



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Otro modo de estar en la relación educativa.
La investigación del movimiento de autorreforma
italiana de la escuela como una experiencia
de transformación personal**

Julio Hizmeri Fernández



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**

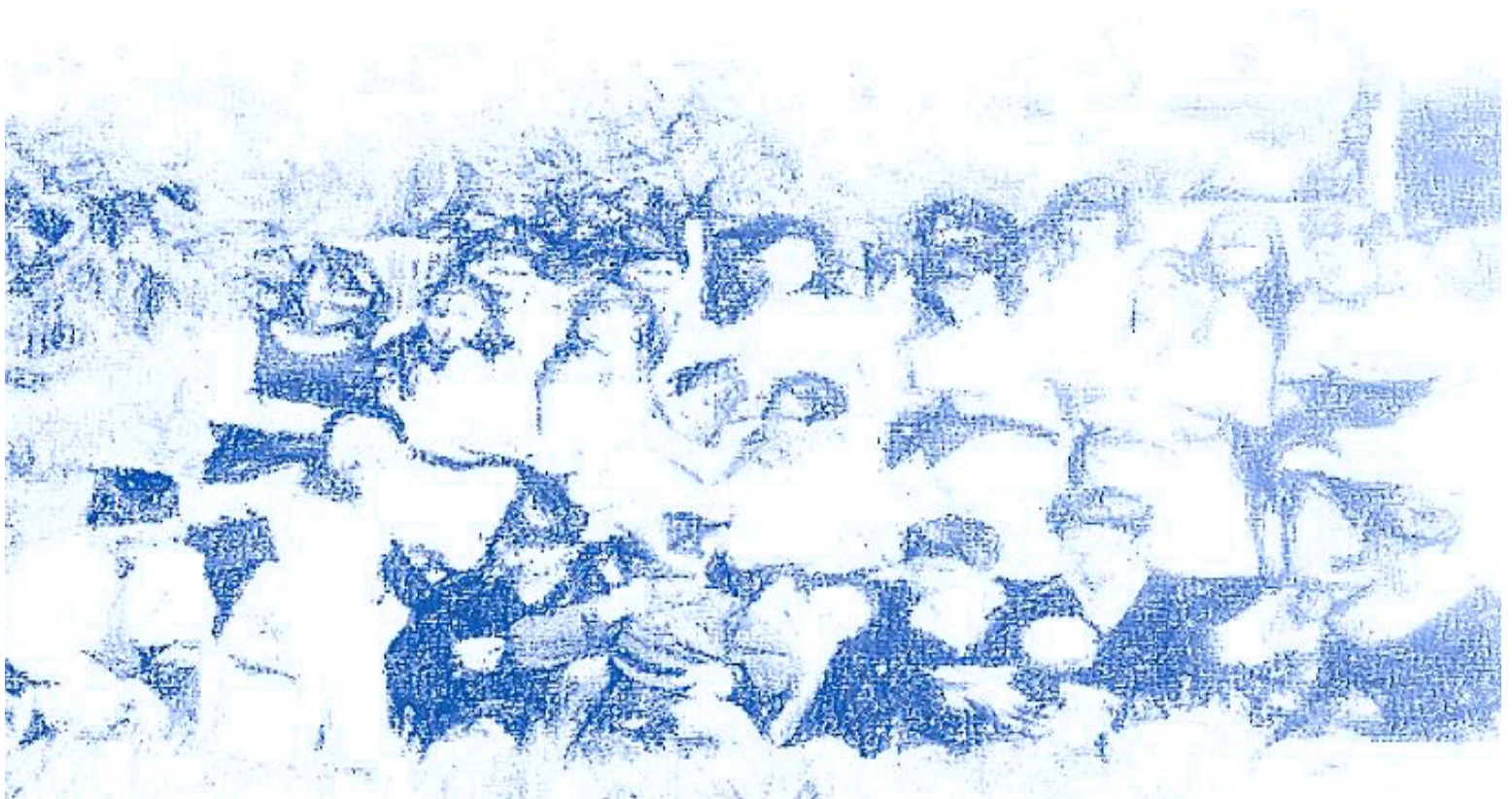
Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Programa de Doctorado «Educación y Sociedad»

