



ANNA MARIA PIUSSI

Partir de sí: necesidad y deseo*

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

Se ha dado mientras tanto un deslizamiento importante de nuestro pensamiento y nuestra práctica, debido a la necesidad de tomar conciencia de la realidad, que iba cambiando. El cambio de la realidad se ha producido en la dirección de un crecimiento de la toma de conciencia femenina, en Italia y en todo el mundo (v.

* Ponencia presentada en el 1er. Seminario Andaluz sobre Educación Inicial del Profesorado en Educación no Sexista, abril 1997. Agradecemos al Instituto Andaluz de la Mujer el permiso para publicar su traducción española en *Duoda*.

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

¿Cuáles son las ganancias del saber femenino de que he hablado? Fundamentalmente dos: la *práctica de las relaciones* y la *práctica del partir de sí*, que nombro separadamente aunque en realidad estén

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

Hablamos mucho, en estos tiempos, de sucesos y de cambios de época. Todas y todos nosotros tenemos conciencia de formar parte (más raramente de ser protagonistas) de grandes transformaciones que coinciden con el fin de un milenio. A menudo lo asociamos a un sentimiento de inestabilidad y malestar, que tendemos a afrontar con soluciones ideales y prácticas que nos den seguridad. El recurso cada vez más frecuente, también en la escuela, a nuevos proyectos, a intervenciones cada vez más refinadas y especializadoras, o bien a nuevas leyes, reglamentos, códigos de comportamiento, «cartas de derechos»... son una prueba de ello. Son una prueba reveladora de la necesidad de orden, de la necesidad social difusa de reescribir o replantear un pacto social para las grandes (o no tan grandes) cuestiones del vivir asociado. Un pacto social que se ha resquebrajado y de cuyo deterioro damos interpretaciones de todo tipo cuando sentimos la necesidad de encontrarle un sentido. La política de la diferencia sexual ha definido esta transición epocal como el fin del patriarcado. Se trata de la política que pone en el centro de su propia actuación los vínculos entre mujeres y la mediación primaria, es decir la obra —más femenina que masculina—, de tejido de la civilización, la vida y el mundo hecha diariamente *más allá* (y no en contra) de las mediaciones segundas (masculinas) representadas

por las instituciones, las leyes, los códigos científicos y los lenguajes especializados y convencionales, que son unos instrumentos limitados y que a menudo se revelan como un obstáculo para la solución de los verdaderos problemas.

Los indicios del fin del patriarcado se pueden encontrar dentro y fuera de nosotros. Y esta posibilidad de mantener unidos dentro y fuera lo subjetivo, y lo objetivo en la lectura de la realidad, es un efecto del partir de sí: haciendo hablar a nuestras vivencias — sentimientos, contradicciones, deseos— hacemos hablar al mundo, porque con el mundo tenemos continuas conexiones. Que el patriarcado ha acabado en la sociedad y también, aunque con retraso, en la escuela, lo sabemos por nosotras mismas, que hemos dejado de conceder credibilidad en el orden simbólico del padre, del Uno, crédito que por necesidad o por complicidad habíamos dado hasta ahora. Pero lo sabemos también por el aumento del desorden externo, en la vida pública y en la privada, en los Parlamentos, en los tribunales, en las escuelas, en las Universidades, y también en las casas y en las familias, donde las cosas decididas sin y contra las mujeres «tienden a desaparecer»¹. Porque, como dijo recientemente un comentarista político, un mundo hecho y pensado por la mitad, por un solo sexo, «está cayendo en pedazos».

La pérdida de credibilidad hacia el mundo patriarcal de muchas mujeres y un cierto número de hombres tuvo sus consecuencias también en el plano educativo. Cada vez más la madre, primera máxima autoridad para hijos e hijas, y luego la maestra, han transmitido —aun sin intención o conciencia explícitas—, un orden masculino-patriarcal que ya no tenía para ellas y, por lo tanto, tampoco para hijos e hijas, fascinación, valor ni autoridad. Las consecuencias se notaron al crecer las nuevas generaciones, especialmente las masculinas, las cuales (también por la ausencia de padres educadores y de figuras masculinas adultas acreditadas, de referencias positivas y nuevas de su sexo) viven su crecimiento con dificultad, con sentido de extravío e incluso con verdaderas patologías, o con la

exhibición de una hipervirilidad cínica, violenta y agresiva.

