogos sobre los intercambios, el interés por convencer sobre las ganas de entender, la necesidad de defenderse sobre la de encontrarse.

Todo ello llevó a preguntarme por lo que nos pasa realmente cuándo conversamos sobre algo que nos duele o cuando lo que dice el otro o la otra nos recuerda una vieja herida. Y, en vez de

pretender ir más allá, les propuse ir más acá. Con la ayuda de mi amiga Luisa Parrilla Cabrera ²⁴¹, les invité a responsabilizarse de sí y a empezar a entender que la experiencia del otro o de la otra es en realidad una experiencia distinta a la suya.

Quizás se entienda mejor lo que quiero decir a través de algunos ejemplos de esa sesión. Yo quería que entendieran que cuando un hombre dijo que le gustaba el dinero, simplemente nombró lo que sentía. Sus sensaciones, en un principio, no tenían nada que ver con el dolor de una mujer que había carecido de recursos en la infancia, ni tampoco con la culpa que otra mujer sentía cuando tenía algo de dinero, ni con el enfado que un hombre sentía por las grandes injusticias que hay en el mundo. Cada una de estas sensaciones tenía una historia y un sentido. Si nos hubiéramos dado la oportunidad para descubrirlas y ver qué hay detrás de cada una de ellas, probablemente nos hubiéramos conocido más y enriquecido con ello. Asimismo, hubiéramos podido ver con más claridad si realmente había conflictos y, en caso de que los hubiera, en qué consistían.

Se nos hizo evidente la necesidad de aprender a relacionarnos sin prejuizar ni imponer. Y, sobre todo, sin dar lugar a malentendidos que entorpecen el intercambio. Aún seguimos aprendiendo a escucharnos, a no confundir malentendidos con conflictos, a no confundir entender con comulgar, a no echar balones fuera. Ha sido un recorrido delicado del que hemos obtenido y seguimos obteniendo ganancias muy valiosas.

Este proceso ha sido posible por la confianza que las y los participantes depositaron en mí. Ésta me ha llevado a cuidar mucho nuestras relaciones para que ese reconocimiento favoreciera realmente la libertad y no diera lugar a una admiración estéril que, además de inflar mi ego, diera lugar a la mera repetición de mis palabras o, peor aún, a una lucha de poder.

A los hombres les ha sido útil estar en disposición de aprender de las mujeres, ya que nosotras estábamos más entrenadas en

la escucha, la empatía, la expresión de sentimientos o el cuidado. Y, para nosotras, fue importante no caer en la autocomplacencia, ya que el hecho de que los hombres pudieran encontrar en nosotras algunas pistas para desarrollar este tipo de cuestiones no significaba que no teníamos aún mucho que ahondar y descubrir en eso de las relaciones humanas. Asimismo, desplazar la autocomplacencia nos ha permitido abrirnos a la posibilidad de aprender también nosotras del proceso que cada uno de ellos ha ido creando.

Relaciones de semejanza y de diferencia

Varias participantes me confesaron, en algún momento de este recorrido, que no terminaban de encontrar su sitio en este seminario porque sentían que no ‘daban la talla’. Estas confesiones me dejaron perpleja ya que, para mí, todas ellas son mujeres sabias e interesantes. Pero no bastó que yo les dijera cómo las veía. Ellas necesitaban algo más que palabras aleccionadoras, necesitaban tiempo y espacio para escucharse, poner nombre a esa inseguridad y situarla en un lugar no paralizante.

Reconocer esa inseguridad fue reconocer una de las maneras con la que las mujeres sentimos y manifestamos el poder entre nosotras. Desvelarlo nos ha permitido reírnos de esa ‘talla’ que en el fondo ninguna quería alcanzar ni deseaba que mediara en nuestras relaciones. Lo que queríamos realmente era estar rodeadas de mujeres singulares, libres, que movilicen y enriquezcan nuestra vida y nuestro pensamiento.

Para algunos participantes, reconocerse hombres en un espacio formado por personas de ambos sexos les ha llevado a enfrentarse al dolor por toda la violencia vertida por muchos hombres a lo largo de la historia, ante lo cual, han hecho un ejercicio de redención para aligerar esa carga y poder estar en paz con su propio sexo. Para todos, estar en este espacio les ha alimentado el deseo de dar significados libres, humanos y

pacíficos a su masculinidad.

Cuando Guadalupe García Rodríguez²⁴² nos visitó para hablarnos sobre sexualidad, se generó una conversación muy tranquila en la que nosotras, las mujeres, hablamos sobre nuestro dolor, nuestro placer, la caricaturización de la sexualidad, el amor, lo que nos cierra y lo que nos abre al erotismo. Uno de los hombres se quedó sorprendido al escucharnos, le estábamos desvelando algo a lo que nunca le había prestado atención a pesar de haber tenido varias parejas femeninas, algo que fue haciendo mella en su forma de entender la sexualidad.

Pero, la disposición para aprender de las mujeres no siempre fue fructífera. Hubo un momento en que algunos llegaron a confundirla con ‘tener que ser como nosotras’. O sea, en lugar de descubrir en las mujeres una fuente de enriquecimiento, se vieron imbuidos por una sensación de inferioridad por no dar la talla de la comunicación y de la relación del mismo modo que nosotras. Una vez más se coló el poder, esa vara de medir que nos hace sentirnos menos o más en una jerarquía sin sentido. Destapar este nudo nos permitió compartir que lo que queremos, tanto ellos como nosotras, es verlos desplegar su capacidad de cuidar, amar o comunicarse y que lo hagan a su modo. O sea, deseábamos lo que en realidad ya estaban haciendo.

No hace mucho, uno de los participantes me dijo que soñaba con tener un grupo de hombres dirigido por mí. Yo lo interpreté como una forma de agradecer mi forma de acoger la diferencia masculina y todo lo que había aprendido conmigo, también que aún se sentía torpe para sacar toda la chicha a las relaciones con otros hombres sin ayuda. Pero ahí anda, buscando el modo de hacerlo. De hecho, en la última salida que hemos hecho al campo, se creó algo especial, había emoción, cariño, cercanía y risas entre ellos. Y nosotras estábamos felices de que esto fuera así porque, desde ahí, estamos convencidas que surgirán nuevas preguntas y reflexiones que nos enriquecerán.

Meses después, en una sesión que dedicamos al arte, un hombre regaló un poema a otro invitándole a profundizar en la relación que empezaban a crear. Fue un modo de decir que no todos los hombres son iguales, que no es igual la relación con uno que con otro, que en sus relaciones también se juega la disparidad y la singularidad.

Pero aún nos queda mucho que ordenar. No hace mucho decidimos hablar sobre cómo nos sentíamos ante la transexualidad. Para nosotras fue una reflexión dura que nos removi6 mucho. Sin embargo, para ellos, para casi todos, esto no fue así. Nosotras intentamos entender qué lleva a alguien a decir que no se identifica con el sexo con el que ha nacido y lo hicimos desde la dificultad para dialogar con discursos e imágenes que desvirtúan y caricaturizan la complejidad de las experiencias femeninas. Mientras que ellos hablaron de un modo neutro, como si la transexualidad fuera solo un objeto de análisis y no algo que les afectara directamente. Ante esto, les pregunté qué les había llevado a prescindir de su cuerpo a la hora de pensar: ¿situarse como los ‘normales’ ante lo otro diferente, el peso de la escisión patriarcal entre cuerpo o mente, o simplemente la necesidad de tomar distancia ante una reflexión muy difícil? Son preguntas que aún permanecen abiertas y que nos orientan a la hora de pensar conjuntamente.

Junto a ello, uno de los hombres sí se puso en juego en primera persona. Habló, entre otras cosas, de su dolor ante la existencia de hombres que rechazan su propio sexo, un dolor que tiene que ver con su propio recorrido vital en el que no le ha sido fácil aceptar libremente el hecho de pertenecer al sexo masculino.

Para poder dialogar con todo esto, he ido buscando el modo de que las mujeres pudiéramos hacer cuentas con nuestro resentimiento, el cual es fruto de toda la violencia vivida por el mero hecho de ser mujeres y que nos lleva a minusvalorar muchas de las cosas que ellos hacen o dicen por el mero hecho de ser hombres. Es un sentimiento que no nos hace bien y que nos lleva a relacionarnos desde la revancha, desviándonos de

la relación singular con cada uno. Desplazarlo, nos ha dado la posibilidad de no encasillar las diferentes experiencias que han ido surgiendo en la relación con ellos, lo que, a su vez, nos ha permitido un intercambio más fructífero entre los sexos.

Este recorrido ha fortalecido y, a la vez, aligerado las relaciones entre nosotras. Las ha fortalecido en el sentido de que hoy hay más complicidad y libertad, y valoramos más la disparidad que hay entre unas y otras. Las ha aligerado porque se ha desvanecido la necesidad de tomarlas como una armadura frente a los hombres, lo que ha dejado más espacio para el intercambio entre nosotras, para la creatividad y para nombrar nuestras experiencias como mujeres.

Somos mundo

Cada uno y cada una hemos entrado a formar parte de este espacio trayendo la huella que la experiencia de mundo nos ha dejado. Hablar sobre ello nos ha permitido tomar una mayor consciencia de que la estructura social, económica y jurídica condiciona nuestras vidas, pero no las determina. En esa falta de determinación se abre espacio para la política. Preguntarnos por el sentido que cada cual da a su historia de vida y a su relación con el mundo nos ha permitido salirnos de la predestinación, ver más allá y actuar con más libertad.

Una de las participantes nació en una chabola, o sea, vivió en la propia piel la pobreza y la injusticia. Mirar esa experiencia de forma consciente le ha permitido dar un sentido propio (no violento ni victimista) a la misma. Lo que, a su vez, ha orientado su relación con el dinero, con su madre y con su padre, con el poder, con su trabajo como educadora social, con la gente pobre y también con la rica, con su forma de ser mujer.

Uno de los participantes ha vivido el hecho de ser hijo de una ex-militante de un partido maoísta como una gran carga.

Dialogar con esa carga le ha permitido entender mejor qué se coció en la lucha anti franquista y, a su vez, entender mejor a su propia madre. Desde ahí, ha ido desplegando una forma de hacer política que va más allá de la lógica de partidos y de la lucha de poder, y que pone el acento en su forma de expresar su masculinidad en diferentes contextos. Pero esto no le hace ahora sentir la necesidad de defenderse del pasado ni tampoco de su propia madre.

Y así podría seguir relatando el sentido político que cada cual ha dado a su propia historia. Lo que quiero decir con estos ejemplos es que mucho de lo vivido, trabajado y experimentado en este seminario ha dejado huella en los modos singulares que cada uno y cada una tiene de ver, sentir y actuar, o sea, en los modos de seguir creando su propio recorrido vital. Son formas de vivir que, a su vez, han ido dejando huellas en otras y en otros, huellas que han tomado formas, texturas e intensidades imprevistas y que se han dado en momentos y circunstancias inesperados, ¡como la vida misma!

Intentar entender la realidad que nos ha tocado vivir poniendo en juego la propia historia no nos ha impedido ampliar la mirada para ver más allá de lo que nos pasa directamente, tampoco nos ha hecho simplificar lo que es complejo.

Así, por ejemplo, cuando, con la ayuda de José Tormo Sánchez ²⁴³, hablamos sobre la globalización económica, pudimos dialogar sobre cómo ésta afecta a nuestras vidas y también cómo nuestras vidas alimentan o dejan de alimentar a su devastadora lógica. Sin perder ese hilo, pudimos ir más allá, nos pusimos a dialogar con datos e informaciones que nos resultaron significativos y a ampliar nuestra mirada hacia lo que pasa en otros contextos y países.

Hemos buscado el modo de abordar estas y otras cuestiones con verdad, sin forzarnos a hacer lo que no nos sale, reconociendo nuestras contradicciones y límites, haciendo cuentas con la dificultad y el dolor, preguntándonos por el sentido que le damos a lo comunitario y cómo queremos

relacionarnos con el dinero y el trabajo.

Son muchas las preguntas que este recorrido nos ha traído: ¿cómo actuar desde el amor sin renunciar a ver los modos y formas con las que se presenta el poder? ¿qué hacer con el amor y con la violencia que hay en cada uno y en cada una? ¿qué sentido dar a nuestras vidas sabiéndonos mundo? ¿cómo responder a todo esto siendo un hombre o una mujer singular?

Para mí, este seminario es, en sí mismo, una respuesta, es una obra hecha de amor y dinero que está en la raíz de otras respuestas y de nuevos interrogantes.

Un común singular

Somos un espacio en el que se juega algo profundo entre todas y todos, sin que ello nos lleve a igualarnos ni a tapar nuestras singularidades. Hemos ido creando relaciones de semejanza y de diferencia que confluyen en un entramado que nos hace ir más allá y más acá. O sea, nos hace llevar al mundo nuevas prácticas y reflexiones y, a la vez, nos lleva a estar más cerca de lo que hay en cada una y en cada uno.

En definitiva, somos mucho más que un grupo. Somos, como dijo un día uno de los participantes, un ‘común-singular’ abierto al misterio y a lo imprevisto, en contacto con el latido y la chicha de la vida.

Investigar la práctica viva de la renovación pedagógica

Dolo Molina Galván ²⁴⁴

“La lengua que hablamos nos permite formular paradojas e, incluso, parece a veces que nos incite a formularlas, como para ayudarnos a deshacer las construcciones mentales que nos esconden lo real” (Luisa Muraro, 2006 :107)

¿De qué hablo cuando digo renovación pedagógica? La renovación pedagógica tiene que ver con el conjunto de experiencias educativas y pedagógicas que se preocupan (y ocupan) por hacer una escuela bonita y viva. Una escuela que sea más justa, más habitable, más humana y más creativa. Adquiere una fuerte y amplia presencia en nuestro país en la década de los años 70, aunque sus raíces se vinculan a algunas experiencias de la Segunda República, a algunos planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), de las Escuelas Racionalistas de Francesc Ferrer i Guàrdia y a la política pedagógica de la Primera República. Como podemos ver, y nos señala Nieves Blanco (2005), la historia de la renovación pedagógica está hecha de intermitencias. Es decir, que no tiene una continuidad asegurada. Esta es una realidad que a menudo pesa y causa dolor en las maestras y los maestros, que durante algo más de treinta años han estado haciéndola presente en el mundo, porque aparece el miedo de desaparecer y de que se diluya con ello el legado.

En verdad hoy, decir renovación pedagógica produce extrañeza. Su presencia, en el mundo actual, es cada vez menor. No suele hacerse presente ni como referencia a una tradición ni como referencia a una práctica. Simplemente está dejando de estar o está pasando a estar en des-uso. En este sentido, es posible que el título de este artículo formule una paradoja.

Creo que hay que considerar para explicar-se esta situación, que la renovación pedagógica ha sido significada poniendo el acento en un compromiso pedagógico y político centrado en el terreno de lo social, privilegiando como referente simbólico en la corrección de la injusticia y la alienación, la esfera social. Pero este terreno ha sido ocupado con virulencia por la política instrumental y el mercado; y aquí, la renovación pedagógica se ha encontrado atrapada en una lógica del poder y en una lógica de la dialéctica que le ha dificultado inventar respuestas otras para un mundo que ha cambiado²⁴⁵. Además, no ha conseguido o no ha sabido nombrar y hacer presentes aquellas prácticas vivas que ha generado, que circulan en las escuelas y en el mundo y que no caben en ese referente simbólico de lo social.

Intentaré, en el desarrollo de este texto, explicar el sentido que ha tenido para mí transformar esta paradoja en un proyecto de investigación. Intentaré, así mismo, ubicar el lugar desde el que se orientó la práctica de exploración e indagación; para describir, posteriormente, cuáles han sido los hilos de sentido seguidos en el relato de una experiencia colectiva que ha querido significar y hacer presente la renovación pedagógica en el mundo. Para terminar, trataré de nombrar algunas prácticas educativas reconocibles, que tienen su origen en esta experiencia y que van más allá de ese horizonte simbólico que ha significado a la renovación pedagógica.