**OTRO MODO DE ESTAR EN LA RELACIÓN EDUCATIVA.
LA INVESTIGACIÓN DEL MOVIMIENTO DE AUTORREFORMA
ITALIANA DE LA ESCUELA COMO UNA EXPERIENCIA DE
TRANSFORMACIÓN PERSONAL**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Julio Hizmeri Fernández

Director y tutor:
Dr. José Contreras Domingo



Barcelona, 2016

Dedicatoria

A Julia, mi abuela de la que tomé prestado su nombre, por su grandísimo y alegre corazón;

A Viviana, mi madre, por la vida, por la lengua, por su amorosa dedicación;

A Bárbara, mi compañera, por sus ojos, por tanto amor y por tanta vida;

A mi bien amada Amanda, mi hija, que me enseña cada día quien es.

Cuatro mujeres, cuatro generaciones, cuatro relaciones a las que mucho debo.

Agradecimientos

A las profesoras Remei Arnaus, Asunción López, Montse Ventura, Susana Orozco, a ESFERA (Experiència, Saber i Formació d'Educadores i Educadors – Recerca i Acció), a Nieves Blanco, a Dolo Molina, a Clara Arbiol, por mostrarme un camino de autoexploración y exploración guiado por la libertad y el amor a lo que hacen.

A las compañeras y compañeros del multi-experiencial grupo Huerting. A Gonzalo, a Juliana, a Patricia, a Jenni, a Dani, a Daniele. A Roxana Hormazábal, Emma Quiles y Amparo Chumacero por la amistad formada y formadora.

A mis amigos Teresa Paillacoí y Cristian Marilaf por las conversaciones que han sido y que serán.

A la profesora Anna Maria Piussi por su generosa acogida en Verona y por sus mediaciones que me han abierto caminos para introducirme en la pedagogía de la diferencia sexual. A Chiara Zamboni, Vita Cosentino, Giannina Longobardi, Antonia de Vita, Cristina Mecenero, Luisa Muraro, mujeres de la autorreforma de la escuela y de la universidad, de Diótima y la Librería de mujeres de Milán, por contarme las buenas noticias y más que eso.

A José Contreras por su vocación de maestro que me inspira.

Finalmente, a CONICYT por la beca de apoyo a la realización de la tesis doctoral.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
1. ACORTAR DISTANCIA PARA VOLVER A EMPEZAR	24
1.1. INTRODUCCIÓN	24
1.2. LA EXPERIENCIA DE LA DISTANCIA	27
1.2.1. LA CUNA SIMBÓLICA	27
1.2.2. LA ESCUELA, EL LUGAR DEL HUÉSPED	30
1.2.3. LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y LA SUSTITUCIÓN DEL MUNDO DE LA EXPERIENCIA	35
1.2.4. LA ESCUELA QUE NO TE CONVOCA	39
2. AL COMIENZO DEL CAMINO. MIRAR, PENSAR, SENTIR, ESTAR, DECIR.	47
2.1. INTRODUCCIÓN	47
2.2. HACIA OTRO MODO DE MIRAR, PENSAR, SENTIR	48
2.3. LA EXPERIENCIA COMO LUGAR A HABITAR, COMO LUGAR PARA ESTAR	53
2.4. NARRATIVA	63
2.5. LO EDUCATIVO, LA PEDAGOGÍA	67
3. CONTINUANDO EL CAMINO. LA EXPERIENCIA EDUCATIVA (PASAJE Y PASIÓN) Y SU PROFUNDIZACIÓN NARRATIVA	77
3.1. PROFUNDIZAR NARRATIVAMENTE LA EDUCACIÓN	77
3.2. LA EXPERIENCIA EDUCATIVA. MÉTODO, PASAJE, PASIÓN	81
3.2.1. LA PUESTA EN MOVIMIENTO	84
3.2.2. HACIA LAS BUENAS NOTICIAS	93
3.3. LA PRODUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA	101
4. LA AUTORREFORMA. EL INICIO EN LA UNIVERSIDAD	115
4.1. ESE CAMBIO AL MODO TRADICIONAL	115
4.2. LA AUTORREFORMA	120
4.3. ALGO DE HISTORIA: ¡CUÁNTAS GANAS DE AUTORREFORMA!	123
4.4. EL LABORATORIO DE TESIS DE LICENCIATURA	132
5. LA COMUNIDAD FILOSÓFICA FEMENINA DIÓTIMA Y LA PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA SEXUAL	142
5.1. DIÓTIMA	142
5.1.1. LA LIBERTAD COMO TRASCENDENCIA	144
5.1.2. <i>PARTIR DE SÍ</i>	149
5.2. LA PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA SEXUAL	153
5.2.1. DOS GANANCIAS: LAS PRÁCTICAS DEL <i>PARTIR DE SÍ</i> Y DE LA RELACIÓN	159
5.2.2. AUTORIDAD Y PODER, MEDIACIONES PRIMERAS Y SEGUNDAS	161
5.2.3. MOVERSE EN EL MUNDO CREANDO MUNDO	164
6. LA ESCUELA. MOVIMIENTO POR LA AUTORREFORMA GENTIL	169
6.1. OTRA MIRADA, OTRA ESCUELA: BUENAS NOTICIAS DE LA ESCUELA.	169
6.1.1. CAMBIA LA MATERIALIDAD DE LA PRESENCIA, CAMBIA LA ESCUELA	172
6.1.2. EL DESEO DE CALIDAD: LAS RELACIONES	174
6.1.3. LA ESCUELA NO-REGLADA	178