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

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

Son formas también existentes en la escuela que es asimismo objeto de críticas continuas, de análisis catastrofistas, de intentos de amplias reformas, siempre desde arriba, por lo menos en Italia, y existen a raíz de la gran y creciente presencia femenina en la escuela, como docentes y como alumnas. Son las mujeres más que los hombres quienes saben hacer de la escuela, a pesar de las condiciones adversas, un lugar acogedor, comprensible e interesante, gracias a su capacidad para no identificarse totalmente con los códigos burocráticos de las reglas y el poder, gracias a su disposición para anteponer, a la necesidad de autoafirmación y de poder, el amor hacia las cosas pequeñas bien hechas día a día, por el valor que ellas tienen en el momento presente; gracias a su capacidad de no escindir, sino de relacionar en la enseñanza y en el aprendizaje, vida y saber, cuerpo y lenguaje, inteligencia y emociones, realizando nexo social a través de la actividad de enseñar y la disponibilidad para atenerse a lo que se enseña: haciendo cultura y sociedad.

Aunque —y esta es la apuesta política en la escuela— si esta capacidad, este *de más* femenino no sale a descubierto, no se

convierte en una medida visible y reconocida por todos, pública en su autoridad, corre el riesgo de convertirse en un *de menos*, como señaló recientemente Luisa Muraro en un encuentro mantenido en Italia.

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

¿Cuál es la capacidad, el *de más* femenino antes mencionado? Es la capacidad de poner en primer lugar las relaciones humanas, y en primer lugar las relaciones entre mujeres, no tanto como contenido psicológico sino como intercambio simbólico, lugar de intercambio de palabra y de acción, de búsqueda de mediaciones que hacen humana y civil —sensata y más rica—, la convivencia: la capacidad de convertirse en *mediación viviente* en contexto, poniendo en juego deseos, pasiones, experiencias personales, más allá de las mediaciones ya

dadas, casi siempre lejanas, impersonales y fuera de contexto, que se superponen a la realidad de las cosas y la tornan rígida, impidiendo, en suma, que se sea una buena mediación. Es *partir de sí*.

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

Ya he mencionado que *partir de sí* no es la autoconciencia intimista que las mujeres han practicado durante siglos, haciendo un uso no libre del *partir de sí* y del *hablar de sí* (que era más bien un *estar consigo*). Y tampoco es sólo la práctica de la autoconciencia entre mujeres de los años '70, que tuvo un papel fundamental en la liberación de energías pero que hoy está superada porque, con el confinamiento del «entre nosotras» y sin la libre circulación de esas energías en el mundo, el deseo femenino corre el riesgo de estancarse. Tampoco se trata de la absolutización del *yo* y de la experiencia personal. Debe entenderse más bien como *enraizamiento* y *alejamiento* simultáneos. Como *enraizarse* en aquello que se es, en las relaciones con que se está involucrada, en aquellas que me llevan a ser la que soy, pero también en las que me permiten convertirme en lo que deseo, ya desde la primera relación con la madre, lugar de intercambio simbólico donde he ganado, en necesaria dependencia y por tanto en la *disparidad*, vida y palabra a la vez. Y como *alejarse*: precisamente el reconocimiento de estos vínculos —consigo mismas, con el medio circundante, con los demás—, a menudo difíciles de reconocer debido a su profundidad, provoca el cambio y el alejamiento de aquello que se es para convertirse en otra aunque sin perderse. Si hacemos hablar a los vínculos que tenemos con el mundo a través de nuestras vivencias y nuestros deseos,