En el origen, escuchar la necesidad y el deseo

“El lugar de lo otro fue el otro lugar de nuestro encuentro también”

(Núria Pérez de Lara, 1998 :83)

Mi primer contacto con la renovación pedagógica se produce en la mitad de la década de los años 90. Era estudiante de pedagogía, y en aquellos momentos aunque ya con

dificultades, la escuela de verano era el espacio de proyección privilegiado para el movimiento de renovación pedagógica. Un espacio de formación otro, ligado a la *construcción* de una cultura pedagógica que pretendía hacer más habitables las escuelas y más humanas las experiencias educativas. Y un espacio que conservaba la huella de sus orígenes en los años 70 como ese lugar otro desde el que decir y aprender a hacer la escuela que se quería y la sociedad que se soñaba. Es decir, lo que se respiraba en aquel espacio era otra política ligada al devenir colectivo y a la conciencia social; otro saber ligado a la experiencia viva y las prácticas reales de las maestras y los maestros en sus aulas; otro poder ligado a una experiencia ética y política del compromiso docente.

Era posible observar entonces, y todavía, que la renovación pedagógica era ese otro lugar en el que se podía hablar, pensar, vivir y experimentar la educación de otra manera; más allá de la burocratización, de discursos asépticos y distantes, y de políticas de control y desafección de “lo público”. Y sin embargo, era ya un lugar crísico y un espacio en crisis. Un *lugar crísico* porque ubicándose en la teoría crítica de la educación, aquella que *considera la educación como una práctica política encaminada a la realización de ciertos ideales como la libertad, la igualdad o la ciudadanía* (Jorge Larrosa, 2006 :1), utilizaba una terminología y un esquema de pensamiento que se revelaba incapaz de realizar nuevos enunciados y de poner luz en una realidad cambiante. Y era un *espacio en crisis* porque cada año iba aumentando la ausencia de participantes. Cada vez eran menos maestras y maestros los que experimentaban este lugar como un espacio de formación, y cada vez más se hacía presente la debilidad de este lugar para mantenerse como referencia social de una pedagogía alternativa. La constatación de esta evidencia se podía observar no sólo en la escuela de verano como espacio de proyección privilegiado de este movimiento de maestras y maestros; también se experimentaba en la propia práctica organizada del mismo. Cada vez menos maestras y maestros sostenían, y hacían posible, la proyección y nutrición de un proyecto pedagógico-político de renovación pedagógica. El

movimiento de renovación pedagógica se iba anquilosando y comenzaba a percibirse más como “una pieza de museo” que como alternativa real para pensar el cambio en la escuela.

En este contexto, me planteo iniciar una investigación con la intención de recuperar la memoria de esta experiencia social que contaba con casi tres décadas de existencia. Una investigación de corte histórico que trajera al presente el conocimiento que estas maestras y maestros habían ido elaborando en torno al saber escolar, el compromiso social y pedagógico del docente, o la democratización de los centros escolares entre otras cuestiones. Se trataba de actualizar en el campo social y pedagógico la relevancia de esta experiencia colectiva. Sin embargo, ya en el inicio de este trabajo, fui dándome cuenta que este espacio (MRP) seguía viviéndose como un lugar vivo para hacer política. Es decir, era un espacio atravesado por la incertidumbre y el conflicto, que dibujaba una realidad plural y fragmentada, y que se alejaba de esa imagen de unidad empírica con la que parecía asociarse la idea de un sujeto colectivo. Las maestras y los maestros que mantenían este espacio, lo experimentaban como un lugar desde el que buscar sentido a sus experiencias educativas y prácticas pedagógicas tomando como significativo la renovación pedagógica. Aquí, la renovación pedagógica dejaba de ser un discurso compacto y se experimentaba como una práctica de búsqueda de sentido.

Descubrí, en este proceso inicial, que rescatar la complejidad y la riqueza de esta experiencia colectiva pasaba por volver la mirada hacia el origen. Por tratar de comprender de una manera holística la trayectoria de vida de este movimiento. Ya no buscaba hacer una reconstrucción histórica de las prácticas discursivas sino recuperarlas sin dejar caer la vida, sin desarraigarlas de quien las producía en las condiciones singulares en las que lo hacía. En este momento, la investigación dejaba de poner el énfasis en la definición de un problema para colocarse en el camino de la pregunta, un giro simbólico que como apunta con lucidez Clara Arbiol (2010), señala el vínculo entre lo vivido y lo que se vive, encarnando la

pregunta y transformando la investigación en un lugar privilegiado para abrir el pensamiento²⁴⁶. Volver la mirada hacia el origen significaba, pues, recuperar la unión entre lo vivo y lo viviente significando esta experiencia social desde su componente existencial y mudable, es decir, desde las maestras y los maestros que la encarnaban; así como desde la experiencia de sentido que introducía el acontecimiento. Ello me permitiría significar y comprender por qué el MRP seguía experimentándose como un lugar vivo desde donde proyectar al mundo el saber que nace en las escuelas. En este sentido, plantear la posibilidad de hacer una historia de vida del MRP como práctica de indagación permitía abrirse a otras preguntas, a hacer otras búsquedas y a buscar en otros lugares.

En la aproximación, tomar la experiencia como eje de sentido

“En el orden del sentido el pensar humano se abre a lo que viene como acontecimiento de la comprensión, o dicho de otro modo, a la comprensión como un acontecimiento del pensamiento”(Fernando Bárcena, 2005 :33)

Decir que el MRP seguía siendo, para las maestras y los maestros que lo sostenían, un lugar vivo para hacer política, significaba considerar la práctica de una política que pone el acento en un actuar aquí y ahora, buscando el sentido y la relevancia de la vida que transcurre en la escuela, pero también fuera de ella, arriesgando en cada momento el insentido de sí y el sentido de la renovación pedagógica. Una práctica política, además, que se desarrolla en el marco de la creación y el diálogo más que en el marco de la confrontación o el dominio. Pero llegar hasta el lugar de esta práctica política suponía >atravesar el desierto del sujeto colectivo pues éste, siempre se presenta como un sujeto desencarnado. Es por ello que me propuse, en la práctica de indagación, tomar la experiencia como eje de sentido.

Tomar la experiencia como eje de sentido significaba, en esta investigación, considerar que la maestra o el maestro era alguien al que le pasaba (le afectaba) alguna cosa en su compromiso con la actividad de la renovación pedagógica. Significaba también, reconocer su >competencia simbólica, su proceder auto-reflexivo para reorganizar, recrear y contar de manera efectiva la experiencia de la renovación pedagógica.

Situar aquí la mirada y la escucha, me permitía sacar la práctica de la renovación pedagógica de un orden establecido que la trataba como una cuestión gobernada por el principio del saber por el saber. Dado que la renovación pedagógica había sido definida y diferenciada de otras prácticas discursivas parecía que sólo era posible ver en qué medida, en la trayectoria de este movimiento de maestras y maestros, el par teoría-práctica se iba elaborando con más o menos coherencia, con mayores o menores dificultades; también, en qué medida el contexto histórico abría o cerraba condiciones de posibilidad. En este sentido, el principio del saber por el saber remite, nos recuerda Ana Mañeru (2006), a la abstracción, a la objetivación, a convertir lo vivo en inanimado para que pueda ser controlable o predecible. El principio del saber por el saber invita a separar-nos de nuestra experiencia concreta para saber más de ella e intentar buscar en una explicación general, que suele dejar fuera al mismo sujeto que se pregunta, el sentido de lo que hacemos y de lo que nos pasa en aquello que hacemos. Sin embargo, al tomar la experiencia como eje de sentido es posible apreciar que ésta es siempre y al mismo tiempo, propone Luisa Muraro (2007), una interpretación y algo que necesita ser interpretado; pues no existe modo posible de saturar los significados y las interpretaciones de la misma. La experiencia, nos advierten José Contreras y Núria Pérez de Lara (2010 :36), “*no siempre se deja pensar bien, no se deja descifrar*”, por lo que nos es posible volver a ella una y otra vez en busca de nuevos significados. Pero la experiencia también señala el punto de detención, explica Luisa Muraro (2007), para que lo ya interpretado no “sature de sí” lo que está por interpretar; y para que la de-construcción exhaustiva de lo interpretado no

se transforme en destrucción que dificulte la aparición de un pensamiento nuevo.

Considerando aquí, que la experiencia es una unidad fluida de vida y pensamiento²⁴⁷, una unidad temporal cuya existencia no está garantizada pues hay una diferencia entre aquello que pasa cada día y las cosas que *nos* pasan, o *nos* acontecen, o *nos* llegan, ¿cómo podía aproximarme a la experiencia y al sentido de la experiencia de estas maestras y estos maestros? Dejar que aflore la experiencia requiere posibilitar gestos de interrupción en el actuar para, dice Luigina Mortari (2002), *cultivar la disposición a la reflexión*. Sin embargo, advierte Milagros Rivera (2009), no es suficiente con hacer posible esta disposición en relación a cada maestra y cada maestro participante de la investigación; es necesario, además, escapar de las operaciones intelectuales que cancelan el reconocimiento de la experiencia. Una operación intelectual que cancela la experiencia es, dice la autora, la dialéctica²⁴⁸. En ella, la lógica de la argumentación desplaza y minusvalora la lógica de la reflexión, a partir de la cual es posible arriesgarse a hacer cortes de verdad sin contraponer argumentos, es posible gestar significados y sentidos. Es posible gestar la experiencia y el mundo.

En este punto, *el testimonio* se revela como una fuente de indagación apropiada para convocar la experiencia (y la memoria) de la renovación pedagógica. Para conocer su trayectoria (y su legado) entre lo visible y lo invisible. Para señalar las líneas de continuidad y discontinuidad de ésta en el presente. Pedir un testimonio invita a hacer el gesto de interrupción necesario para que aflore la experiencia porque posibilita pensar la existencia histórica. La petición se trata aquí como el acontecimiento imprevisto que provoca el pensamiento, porque el acto de relatar es un acontecimiento que nos hace pensar. En este sentido, el testimonio es una fuente de sentido que gesta significado y sentido porque el acto de relatar no es un proceso en el que se reproduce la experiencia como en un espejo.

El testimonio se me reveló además como una experiencia de aprendizaje profunda, algo que actuaba en la transformación de sí al ponerme en relación con el otro y con lo otro que este traía; al dejarme tocar por su presencia y el relato de su experiencia. Aprendí que aproximarse y explorar la experiencia de otros y otras, requiere una apertura activa y atenta de la escucha. Escuchar como un acto de obediencia para encontrar la vía de resonancia de las experiencias de las otras y los otros. En este sentido, descubrí que hacer una historia de vida no pasaba por reducir los itinerarios singulares de las maestras y los maestros ni el itinerario común de la trayectoria de este movimiento de enseñantes, a datos. Suponía, más bien, un aprender a acompañar la memoria, un aprender a atender y reparar en el proceso productivo de creación de significados.

En la escritura, buscar los hilos de sentido

“Hacer significativo lo vivido es más un movimiento que un logro, más una necesidad que una conclusión, más una búsqueda que una certeza”

(José Contreras y Núria Pérez de Lara, 2010 :36)

Trabajar con testimonios implica aceptar que hacer una historia de vida es algo más y es algo diferente a ceñirse a los hechos. Es algo más, porque en la experiencia se entrelazan múltiples aspectos que no se reducen al hecho visible y que sin embargo actúan en los comportamientos cotidianos. Me refiero por ejemplo a la frustración, al olvido, a la alegría, al dolor... Es algo diferente a ceñirse a los hechos porque los testimonios ordenan aquella parte de la experiencia que no se puede deducir de los hechos ya conocidos. En este sentido lo que este movimiento de enseñantes es, se deriva de los significados de lo particular, y no tanto de algún significado general. ¿Cómo poner en relación esos significados particulares para elaborar el relato de una experiencia común, colectiva? ¿cómo establecer una trama que structure la

relación de los hechos narrados?

Los hilos de sentido que encontré para mantener el sentido de esta experiencia colectiva sin fraccionarla, y engarzar con el hilo de pensamiento que me abriera a la comprensión de la misma, fueron el tiempo y la temporalidad. Es decir, el tiempo como sustancia de la trama y el tiempo en su condición de experiencia. Siguiendo la premisa de Elisa Varela (2007) de que el tiempo es experiencia, intenté buscar significados diversos sobre la experiencia del tiempo. Buscar una temporalidad que pudiera dar cuenta de la extensión y la complejidad de esta experiencia colectiva y de su trayectoria vital. Para ello, tal y como sugiere esta autora, acudí a la Grecia Clásica para recuperar los términos distintos con los que nombraban la experiencia del tiempo: el tiempo cronos, el tiempo kairós y el tiempo aión. El tiempo cronos se entendía como transformación permanente de lo concreto; el tiempo kairós era el tiempo de la ocasión, de la oportunidad; y el tiempo aión era el tiempo de la duración de la vida. Atendiendo a estos términos, la cronología de los hechos era sólo una parte del tiempo que había que identificar; porque la experiencia del tiempo como una realidad que deja marcas y huellas de su paso entraña más amplitud y profundidad.

Chiara Zamboni (2002) afirma que toda narración se extiende en un espectro de posibilidades. Una parte de este espectro se refiere al destino de los seres humanos, el cual se repite siempre de manera idéntica: se nace, se vive y se muere. Son los pliegues históricos quienes marcan las diferencias en lo que respecta al nacer, al vivir y al morir; pero éste es un destino colectivo de los seres humanos. La otra parte del espectro constituye la singularidad de una existencia, es decir, su irrepetibilidad, que irrumpe sobre la continuidad histórico-antropológica de una época. Pensar y contar la vida entera de este movimiento de enseñantes (MRP) suponía, pues, reconocer y comprender la novedad que traían los testimonios para mostrar toda la potencia de su significado. Suponía construir una trama que privilegiara la experiencia de las maestras y los maestros más que los procesos impersonales.

En este trabajo, seguir el hilo de sentido del tiempo cronos, el tiempo kairós y el tiempo aión, me ayudó a delimitar la trama de esta historia de vida partiendo del sentido y los significados que aportaban los testimonios.

a) El tiempo cronos, que es el tiempo que marca la transformación permanente de lo concreto, de la fragmentación, de la secuencia y del orden de lo que va cambiando; el tiempo del reloj y el calendario, señala en el esquema de la historia de vida el eje cronológico. La sucesión de acontecimientos resaltados en los relatos que pautan la apertura y la transición de una etapa a otra de la trayectoria de este movimiento.

b) El tiempo kairós, que es el tiempo de la oportunidad, de la ocasión, de lo que se desea hacer, de lo que se hace con sentido. El tiempo de la creación, de la fuerza, del placer, del conflicto, de la debilidad, de la reflexión, del éxito,...; señala en la historia de vida los nudos temáticos. La vida, los temas y los debates que contiene cada etapa de la trayectoria y que muestra un movimiento en espiral del proceso evolutivo del MRP.

c) El tiempo aión, que es el tiempo de duración de la vida, de una vida; y que no se confunde con el tiempo social del hacer, del deber y de la transformación (cronos), ni con el tiempo de la experiencia y la reflexión (kairós); sino que establece un vínculo entre estos dos tiempos y señala el arco vital que pone sentido a este vínculo y pone en relación los otros tiempos. Este tiempo se expresa siguiendo la línea vital del MRP desde su fundación hasta el presente. El inicio expresa la fuerza, la novedad y la incertidumbre del nacimiento; el presente contiene la tensión, la duda, la herida y el vacío de la desorientación. Entre ambos puntos del arco se definen los tiempos de madurez, sabiduría e impulso de dicho movimiento.