6.2. SUBJETIVIDAD EN MOVIMIENTO: UNA CORRIENTE AMOROSA POR LA AUTORREFORMA	181
6.2.1. LOS ENCUENTROS NACIONALES	186
6.2.2. UN GESTO POLÍTICO PEDAGÓGICO QUE SE MUESTRA	203
7. «LAS MAESTRAS Y EL PROFESOR»	209
7.1. INTRODUCCIÓN	209
7.2. INVERTIR JERARQUÍA PARA INTERROGAR LA EXPERIENCIA DE LAS MAESTRAS	209
7.3. LAS MAESTRAS SUBEN A LA CÁTEDRA	213
7.3.1. SALIR DEL SILENCIO IRRESISTIBLE	215
7.3.2. UN LENGUAJE QUE NOMBRE EL TIEMPO LLENO DE VIDA	219
8. «ESTAR CERCA DEL COMIENZO», UNA EXPERIENCIA MAESTRA	226
8.1. INTRODUCCIÓN	226
8.2. «ME OCUPÉ DE ESTAR CERCA DEL COMIENZO»	227
8.3. UN MODO DE ESTAR EN LA RELACIÓN EDUCATIVA: «ESTAR CERCA DEL COMIENZO»	237
8.3.1. ESTAR CERCA DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN CONTINUIDAD CON LA OBRA MATERNA	237
8.3.2. ESTAR ORIENTADO POR EL SABER HUMANO	240
8.3.3. ESTAR EN FIDELIDAD CON LA EXPERIENCIA PARA HACER HABLAR A LO EXISTENTE	243
9. «EL AMOR QUE NO OLVIDO»	249
9.1. INTRODUCCIÓN	249
9.2. UNA INTUICIÓN PARA RESTITUIR REALIDAD A LA ESCUELA	249
9.3. ¿DE QUÉ CALIDAD ESTÁ HECHA LA ESCUELA?	254
9.4. UNA MIRADA QUE ACOJA AQUELLO QUE DE VERDAD PASA	258
9.5. LA ESCUELA QUE HAY Y FUNCIONA. MIRADAS A UNA MAESTRA COMÚN Y CORRIENTE	261
9.5.1. MOMENTO 1. LA TAREA.	261
9.5.2. MOMENTO 2: LA ESCRITURA.	263
9.5.3. MOMENTO 3: LAS LECTURAS DE LOS RELATOS.	264
9.5.4. MOMENTO 4: A CINCO AÑOS DEL COMIENZO.	271
10. NOTAS PEDAGÓGICAS PARA CONTINUAR. OTRO MODO DE ESTAR EN RELACIÓN	278
10.1. LA RELACIÓN CON LA REALIDAD, LA RELACIÓN CON LAS OTRAS Y LOS OTROS	278
10.2. DEL MALESTAR POR DISTANCIA HACIA OTRO MODO DE ESTAR EN RELACIÓN	293
11. BIBLIOGRAFÍA	303

Introducción

Introducción

Toda experiencia de indagación es un viaje que te lleva de un lugar a otro y, como ocurre con todo viaje, en el recorrido siempre nos pasan cosas. Y, tal vez, sea este hecho (que nos pasen cosas) el sentido educativo o formativo que tiene una tesis, sobre todo, si es sobre educación y al tiempo es una experiencia que nos educa, nos forma, nos transforma. Viajar es siempre la posibilidad de conocer lo otro de sí y llevarse a sí mismo más allá de lo conocido. Y de un viaje formativo de exploración y de autoexploración es lo que intenta dar cuenta este informe de tesis titulado «Otro modo de estar en la relación educativa. La investigación del Movimiento de autorreforma italiana de la escuela como una experiencia de transformación personal».