estos vínculos hablan simultáneamente de nosotras y del mundo, salvando el inevitable recurso a las mediaciones y a los saberes constituidos, es más, creando un desequilibrio fecundo respecto a éstos: y los vínculos se convierten en necesidad, la dependencia aceptada se convierte en independencia. Independencia simbólica, libertad femenina: una libertad no absoluta sino relacional, por lo tanto enraizada primeramente en las relaciones entre mujeres, que en su hacerse cambia la realidad aunque manteniéndose fiel a ella.² El acto de partir de sí como apertura hacia los otros y el mundo es continuamente renovable y debe renovarse, si entendemos por ello un «obtener de» para «ir hacia», para dar inicio a una nueva realidad que lógicamente aún no podemos prever completamente. La apertura hacia los otros y el mundo, a la pluralidad y la diferencia, así como a lo imprevisto, son las *necesidades* de un actuar orientado, es decir de un actuar dotado de medida y de orientación, mas no instrumental, procedimental o de máxima eficiencia, y en el que el ejercicio de la autoridad prevalezca sobre las constricciones del poder: es la dimensión en que viven el deseo y la capacidad de dar inicio a algo nuevo, dimensión en que se sitúa la exposición de sí en relación a los otros, la asunción de responsabilidad y de riesgo, de azar simbólico en que juegan a la vez nuestro sentido y el sentido del mundo, que hace de este actuar un actuar público y político, en palabras de Hannah Arendt (*Vita Activa*).

Esta manera de entender la práctica del partir de sí la convierte en eficaz como práctica de transformación del mundo. Y también del mundo de la escuela. En los últimos años, muchos países occidentales, pero también muchos países en vías de desarrollo y «subdesarrollados» (basta recordar, como decía, la Conferencia de Pekín y el Fórum de Huairou) han incluido en su agenda política la igualdad de oportunidades y de derechos hombre-mujer y sólo recientemente el *empowerment* femenino, que sugiero se entienda más como autoridad que como poder, como objetivo a alcanzar también a través de los cambios en el terreno de la instrucción y la educación.³ Pero se pretende alcanzar o aproximarse a este objetivo a través de la

política institucional, la política que actúa en las que he llamado «mediaciones segundas» y en las formas tradicionales de representación y decisión: se asigna este objetivo a la misma política que hasta ahora ha excluido a las mujeres o las ha incluido en nombre de la igualdad masculina o, con mayor frecuencia, del que las mujeres se han autoexcluido a causa del sentimiento o la conciencia de sus límites y de la concepción mutilada de «política» y del escaso placer que en ella encuentran. Es una contradicción. Y es una contradicción que algunas mujeres han advertido e interpretado como tal partiendo precisamente de sí, interrogando en profundidad su propio deseo y la contradicción hombre-mujer en el mundo contemporáneo. Esa «desventaja» que la política oficial desearía remontar a la parte femenina del mundo mediante nuevas leyes, nuevas recomendaciones y acciones positivas, con la mediación de los Ministerios, los organismos locales y/o regionales de educación, proyectos especiales y transversales para la diferencia sexual en las escuelas, etcétera, se debe a esa misma política institucional y a la parte más masculina que femenina que en ellas cree y actúa. Y surge precisamente no saber ver la autoridad femenina ya existente en la sociedad o en la escuela, una presencia femenina visible y viva en el trabajo, en la misma política, en la familia, en la vida pública que no se puede reducir al esquema de la paridad hombre-mujer o a la lógica de los derechos y del poder, y cuyo deseo, hoy, supera en mucho estos esquemas de la política o los esquemas interpretativos y provisionales de las ciencias sociales tradicionales: al igual que las palabras y las prácticas originales de las mujeres, entre las que está la práctica del partir de sí, van mucho más allá del terreno de la política masculina, en la que precisamente, y no por casualidad, no se las reconoce como «políticas».

Las mujeres están de hecho construyendo un orden propio que no se opone al institucional, no solicita nada de él ni tampoco lo ignora, mas por contra lo supera incluyéndolo y situándolo en una posición subordinada.⁴

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

Un ejemplo específico referido a la escuela y a los programas de paridad de oportunidades hombre-mujer en la escuela puede resultar significativo. Cuando en Italia comenzó la pedagogía de la diferencia sexual, la política oficial de paridad de oportunidades en la escuela y en la formación según las Recomendaciones y los Planes de Acción del Consejo de Europa no había llegado aún (lo haría cinco años después). Pero ya muchas profesoras habían sentido la necesidad y el deseo de cambiar la educación escolar en una dirección de libertad y de autoridad femenina, propia y de las más jóvenes. El cambio aconteció partiendo de sí, escuchando atentamente las propias contradicciones o los propios deseos. La contradicción más evidente e hiriente era la de ser profesoras, incluso buenas, y no poder hacer visible y significativa la dimensión primaria y no trascendible de su existir, el ser mujer, el suyo y el de sus alumnas y encima tener que callarlo en nombre de la igualdad. Era