Tomar el tiempo y la temporalidad como hilos de sentido para captar la trama de esta historia de vida, me ayudó a acompañar la experiencia de las maestras y los maestros sin el

afán de descomponerla y transformarla en categorías de análisis; en este sentido, la escritura siguió manteniendo vivo el diálogo entre los testimonios sin pretensión de reducirlos unos a otros ni categorizarlos. Lo cual me ayudó a ver qué abría o qué cerraba en cada etapa de la trayectoria de este movimiento de enseñantes el sentido relacional de su práctica política y pedagógica. Por ejemplo, en la primera etapa, el núcleo de la vida organizada se mueve entre el buscar, el experimentar y el hacer visible la pedagogía que cambia la escuela. La segunda etapa, marca la transición de un actuar político que se mueve en el horizonte de “la pedagogía que cambia la escuela” por otro se mueve en el horizonte de “pensar el cambio el cambio en la escuela” y que pone el énfasis en ejemplificar el vínculo entre lo pedagógico, lo social y lo político. Una inquietud que se resuelve en el desplazamiento del saber de la experiencia a la revalorización del orden del pensamiento por el pensamiento. En la tercera etapa, se percibe con claridad que dicho desplazamiento dificulta ejemplificar las prácticas de renovación pedagógica, pues éstas no pertenecen al orden de la acumulación de conocimientos sino al orden del saber de la experiencia; un saber que ha de volver a “ponerse en vivo”. Se reconoce aquí, la debilidad del movimiento pero esta situación produce temor y confusión y no consigue abordarse; llegando a la última etapa con muchas dudas sobre la posibilidad de tener continuidad, provocando una nueva situación hasta entonces desconocida. La práctica organizada de este movimiento pasa a estar sostenida únicamente por un reducido grupo de maestras, que se arriesgan y se deciden a tener la inercia histórica para abrir (y abrirse) al presente que se vive.

En la proyección, nombrar la prácticas que se revelan como ejemplo vivo

“Saber que se tiene ‘historia’ tras de sí y que se está dentro de la propia historia”

(M^a Giovanna Piano, 1996 :135)

Tener la oportunidad de elaborar la historia de vida de este movimiento de enseñantes, así como la posibilidad de abrir un análisis sobre la misma recuperando los ámbitos de acción en los que este movimiento se ha ido desarrollando: el espacio comunitario, como el lugar en el que se va generando una idea del “nosotros/as”; el espacio político, como el lugar en el que se va elaborando colectivamente el propósito de un tipo de política; y el espacio de formación, como lugar de creación y experimentación de las prácticas pedagógicas renovadoras; me ha dado pistas. Me ha aportado pistas, y creo que también puede hacerlo a los y las demás, sobre aquellas condiciones que en la trayectoria de este movimiento han facilitado o han dificultado, incluso cerrado, la posibilidad de una práctica política viva que estuviese más en consonancia con la vida en relación, aquella que me toca y exige en mí una transformación. Es decir, con una práctica que abre, y me abre, a los ejemplos de la experiencia, aquellos que me ayudan y me interrogan para mantener una relación auto-reflexiva en torno a mi propia experiencia de ser maestra. Aquellos que me informan de que sólo cambiando las relaciones en el aula y su sentido puedo cambiar la escuela y puedo cambiar el mundo.

Da pistas, señala lugares, digo, pero no nombra prácticas. Este es el trabajo que me queda y para el que tengo que buscar sentido. Las reflexiones que fui abriendo en torno a la historia de vida de este movimiento, mostraban por ejemplo, que al generar una idea del “nosotros” extensa y abstracta que funciona desde la práctica del pluralismo, hay dificultades para auto-limitar aquello que puede ser pensable y experimentable, desarrollando una práctica de la relación en la que resulta casi improbable sentirse “afectada” por el otro/a y por lo que éste/a trae. El conflicto entonces, no actúa en el lugar de la transformación de sí, sino que se sitúa en una lucha por el poder. Se mostraba también, la distancia dada entre el modo en que estas maestras y maestros significaban su experiencia en el movimiento y el orden en el que se hacía pública la práctica política de la renovación pedagógica. Una

distancia que señalaba un desplazamiento simbólico muy importante, en el que el MRP dejaba de significarse como un lugar en el que la maestra o el maestro se formaba para fundarse como lugar que formaba a maestras y a maestros. Actúa aquí, de una manera contundente la confusión de considerar que el pensamiento de la experiencia y el pensamiento del pensamiento son semejantes y por tanto intercambiables. Proponía, en esta lectura final, que un modo de abrir y abrirse a la política viva, era poner el énfasis en los ejemplos vivos de renovación pedagógica y no tanto en la proyección de un modelo de formación que tendía a homogeneizar unas prácticas que eran, en realidad, singulares y plurales.

En cualquier caso creo que esta investigación termina con una constatación de lo que ya se sabe y se vive: que la práctica organizada de este movimiento de enseñantes no responde a las necesidades del presente y ha entrado en una vía muerta, pero que la renovación pedagógica sigue actuando, para estas maestras y maestros, como significante de sus prácticas educativas.

La cuestión ahora sea quizás, intentar encontrar los caminos que nos orienten en el modo de nombrar las prácticas educativas que crean y re-crean estas maestras, que mantienen en sí el sentido relacional de las mismas y que están más allá del orden social desde el que se ha interpretado la renovación pedagógica. Prácticas que crean y recrean la vida en las aulas y en los centros, que tienen su origen en la tradición de renovación pedagógica, porque es en ella desde donde estas maestras interpretan y han interpretado la realidad escolar que vivían y la realidad escolar que querían vivir. Nombrarlas para hacerlas presentes, pues son prácticas que mantienen abierto el camino del deseo y de la creación. Pero al iniciar este camino, encuentro una nueva disyuntiva; parece evidente que la renovación pedagógica se vive como algo más que una tradición y que en realidad se experimenta como una acción, como un verbo, como un estar en relación y en permanente movimiento de búsqueda y creación pedagógica. Por otra

parte, decir hoy renovación pedagógica causa, como veíamos en el inicio de este texto, confusión y extrañeza, como si fuese algo del pasado, como si fuese algo a superar. Entonces, las preguntas que surgen son: ¿es posible abrir los significados de renovación pedagógica para que incluya unas prácticas que no alcanzaba a reconocer y no estaban presentes en su orden de pensamiento? O por el contrario, ¿el lugar simbólico en el que se sitúan estas maestras es realmente otro, tan distinto y distante de la renovación pedagógica que tienen que renombrar el origen de sus prácticas? No sé dar respuestas a estas preguntas, intuyo sin embargo, que el hecho de que la renovación pedagógica se diluya como tradición heredada y se experimente más como movimiento de búsqueda y creación que enraiza en ella pero no la reproduce, me ayuda a enriquecer el universo de prácticas reconocibles y cualificadas de estas maestras y maestros que han participado y han dado vida a este movimiento. Prácticas que son más y algo diferente de un saber-hacer porque cambia el significado de las cosas, y me abren a la experiencia del ejemplo vivo.

Bibliografía

- Antonia de Vita, “Buscando una política más elemental: sostener capacidades, abrir posibilidades”, Barcelona: DUODA Revista d’Estudis Feministas, nº 35, 2008 (pag 83-97)
- Chiara Zamboni, “Intermedio. Inventar, agradecer, pensar” en Diotima, *El perfume de la maestra* , Barcelona: Icaria Andrazyt, 2002 (pag 22-28)
- Elisa Varela, “La experiencia y el tiempo de la creación siendo fiel al origen”, Barcelona: DUODA Revista d’Estudis Feministas, nº 33, 2007 (pag 61-83)
- Fernando Bárcena, *La experiencia reflexiva en educación* , Barcelona: Paidós, 2005

- Jorge Larrosa, “La experiencia y sus lenguajes”, en *Estudios Filosóficos*, n^o 160 www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa, 2006
- Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura*, México: Fondo de Cultura Económica, 2003
- José Contreras y Núria Pérez de Lara, “La experiencia y la investigación educativa”, en José Contreras y Núria Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa*, Madrid: Morata, 2010 (pag 21-86)
- Luigina Mortari, “Tras las huellas del saber” en Diótima, *El perfume de la maestra*, Barcelona: Icaria Andrazyt, 2002 (pag 153-162)
- Luisa Muraro, “El pensamiento de la experiencia”, Barcelona: DUODA Revista d’Estudis Feministas, n^o 33, 2007 (pag 41-46)
- Luisa Muraro, *El dios de las mujeres*, Valencia: Editorial Horas y horas, 2006
- M^a Giovanna Piano, “Hacerse institución”, en Diótima, *Saber que se sabe*, Barcelona: Icaria Andrazyt, 1996 (pag 125-137)
- Milagros Rivera, “La gestación femenina del mundo”, en www.unapalabraotra.org, 2009
- Nieves Blanco, “Innovar más allá de las reformas. Reconocer el saber de las escuelas”, en http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Blanco.pdf, 2005
- Nuria Pérez de Lara, *La capacidad de ser sujeto*, Barcelona: Laertes, 1998

Sóc una mestra, sóc una dona

Maria Lluïsa Cunillera i Mateos²⁴⁹

Quan M^a Victoria González Isasi, Bibi, m'envià la seva proposta perquè escrivís un text sobre la presència de la diferència sexual en educació ²⁵⁰, emprà unes paraules que tenien molt de corporal. “Com ho veus? Et ve de gust fer-ho? M'agradaria que et fes vibrar. Si el tema et toca...”. Veure, venir de gust, vibrar, tocar són verbs que diuen molt sobre el meu cos, que em conviden a estar i a viure en el món sencera, com el que sóc, una dona.

La proposta de la Bibi em recordava el que s'esdevé a l'acte inaugural de cada curs escolar i a cada un dels grups dels quals en sóc professora. No és un acte protocol·lari, sinó que és l'origen de la relació que desitjo iniciar amb cada un i cada una de les alumnes dels meus grups. Cada grup és únic, com són únics cada noia i cada noi. I jo, en cada grup sóc la mateixa i no sóc la mateixa perquè des de la meua entrada a classe, des de la primera paraula que pronuncio s'hi està iniciant una nova relació, estic naixent una i altra vegada.

En aquest inici, em presento amb el meu nom i cognoms, en paraules de Luisa Muraro, “como un ser viviente que, gracias al lenguaje, junto a otras/otros, da cuenta de lo que a él, a ella, se le manifiesta, con pretensión de decir algo verdadero”²⁵¹. Més que una identitat, sóc un teixit de relacions, perquè la identitat, segons María Zambrano és “quienes vamos siendo” i anem sent en relació. Per això els parlo de les meves relacions més properes. “Sóc mare, companya, àvia –els dic–; sóc la vostra mestra i m'agrada ser-ho; sóc una dona i desitjo ser-ho. I és com la dona que sóc que vaig a relacionar-me amb vosaltres”. Les meves paraules van acompanyades de desconcert, incertesa, silenci i algunes rialletes tímides. Però, sovint, quan ja ens coneixem millor, els nois i les noies troben sentit al fet que m'hagi presentat com a dona. D'alguna

manera reconeixen que els estic dient: “Les dones, evidentment, existeixen i jo en sóc una d’elles”, una frase que he llegit de Luisa Muraro i que per mi té molt significat.²⁵²

Crec que aquest primer contacte tan personal i directe, en què em sento sencera i feliç, obre portes, que poden ser travessades o no, però les obre. Com que el meu desig és iniciar un intercanvi creatiu –com diu Chiara Zamboni- els demano el seu **acte inaugural** amb mi, és a dir, els convido a participar d’aquesta relació a través d’un petit invent, el que jo anomeno la *carta a la Maria Lluïsa*. I aquest ja és el meu primer missatge perquè els convido a narrar les seves experiències d’éssers vius que senten i parlen; d’adolescents que cerquen existència i que no solen trobar-la perquè les aules s’omplen del ja pensat per altres. Els estic dient que estic disponible i a l’escolta i que desitjo saber de cada una i de cada un, individualment. Els dic: “sóc aquí i ara, i vosaltres també”. No és només el meu cos que es fa presència, sinó que els convido a posar-se en joc des del que són, des de la diferència de ser noies o nois, donant-los l’oportunitat –en paraules de Chiara Zamboni- de significar la seva experiència d’éssers vius que senten i parlen i donen compte del que se’ls manifesta. En les seves cartes hi ha de tot, sorpresa per la meva presentació i també satisfacció per poder-me dir: “sóc jo i sóc així”. En aquesta primera trobada percebo alegria, un estar bé, com si el que ens espera promet ser agradable. Crec que comença a crear-se el vincle que s’anirà teixint al llarg del curs.

Així és com començo a estar present a l’aula des de la meva diferència de ser dona. Present i sencera. Però perquè això sigui avui realitat he hagut de fer un camí d’aprenentatge en relació amb altres dones. En començar la meva feina de professora de literatura, els meus col·legues més experimentats em van explicar que a classe havia de tenir-ho tot molt preparat i previst; havia de controlar el temps i no deixar espais buits que els alumnes utilitzen per esvalotar-se. Només els havia de donar la paraula al final de la classe per si volien fer alguna pregunta. Vaig seguir aquests consells, però normalment, els i les alumnes no feien cap pregunta que

tingués a veure amb el que jo havia explicat, no mostraven curiositat per saber més ni en tenien dubtes. I això era molt preocupant. Era evident que jo no havia sabut despertar en elles i en ells cap interès, no havia provocat la seva intel·ligència, no els havia mogut i, per tant, les meves classes no podien transformar-los ni a ells ni a mi. La suposada satisfacció de les meves primeres classes per haver-les fet tan bé, tan acadèmiques, tan formals, tan intenses, es va anar convertint en una gran frustració. Em vaig adonar que jo sortia de l'aula tal com havia entrat. Segurament, més buida.

Si no m'hagués agradat tant ser mestra potser mai no m'hauria qüestionat la meva tasca ni hauria iniciat un camí ben diferent. La veritat era que m'agradava l'ensenyament, però no em sentia jo, sinó una còpia del que se suposava que havia de ser una professora de llengua i literatura. La meua veu em sonava com un eco, aliena a mi mateixa. Era evident que em calia fer un buit a l'estipulat, al ja dit, per trobar el que realment desitjava ser a classe; per posar al centre la relació amb les meves alumnes i els meus alumnes; per acollir-los com ho fa una mare un a un i tal com són; volia poder fer entrar la vida i l'amor a la classe i per això necessitava ser jo mateixa. Però, ¿com fer-ho estant segrestada pel ja dit, per tot el que ocupa el centre del món sense deixar espai per allò altre, diluïda en un neutre universal, sense mostrar el que em dicta el meu cos de dona? En aquesta recerca de qui sóc o de qui vaig sent, he après en relació amb altres dones que el que realment em porta a conèixer-me és escoltar-me i això només és possible si parteixo de la meua experiència i em mostro sencera, és a dir, en el meu cos, que és un cos de dona. Aquesta escolta atenta al meu desig ha estat veritablement transformadora i m'hi ha ajudat veure com altres dones han emprès aquest camí, que és un camí de llibertat.

I el meu cos sexual en femení em mostra una altra manera d'estar a l'aula, recuperant l'origen de la llengua materna, la realitat i la veritat de l'aula, que és la realitat i la veritat de la vida, fent-me present com a dona i acollint la presència dels cossos masculins i femenins dels meus i de les meves alumnes.

Quan jo sóc a classe en presència i deixo espai perquè ho estiguin elles i ells, aquesta presència recíproca produeix benestar, felicitat perquè cada qual posa el seu cos en tot el que és, se sent escoltat i va teixint en relació experiència i saber. Posar el cos en tot el que és possibilita la parla sincera i l'escolta recíproca. Deixar espai a la parla, escoltar les paraules dels altres permet anar embastant pensament en relació, que és un pensament creatiu i transformador. Clar que a vegades pot semblar que la classe és una mica caòtica, hi ha molts alumnes a l'aula i es fa difícil conversar. Sovint surto de la classe una mica decebuda perquè no he sabut trobar aquest punt que jo anomeno màgic, aquest moment especial en què el vincle es fa present i fecund. La realitat de les aules és a vegades molt dura i no tot l'alumnat està disposat al diàleg, els grups són nombrosos i es fa difícil aquesta relació propera i personal. Però no em rendixo i torno l'endemà amb energia i amb el desig renovat de fer pensament en relació.