Tal como se aprecia en el título, se trata de una investigación que, siguiendo a Simons y Masschelein (2006), podríamos nombrar como «educativa o formativa». Si bien remite a una investigación sobre una experiencia en educación (el Movimiento de autorreforma italiana de la escuela), lo más importante aquí es la dimensión educativa o formativa de la actividad misma, o sea, mi experiencia de transformación personal. Inspirados por Foucault, estos autores distinguen este tipo de investigación de otra tradición a partir del significado que tiene en cada una de ellas el «acceso a la verdad» (no se trata, por tanto, de una diferenciación metodológica como en el caso de investigación cuantitativa versus cualitativa, o empíricoanalítica versus interpretativa). Según la tradición que aquí me interesa, el acceso a la verdad requiere la transformación del yo; la transformación del investigador es imprescindible para poder acceder a un cierto tipo de verdad. Sin embargo, para la otra tradición, más conocida, es el conocimiento el que permite acceder a la verdad, por lo tanto, hay que cumplir determinadas condiciones para adquirir conocimientos verdaderos, pero la transformación del investigador no es una de esas condiciones. Dicho de otro modo, el «acceso a la verdad» requiere que se pague un precio, pero éste se sitúa en lugares distintos: «o bien en una transformación del yo, o bien en la apropiación de un conocimiento o un saber sujeto a determinadas condiciones» (Simons y Masschelein,

2006: 131). Es, sobre todo, el primero de los precios el que pago con esta investigación formativa o educativa que trata de «una experiencia de transformación personal» que me aproxima a «otro modo de estar en la relación educativa». Y, por lo mismo, esta investigación «cuenta con la subjetividad de quien investiga; la necesita, parte de ella, pasa por ella» (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 77) y me he apoyado en la práctica del *partir de sí* para transitar en *relación* (Diótima, 1996b) a aquello que un día llamó mi atención: «las buenas noticias en las escuela».

Precisamente, *Buenas noticias de la escuela* (1998) es el nombre del libro nacido del segundo encuentro nacional del Movimiento de autorreforma de la escuela italiana. Un movimiento que, en un clima generalizado de denuncia, a menudo catastrofista, de la crisis de la escuela —y de la universidad que es el lugar donde encuentra su antecedente— junto a la reanudación de las políticas gubernamentales de reforma, nace como un espacio simbólico y relacional, político y pedagógico distinto para mirar de otro modo a la escuela y hacer política en y con ella, llamado «Autorreforma». Como veremos, a menudo acompañada del adjetivo «gentil», la autorreforma de la escuela define la iniciativa femenina que hace ya años había dado vida a la pedagogía de la diferencia sexual, pero que se abre también a la política de hombres y de mujeres que venían haciendo un trabajo para cambiar la enseñanza desde dentro, caracterizada no por la voluntad de confrontarse u oponerse a la violencia de las transformaciones impuestas desde las alturas, sino más bien por la capacidad de mediar pacíficamente por otro sentido de la enseñanza que en parte ya existe.

Cambiar, sí, pero a partir de lo que ya hay y funciona, ha sido un gesto de libertad, de toma de responsabilidades en primera persona y de reconocimiento de autoridad, propia y ajena, por parte de quienes hacen que la escuela viva cada día, quienes la conocen desde dentro y están en condiciones de valorar sus puntos flacos y fuertes. Es otra escuela la que surge del cambio de mirada. Y si esta escuela ya existe —lo cual sería una buena noticia—, hay que llevarla a la reflexión libre y compartida, generadora de un nuevo pensamiento educativo y de circulación de

buenas prácticas, sabiendo que su calidad no depende de modelos, por más recientes y elaborados que sean, sino del intercambio de lo que se es, de la investigación y de la creatividad personales. (Piussi, 2005: 106).