como no encontrarse nunca enteras en las cosas que hacían o proponían hacer. Todas ellas han apostado por una significación femenina libre en la escuela, siguiendo las propias pasiones. Sin forzaduras ni voluntarismos, mas con la ligereza surgida de la toma de conciencia, de saber leer esa contradicción no sólo como algo propio sino compartido por otras y, lo que es más, como contradicción objetiva de un sistema escolar y social que se proclamaba nacido de un ideal de igualdad y promotor de igualdad, pero que excluía a la parte femenina de la humanidad, incluyéndola sólo como una presencia física, muda, no humana. Cabe añadir, incidentalmente, que a continuación comprendimos que la abolición de la diferencia sexual en la escuela, como en cualquier ámbito de la vida asociada, se convierte en pérdida de la libre significación de la diferencia de ser hombre o mujer, en pérdida de la libertad que no afecta sólo a las mujeres, sino también a los hombres, incluso más a ellos, como demuestra la actual crisis masculina.⁵ La ligereza era también fruto del hecho de saber que se podía acudir a otras mujeres con las que compartir el amor por el propio oficio de enseñar y por la investigación cultural y pedagógica, y con las que compartir la pasión política, o sea el interés por la común apuesta política de acción pública para cambiar la escuela. Este acudir a otras ha sido práctica del partir de sí y práctica de las relaciones, que algunas de esas profesoras ya habían experimentado con eficacia desde hacía años en los lugares de política de las mujeres y ahora las proponían a otras en la escuela. Aparecieron así modificaciones significativas, absorbidas y diluidas acto seguido por la política oficial de paridad de oportunidades que ya comenzaba a aplicarse, modificaciones nacidas de las relaciones políticas entre mujeres de la escuela o que tenían intereses en la escuela, como investigadoras, estudiosas, administrativas, madres, etc. Algunas profesoras, al seguir su propia pasión en el campo de la didáctica de la historia, en el de la educación literaria y lingüística y también en el de la científica, modificaron de hecho los contenidos curriculares y los enfoques didácticos, sometiendo las disciplinas hasta entonces enseñadas a la mirada libre y autorizada de mujeres, dando voz y visibilidad a la experiencia

histórica femenina en los varios campos del saber⁶. Y lo han hecho y siguen haciéndolo con la radicalidad de quien pone en juego su propio deseo, percibido como necesitado, de quien se preocupa por encontrar mediaciones, con mujeres y también con hombres, a fin de que este deseo halle el camino más alto para realizarse, de quien escucha atentamente las modificaciones simbólicas y el *de más* de libertad y de bienestar que se produce en consecuencia en las niñas y chicas, pero también en niños y chicos. Se trata de poner en el centro del hacer escuela no los programas, los currícula, las reglas burocráticas de hacerse respetar y que hay que respetar a toda costa, sino la relación que, en este caso consiste en mostrar como central la relación de interés y amor con el saber que se enseña, saliendo de la supuesta neutralidad e intercambiabilidad de quien enseña y sacando a relucir la propia subjetividad de docentes, como paso necesario para hacer que los/as más pequeños/as amen aquello que se enseña y hacer crecer su subjetividad. Consiste en poner en posición central el cuidado por las relaciones, que es el *de más* femenino: entre sí y sí, entre sí y los/as más jóvenes, entre sí y otros adultos y adultas con los/as que intercambiar intereses, pasiones, siempre ejercitando y aceptando el juicio para dar y recibir medida y para no caer en la crítica estéril y lastimera, y cuando sea necesario también creando conflictos. Lo que resulta inútil e incluso un impedimento es considerar indispensable el recurso a las mediaciones institucionales, a nuevas leyes, reglamentos, proyectos para modificar la escuela y, aparece en cambio, en primer plano la importancia de la transformación profunda de las conciencias y la importancia de las mediaciones femeninas. Es un impedimento porque nos hace perder de vista lo que ya existe, funciona y se valora, partir de ello tiene en cambio la fuerza de crear un desequilibrio favorable hacia aquello que ya es positivo y, aún atesorando una lectura atenta de lo real, conjuga los vínculos de lo real con el deseo, no nos enjaula en el lamento continuo, en la atención hacia y en la reivindicación de aquello que nos falta: es un ahorro de energías para invertirías en otra cosa. Y partir de sí es también hacer lo que resulta posible hacer en *el presente*, sin esperar intervenciones externas o desde arriba,