Crec que el pensament en relació necessita un espai gran on hi cap gairebé tot, on cada qual pot parlar des de si, on s'improvisa per seguir el fil del que estan dient altres i on es posa en joc la confiança per entendre el que realment es vol dir, encara que no sempre se'n trobin les paraules. Un lloc, on sorgeix el conflicte que ens dona l'oportunitat de cercar i trobar mediacions en relació. Cada una i cada un posa alguna cosa seva, sabem com s'inicia el diàleg, però no com s'anirà recreant, és a dir, com anirà naixent per tornar-se a crear, per tornar a néixer. La mestra es fa disponible i l'escolta, en estar oberta a l'inaudit, a aquest pensament original, dona com a regal el que Ana Mañeru anomena **el miracle de l'imprevist**. Ho visc a les classes quan a vegades trobem una perla, que no sempre es dona, però quan es dona és preciosa. He vist als ulls de les meves i dels meus alumnes aquella guspira especial davant el que acaba d'esdevenir-se a classe i aquest és un regal que ens en portem cada una i cada un. És un moment màgic, és un inici. A vegades, a classe, es produeix un d'aquest moments que hi aporta felicitat, més encara, quan, a la classe següent o en el diari setmanal alguna noia o algun noi explica que el que havíem parlar a la darrera classe ho van

comentat amb la seva mare o amb la seva àvia, o que ho van estar pensant, i fins on havia arribat aquell compartir o aquell pensar. Així, el viscut a classe transcendeix l'espai de l'aula quan passa a través del cos; es fa viu perquè procedeix de la vida i és real perquè neix de l'experiència.

Per tal que aquestes experiències siguin compartides és necessari fer possible un lloc i un temps. A les meves classes he incorporat la redacció d'un *diari setmanal*, que vaig aprendre de Remei Arnaus i Núria Pérez de Lara al Màster de Duoda. És una oportunitat per fer pensament propi a partir de l'experiència de classe i del que cada una i cada un és i hi aporta. I també és una manera d'anar elaborant el nostre propi llibre, un altre espai original que he incorporat a les meves classes. En aquests darrers anys he decidit que a primer de batxillerat no tinguem llibre de text, sinó que elaborem el nostre llibre de literatura a partir de textos que jo proposo, o que proposen ells o elles, a partir del desig de saber sobre una època o un tipus de literatura o sobre una escriptora o escriptor, a partir de les narracions que fa cadascú i dels diàlegs que hi mantenim. Anar fent el nostre llibre és una altra manera de posar-nos en joc i de fer de la classe un lloc per a la vida, la creació i el pensament. Perquè una de les coses que em proposo a les meves classes és fer-los pensar. Un camí ben diferent al funcionament acadèmic que neutralitza el pensar, cobrint-ho tot de discurs preestablert. Com de diferent és una classe quan es fa possible el diàleg relacional, que deixa un lloc per a cadascú i permet el creixement i la transformació d'elles i d'ells, i també el meu! No sempre és fàcil perquè ens cal alliberar-nos del pes del sistema acadèmic i de la rigidesa dels temps. Al principi de curs, als alumnes i a les alumnes els pot semblar que no s'avança, que no s'aprèn perquè no han de memoritzar tirallongues de noms d'autores i títols d'obres, ni fan exàmens que fixen un llistó que marca l'èxit o el fracàs. És aleshores que els demano que confiïn en mi perquè al llarg del curs aniran vivint el seu propi procés d'aprenentatge; molts i moltes reconeixen a final de curs que han après *de veritat*.

Perquè el diàleg relacional sigui possible és imprescindible la

presència, la proximitat dels cossos que orienta el discurs, però que va més enllà de la percepció dels cossos; és quelcom que hi és, aquí i ara, encara que no ho veiem; és aquest vincle tan especial, invisible i inconscient, que es dona en les relacions en general i que es dona a l'aula quan deixem l'espai perquè s'esdevingui. Fa uns anys, un alumne de segon d'ESO ho explicava així: "A la classe de català tenim una relació especial, som una família molt gran; tothom pot parlar del que pensa i ens expliquem coses importants; a vegades hem plorat quan algú ha explicat una experiència trista".

En aquest pensament relacional es dona una autèntica transformació del llenguatge quan deixo de banda el discurs après i recupero la llengua materna. És llavors que veig que els meus alumnes m'escolten d'una altra manera i pensen –"rumien", diu Chiara Zamboni- en relació i de forma molt més creativa. Es trenca així el diàleg forçat que obliga a dir una cosa darrera de l'altra; i la màgia es dona sovint amb els silencis, quan cada un i cada una està pensant el que han dit els altres, en un pensament cap endins que finalment troba paraules per ser dit. I això passa quan experimentem la presència de l'altre, quan percebem aquest compromís, aquest vincle entre les persones que formem el grup i aconseguim la veritable llibertat a l'aula. Per a mi l'autèntica llibertat en educació parteix d'estar en presència, sent el cos que sóc i en vincle transformador continu amb el meu alumnat.

Chiara Zamboni, quan parla sobre el pensar en presència ²⁵³, diu que les dones hi posen en joc, juntament amb altres, no només la paraula sinó el cos, el color del vestit, del fulard i tot el que aquell dia és vital per a elles. Així és como jo ho sento i per a mi és una manera d'estar amb el meu cos de dona; vestir-me i guarnir-me acompanya la meva presència a l'aula.

El curs passat vaig viure una experiència de pèrdua molt dolorosa per la mort de la meva germana Maria Francesca, la meva única germana, confident i amiga. Vaig acompanyar-la en la fase final de la seva vida i, per tant, vaig estar un temps sense anar a classe. En reincorporar-m'hi vaig voler dedicar

uns moments a parlar del que m'havia passat, de com em sentia, de com la recordava i de tant com ens estimàvem; del buit que m'havia deixat la seva absència. Es va fer un gran silenci a classe que vaig percebre com aquesta altra part de la presència que va més enllà del físic; jo estava allà i ells i elles, amb els nostres cossos i amb quelcom que no és visible però que totes i tots sabíem que estava allà. Va haver-hi un abans i un després en la nostra relació i en la majoria dels diaris d'aquella setmana, nois i noies van compartir el meu dolor, sense frases estereotipades, trobant paraules per expressar que m'acompanyaven en el meu dol, sovint, relacionant el que jo estava passant amb experiències pròpies de mort de familiars o amics i, al mateix temps, valorant la vida com un regal. Una alumna comentà que veia el meu estat d'ànim en el meu cos, en la meua manera de vestir-me i de moure'm aquells dies i en el fet que no em posava ombra d'ulls com havia fet fins aleshores. Era una manera de reconèixer la presència del meu cos de dona a la classe, encara que en aquell moment ella percebés un cert buit, com si en faltés alguna cosa.

Aquesta experiència compartida no hauria estat possible si jo hagués renunciat a parlar del que estava passant o bé per considerar que no tenia res a veure amb els meus i les meves alumnes o bé per creure que la vida personal ha de quedar fora de la classe, com tantes vegades m'havien recordat altres docents. Però jo vaig entrar aquell dia sencera a l'aula, no m'era possible dividir-me en dos, la mestra "professional" i la dona que acabava de perdre una persona tan estimada. A classe jo era dona, germana, mestra, tot al mateix temps. Un cop més la meua obediència interior –com diu Maria Zambrano– portava llibertat a l'aula. La classe va continuar i vam comentar alguns textos literaris, però havíem fet un espai gran a la vida, la veritat i l'amor.

Aquest espai és necessari a l'aula. Tant que, sovint, quan percebo que el que estem tractant no té sentit –i no el té perquè la presència dels cossos que habitem l'aula indica un altre camí– decideixo canviar el rumb i ho faig de forma directa i simbòlica alhora: "tanquem el llibre". Tancar el llibre vol dir

que anem a parlar de l'important, al menys, del que ara i aquí és important per a nosaltres. María-Milagros Rivera Garretas parla de quelcom semblant a la universitat. Comenta que té preparades les classes pensant en els seus alumnes, però quan entra a l'aula percep el que ella anomena "la gravetat dels cossos", la presència real i tangible de cossos femenins i masculins que es troben en aquell lloc i en aquell moment precis. A partir d'aquí, adequa el tema que està tractant a allò que percep a l'aula. Aquesta disposició a l'escolta, aquesta atenció al que passa realment, aquesta mirada als altres i a les altres té molt a veure amb el cos femení, amb ser dona, i fa possibles moments únics.

A la meua classe, quan tanquem el llibre, apareix l'imprevist. Algú inicia un tema que ja hi era sense espai ni temps per ser dit. Poden ser temes que sorgeixen dels textos, del que estem treballant a classe, o no. Un dia, estàvem llegint un article sobre una situació de violència contra les dones i vaig notar certa intranquil·litat a l'aula. Quan ens posàrem a parlar del que estava passant, els nois van mostrar la seva incomoditat, com si se'ls estigués acusant de violents també a ells; i les noies reivindicaven que no tots els homes són violents. A partir d'aquí vam dialogar sobre les relacions entre dones i homes, sobre la vida en relació sense violència i sobre moltes altres coses. Si no hi hagués deixat un temps i un espai per parlar-ne, el conflicte se l'haurien dut a casa i no hauria trobat paraules per ser dit, ni mediació. Per a mi, aquesta situació, com tantes d'altres, em mostra la presència dels cossos masculins i femenins, del meu propi cos, que són cossos vius que es manifesten, s'alegren, pateixen, que són a l'aula, asseguts davant meu i jo no puc fingir que no els veig. Continuar amb el que estàvem fent, com si res hagués passat, deixa la classe sense sentit; sembla com si la vida fugís de l'aula. Als nois i noies els alleugereix el fet de tenir aquest espai a la meua classe perquè es manifesti la inquietud, el dolor, el sofriment, però també la felicitat, la curiositat, la capacitat creativa, perquè els estic dient: "sé que sou aquí i estic disposada a escoltar-vos". Aleshores es produeix un moment gran en el qual he d'estar-hi molt atenta, a l'escolta

del que realment volen mostrar, encara que no sempre en trobin les paraules. És el moment d'acollir, sense jutjar, sense pressuposar, sense veure fantasmes on hi ha dubtes i contradiccions i també sense pretendre arribar a conclusions, quan sovint no en fa falta perquè l'important és poder manifestar el que hi ha, el que passa. Luisa Muraro parla de l'experiència "que pide ser significada por un ser vivo que siente y habla. La experiencia llama al sujeto, le invita a tomar la palabra y le sostiene en su pretensión de decir algo verdadero, dando cuenta de lo que a él o a ella se le manifiesta"²⁵⁴.

No sempre és fàcil perquè la timidesa de les i dels adolescents frena o limita la seva capacitat expressiva i és llavors que he d'entendre no només el que es diu, sinó també el que no es diu. Puc, amb la meva experiència de dona més gran que ells i elles, donar-los mesura perquè a vegades percebo que l'estan demanant i crec que això forma part de la meva implicació com a mestra. Implicació que crea un vincle basat en la confiança, una confiança que només és possible lluny del discurs, en l'obertura a l'altre, des de la llengua materna.

Però, -reprenc el que he esmentat més amunt- ¿com sé que en un moment donat és necessari **tancar el llibre**? Crec que hi ha alguna cosa aquí, entre les meves alumnes i jo, aquest vincle inconscient que fa evident la presència dels cossos. És un moment molt especial, de comprensió més enllà de les paraules, que relaciono amb el fet de tenir vocació de mestra, entenent per mestra la continuadora de l'obra materna, la primera mestra. I la meva mare, quan em passava alguna cosa ho sabia –cosa que en aquells anys em portava a pensar que la meva mare era una fetillera i no sempre m'agradava que en sabés tant- i es feia disponible, a l'escolta perquè jo pogués dir o preguntar el que volgués. Aquest és un vincle de confiança basat en l'amor, un amor que es dona en presència. Jo crec en la relació entre cos i paraula i per això desitjo portar a l'aula paraules de veritat i de vida, on es pugui posar en joc el cos, en aquest vincle que no es veu, però que es percep. Així, amb el llibre tancat sorgeixen paraules que responen al veritable desig

dels i de les adolescents de saber sobre la vida, de viure-la, de parlar sobre ella i de parlar en relació amb altres i amb mi, de manera que la conversa és creativa i transformadora. Així es fa possible la narració d'experiències personals, per tant, singulars i originals, i a partir d'aquí es fa pensament veritablement creatiu i educatiu, en un teixir i desteixir que no té final. Alguns i algunes alumnes l'han anomenat camí o viatge i així ho explicaven en la seva carta de final de curs. "Aquesta classe ha estat un viatge plaent que ens ha unit, en certa manera com germans i germanes". "Aquesta classe m'ha canviat; crec que forma part del mosaic del que estic fet". Una noia deia: "Gràcies, Lluïsa, per la confiança, per haver-nos donat les eines per fer aquest viatge i per haver-lo fet amb nosaltres". I una altra escrivia: "Hem viscut moltes coses en aquesta classe, més de les que mai hauria suposat que podríem compartir. Ha estat un viatge que hem iniciat junts i ara que ens n'anem, cadascú ha de continuar el seu camí. Ens hem pogut deixar portar per impulsos i sensacions cap un text, sense cap mena de vergonya ni tabús, i m'ha agradat." Quan a classe es dóna una situació com aquesta, em sento viva i feliç i m'adono que elles i ells ho perceben amb il·lusió i satisfacció. Són moments preciosos en els que agraeixo ser mestra.

Ser mestra en presència m'ha transformat a partir del moment en què he après a estar sencera a l'aula, quan he començat a exercir la meua llibertat de ser dona. La grandesa de ser mestra està a saber donar l'espai de llibertat a cada noi i a cada noia perquè pugui fer real la promesa que és cada criatura. Maria Zambrano parla de la vocació del mestre com una crida que demana ser seguida i obeïda en un constant i creixent anar fent; és el viatge que citaven els meus alumnes. L'escriptora afegeix: "la vocación de algunos es quien ha traído al mundo cosas nuevas: palabras nunca dichas anteriormente, pensamientos no pensados, claridades ocultas, descubrimientos de leyes no sospechadas, y hasta sentimientos que yacían en el corazón de cada hombre y sin derecho a la existencia."²⁵⁵

Per portar al món paraules noves és necessari estar en

presència a l'aula. Només així puc descobrir-les en mi i trobar aquelles paraules no dites per compartir-les en relació, construint amb les i els alumnes nou pensament. És un procés sense fi que comporta una funció mediatra preciosa perquè la mestra o el mestre estan contribuint al creixement dels nois i de les noies en la seva formació humana, de vida i de veritat. És una medicació que té lloc a l'aula quan estic amb el meu cos i més enllà del meu cos en presència del meu alumnat. Llavors es produeix aquell moment màgic en què em dispenso a parlar. Abans, el silenci per pensar i, després, les paraules que sorgeixen vives. Les cares dels meus alumnes diuen si han percebut la meua disposició al diàleg, si noten la meua presència i si estan disposades i disposats a participar també amb la seva. Si ho estan, si el vincle comença a crear-se, el treball encara no està acabat, sinó que precisa d'una contínua renovació, atès que la presència no es dona en un moment puntual, sinó que és un devenir. Sé que el vincle s'està creant quan escolto preguntes originals que sorgeixen de la seva curiositat i de la seva necessitat perquè estan trobant un espai de llibertat. Un espai i un temps, "un tiempo naciente" -l'anomena María Zambrano- "que surge allí mismo, como un día que nace; un tiempo vibrante y calmo; un despertar sin sobresaltos"²⁵⁶. En la funció mediatra de la mestra o del mestre està la saviesa per fer veure l'alumne que té temps per anar descobrint, per desfer el nus de la por a no saber, a equivocar-se o a no ser entès o acollit; a no rebre resposta a la seva pregunta. Quan la mestra o el mestre entren en aquest cercle relacional perden també la por i troben la seva llibertat. Jo l'he trobada quan he sabut obeir aquella crida interior, aquella vocació de ser mestra que parteix de la meua presència sencera a l'aula com la dona que sóc.