Así, en una institución abrumada por la sucesión acelerada de acciones administrativas y legislativas dirigidas a consolidar una visión empresarial, tecnocrática e individualista de la enseñanza, el Movimiento de autorreforma ha reactivado «una corriente amorosa» (Piussi, 2005) donde la primera y más importante transformación ha sido la transformación de sí y de la propia relación con la institución, a partir del deseo personal, de la palabra nacida de la propia experiencia y de las relaciones de confianza y autoridad, no de poder. Y este gesto político y pedagógico me invitó a transitar desde la distancia mortecina, crítica y nihilista en que me hallaba hacia paisajes vivos y alegres de experiencias relatadas por maestras y maestros, por profesoras y profesores, que me fueron mostrando otra escuela, la buena escuela que existe y se vive cotidianamente, cuyo motor tiene una raíz en el amor (Cosentino, 1998). Por ello, más que un movimiento, la autorreforma es «subjetividad en movimiento» (Cosentino, 2013) en que circula un nuevo pensamiento educativo y unas prácticas que saben hacer de la relación entre quien aprende-enseña el corazón de la escuela y de la escuela el corazón de la sociedad. Una subjetividad en movimiento que a su vez ha movido mi propia subjetividad en una experiencia de transformación personal.

A partir de entonces, otros horizontes de sentido se fueron ensanchando en mí, desde y hacia la experiencia de autorreforma en la universidad, desde y hacia el pensamiento de la comunidad filosófica femenina Diótima y desde y hacia la pedagogía de la diferencia sexual, y en el recorrido fui aprendiendo que así como hay distintos modos de vivir en el mundo de la vida, hay distintas maneras de vivir, estar y actuar, en el mundo de la educación y, quizás, tenga sentido decir que se puede estar ahí de otra manera (Praetorius, 2002). Creo que la educación, la pedagogía, no se vive igual para quien la mira desde la altitud de una teorización abstracta que para quien se mueve desde dentro y la vive como una experiencia relacional. Y siento que esto es lo más importante, porque sé por experiencia que el lugar en que nos situamos

y miramos la educación dice mucho del lugar que habitamos como enseñantes o docentes y, sobre todo, signa la relación con aquellas y aquellos con los que compartimos esos lugares. «La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa» (Contreras, 2009: 9). Al ser esto lo que la hace ser, lo que le da la posibilidad de ser, mi experiencia formativa de transformación personal viene orientada por este deseo de encuentro y creo que ha sido ésta la orientación que me ha restituido mi relación con lo otro, las otras y los otros, y conmigo mismo, y me ha alejado de una mirada distante que, asentada en la cúspide de una teoría abstracta (fuera del tiempo y del espacio de la relación), sobrevolaba de muy lejos el mundo escolar sin conseguir ver lo que en él se vive cada día. Una mirada estrecha que consecuentemente miraba estrecheces, y la escuela se transformaba —por la mirada— en un lugar necesario de mejorar. Y, en cierto modo, quizás, sea esta la razón por la que muchos hombres como yo terminamos acostumbrados a que pensar en educación sea siempre pensar en sus cambios y queramos reformar todo, rehacerlo de nuevo. Mas, oír decir que hay «buenas noticias de la escuela» es toda una revolución simbólica (Molina, 2010) que, de pronto, hace que ese hombre con rostro frío descienda desde sus gélidos parajes a la sensible realidad movido por la curiosidad de conocerlas, acortando la distancia necesaria para encontrar y encontrarse en un nuevo mundo que se ordena ante sus ojos, que convoca en él un modo distinto de recorrerlo y de habitarlo, de entrar en relación viva con las otras y los otros, y de cuya experiencia saldrá transformado hasta el punto de desear quedarse allí y prometerse no volver al antiguo lugar.