es hacer lo que podemos hacer en primera persona, en prácticas de contextuales junto a otros/as, partiendo desde nosotras y encontrando las mediaciones necesarias y más eficaces, sin descuidar los medios que la institución nos da, sino asumiéndolos precisamente como simples medios. Aún haciendo cosas pequeñas, las realizables personalmente en la acción contextual y puntual, porque, como dice Arendt, «incluso el más pequeño acto en las circunstancias más limitadas tiene en sí el germen de la ilimitación misma, porque un solo acto, y a veces una sola palabra, basta para transformar toda constelación de actos y de palabras».⁷ Llegada a este punto me pregunto —y la situación italiana de los últimos meses me constriñe, como a continuación explicaré, a replantearme la pregunta— si la gran inversión de energías y de dinero para los Programas institucionales de paridad de oportunidades que afectan también a la escuela, no corre el riesgo de producir a lo sumo una sensibilización genérica ante el problema, destinada a decaer o reducirse rápidamente como aconteció con otros temas de moda que entraron en la escuela bajo la forma de proyectos transversales (educación sanitaria, medioambiental, intercultural) que se superponen o quedan al margen del curriculum, que, mientras tanto, ha permanecido casi inalterado tanto en el plano general del saber como en la calidad de las relaciones didácticas. La educación desde la perspectiva de las relaciones didácticas no se impone por ley, no se puede reducir a una argumentación, ni siquiera a un argumento que se pueda introducir transversalmente en todas las actividades escolares, sino sobre todo una práctica, un conjunto de prácticas, las cuales, si carecen de la radicalidad necesaria, se limitan a agregar nuevos contenidos a los ya previstos en el curriculum. En Italia, en estos últimos años, han florecido las iniciativas y los cursos de puesta al día para las/os profesoras/es sobre la paridad hombre-mujer que ha cambiado en bien poco la escuela, y encima ha sido recibido con un cierto desinterés y disgusto por muchas profesoras y alumnas que, lógicamente, no lo precisaban. Y recientemente un decreto del nuevo Ministerio de Educación italiano, destinado a la enseñanza de historia en el último curso de las escuelas superiores, ha hecho obligato-

ría la enseñanza de la historia del siglo XX. Ahora bien, el Ministerio de Paridad de Oportunidades está pactando con el de Educación la obligación de incluir una perspectiva de género en la enseñanza histórica del siglo XX, a fin de que no se descuide la contribución histórica de las mujeres. El problema en términos pedagógicos es : ¿será éste el camino para una restitución de sentido a las mujeres, para un crecimiento humano y cultural de las adultas y de las más jóvenes, o esta iniciativa será vivida, sobre todo por estas últimas, como un aumento de la carga lectiva, a lo sumo como una integración a través de un suplemento de saber? Si no se pone en juego el deseo, que es el núcleo central de la subjetividad, si no se pregunta a través de qué prácticas se sostiene el deseo, si no se trabaja en aquello que ya existe, es decir la experiencia y las competencias personales de las mujeres que diariamente habitan la escuela, el cambio no se da, porque el cambio es fundamentalmente modificación de sí, modificación simbólica.

La diferencia sexual no es un argumento o un conjunto de argumentos, sino la calidad de nuestra relación con el mundo. Hemos apostado por una calidad más alta, más libre y autorizada, como mujeres, de nuestra relación con el mundo, de nuestro ser en el mundo, y así hemos abierto espacios de libertad también para el otro sexo, que históricamente ha seguido percibiéndose libre de perseguir un incremento de derechos formales (y de poder), pero que en realidad se ha quedado enjaulado, sin tener conciencia de sí en las identidades masculinas tullidas y unívocas, de cuyos límites los hombres adultos y especialmente los jóvenes muestran hoy las señales del malestar. Debemos aceptar que poner en práctica la diferencia sexual no es una acción procedimental, acomodaticia y previsible, sino un actuar abierto a lo imprevisto de las subjetividades en juego, un actuar que tiene efectos de desequilibrio des-ordenantes, imprevisibles para el orden constituido, si bien creadores de un orden más verdadero. Precisamente a causa de esta toma de conciencia, como mujeres de la Universidad y de la escuela, hemos apostado por una política amplia, no circunscrita al repaso de los saberes, objeto de nuestra