L'autoriforma Gentile. Encuentros y publicaciones

- 1º/1995. *Chi valuta chi e perché*. **Publicación:** *Chi valuta chi e perché* (libro que no está en biblioteca UB) 5 euros.
- 2º/1996. *La scuola: un'autoriforma gentile*. **Publicación:** *Buone notizie dalla scuola* (libro). Traducido en Sabina editorial.
- 3º/1999. *Pubblica, libera e leggera*. **Publicación:** *Pubblica, libera e leggera* (libro que no está en biblioteca UB). 9 euros.
- 4º/2000. *La bravura di ogni giorno*. **Publicación:** www.cdsdonnecagliari.it (actas en HTML, libre).
- 5º/2001. *Le maestre e il professore*. **Publicación:** www.cdsdonnecagliari.it (actas en formato Word, libre).
- 6º/2002. *La politica dell'esserci: sapere critico e dimensione pubblica*. **Publicación:** www.cdsdonnecagliari.it (solo algunas ponencias).
- 7º/2003. *La lingua che ci amora - Esercizi di libertà per imparare con*". **Publicación:** *Lingua bene comune* (libro) Città aperta 2006, 16 euros.
- 8º/2005. *"Felicità sottobanco"*.
- 9º/2006. *Quando è troppo, è troppo - Ricreare spazi di vita pubblica*. **Publicación:** "Intelligenza del presente", (artículo en *Via Dogana* n. 78).

¹ “El desig femení a la universitat d’avui” (2008-2009) con la ayuda de AGAUR de la Generalitat de Catalunya. Investigadora principal: Remei Arnaus; “Ser universitarias en el presente (2008-2009) con la ayuda del Instituto de la Mujer de Madrid. Coordinado por Remei Arnaus, Universidad de Barcelona y Anna Maria Piussi, Universidad de Verona.

² María-Milagros Rivera Garretas. “Quince años explicando historia de las mujeres en Barcelona, *Duoda*, 16, 1999 .

³ María Cobeta García y Marta Holgueras Pecharromán. “Prácticas educativas desde la libertad femenina. *Duoda*, 18, 2000 .

⁴ A finales de los años 80, en Dinamarca, la pedagoga Anne Mette Kruse llevó a cabo una serie de experiencias de segregación por sexos en las que se pretendía dotar de un espacio y un tiempo para las niñas donde la enseñanza partiera de sus intereses y donde se les ofreciera la oportunidad de ser ellas mismas, sin homologarse a los niños; entornos donde no se interpreten las relaciones entre niñas como de debilidad, sino de sabiduría. Los resultados de esta experiencia mostraron que las niñas tenían libertad de actuar según sus propios deseos, de expresión y desarrollo, sintiéndose a gusto de cómo eran, pudiéndose mostrar sin tener que aceptar ser de otra manera.

⁵ Asunción López Carretero, “Amor al sentido”, Revista *DUODA* Núm.21. pp.55-68, 2001

⁶ Llegué a *Duoda* de la mano de Remei y ha sido para mí un regalo. Siempre he sido muy bien acogida especialmente por Milagros Rivera. Sus textos y traducciones nos han permitido entrar en relación con la práctica de la diferencia sexual.

⁷ Jornadas organizadas por el Instituto Municipal de Educación de Barcelona, con el título *El femení com a mirall de l'escola* .

⁸ Tomo estas palabras del texto de Remei en este mismo número de *Duoda*.

⁹ na Mañeru, Texto que presentó en Baeza en el marco de la Escuela de Verano de Andalucía (agosto del 2000).

¹⁰ Luisa Muraro, *Ideas para una teoría de la autoridad al final del patriarcado* . Ponencia en el II Seminario Andaluz de Formación del Profesorado en Formación no Sexista. Baeza, mayo 1998. Traducción de M.-Milagros Rivera Garretas.

¹¹ Milagros Rivera, *La atención a lo singular en la relación educativa* , "Cuadernos de Pedagogía", nº 293, Julio 2000.

¹² *Nacer por si misma* María Zambrano, horas y HORAS, recopilación de Elena Laurenzi, p. 107. En el Seminario al que asistí invitada por Ana Mañeru: *Con figura y vida Propias, seminario sobre las figuras femeninas en la obra de María Zambrano* . Impartido por Elena Laurenzi. Madrid, abril 2001.

¹³ Testimonios de educadoras con las que hemos compartido las historias de vida realizadas en un trabajo de investigación. Dygicit. Instituto de la Mujer.(Junto con Núria Pérez de Lara, Remei Arnaus, Caterina Lloret, Marta Caramés y Cristina Gallart).

¹⁴ *De dos en Dos. Las prácticas de creación y recreación de la vida y la convivencia humana* Marta Bertran, Carmen Caballero, Montserrat Cabré, M.-Milagros Rivera, Ana Vargas. Cuadernos Inacabados. Madrid, horas y HORAS. 2000.

¹⁵ Lo plantea más profundamente Clara Jourdan en su texto de este mismo número de "Duoda" (número 21).

¹⁶ En el IES Zafra, en el que he tenido la oportunidad de compartir un espacio de reflexión con algunas profesoras y profesores. Curso 2001.

¹⁷ Ana Mañeru en *De vuelta a mí*, Madrid 2001.

¹⁸ Hizo este comentario, Jasmina, una mujer invitada en las Jornadas sobre Psicoanálisis y Educación, organizadas por el Instituto de Campo Freudiano y especialmente por Anna Oromí a quién agradezco mi participación.

¹⁹ Carmina es profesora de plástica de La Escuela Municipal del Parc del Guinardó de Barcelona. Le agradezco a ella y a todas las maestras de la escuela la experiencia que hemos compartido este curso.

²⁰ Milagros Rivera, *op.cit.*

²¹ Clara Jourdan. Educar en relación. Dar sentido a la diferencia sexual. Ponencia de las III Jornades de debat educatiu - Projecte educatiu de ciutat COEDUCACIÓ: DONAR SENTIT A LA DIFERÈNCIA SEXUAL. Reus, 7 de juliol de 2000 . *Duoda*, 21, pp. 103-118, 2001 .

²² "Educar en relación", Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/Instituto de la mujer, Serie Cuadernos de Educación no sexista n. 6, 1998.

²³ Ana Mañeru Méndez, *La pedagogía de la diferencia sexual* , ponencia en las "Jornadas: La educación de las mujeres. Nuevas perspectivas", Sevilla, 15-18.3.00.

²⁴ Véase María-Milagros Rivera Garretas, *Nombrar el mundo en femenino*, Icaria, Barcelona 1994.

²⁵ Librería de mujeres de Milán, *El final del patriarcado* , Llibrería Pròleg, Barcelona 1996.

²⁶ Para explicar el origen de la cuestión masculina y a través de esa sobre el origen del patriarcado, he encontrado muy acertada y convincente la explicación, que recorre las investigaciones y los análisis de la antropología, de Giuditta Lo Russo, *Hombres y padres. La oscura cuestión masculina*, horas y HORAS, Madrid 1998. La revista "Via Dogana" dedicó un número (el n. 21/22, 1995) a *La questione maschile*. Una interesante visión masculina de la

cuestión masculina que aparece hoy, es *The trouble with men*, “The Economist”, 28.9.96.

²⁷ Elizabeth Wolgast, *La grammatica della giustizia*, Editori Riuniti, Roma 1991 (*The grammar of justice*, Cornell University, 1987).

²⁸ Antoninette Fouque, *I sessi sono due*, Pratiche, Milano 1999.

²⁹ He planteado esta cuestión por lo que se refiere al *Welfare State* en el artículo *Macramè, l'arte di intrecciare e annodare*, “Via Dogana”, n. 46/47, dicembre 1999.

³⁰ Luisa Muraro, *La folla nel cuore*, Pratiche, Milano 2000, p. 181.

³¹ Luisa Muraro, *El orden simbólico de la madre*, horas y HORAS, Madrid 1994.

³² En 1987, después haber leído, de la 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* (horas y HORAS, Madrid 1991).

³³ *Jornadas sobre la educación de las mujeres: nuevas perspectivas*, Universidad de Sevilla, 15-18 de marzo de 2000.

³⁴ Véase Diotima, *Oltre L'uguaglianza. le radici femminili dell'autorità*, Liguori, Napoli 1995; y María Milagros Rivera Garretas, *Una mirada a dos generaciones de hombres al final del patriarcado*, “Lectora”, monográfico *Hombres y feminismo*, 1999.

³⁵ Ana Mañeru Méndez, *La pedagogía de la diferencia sexual*, ponencia cit.

³⁶ Luisa Muraro, *Autoridad sin monumentos*, “Duoda”, n. 7, 1994. Ver además, de ella, *Ideas para una teoría de la autoridad al final del patriarcado*, Baeza 1998 (mimeografiado), también traducido por M.-Milagros Rivera Garretas.

³⁷ Vita Cosentino, *Risposte a Iosa*, “Via Dogana”, n. 28, 1996.

³⁸ Esto de “hacer de necesidad libertad” se encuentra en Luisa Muraro, *La posizione isterica e la necessità della mediazione*, a cura di Mimma Ferrante, Palermo 1993.

³⁹ M.- Milagros Rivera Garretas, *La atención a lo singular en la relación educativa*, “Cuadernos de Pedagogía”, 2000.

⁴⁰ Lia Cigarini, *Il conflitto tra i sessi nel lavoro*, en Pietro Barcellona (cur.), *Lavoro declino o metamorfosi?*, “Democrazia e diritto”, n.4, Franco Angeli, Milano 2000 (traducido al castellano por M.- Milagros Rivera, “El viejo topo”, junio 2000). Se empezó a discutir públicamente del tema en unos encuentros al Circolo della Rosa de Milán (febrero-junio 2000). De una mujer de este grupo,

María Marangelli, *La feminización del trabajo*, “Duoda”, n. 13, 1997.

⁴¹ De estas prácticas de autorreforma de la escuela en Italia han salido varias publicaciones, entre las cuales menciono tres que dan cuenta de importantes jornadas nacionales de debate: Antonietta Lelario, Vita Cosentino, Guido Armellini (cur.), *Buone notizie dalla scuola. Fatti e parole dal movimento di autoriforma*, Pratiche, Milano 1998; Vita Cosentino e Giannina Longobardi (cur.), *Pubblica libera e leggera*, Ursini, Catanzaro 1999; Letizia Bianchi, Vita Cosentino, Giannina Longobardi (cur.), “*La bravura di ogni giorno*”, mimeografiado, 2000 (<http://members.xoom.it/autoriforma/>). De la anterior autorreforma de la universidad (de la cual vino la idea), véase: Luisa Muraro e Pier Aldo Rovatti (cur.), *Lettere dall'università*, Filema, Napoli 1996.

⁴² Véase el episodio contado por Carmen Holgueras Pecharromán, *Mujeres en nuestro Milenio* (traducido al italiano en “Via Dogana” n. 49, 2000).

⁴³ Luisa Muraro, *El orden simbólico de la madre*, horas y HORAS, Madrid 1994.

⁴⁴ M.- Milagros Rivera, *El fraude de la igualdad*, Planeta, Barcelona 1997, pp. 27-28 y “DUODA” 19 (2000), pp. 13-26.

⁴⁵ Este texto tiene su origen en dos ponencias. La primera de ellas de las III Jornades de debat educatiu -Projecte educatiu de ciutat: “*Coeducació: donar sentit a la diferència sexual*”, el 7 de julio de 2000 en Reus; y la segunda del Seminario “*Coeducación y pedagogía de la diferencia sexual. Una apuesta desde el feminismo*”, organizado por el Colectivo de Escuela no Sexista de Oviedo el 25 y 26 de Mayo de 2001. Concepción Jaramillo Guijarro. Hacer educación en femenino. *Duoda*, 22, Pp. 121-131, 2002.

⁴⁶ M^a-Milagros Rivera Garretas (1994), *Nombrar el mundo en femenino*, Icaria, Barcelona.

⁴⁷ Luisa Muraro (1994), *El orden simbólico de la madre*, Icaria, Barcelona.

⁴⁸ M^a-Milagros Rivera, *ibíd.*

⁴⁹ Milagros Montoya (2000), “Diversidad, igualdad y diferencia”, en *Cuadernos de Pedagogía* nº 293, Julio-Agosto de 2000.

⁵⁰ Es el título con el que Remei Arnaus ha prologado un libro de Gaby Weiner (1999), *Los feminismos en la educación*, MCEP, Sevilla.

⁵¹ Lo dice Anna M^a Piussi en una entrevista que le hizo Ana Mañeru: “La diferencia sexual más allá de la igualdad” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 267, Marzo de 1998.

⁵² María Cobeta García y Marta Holgueras Pecharromán (2000): “Prácticas educativas desde la libertad femenina”, en *Duoda*, 18.

⁵³ Las citas corresponden a una ponencia que presentó Ana Mañeru en Marzo de 2000 con el título “La pedagogía de la diferencia sexual” en las Jornadas: *La educación de las Mujeres. Nuevas perspectivas*, organizadas por la Universidad de Sevilla.

⁵⁴ Remei Arnaus, *ibíd.*

⁵⁵ Ana Mañeru, *ibíd.*

⁵⁶ Núria Pérez de Lara Ferré. “Deseo de ser guía, tan solo, saber callar, tanto más... y encontrar las debidas palabras”. *Duoda*, Núm.23, pp.113-122. 2002.

⁵⁷ María Zambrano, *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid, Alianza, 2000.

⁵⁸ Todas las citas de este texto referidas a María Zambrano son de esta misma obra y, por tanto no las reseñaré en cada ocasión con una nota. En caso contrario señalaré la obra en la nota correspondiente.

⁵⁹ Anna María Piussi, “Dar clase, el corte de la diferencia sexual” en Nieves Blanco (coord.) *Educación en Femenino y en Masculino*, Madrid, U.I. Andalucía y Akal, 2001

⁶⁰ María Zambrano, *Notas de un método*, Madrid, Mondadori, 1989, págs. 110-111.

⁶¹ José Contreras, “Más allá de la integración”, en *Cuadernos de Pedagogía* nº 313, Tema del mes (p. 61), Barcelona, Mayo 2002.

⁶² *Duoda*, 25, 2003. Publicado en “Via Dogana” 62 (septiembre 2002) 21-23 con el título *Vicino all’inizio*; traducido del italiano por María-Milagros Rivera Garretas

⁶³ *Duoda*, 26, Pp. 119-132, 2004. Traducción del italiano de María-Milagros Rivera Garretas.

⁶⁴ Comunidad de práctica y reflexión pedagógica fundada en 1991 por Marirì Martinengo a partir del “Seminario di Pedagogia della Differenza”. Sobre la historia de este seminario y sobre iniciativas similares en Italia, véase Anna Maria Piussi y Letizia Bianchi, eds., *Saber que se sabe*, trad. de Alida Militi, Barcelona, Icaria, 1996; sobre la pedagogía de la diferencia, Anna Maria Piussi, ed., *Educare nella differenza*, Turín, Rosenberg & Sellier, 1989. En septiembre de 2002, la Comunidad organizó un congreso de historia cuyas actas están publicadas: *Comunità di pratica e riflessione pedagogica e di ricerca storica, Cambia il mondo cambia la storia. La differenza sessuale nella ricerca storica e nell’insegnamento*, al cuidado de Marina Santini, Suplemento al núm. 60 (2002) de *Via Dogana*,

(trad. Madrid, Horas y HORAS, en vías de publicación).

⁶⁵ En la página web de la Comunidad de práctica y reflexión pedagógica y de investigación “Donne e conoscenza storica” <http://www.url.it/donnestoria> están colgados diversos materiales de experiencias hechas en clase. Esta página, ideada y sostenida por Donatella Massara, ha nacido en la comunidad y con los estímulos que vinculan a su creadora con la universidad, con la Asociación “Lucrezia Marinelli”, con la “Rete Civica Milanese” y con la investigación informática, a través de relaciones entre mujeres. La página está abierta a la colaboración de otras y otros. También se puede entrar en ella por la página del Movimiento de Autorreforma de la Escuela <http://members.xoom.it/autoriforma>, o por el de la Librería de mujeres de Milán <http://www.libreriadelledonne.it>.