Por ello, este informe intentará dar cuenta de la experiencia de un viaje que parte desde mí, desde esa distancia que me fue dejando cierto modo de mirar, de vivir y de estar el mundo de la educación hacia el tránsito de otros lugares que me van enseñando otro modo de estar en relación. Así, el motivo principal de la tesis que ha llevado a este movimiento experiencial o viaje formativo de exploración y autoexploración, ha sido: *Transitar, apreciar y aproximarme narrativamente al movimiento de autorreforma de la escuela y al pensamiento y la pedagogía de la diferencia sexual que me muestran otro modo de estar en la relación educativa.*

Y respecto del modo en que fui llevando a cabo esta experiencia de investigación, he tomado la figura de pasaje y pasión (Larrosa, 2009) para configurar mi experiencia formativa o educativa; o sea, para dar cuenta de lo que me fue pasando (pasión) en el tránsito o recorrido (pasaje), trayéndola a la mano a partir de una profundización narrativa (Contreras, 2015). Entendiendo que la narrativa no es una forma de representar lo investigado, sino una búsqueda relacional más afín con el modo en que experimentamos el mundo, la aproximación narrativa a la experiencia educativa me ha implicado en este camino (método) de indagación tres cuestiones importantes que, relacionadas, atienden tanto al componente modal del verbo «profundizar», esto es, «narrativamente» como a su objeto directo, «la experiencia educativa». Lo primero tiene que ver con que una indagación narrativa no trata simplemente de recopilar datos, ni describir situaciones, sino que me ha permitido una búsqueda de sentido para profundizar en mi experiencia vivida que va dando lugar al tejido de vivencias que entran en juego entre sí para dar cuenta relacionalmente de aquello que me ha pasado en el recorrido. En concordancia con esto, lo segundo tiene que ver con que la indagación narrativa ha requerido de una experiencia personal que haga posible esa relación, es decir, contar con mi subjetividad para traer a la mano vivencias personales que, a través del camino de la resonancia, van dando cuenta de lo que me va pasando al pasear por los paisajes de la autorreforma y los gestos políticos y pedagógicos de la diferencia sexual. Y lo tercero es que no se trata de cualquier modo de indagar ni de una búsqueda narrativa que relate cualquier experiencia, sino que este camino tiene su horizonte y su orientación desde y hacia lo educativo, desde y hacia lo formativo (Contreras, 2010, 2015; van Manen, 2003; Simons y Masschelein, 2006). De esta forma, pongo en juego mis experiencias vividas en educación en un recorrido de indagación narrativa «en clave pedagógica y formativa», o sea, una indagación narrativa que no pierde de vista la pregunta personal por el sentido de lo educativo y la oportunidad de profundizar en ello, ni de verse transformado. Por ello, me acerco a la realidad a través de «experiencias ya relatadas» (es decir, mediado por los textos escritos y audiovisual sobre la autorreforma italiana de la escuela y de la universidad, sobre el pensamiento político de Diótima, sobre la pedagogía de la diferencia sexual, entre otros) y de «experiencias revividas» (o sea, por medio de entrevistas o

conversaciones en Verona y en Milán con siete mujeres que han tenido una presencia significativa en el Movimiento italiano de autorreforma); y a partir de ambas mediaciones, durante todo el proceso me fui poniendo en juego, en primera persona, con mis «experiencias de lectura» (lectura, escucha y escritura) que fueron transformando mi experiencia.

En relación con este modo de indagar, debo asumir que como investigador he estado dispuesto a aceptar cierta falta de comodidad o dispuesto a pagar cierto tipo de precio al no conceder, en esta sociedad del conocimiento, más importancia a su producción que a vivir un proceso de transformación personal. Mas, lo he hecho sabiendo que repensar la experiencia requiere la libertad para jugarme la posibilidad de una auténtica ruptura de las formas simbólicas dominantes y para abrir otra vía de pensamiento a partir del criterio y de los deseos personales, atendiendo a mi singularidad e, incluso, transformándola y permitiéndome una relación con la realidad, que no he podido prever y cuyos márgenes difusos me han hecho perderme cuando me perdía a mí mismo, pero al encontrarme este andar perdido ha sido luego libertad (Zambrano 2011a). Siento que gracias a la «inteligencia del amor» y su presencia ordenadora, a esa inteligencia que —como dice Anna María Piussi (2006)— sabe ir a lo profundo del ser y volver a poner en movimiento el flujo de la vida, para abrir caminos nuevos, para hacer sitio a relaciones donde sólo había separaciones, que, finalmente, he podido componer esta la experiencia o viaje de transformación en tres partes, que van desde la distancia y la promesa de acortarla hasta intentar mostrar «otro modo de estar en la relación educativa».