investigación y de nuestra didáctica, sino ampliada a las prácticas de las que estas instituciones viren, a las energías y a los deseos que las mueven. Y siendo movidas por un deseo de calidad más alta de la vida de estas instituciones, y teniendo ya un saber de prácticas transformativas, no hemos apuntado a una mejora a través de reformas, nuevas leyes, reglamentos, disposiciones institucionales, sino que hemos hecho palanca en el deseo de calidad y de hacer bien las cosas, que otras/os también podían tener —si bien enmascarado bajo la forma de la exigencia de una administración más eficaz—, en el sentido que cada uno daba a su estar en la escuela, y en relaciones de confianza y responsabilidad entre las personas, que hemos conseguido poner en el lugar de la desconfianza, la envidia, la recriminación y el enfrentamiento que, más o menos soterradamente, caracterizan las relaciones entre docentes, colegas y estudiantes en las instituciones de formación reguladas por códigos de la burocracia y del poder. Hemos apostado no por la reforma de la Universidad y de la escuela, sino por la *autorreforma* como movimiento de transformación que parte y puede producirse desde su interior, desde aquellos que, hombres y mujeres, habitan diariamente estos lugares, desde quienes convertirlos en lugares hospitalarios y educativos, lugares de relaciones civilizadas, devolviendo a las/os directas/os interesadas/os (adultas/os, chicas/os) las competencias que ya poseen: en primer lugar, la competencia de poder dar un juicio justo sobre las cosas, una evaluación cierta y realista en tanto que contextual, y la capacidad de encontrar las mediaciones más apropiadas, dado que están ligadas al contexto, para enfrentar y resolver los problemas. Se ha tratado de un desplazamiento simbólico para el que he propuesto la expresión *saber que se sabe*.⁸ es un cambio no basado en una instancia ética, aunque ésta no falte, sino en prácticas políticas, la práctica del partir de sí y la práctica de las relaciones.

También consiste en un cambio profundo y fecundo porque permite reconocer y poner en juego en las relaciones las diferencias y las *disparidades* entre seres humanos, que el esquema ideal (o ideológico) de la igualdad nos ha acostumbrado a ignorar o a superar

voluntarísticamente. No me refiero tanto a las disparidades de rol o de poder derivadas de los roles institucionales (que también deberían ser analizadas, al menos por los efectos de condicionamiento que tienen sobre nosotros o sobre los demás), sino a las disparidades en que el *de más* tiene como medida el deseo y la necesidad de su mediación. Y pienso sobre todo en las relaciones duales, en las que la práctica de la disparidad permite un intercambio no superficial sino profundo: yo te reconozco algo precioso que compartes conmigo y lo reconozco en ti más fuerte en términos de energía, competencia, creatividad, te pido que me ayudes a encontrar la mediación y el contexto para realizar mi deseo, para recibir medida. La práctica de la disparidad hace revivir en las relaciones humanas y en nuestras vidas actuales el antiguo vínculo con la madre, primera autoridad que cada una/o de nosotras/os encuentra viniendo al mundo: relaciones dispares en que se intercambia confianza y dependencia con aprender a hablar, competencia simbólica e independencia. La madre nos ha enseñado la fecundidad de las relaciones dispares, pero nuestra cultura, sobre todo a partir de la modernidad, ha olvidado esta enseñanza, y le cuesta aceptar el hecho de que venimos al mundo vinculados a la madre y relacionados a otros y otras vivimos. Nosotras hemos hecho de la disparidad una práctica política, yendo contra y más allá del esquema de la igualdad.⁹ Este esquema, vigente como modelo político y cultural en los sistemas de instrucción modernos y democrático-formales, ha conducido a la escuela a una nivelación hacia abajo de docentes y alumnos y de la calidad civil de la escuela en su conjunto, nivelación que a duras penas oculta la complicidad, la rivalidad o la envidia; en todo caso, la falta de un verdadero interés, de un verdadero juicio y por lo tanto de un intercambio de medida y deseo por un *de más* de calidad en las cosas que verdaderamente cuentan: entre docentes, en las relaciones con alumnos/as, madres y padres, superiores. El efecto indeseable de este igualitarismo en la escuela ha sido el restablecimiento de la meritocracia en todos los países occidentales, que se conjuga hoy con la propuesta de la escuela como empresa, y de la instrucción como formación destinada al saber competir o cuando menos a *saber estar* en el mercado, en una sociedad cada vez más orientada al modelo post-fordista.