⁶⁶ Graziella Bernabò, Manuela Lale Gerard y Luciana Tavernini, *Historia de una historia*, en Anna Maria Piussi y Letizia Bianchi, eds., *Saber que se sabe*, 217-229.

⁶⁷ Sobre esta cuestión, además de Alma Sabatini, *Il sessismo nella lingua italiana*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1986, son muy útiles: Patrizia Violi, *L'infinito singolare*, Verona, Essedue, 1986; VV. AA., *La educación lingüística*, trad. de Juan Carlos Gentile Vitale, Barcelona, Icaria, 1997; Luisa Muraro y sus alumnas y alumnos de la Università di Verona, *Lingua e verità in Emily Dickinson, Teresa di Lisieux, Ivy Compton-Burnett*, Milán, Libreria delle donne, 1995, [*Quaderni di Via Dogana*], en especial la Introducción.

⁶⁸ Véase la Introducción a Marirì Martinengo, Claudia Poggi, Marina Santini, Luciana Tavernini y Laura Minguzzi, *Libres para ser. Creadoras de civilización en la Europa medieval*, trad. de Carolina Ballester Meseguer, Madrid, Narcea, 2000. Se trata de la investigación histórica que aplica las categorías y el método elaborados por la Comunidad.

⁶⁹ Un análisis profundo de este aspecto de la cultura de la Grecia arcaica, en el artículo, rico en ilustraciones, de Tina Sepi, *La potenza femminile dell'origine: la terra madre*, en VV. AA., *Il femminile tra potenza e potere*, Florencia, Arlem, 1995, 53-68. El libro es el fruto del trabajo hecho por filósofas e historiadoras en el “Laboratorio sul genere” del “Istituto Gramsci Toscano” entre 1991 y 1994.

⁷⁰ María-Milagros Rivera Garretas, *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*, Barcelona, Icaria, 1994, 17.

⁷¹ María Zambrano, *Filosofía y poesía*, Madrid y Alcalá, Fondo de Cultura Económica y Universidad de Alcalá, 1993. Ead., *La confesión: género literario*, Madrid, Siruela, 1995.

⁷² María-Milagros Rivera Garretas, *Nombrar el mundo en femenino*, 17-18.

⁷³ Se aplica esta categoría en las investigaciones históricas sobre Hildegarda de Bingen, Herralda de Hohenburg, Marina del Goletto, Hrotsvitha de Gandersheim y Eufrosinija de Polozk, que forman el libro *Libres para ser*, ya citado, y en la última investigación de Marirì Martinengo, *Le trovatore II. Poetesse e poeti in conflitto*, Milán, Libreria delle donne, 2001 [*Quaderni di Via Dogana*]; fue discutida y se presentaron investigaciones en curso en el ya citado congreso celebrado en la “Casa della Cultura” de Milán el 29 de septiembre de 2001, titulado *Cambia il mondo cambia la storia. La differenza sessuale nella ricerca storica e nell'insegnamento*.

⁷⁴ Natalie Zemon Davies, *Mujeres de los márgenes: tres vidas del siglo XVII*, trad. de Carmen Martínez Gimeno, Madrid, Cátedra, 1999. La autora reconstruye las relaciones familiares, sociales, económicas y de mentalidad de Glikl bas Yeudah (o Glückel von Hameln), una comerciante judía de Hamburgo y de Metz que ha dejado un libro de memorias escrito al quedar viuda por primera vez, y, a través de ella, las relaciones entre comunidades judías y cristianas de Alemania y Francia; de Marie de l'Incarnation, que dejaría al hijo adolescente y la actividad mercantil para hacerse monja y fundar el primer convento de ursulinas en Canadá, permitiéndonos, con su autobiografía espiritual, percibir las novedades producidas por la relación con el Nuevo mundo en la sociedad y en las vidas de algunas mujeres; y, finalmente, de la artista y naturalista Marie Sibilla Merian, que dio a conocer con sus dibujos la naturaleza del Surinam, a donde se fue a vivir con su hija.

⁷⁵ Benedetta Craveri, *La cultura de la conversación*, trad. de César Palma, Madrid, Siruela, 2003.

⁷⁶ Natalie Z. Davies, además de ser profesora de historia en Princeton, es *Senior Fellow* de literatura comparada en la Universidad de Toronto. Benedetta Craveri enseña literatura francesa en la Università della Toscana.

⁷⁷ Gisella Modica, *Falce, martello e cuore di Gesù*, Roma, Stampa Alternativa, 2000, 11. El libro es interesante también por su experimentación con el lenguaje narrativo para dar cuenta de un episodio histórico, el de la ocupación de tierras en Sicilia después de la segunda guerra mundial, en el que ellas hasta ahora no aparecían. Véase también Gisella Modica, *Breve crónica de mi encuentro con la historia*, *Duoda*25 (2003) 117-130. La necesidad de usar la novela la ha sentido también la historiadora Bruna Peyrot, para narrar la vida de las prisioneras protestantes de la torre de Constanza en la Camarga del siglo XVIII; Bruna Peyrot, *Prigioniere della torre. Dall'assolutismo alla tolleranza nel Settecento francese*, Florencia, Giunti, 1997.

⁷⁸ Tomo la poesía de Marirì Martinengo, *Las trovadoras. Poetisas del amor cortés*, trad. de Ana Mañeru Méndez y María-Milagros Rivera Garretas, Madrid, horas y HORAS, 1997, 58-59; está, con algunos comentarios de alumnas y alumnos, en la página web

Donne e conoscenza storica <http://www.url.it/donnestoria>. Tanto en este libro como en Ead., *Le trovatore II*, además de ofrecer los textos de las poetas en provenzal y en traducción, se reconstruye el contexto en el que vivieron.

⁷⁹ De Cristina di Belgioioso se puede mandar leer *Emina*, trad. it. de Flavia Milanese, Ferrara, Luciana Tufani Editrice, 1997, y *Un principe curdo*, Tufani Editrice, 1998, introducción de Mirella Scriboni, y *Vita intima e vita nomade in Oriente*, trad. it. de Olimpia Antonietti, Como-Pavía, Ibis, 1993; están agotados los tres ensayos breves publicados en *Il 1848 a Milano e a Venezia*, ed. y trad. de Sandro Bortone, Milán, Economica Feltrinelli, 1977. *Sobre ella aconsejo*: Beth Archer Brombert, *Cristina. Portrait of a Princess*, Chicago, The University of Chicago Press, 1977.

⁸⁰ Por ejemplo: en 1848 entró en Milán encabezando a 200 voluntarios napolitanos, organizó la asistencia sanitaria en la república romana, conoció el exilio, escribió ensayos económicos y políticos, pintó (hizo los retratos de los académicos de Francia), dirigió periódicos políticos como la *Gazzetta italiana* y *Ausonio*, y vivió también en Turquía, desde donde envió artículos y relatos a la *Revue des deux mondes*.

⁸¹ Orietta Pinessi, *Sofonisba Anguissola. Un "pittore" alla corte di Filippo II*, Milán, Selene Edizioni, 1998. El libro forma parte de la colección "L'altra metà dell'arte", dirigida por Tiziana Agnati, que presenta la vida en el contexto de la época y reproduce obras de muchas artistas.

⁸² María-Milagros Rivera Garretas, *El fraude de la igualdad*, Barcelona, Planeta, 1997, 38.

⁸³ Una extensa reflexión en Gianna Pomata, *La storia delle donne: una questione di confine*, en N. Tranfaglia, ed., *Il mondo contemporaneo*, X-II: *Gli strumenti della ricerca*, Florencia, La Nuova Italia, 1982-1983.

⁸⁴ Eva Cantarella, *La calamidad ambigua*, trad. de Andrés Pociña. Madrid, Ediciones Clásicas, 1991.

⁸⁵ Paola Schulze Belli, *Nota critica*, en Mechtild von Magdeburg, *La luce fluente della divinità*, Florencia, Giunti, 1991.

⁸⁶ Luisa Muraro, *Guillerma y Maifreda. Historia de una herejía feminista*, trad. de Blanca Garí, Barcelona Omega, 1997. Guillerma fue enterrada en 1291 en la abadía de Chiaravalle, cerca de Milán, pero en 1310 fue condenada como hereja, desenterrada y quemada con Maifreda, que había dado continuidad a su legado.

⁸⁷ Rachele Farina, ed., *Esistere come donna*, catálogo de la exposición hecha en el Palazzo Reale de Milán en 1983, Milán, Mazzotta, 1983.

⁸⁸ El trabajo está colgado en la página *Donne e conoscenza storica* <http://www.url.it/donnestoria>. Hay también un recorrido de historia contemporánea, nacido de mi participación en el “Laboratorio del Novecento”, organizado por la Superintendencia de estudios de Milán. En esa ocasión, tuve la oportunidad de trabajar con Adriana Perrotta Rabissi y, juntas, hicimos la parte de hipertexto que identifica el XX como siglo de las mujeres. Además de una reconstrucción de las prácticas e ideas más significativas elaboradas por mujeres, se abrían varias ventanas con textos y documentos, también iconográficos. En el hipertexto de la Superintendencia se usó solo una parte del material; por eso, le pedí a Donatella Massara que lo reorganizara en su versión original y, aunque con las limitaciones de un trabajo pensado para un contexto distinto, permite tener a disposición mucho material.

⁸⁹ Citado por Gianna Pomata en el encuentro celebrado en Milán, en el Circolo della Rosa, el 14 de mayo de 1994, promovido por nuestra Comunidad; las actas están publicadas con el título *Lo scambio necessario. Insegnanti ricercatrici docenti per una storia che tenga conto dell'autorità femminile*, Suplemento al núm. 20 de *Via Dogana*, febrero-marzo de 1995.

⁹⁰ Una breve recensión de las dos películas y otras sugerencias en *L'occhio delle registe*, en nuestra página web.

⁹¹ *Duoda*, 27, Pp. 143-153, 2004. Son las relaciones con algunas mujeres de Sofías las que me han ayudado a no perder el hilo al sentido de mi práctica educativa, son estas relaciones las que me sostienen y me dan la medida para no dejarme arrastrar por el caos, para ellas, mi más sincero agradecimiento.

⁹² Es una paga de renta mínima a personas con pocos recursos económicos.

⁹³ Milagros Rivera, *Mujeres en relación*. Barcelona: Icaria, 2001.

⁹⁴ DIÓTIMA, *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria, 2002. Trad. de Núria Pérez de Lara.

⁹⁵ *Duoda*, 28, Pp. 141-155, 2005.

⁹⁶ La nostra companya i amiga Marta Caramés va anomenar així una nova forma de millorar la recerca, convocant-nos a un grup de dones interessades en el motiu de la seva recerca de tesi, per a dialogar de tant en tant sobre les qüestions plantejades, les troballes, les noves inquietuds. La primera trobada de *Diàlegs sense fi*, celebrada a la Llibreria Pròleg va ser d'una riquesa extraordinària.

⁹⁷ Revista *DUODA* Núm.28. pp.157-169, 2005.

⁹⁸ El ámbito educativo merece especial mención ya que hemos tenido experiencias muy diferentes que nos han hecho aprender. La interpretación en educación abarca desde una reunión trimestral a

la que acuden madres sordas y padres sordos hasta la interpretación para alumnado sordo en Universidades e Institutos de Secundaria pasando por la interpretación a profesorado sordo.

⁹⁹ Sofías, *relaciones de autoridad en la educación. Escuela y educación ¿hacia dónde va la libertad femenina?* Cuadernos inacabados nº 43. Madrid: Editorial horas y HORAS, 2001, página 149.

¹⁰⁰ Tania Rodríguez Manglano, matrona de la Fundación *Entredós*, está en el origen de este texto cuando en marzo de 2005 nos pidió que habláramos de nuestra práctica educativa, cada cual desde su diferencia, en el espacio “En femenino y en masculino” que ella creó y sostiene junto con Laura Mora Cabello de Alba, Graciela Hernández Morales, Gemma del Olmo Campillo y Miren Elorduy Cádiz. *Duoda*, 29, Pp. 109-127, 2005.

¹⁰¹ Maria-Milagros Rivera Garretas: *Juana de Mendoza (ca.1425-1493)*, Madrid, Ediciones del Orto, 2004, p. 19.

¹⁰² Anna M^a Piussi –Letizia Bianchi (ed.): *Saber que se sabe*, Barcelona, Icaria, 1995, p. 12. >Este libro es clásico y fundamental para quienes se interesen por la educación en le siglo XXI.

¹⁰³ Concepción Jaramillo Guijarro, “Hacer educación en femenino” en *Revista de Estudios Feministas Duoda* 22, 2002.

¹⁰⁴ 5. Sofías, se asienta sólo y nada más que en la relación de autoridad que cada cual reconocemos a otra mujer, es un espacio simbólico sin estructuras ni sede social. Para saber más: *Escuela y educación ¿hacia dónde va la libertad femenina?* y *Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre*, publicados en Madrid por horas y HORAS.

¹⁰⁵ Ana Mañeru Méndez: “*La diferencia sexual en la educación*”, en *Educar en Femenino y en Masculino*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal, 2001, pp. 131-142.

¹⁰⁶ Paul La Fargue: *El Derecho a la pereza*, Madrid: Simbad ediciones, 1984.

¹⁰⁷ AA. VV., *Una revolución inesperada. Simbolismo y sentido del trabajo de las mujeres*, Madrid: Narcea, 2001.

¹⁰⁸ Lía, Cigarini “El sentido del trabajo”, *DUODA* 25, 2003, pp. 91-99.

¹⁰⁹ Sofías: *Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre*. Edición al cuidado de M^a Milagros Montoya Ramos, Madrid, horas y HORAS, 2004, pp. 195-199.

¹¹⁰ María-Milagros Rivera Garretas: *El cuerpo indispensable*. Madrid, horas y HORAS, 1996, p 15.

- ¹¹¹ María-Milagros Rivera Garretas: *Mujeres en relación* , Barcelona: Icaria, 2003, p. 32.
- ¹¹² María Zambrano utiliza este término para nombrar el desencuentro pedagógico. Ver, *L'Art de les mediacions (Textos pedagògics)*, Barcelona: Universitat de Barcelona, 2002, p. 113.
- ¹¹³ María Zambrano, op. cit., p. 102.
- ¹¹⁴ Citada por Clara Jourdan en “Educar en relación”, *DUODA* 21, 2001, pp. 113-118.
- ¹¹⁵ M^a Milagros Montoya Ramos, en *Sofías, Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre* , Madrid: Editorial Horas y HORAS, 2004, p. 42.
- ¹¹⁶ María Zambrano: op. cit., p. 115.
- ¹¹⁷ M^a Milagros Montoya Ramos y Maxy de Diego Pérez:” *Del mamut a la hamburguesa*” en *Programa de Diversificación Curricular. Ámbito Socio-lingüístico. 2º Ciclo ESO*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.
- ¹¹⁸ A.A.V.V. *La diferencia de ser mujer. Investigación y enseñanza de la historia*, Barcelona: Centro de Investigación en Estudios de las Mujeres Duoda de la Universitat de Barcelona, Barcelona: Institut Català de la Dona, Instituto de la Mujer, 2004.
- ¹¹⁹ Ponència presentada dins el Fòrum Mundial de les dones a la taula rodona moderada per M.-Elisa Varela: “La mediació femenina” amb Luisa Muraro, Lia Cigarini i M. Milagros Rivera, Barcelona 2004.
- ¹²⁰ Com les dones amb qui compateixo aquesta taula.
- ¹²¹ Citat per M. Milagros Rivera Garretas en *Una cuestión de oído. De la historia de la estética de la diferencia sexual*. En Marta Beltran, Carmen Caballero, Montserrat Cabré, M. Milagros Rivera i Ana Vargas, *De dos en dos. Las prácticas de la creación y recreación de la vida y de la convivencia humana*. Madrid: Horas y HORAS, 2000, p. 103.
- ¹²² 4
- ¹²³ "30 Retratos de Maestras. De la segunda república hasta nuestros días", *Cuadernos de Pedagogía*, especial 30 años y CISSPRAXIS, S.S. Madrid, 2005, 208 pp.
- ¹²⁴ En *Educar en relación* . I Foro de debate “Educar en relación”. Serie Cuadernos de Educación no sexista, nº 6. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Madrid, 1998, pp. 13-14.
- ¹²⁵ En *Educar en relación* . I Foro de debate “Educar en relación”.