La primera parte o momento inicial contiene tres capítulos:

En el Capítulo 1, «Acortar distancia para volver a empezar», he querido simbolizar el deseo de situarme lejos de una mirada abstracta sobre la educación para acercarme nuevamente a otro modo de estar en la relación educativa. Para hacerlo, a través de un recorrido por mis vivencias escolar y universitaria y por la experiencia de mi retorno como docente a la escuela, voy tratando de traer a la mano ese modo de estar distante con la tentativa de ir revelando la manera en que la educación tradicional, la enseñanza reglada, la formación académica, también mi autoformación, fueron

empujándome a apartarme cada vez más de un orden simbólico en que cuerpo y palabra permanecían unidos más fielmente con la realidad y junto a ello fueron condicionando mi modo de estar en relación con las y los demás, con lo otro y, también, conmigo mismo. De este modo, «acortar distancia para volver a empezar» será la invención simbólica que expresa mi deseo de comenzar a vivir de otro modo.

En el Capítulo 2, «Al comienzo del camino. Mirar, pensar, sentir, estar, decir», empiezo a dar cuenta de la experiencia que me permite ponerme en camino (en el comienzo del camino). Si bien en el capítulo anterior he intentado traer a la mano el modo en que se va dando la distancia, aquí intento decir algo respecto de la experiencia que hace posible la existencia de un camino de vuelta. No es la experiencia del camino, sino esa experiencia anterior que hace posible que éste aparezca y me mueva a recorrerlo. Por ello, parto de la convicción de que así como hay distintos modos de mirar(nos), de pensar(nos), sentir(nos), también hay distintas maneras de estar y de nombrar lo educativo, por lo tanto, voy dando cuenta del modo en que ha ido transformándose el modo de dotar de sentido a lo vivido y a lo educativo.

En el Capítulo 3, «Continuando con el camino. La experiencia educativa (pasaje y pasión) y su profundización pedagógica», dice sobre la experiencia del camino, entendiendo el método desde su etimología como un camino y a mí mismo como el caminante. La experiencia del método tiene que ver, entonces, con el recorrido realizado —pasaje— como con aquello que me ha ido pasando durante el recorrido del camino —pasión—. En cuanto al pasaje, parto indicando lo que entiendo por él, aludiendo al modo de recorrerlo, de mirarlo, pensarlo, sentido, y, luego, de decirlo o componerlo. Después, doy a conocer el móvil que me han puesto en marcha y el modo en que voy configurando la indagación que me he propuesto (que he llamado «experiencias ya relatadas» «experiencias revividas» y «experiencias de lectura») y cuáles son los paisajes resultantes y que he intentado profundizar narrativamente (Contreras, 2015).

La segunda parte, o el medio, está integrado por los siguientes seis capítulos que muestran el recorrido por los paisajes de la autorreforma de la universidad y la

escuela, la comunidad filosófica femenina Diótima y la pedagogía de la diferencia sexual:

En el Capítulo 4, «La Autorreforma. El inicio en la universidad», me he referido al sentido de autorreforma italiana a través de una noción de cambio que se aleja de la perspectiva tradicional, y que yo más o menos conscientemente asumía. Para ello, relato el origen de la autorreforma que se inició en el seno de la universidad italiana, principalmente por iniciativa de las mujeres de la comunidad filosófica femenina Diótima, lo cual me permite ir conociendo algunos gestos políticos y pedagógicos sobre un modo de estar en el mundo que se desplaza de la crítica al sistema de poder presente en la maquinaria universitaria hacia una preocupación que apunta a reconocer aquello que sostiene la vida universitaria pública: la calidad de la relación educativa. De ello, nacerá el *Laboratorio de tesis* que es una experiencia educativa que cierra el capítulo.

En el Capítulo 5, «La comunidad filosófica femenina Diótima y la pedagogía de la diferencia sexual», me adentro en el pensamiento de la diferencia sexual que sostiene al Movimiento de la autorreforma en la universidad. En el capítulo anterior, doy cuenta de que la autorreforma nace de una idea elaborada que es la idea de *partir de sí*. Por lo tanto, en este capítulo atiendo a esta idea poniéndola en relación con la idea de libertad como trascendencia que viene movilizada igualmente por la comunidad filosófica femenina de Diótima. Todo me orienta para adentrarme en la pedagogía de la diferencia sexual y atender el sentido que adquiere la relación, la autoridad, la mediación, la idea de moverse en el mundo creando mundo.