Pero el esquema de la igualdad ha conllevado otro efecto, que solamente hoy podemos apreciar, tal es la fuerza de los esquemas interpretativos consolidados sobre nuestra relación con la realidad. Lo hemos reconocido precisamente apartando este esquema y orientándonos en la lectura de la realidad por una perspectiva de diferencia sexual y por el *de más* femenino. No nos ha resultado difícil reconocer que no sólo las profesoras están en la escuela con motivaciones distintas de las de los profesores, pero también las alumnas en relación a los alumnos. Esta toma de conciencia da distintas dimensiones, aunque no descuida, el sentimiento común y corriente de fracaso de la escuela de masas, que hoy parece reforzado y justificado también por la disminución de la función de la instrucción como canal de promoción social, y del título de estudios como garantía para lograr puesto de trabajo (garantía que ya no existe). En los últimos treinta años en Italia y en muchos países occidentales se ha dado un uso diferente de la escuela por parte de las niñas y las jóvenes distinto del que hacían los hombres, y que no podemos definir de ninguna manera como fracaso. Un uso que definiría como no instrumental y no mercantil, favorecido quizás esto también por las expectativas inferiores y menos presionantes de las familias y del mundo adulto respecto a las chicas, de su éxito escolar, de sus salidas profesionales en el mercado laboral. Parece una paradoja pero no es así. Se trata casi de un «curriculum oculto» de la parte femenina de la escuela que sale al descubierto, y nos ayuda a comprender muchas cosas del curriculum explícito destinado a los chicos (la «escuela de todos» ha sido en primer lugar escuela de hombres), nos permite comprender en parte los actuales fenómenos de malestar, más masculino que femenino, en la escuela y en la sociedad, sí es cierto que, por lo menos en Italia, según las estadísticas oficiales, la incidencia entre varones de suspensos, abandono escolar, malestar psíquico, tóxicodependencia y microcriminalidad alcanza el 80%. Este curriculum oculto nos habla de mujeres que todavía aman enseñar, también de niñas y niños pequeños (y los grados inferiores de la instrucción, desde la guardería hasta la EGB,

en que la presencia docente femenina es poco menos que absoluta, son el segmento del sistema formativo que mejor funciona). Nos habla de niñas y niños a los que por lo general les encanta ir a la escuela a estudiar: de chicas que, en la escuela, encuentran un sentido para sí en el momento presente, un sentido no postergado o que haya que postergar continuamente en el futuro, que saben apreciar la escuela también como un sitio en el que entrelazar relaciones sociales, en el que remitirse a modelos femeninos adultos positivos, en el que poder también encontrar, si no siempre, sí de vez en cuando, el placer de un estudio indisociado de la vida.

Como en todos los países de la OCDE, también en Italia en los últimos treinta años las chicas, de todos los estratos sociales se han aprovechado de la educación de masas con mayor éxito y con la capacidad de encontrar sentido para sí sobre todo. Y el reconocimiento ya difundido entre los especialistas y la opinión pública de una ventaja femenina en la formación no se explica por la presunta mejor adaptación de las chicas, sino quizás por una diferencia femenina que da más importancia a la interioridad, a la palabra, a la lectura, que sabe hacer uso de la cultura, dentro y fuera de la escuela, como bien en sí (y no como bien de intercambio), para una elaboración del sentido de sí y del sentido del mundo en el momento presente. Una diferencia femenina en que la pasión de comprender prevalece sobre la necesidad, más masculina, de autoafirmación y de competición, y en que la motivación intrínseca ayuda con mayor continuidad y constancia a las mujeres jóvenes y adultas en el aprendizaje (no es casualidad que más mujeres que hombres reemprendan los estudios). Hoy se están afianzando en nuestra sociedad medidas femeninas del estar en el mundo, en la escuela y el trabajo por ejemplo, que considero pueden ser reconocidas como paradigmáticas por ambos sexos, al igual que se reconoce que en las clases y en las escuelas de niños y adolescentes, donde las profesoras y las alumnas saben dotarse de autoridad, fuerza y autoridad, también los comportamientos masculinos (de jóvenes y adultos) son más civiles y también los varones parecen encontrar un sentido más libre