Serie Cuadernos de Educación no sexista, nº 6. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Madrid, 1998, p. 48

¹²⁶ Publicado con el título *Un paso indietro*, en “Via dogana. Rivista di pratica politica” 71 (diciembre 2004) 3-5. Traducción del italiano de Núria Pérez de Lara Ferré. Revista *DUODA* Núm.30. pp.99-105, 2006.

¹²⁷ Revista *DUODA* Núm.32. pp. 105-116, 2007.

¹²⁸ *Duoda*, 33, Pp. 147-155, 2007 .

¹²⁹ He recollit aquestes paraules de Milagros Montoya en l'article d'Ana Mañeru “M^a Milagros Montoya Ramos. Decir la verdad en el aula”, publicat en un preciós monogràfic de *Cuadernos de pedagogía*, núm. 337, (2004), on es fa el retrat de vint-i-cinc mestres, cada una de les quals mostra, de maneres ben diverses, el seu compromís amb l'educació i les seves relacions basades en l'amor a les seves alumnes i els seus alumnes. N'he fet la traducció.

¹³⁰ Del miracle de l'imprevist parla Ana Mañeru en el seu article titulat “Sosiego y placer en la educación” a *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2006. M'agraden les reflexions que Ana Mañeru fa quan parla d'educació i sovint, com ara, em dóna paraules per expressar aquest neguit que sento cada inici de curs, com una esperança fonamentada que alguna cosa important passarà. I, sovint, passa.

¹³¹ Vull reconèixer el meu agraïment a Marta Pesarrodona que en una escola d'estiu va fer un curs sobre literatura escrita per dones. Va ser aleshores que vaig sentir parlar per primera vegada de les germanes de Shakespeare, una expressió que vaig fer meva i que s'ha convertit en el títol del meu treball, que vaig poder escriure amb calma gràcies a una llicència d'estudis i que ha estat publicat recentment pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

¹³² Maria-Mercè Marçal, “Qui sóc i perquè escric”, a *Maria-Mercè Marçal. Escriptora del mes. Gener de 1995*. Institució de les Lletres Catalanes. L'he trobat a Lluïsa Julià, *Maria-Mercè Marçal. Contraban de llum*. Barcelona: Edicions Proa, 2001, p. 5. La traducció és meva.

¹³³ Anna Maria Piussi, “Dar clase: el corte de la diferencia sexual” a Nieves Blanco (coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal, 2001.

¹³⁴ En refereixo a les classes de l'assignatura *La relació educativa* , que imparteixen conjuntament la Remei Arnaus i la Núria Pérez de Lara en el màster d'Estudis de les Dones de Duoda.

¹³⁵ Els comentaris corresponen a l'article d' Anna Maria Piussi

titulat “Dar clase: el corte de la diferencia sexual”, *op., cit.*

¹³⁶ Quan vaig sentir per primera vegada aquesta expressió –a la Remei Arnaus en la trobada de *Sofías* que es va fer a València, tot i que ella citava María-Milagros Rivera- em va confortar, perquè sense emprar aquests mots, aquesta era i és la meva sensació en entrar a l’aula. Malgrat les dificultats que a vegades trobo, el propi cansament i l’esforç del treball diari, entrar a classe i tancar la porta darrera meu és com dir, sóc a casa, en el meu espai. És com deixar fora el sistema acadèmic amb les seves normes i les seves limitacions, és com fer unes altres regles del joc basades en la relació de confiança amb l’alumnat. Jo crec que se m’il·lumina la cara i se’m dibuixa un somriure.

¹³⁷ Revista *DUODA* Núm.33. pp.157-166, 2007. Escribí este texto para presentarlo en la “IV Escuela de lo que está pasando”, que tuvo lugar en Madrid el 24 de marzo de 2007 en la Fundación Entredós. Mantengo el texto con pequeñas variaciones, como la introducción del subtítulo. En junio de 2003, entre el segundo y el tercer Encuentro de Sofías, nació la “Escuela de lo que está pasando”, nombre sugerido por Anna María Piussi. Se inauguró en *Entredós*, sede que se ha seguido manteniendo, y es fruto del deseo y de la necesidad de Nieves Blanco y de M^a Milagros Montoya, quienes siguen sosteniéndola con amor y dedicación. La “Escuela de lo que está pasando” es un espacio de encuentro, de relación y de aprendizaje: un espacio para intercambiar reflexiones sobre lo que nos pasa, sobre lo que está sucediendo en el mundo y lo que está (estamos) cambiando con el corte de la diferencia sexual. Para mí es una fortuna y un placer haberlas encontrado.

¹³⁸ Por otra parte, no quiero dejar pasar la ocasión de darle las gracias a Alba Varela Lasheras. Lo que tengo que agradecerle es tanto que una nota a pie de página es del todo insuficiente, pero es algo.

¹³⁹ Longobardi, Giannina, “Una cuestión de gracia” en Diótima, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*, Barcelona: Icaria, 2002, p. 53.

¹⁴⁰ Mañeru, Ana, “Anna María Piussi. La diferencia sexual, más allá de la igualdad”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 267 (marzo 1999), p. 12.

¹⁴¹ Muraro, Luisa, “Ideas para una teoría de la autoridad al final del patriarcado”, quinta lección de la materia *La verdad de las mujeres*, Máster Online Duoda, curso 2004-2005 en www.ub.edu/duoda/online.html

¹⁴² Mañeru, Ana, “Intervención III Escuela de lo que está pasando” en <http://sapiens.ya.com/sofias/TextoAnaManeru2006VII.htm>

¹⁴³ Magliavacca, Francesca, “Dejarse tocar” en Diótima, *op. cit.*, p. 61.

¹⁴⁴ *Op. cit.*, p. 68.

¹⁴⁵ *Op. cit.*, p. 70.

¹⁴⁶ Longobardi, Giannina, *op. cit.*, p. 54.

¹⁴⁷ *Op. cit.*, pp. 55-56.

¹⁴⁸ Zamboni, Chiara, “Adelina Eccelli: la universidad es mi pueblo” en Diótima, *op. cit.*, p. 15.

¹⁴⁹ Piussi, Anna Maria, “Sobre la confianza”, tercera lección de la materia *La pedagogía de la diferencia sexual*, Máster Online Duoda, curso 2005-2006 en www.ub.edu/duoda/online.html

¹⁵⁰ Sartori, Diana, “Un vínculo sin legado”, lección de la materia *Pensar en lo que hacemos. Palabras y práctica de diferencia*, Máster Online Duoda, curso 2004-2005 en www.ub.edu/duoda/online.html. Vid. *DUODA*, 22 (2002), p. 57-72.

¹⁵¹ Piussi, Anna Maria, “La maternidad: entre el deseo y la realidad”, quinta lección de la materia *La pedagogía de la diferencia sexual*, Máster Online Duoda, curso 2005-2006 en www.ub.edu/duoda/online.html

¹⁵² Revista *DUODA* Núm.34. pp.131-146, 2008.

¹⁵³ El contenido de los 6 primeros encuentros está recogido en tres publicaciones, que pueden consultarse en la página web de Sofías: <http://www.sapiens.ya.com/sofias>.

¹⁵⁴ Luisa Muraro, *Un lenguaje que lo vuelva memorable*, en *Feminismos fin de siglo. Una herencia sin testamento*. Fempress especial, 1999. (<http://www.fempress.cl>)

¹⁵⁵ Barrio marginal de Málaga en el que viven familias social y culturalmente deprimidas. De sus hijos e hijas se nutre nuestro centro, el CEIP Ntra. Sra. de Gracia, un gueto urbano.

¹⁵⁶ Fuimos invitadas por la Consejería de Educación para participar en las II Jornadas de Formación Docente en Igualdad de Género Organizado por la Consejería de Educación; allí presentamos nuestro trabajo ante varios centenares de maestras y de maestros de toda Andalucía.

¹⁵⁷ Traducción al castellano de Agnès Dalmau González. Hemos introducido en nota las aclaraciones que en el momento de su intervención en el Seminario realizó Antonia de Vita. Revista *DUODA* Núm.35. pp.83-97, 2008.

¹⁵⁸ “Hay mucho que investigar todavía, que inventar e innovar en este mundo, pero hoy por fin hemos entendido que nada se habrá ganado realmente y que incluso todo podría volverse peor que antes, si no aprendemos a reconocer, respetar y custodiar lo bueno que ya

existe, que ya se nos ofrece como un regalo cotidiano del cielo y de la tierra”, Luisa Muraro, “C’è tanto”, en Vita Cosentino y Marina Santini (cur.) *L’amore che non scordo. Storie di comuni maestre*, Milano: Libreria delle donne, 2008.

¹⁵⁹ Cfr. Cristina Campo, *Gli imperdonabili*, Madrid: Adelphi, 1987; Luisa Muraro, *El Dios de las mujeres*, trad. de María-Milagros Rivera Garretas, Horas y HORAS, 2006; Elvio Fachinelli, *La mente estatica*, Madrid: Adelphi, 1989.

¹⁶⁰ Antonia De Vita, *Imprese d’amore e di denaro*, Milano: Guerini, 2004, pp. 145-146.

¹⁶¹ Luc Boltanski, Eve Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris: Gallimard, 1999. Trad. en castellano: *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid: Akal, 2002.

¹⁶² Federica Giardini, *Relazioni. Differenza sessuale e fenomenologia*, Roma: Luca Sossella, 2004.

¹⁶³ Después de comentar ayer con Remei algunos aspectos de mi texto, querría ahora puntualizar por qué hablo de “pedagogía del capital”. No quiero hablar de la globalización del capitalismo, sino realmente de la pedagogía del capitalismo, de esa visión que el capitalismo nos da, nos ha ofrecido durante treinta años, de tal manera que ya casi forma parte de nosotras, sin darnos prácticamente ni cuenta. No quiero hablar tanto de la globalización, de la que ya se ha hablado mucho, cuanto de la postura pedagógica del capitalismo y de su maestría para introducirse en todos los lugares posibles.

¹⁶⁴ Nico Hirtt, “I tre assi della mercificazione scolastica”, en *Un’altra educazione è possibile. Forum mondiale di educazione di Porto Alegre*, Roma: Editori Riuniti, 2002, p. 155.

¹⁶⁵ Lucia Bertell, “L’impagabile qualità”, en Annarosa Buttarelli, Luisa Muraro, Liliana Rampello (cur.) *Duemilaeuna. Donne che cambiano l’Italia*, Milano: Nuove Pratiche, 2000. Traducción en catalán: *Dues mil una dones que canvien l’Itàlia*, Xàtiva: Denes. Edics. del CREC, 2004.

¹⁶⁶ La pedagogía del capitalismo impide las relaciones en las que nosotras hemos centrado el interés, porque la pedagogía del capital impide estar solamente en el discurso de la relación. Debemos recontextualizar las relaciones.

¹⁶⁷ Miguel Besayag, Gérard Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*, Milano: Feltrinelli, 2004.

¹⁶⁸ Antonia De Vita, *Imprese d’amore e di denaro*, ob. cit.

¹⁶⁹ Cristina Mecenero, *Voci maestre. Esistenze femminili e sapere educativo*, Bergamo: Edizioni Junior, 2004.

¹⁷⁰ En esta jornada, además de esos efectos que ya he comentado, he encontrado materialidad y cuidado del entero, en contraste con la fragmentación y la desmaterialización de las relaciones. He encontrado entre material y inmaterial, lo que es grande y lo que es pequeño, un saber práctico y un saber teórico, no hay jerarquía ni competitividad, sino una verticalidad no jerárquica. Y esta es una posición fundamental para reintroducir una inteligencia amorosa y para volver a poner en el centro el valor impagable de la relación.

¹⁷¹ He hablado de esta experiencia en el jardín de infancia, pero hubiera podido también hacerlo de una experiencia con personas adultas. Lo que querría subrayar desde el punto de vista metodológico es la forma de relanzar las relaciones creando contexto, un contexto que tenga que ver con la dimensión organizativa y la dimensión lingüística, que son las dos cuestiones sobre las que el capitalismo ha modificado sus posiciones. Se trata de apostar por la presencia y la cercanía del cuerpo, localizar la intensidad y no sólo el consumo. En esta situación en la escuela que he relatado, había mucha intensidad, y la intensidad era el resultado de la combinación entre el estar con el propio cuerpo, una lengua materna que tiene una relación vital con la experiencia, una relación no metafórica con la experiencia. El ejemplo es que la palabra viene acompañada por gestos del cuerpo. Eso permite que se genere una promesa educativa en el presente y no dejarla para el futuro. Esto podríamos entenderlo como calidad de un contexto, como un repensar la escuela, porque siempre hay cada vez más necesidad de volver a pensar la educación y los contextos. Porque los vínculos del contexto son muy fuertes y están llevados allí por la organización. Si no pensamos bien en esta vinculación, nos costará mucho trabajo repensar la relación en el sentido que nos interesa. Es fundamental para hacer circular la autoridad en determinado contexto crear autoridad social, hacer circular, que se mueva; y es fundamental repensar estas figuras de intercambio en un contexto. Una última puntualización: ¿por qué llamar a este hacer “política elemental” más que “obra de civilización”? Porque en un tiempo tan complejo como el nuestro, donde hay mucha distancia entre complejidad y dimensión sencilla, elemental, es complicado mantener juntas esa gran complejidad con ese hacer tan sencillo. Y tenemos que hacer un gesto de humildad, y volver a empezar por las cosas pequeñas, también nosotras que estamos en la política de las mujeres. Y esto no es sólo obra de civilización porque en estos tiempos educar a mujeres y hombres, producir humanidad femenina y masculina es política elemental.

¹⁷² Lara Corradi, “Lavoratrici della ri-conoscenza”, en Anna Maria Piussi (cur.) *Paesaggi e figure della formazione nella creazione sociale*, Roma: Carocci, 2006.

¹⁷³ Revista *DUODA* Núm.35, pp. 169-174, 2008.

¹⁷⁴ Simone Weil, *La gravedad y la gracia*. Barcelona: Trotta, 2007.

- ¹⁷⁵ Gracias, Núria y Jorge, por vuestras sugerencias.
- ¹⁷⁶ Anna Maria Piussi, Ana Mañeru (coords.), *Educación, nombre común femenino*, Barcelona: Octaedro, 2006, p. 73.
- ¹⁷⁷ Ina Praetorius, “La filosofía del saber estar ahí”, *DUODA. Revista d’Estudis Feministes*, núm 23. (2002), pp. 99-101.
- ¹⁷⁸ Simone Weil, *La gravedad y la gracia*, p. 154.
- ¹⁷⁹ *Ibid.*, 156.
- ¹⁸⁰ *Ibid.*, 106.
- ¹⁸¹ Anna Maria Piussi, Ana Mañeru, (coords.), *Educación, nombre común femenino*, p. 69.
- ¹⁸² Núria Pérez de Lara, “El otro y la otra; lo otro”, en Anna Maria Piussi, Ana Mañeru, (coords.), *Educación, nombre común femenino*, p. 196-197.
- ¹⁸³ *Ibid.*, 190.
- ¹⁸⁴ Simone Weil, *La gravedad y la gracia*, p. 107.
- ¹⁸⁵ Nieves Blanco, “Saber para vivir”, en Anna Maria Piussi, Ana Mañeru, (coords.), *Educación, nombre común femenino*, p. 180.
- ¹⁸⁶ Traducción del italiano de María-Milagros Rivera Garretas. *Duoda*, 35, pp. 119-138, 2008.
- ¹⁸⁷ Véase Victoria Cirlot y Blanca Garí, *La mirada interior. Escritoras místicas y visionarias en la Edad Media*, Barcelona: Martínez Roca, 1999, 52-53. Véase también *Hildegard von Bingen. Vida y visiones*, ed. de Victoria Cirlot, Madrid: Siruela, 1997.
- ¹⁸⁸ *Ibid.*, 53.
- ¹⁸⁹ *Ibid.*, 54.
- ¹⁹⁰ *Ibid.*, 58.
- ¹⁹¹ Marirì Martinengo ha estudiado el epistolario.
- ¹⁹² Carta XCVI.
- ¹⁹³ Carta XCVI.
- ¹⁹⁴ Marirì Martinengo, Claudia Poggi, Marina Santini, Luciana Tavernini y Laura Minguzzi, *Libres para ser. Mujeres creadoras de cultura en la Europa medieval*, trad. de Carolina Ballester Meseguer, Madrid: Narcea, 2000, p. 157.
- ¹⁹⁵ Aquesta idea de trenar l’agafo en préstec de dues educadores i amigues: Núria Pérez de Lara i Anna Gómez, “Reviure en relació a

l'altre: Fer de les classes un inici", *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, núm. 28, (2005), p. 28. *Duoda*, 35, Pp. 99-116, 2008.