y auténtico el estar en la escuela. Hoy las adolescentes y las mujeres jóvenes se autoestiman quizás más que los hombres, saben arriesgarse en la elección de estudios y trabajos cogiendo realistamente las oportunidades que ofrece la sociedad, más que los varones, sin perder sin embargo de vista la fidelidad a sí mismas, sus propios deseos y sus propias ambiciones. Y en esto demuestran mayor libertad, también cuando parece que eligen recorridos formativos y profesionales tradicionalmente femeninos. Porque por lo general las jóvenes, al igual que las adultas, saben estar en la escuela y en el mercado laboral apartándose de las medidas del éxito, del poder, del dinero, de la carrera. Prefieren las gratificaciones que brinda la calidad también humana del estudio y del trabajo y la posibilidad de realizarse en más planos, sin perder el arte de la improvisación, la capacidad de componer creativa y flexiblemente su propia vida, que Mary Catherine Bateson¹⁰ reconoce como una prerrogativa más femenina que masculina, pero que hoy y en el futuro parece imponerse como una necesidad para todos.¹¹

Pero esto es ya otra historia, una historia femenina de la escuela de los últimos años que quizás pueda empezar a parecer más sensata también para los hombres jóvenes y menos jóvenes de hoy.

notas:

1. *È accaduto non per caso*, «Sottosopra», Libreria delle donne di Milano, enero 1996.
2. Chiara Zamboni, *prefazione a DIOTIMA. La sapienza di partire da sè*. Liguori Editore, Nápoles, 1996.
3. Ana Mañeru Méndez - Concepción Jaramillo Gujjarro - María Cobeta García, *La diferencia sexual en la educación, las políticas de la igualdad y los temas transversales*. «Revista de Educación», 1996, nº 309.
4. v. Annarosa Buttarelli, *Partire da sè confonde Creonte*, en DIOTIMA, La

sapienza di partire da sè, op. cit.

5. cfr. también la editorial de la prestigiosa (y «libre de toda sospecha») revista «The Economist», 28 de septiembre 1996, con el significativo título de *The trouble with men*.

6. Uno de los resultados de este trabajo ha sido la creación de la colección de textos dirigida por mí, «La prima ghinea. Quaderni per l'educazione» (Rosemberg & Sellier, Turín), fruto de relaciones políticas entre profesoras y estudiantes, cuyos tres primeros títulos versaban precisamente sobre educación lingüística (VV.AA., *L'educazione linguistica. Percorsi e mediazioni femminili*, 1992), literaria (VV.AA., *L'insegnante, il testo, l'allieva*, 1992), científica (VV.AA., *Insegnare scienza. Autorità e relazioni*, 1992). Los testimonios en este sentido, de relaciones de confianza y de autoridad entre mujeres que transforman el saber en la escuela, son ya numerosos en varios países.

7. Hannah Arendt, *Vita activa*. Bompiani, Milán, 1988, p. 139.

8. Anna Maria Piussi - Letizia Bianchi (ed.), *Saber que se sabe*, Icaria, Barcelona, 1996. Sobre el movimiento de autorreforma a partir de un sentido libre de la diferencia sexual y de la autoridad femenina, v. también VV.AA., *Chi valuta e perchè*, Actas del encuentro mantenido en la Universidad de Bolonia (8 octubre 1995) (para una valoración diferente de la escuela, a partir de sí, y contra la evaluación como procedimiento estandarizado de control más o menos apoyado en tecnologías); v. también Vita Cosentino Giannina Longobardi, *La scuola sregolata*, en DIOTIMA, *La sapienza di partire da sè*, op. cit.; y las Actas del Convenio de Roma (30 nov.-dic. 1996) «*La scuola: un' autoriforma gentile*», en vías de imprimirse en Il Saggiatore.

9. v. DIOTIMA, *Oltre l'uguaglianza*, Liguori, Nápoles, 1995 (3ª ed. 1996).

10. Mary Catherine Bateson, *Composing a me*. The Atlantic Monthly Press, Nueva York, 1996.

11. cfr. Libro blanco de la Comisión Europea «*Enseñar a aprender: hacia la sociedad cognoscitiva*». Luxemburgo, 1996.