¹⁹⁶ Hanna Arendt, *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós, 2007, pp 336-337.

¹⁹⁷ Maria és un nom inventat per preservar l'anonimat. Gràcies per tot Maria.

¹⁹⁸ Caterina Lloret, "Las otras edades o las edades del otro", a J. Larrosa, N. Pérez de Lara (coord.) *Imágenes del otro*, Bilbao: Virus, 1997, p. 17.

¹⁹⁹ Beatriz Parra una ex alumna d'Educació Social que transmet potència des de la senzillesa, és una de les protagonistes i actriu principal en el que en aquell espai d'assignatura vam poder aprendre. Moltes gràcies Bea.

²⁰⁰ María-Milagros Rivera, "Una cuestión de oído. De la historia de la estética en la diferencia sexual", a *De dos en dos. Las prácticas de creación y recreación de la vida y la convivencia humanas*. Madrid: horas y HORAS, 2000, p 104.

²⁰¹ Núria Perez de Lara, "El pensar del alma, un regalo de la madre", *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, núm. 19 (2000), pp. 67-68.

²⁰² Aquesta idea està molt ben explicada al capítol: "Pensar haciendo", a Diotima, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icària, 2002.

²⁰³ Luisa Muraro, *El Dios de las mujeres*. Madrid: horas y HORAS, 2006.

²⁰⁴ Traducido del italiano por María-Milagros Rivera Garretas. Publicado en <http://www.libreriadelledonne.it>. *Duoda*, 36, 2009. Pp.125-129.

²⁰⁵ El sentido libre del ser universitarias en el presente. *Duoda*, 36, 2009.

²⁰⁶ Hay dos investigaciones en curso, una con colaboración con el Instituto de la Mujer de Madrid, que lleva por título. "Ser universitarias en el presente", coordinada por Remei Arnaus y Anna M. Piussi y las investigadoras que forman parte de ella son: Núria Jornet (UB), María-Milagros Rivera (UB), M. Elisa Varela (UdG), Asunción López (UB), Assumpta Bassas (UB), Marta Caramés (UB), Nieves Blanco (UMA), Arantxa Hernández (UZ), M. Frida Álvarez (UB), Patricia Hermosilla (UB), Chiara Zamboni (U.Verona) y Antonia De Vita (U.Verona); Y la otra, "el desig femení a la Universitat", se realiza con el apoyo de las ayudas AGAUR de la Generalitat de Catalunya, que coordina Remei Arnaus con el apoyo de M. Frida Álvarez y con las investigadoras antes mencionadas de

la Universitat de Barcelona y de Girona, además de Patricia Martínez, investigadora de la UB.

207 En algunas facultades hemos podido ver como las alumnas –mayoría en el Campus de Educación- y alumnos han “ocupado” los espacios de la universidad para vivir cotidianamente: comían, dormían, organizaban sus diálogos, sus escritos, sus relaciones para su protesta. Pero más allá de la protesta, se percibía un gran anhelo y deseo de transformación de la universidad quizá ya caduca del presente y de lo pensable para el futuro. Resaltaba realmente la vida creativa de los pasillos, del vestíbulo, con el de las aulas; aunque algunas de ellas lo pueden tener cuando se ponen en juego de verdad cada profesora y cada alumna y alumno.

208 *La diferencia sexual en la historia*. València: Publicacions de la Universitat de València, 2005, p.15.

209 Quizá eso explique la ajenidad de las mujeres a ser catedráticas –las estadísticas confirman un 13’7% de catedráticas en la universidad española en el curso 2005-2006 (Roser González. *Gens, gènere i ciència*. Conferència inaugural del curs 2006-2007. Universitat de Barcelona. 2006, p.17) porque no se sienten interpeladas hacer una carrera con la violencia de la competitividad.

210 Annarosa Buttarelli, Luisa Muraro y Liliana Rampello, *DUEMILAEUNA, donne che cambiamo l’Italia*. Milano: Ed. Editrice, 2000.

211 V. Antonia De Vita “Buscando una política más elemental: sostener capacidades, abrir posibilidades”. Revista *DUODA. Estudios de la diferencia sexual*, 35 (2008), p. 94.

212 El sentido del tiempo “amigo” está tomado de Caterina Lloret de su texto “*las otras edades*” en Jorge Larrosa y Núria Pérez de Lara, *Imágenes del otro*. Barcelona: Ed. Virus, 1997, p.13. Y el sentido del tiempo abierto a los momentos de ser está tomado de M. Milagros Rivera *Mujeres en relación. Feminismo 1970-2000*. Barcelona: Icària, 2000, p. 59. Ver también el texto de M. Elisa Varela (2007). “La experiencia y el tiempo de la relación siendo fiel al origen”. Revista *DUODA. Estudios de la diferencia sexual*. 33, pp.61-85.

213 Cada vez hay más autoras y algunos autores que se preguntan por el sentido del publicar, como Kathleen Nolan “¿Publicar o compartir?. Reflexión en torno a espacios de investigación”. En Ronald Barnett (ed.) , *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Ed. Octaedro, 2008, pp.159-178.

214 Luisa Muraro, *El orden simbólico de la madre*. Madrid: horas y HORAS, 1994.

215 Ver su capítulo “Duoda ¿Es la universidad? Informe de investigación “Ser universitarias en el presente”. Instituto de la

Mujer, 2008, p. 47.

216 Capacidad que María-Milagros Rivera nombró *capacidad de ser dos*, en su libro, *El cuerpo indispensable. Significado del cuerpo de mujer*. Madrid: Ed. Horas y HORAS, 1996, p. 13.

217 En Marco Deriu “tra la crisi del padre e l'ombra della madre: (oltre) i limiti della democrazia”. *Pedagogika* n° 3, año XII (2008), monográfico: “Institución e Democracia. Trad. Núria Pérez de Lara.

218 En su texto de reflexiones sobre el informe de investigación de “Ser Universitarias en el presente”, para el intercambio en el seminario organizado en la Universidad de Verona “*Come abitare l'Università. Donne e uomini nell'università del presente*”. Febrero, 2009.

219 Agradezco a Luisa Muraro y a M.-Milagros Rivera sus reflexiones que me han inspirado estas preguntas finales.

220 Prueba evidente de ello es el descontento que han manifestado en los últimos años numerosos movimientos de estudiantes, investigadores y docentes en diferentes países europeos, asiáticos y norteamericanos; en relación con estos últimos, véanse los materiales del encuentro «Rethinking the University: Labor, Knowledge, Value», Universidad de Minnesota, 11-13 de abril de 2008, y Krause, M., Nolan, M., Palm, M., Ross, A. (2008), *The University Against Itself. The NYU Strike and the Future of the Academic Workplace*, Temple University Press, Filadelfia, que trata la movilización de los *graduate students* de la New York University (NYU) en torno al conflicto sobre el estado del trabajo cognitivo y sobre el destino de la universidad pública. Trataré esta cuestión más adelante.

221 Luisa Muraro, «Vivere in un mondo che sembra all'oscuro della nostra libertà», *Via Dogana*, 2008, 86, p. 3.

222 Susan Pinker, *The Sexual Paradox*, Nueva York: Scribner, 2008.

223 Sobre la distinción entre creación social y construcción social, véase Anna Maria Piussi (coord.), *Formar y formarse en la creación social*, Valencia: Instituto Paulo Freire de España y Edicions del Crec, Xàtiva-, 2006.

224 Véase Antonia De Vita, «All'Università: qualità sociale e vita associata», informe *Ser universitarias en el presente*, Madrid: Instituto de la Mujer, 2008.

225 Véase también: VV. AA., *Università globale. Il nuovo mercato del sapere*, Roma: Manifestolibri, 2008, un libro misceláneo, ahora en proceso de traducción a varias lenguas, que es punto de referencia de los movimientos y recoge los materiales de Edu-factory, iniciativa que en sus dos primeros años se constituyó como un proyecto de debate transnacional sobre la universidad del

presente. Edu-factory (www.edu-factory.org) ahora se dedica a proyectar, fuera y en contra del mercado de la formación, una *global autonomous university*, la construcción de una red transnacional de investigación, educación y producción de conocimiento a partir de las experiencias de lucha y de creación libre de saberes, ya existentes en varias zonas del mundo. El proyecto, de matriz ideológica autonomista y *operaísta* (Toni Negri), parte del nexo entre el declive de la educación y las relaciones sociales, la precarización del trabajo y la vida, y las crisis de las universidades, productos del capitalismo neoliberal, y se centra en el *general intellect* la figura social del trabajador posmoderno (incluyendo a estudiantes e interinos del conocimiento) como fuerzas antagonistas. Sin embargo, en mi opinión falta en su elaboración una perspectiva de la diferencia sexual y la conciencia de la fuerza transformadora de la política de las mujeres y la libertad femenina.

²²⁶ VV.AA., *Studiare con lentezza. L'università, la precarietà e il ritorno delle rivolte studentesche*, Roma: Ed. Alegre, 2006.

²²⁷ Diotima, *Mettere al mondo il mondo*, La Tartaruga, Milán, 1990 (traducción castellana: *Traer al mundo el mundo*, Barcelona: Icaria, 1996).

²²⁸ Ida Dominijanni, «Nella piega del presente», en Diotima, *Approfittare dell'assenza*, Nápoles: Liguori, 2002, p. 202. Sobre la intermitencia, véase la introducción de Luisa Muraro en el mismo libro.

²²⁹ Véase Luisa Muraro-Pier Aldo Rovatti, *Lettere dall'università*, Nápoles: Filema, 1996.

²³⁰ *Duoda*, 38, Pp. 127-141, 2010.

²³¹ Remei Arnaus i Morral, (2006) “La didáctica en femenino” Madrid. Web: Entredós. www.unapalabraotra.org/entredos.

²³² Ana Mañeru Méndez, i Elena Lasheras Pérez, “Quiénes somos” a *Textos Entredós*. Madrid: Entredós.

²³³ Nieves Blanco García, (2002) Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en el aula. A *Escuela y educación, hacia dónde va la libertad femenina*. Madrid: Horas y HORAS.

²³⁴ Núria Pérez de Lara Ferré, (2002) “Deseo de ser guía, tan solo, saber callar, tanto más...” a *DUODA. Revista d'Estudis Feministes*, 23, pp. 113-122.

²³⁵ Clara Jourdan, (1998) “Las relaciones en la escuela” a *Educación en relación*. Madrid: Instituto de la Mujer.

²³⁶ Chiara Zamboni, (2004) “Acción e inaudito en la política de las mujeres” a *DUODA. Revista d'Estudis Feministes*, 27 pp. 33-47.

237 Revista *DUODA* Núm.38. pp.163-175, 2010.

238 Esta noción de política la aprendí de Luisa Muraro. En la página 31 de su artículo “Más mujeres que feministas”, *DUODA. Revista de Estudios Feministas*, 21, (2001), ella dice: “la política –entendida, muy simplemente, como arte de acordar convivencia y libertad”.

239 Delfina Lusiardi, *Lejos de los caminos trillados*, Madrid: Sabina Editorial, 2008, p. 80.

240 Como muchas y muchos sabéis, la frase ‘lo personal es político’ fue acuñada por Kate Millet en la segunda mitad del siglo pasado y fue secundada por muchas mujeres que encontraron en ella el modo de expresar que la dicotomía personal / político responde a una necesidad patriarcal de parcelar la vida.

241 Luisa Cabrera Parrilla es psicóloga clínica, vieja amiga y una gran maestra para mí.

242 Guadalupe Rodríguez García es una vieja amiga, miembro del ‘Proyecto Relaciona’, y hoy es una de las participantes de este seminario.

243 José Tormo Sánchez es mi pareja desde hace muchos años y es un hombre muy sensible con el sufrimiento que la desigualdad económica genera.

244 Este artículo responde a la invitación que me hace Remei Arnaus para reflexionar en torno al trabajo realizado en mi tesis doctoral: *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià –Gonçal Anaya-*, presentada recientemente (mayo-2010) en la Universitat de València y dirigida por Nieves Blanco García y Jaume Martínez Bonafé. *Duoda*, 40, 2011. Pp.112-127.

245 Un mundo donde los vínculos entre pedagogía y capital, advierte Antonia de Vita (2008:85), se han conjugado de tal modo que han definido un nuevo horizonte de sentido capaz de influir, organizar y reorganizar, contar y recontar la experiencia y las relaciones humanas y sociales.

246 La cultura académica tiene una preferencia por la definición exhaustiva del problema de investigación. A menudo este trabajo se plantea con tales exigencias que nos hacen perder de vista el sentido y el valor de la pregunta y crece un sentimiento de ajenidad en la investigadora respecto de aquello que mueve su deseo de conocer. Agradezco a Clara Arbiol el hacerme saber de la importancia de nombrar este giro simbólico.

247 “Porque la experiencia no es la vida inmediata, esa vida que es solamente vida y, por lo tanto, un puro dejarse vivir que no es vida siquiera, sino que la experiencia es lo que se dan en una vida ya formada; ya vida dotada de cuerpo y forma, de figura, la vida

dotada de un cierto sentido, aunque ese sentido sea siempre provisional e incierto, aunque sea sólo anhelo o presentimiento de sentido”, (Jorge Larrosa, 2003:102)

²⁴⁸ “La dialéctica entiende que, en las sociedades humanas, el choque de contrarios es constante y mueve la vida y la historia. Lo entiende tanto la dialéctica que llamamos conservadora –la del sic et non de la escolástica medieval- como la dialéctica marxista, la dialéctica “amo/esclavo”. En las cosas pequeñas y grandes del día del día, la dialéctica se practica cada vez que afrontamos un hecho cualquiera sirviéndonos de la norma aprendida en la escuela que nos lleva a confrontar argumentos –a favor o en contra- para llegar a entender ese hecho”, (Milagros Rivera, 2009:5)

²⁴⁹ Revista DUODA núm, 43, pp.134-145, 2012

²⁵⁰ Per a l’Onzena trobada de Sofías, relaciones de autoridad en Educación, 22 d’octubre de 2010. M^a Victoria González Isasi va ser qui, amb amor i en relació amb altres dones, ens va acollir i va fer possible la trobada.

²⁵¹ Luisa Muraro, “El pensamiento de la experiencia”, *DUODA, Estudios de la diferencia sexual*, 33 (2007), p. 41-46.

²⁵² *Op.cit.*, p. 42.

²⁵³ Chiara Zamboni, “Pensar en presencia”. Vaig tenir l’oportunitat de llegir aquest text, no publicat, al menys en aquell moment, que la mateixa autora va cedir per a la trobada de Sofías de Bilbao.

²⁵⁴ *Op.cit.*, p. 46.

²⁵⁵ Maria Zambrano, *La vocación de maestro*, >Málaga, Ágora, 2005, p. 117-139.

²⁵⁶ *Op.cit.* p. 117-139.