En el Capítulo 6, «La autorreforma gentil de la escuela», intento continuar recorriendo los pasajes de la autorreforma de la escuela a través de las cuestiones que se van revelando como centrales en los encuentros nacionales a través de una red de relaciones en las cuales personas de carne y hueso se encuentran en la polifonía con sus experiencias, en la diversidad de sus ideas, en la riqueza de sus iniciativas para decir la «buenas noticias de la escuela». En la historia de los encuentros se va manifestando la subjetividad en movimiento por el deseo de un actuar cambiando desde el interior, sin requerir normas o leyes, más bien en su intento de aligerarse de

todo aquello que en la escuela se hace pesado y se torna un carga para reconocer y custodiar la calidad de la cual está hecha la escuela: la calidad de las relaciones, el cuidado de la enseñanza y el aprendizaje.

En el Capítulo 7, «Las maestras y el profesor», renunciando a la totalidad, presto atención a la idea que está en el centro del quinto encuentro nacional «Las maestras y el profesor»: las maestras suben a la cátedra. Intento mostrar que en la idea de subir a la cátedra hay dos cuestiones importantes. Por un lado, invertir la jerarquía tradicional de poder y saber, que va desde un saber especializado que no toca tierra y está asentado en la imagen de la cátedra hasta un saber más terrenal, elemental y bajo, el saber de la experiencia. Y, por otro lado, desplazar la atención hacia el saber de las mujeres que en su mayoría habitan la escuela y signan con su hacer la calidad de la escuela. Luego, tras estas cuestiones, me ha parecido necesario destacar dos gestos que muestran tanto el modo de mirar como la manera de nombrar el oficio de las maestras. Precisamente aquí, en el año 2001, surgirá la intervención de una maestra de escuela elemental italiana que se llama Cristina Mecenero, quien nombrará su oficio como «saber estar cerca del comienzo» y que atiendo en el capítulo que sigue.

En el Capítulo 8, «Saber estar cerca del comienzo. Una experiencia maestra», a partir de la lecturas de los textos publicados, de las relecturas de otros y otras y una conversación con la maestra, me introduzco en aquello que me revela esta experiencia maestra que ha sido nombrada como «saber estar cerca del comienzo». (Mecenero, 2002, 2003, 2004, 2008a, 2008b). Rondo el sentido de la expresión —que es el sentido que me ofrece la lectura de su oficio— a través de tres claves que me muestran un modo de estar en la relación educativa. El primer aspecto es que saber estar cerca del comienzo indica saber estar cerca de las niñas y los niños que comienzan en continuidad con la obra materna y lo que esa relación maternal implica. El segundo aspecto que destaca la maestra, es que lo que orienta el ser maestra es ante todo el saber humano. El tercer aspecto implica saber estar y permanecer fiel a la experiencia, y a la experiencia retornar recursivamente, al saber práctico, porque es allí donde un saber teórico no abstracto podrá hacer hablar a lo existente.

En el Capítulo 9, «El amor que no olvido» es el nombre de una película documental escrita por Vita Cosentino y Cristina Mecenero y dirigida por Daniela Ughetta y Manuela Vigorita, que narra el oficio de cuatro maestras y un maestro italianos de nuestro tiempo. En este capítulo parto introduciendo el gesto político y pedagógico que moviliza su realización para luego aproximarme a las escenas de la clase de la maestra Cristina Mecenero intentando relatar lo que ellas me muestran de su relación de ella con las niñas y los niños a la vez que la hago resonar en un horizonte más grande, esto es, junto al modo en que la maestra nombra y dota de sentido su oficio («estar cerca del comienzo»).

Y en la tercera parte, un final o lugar de llegada y una nueva partida:

En el Capítulo 10, «Notas pedagógicas para continuar. Otro modo de estar en relación», retomo la idea de pasión de un modo más explícito que en los capítulos precedentes intentando, desde el lugar en el que estoy hoy, dar cuenta de aquello que me ha pasado en el camino que he recorrido en busca de acortar distancia y con lo que me he ido quedando o ha ido quedando en mí. Repaso las notas que dan cuenta de mi experiencia de formación y transformación y que me ponen en otro lugar y de otro modo para emprender nuevamente un recorrido en educación, pero también para mirar atrás y recobrar un sentido valioso. Por ello, son «notas pedagógicas para volver a empezar» que simbolizan aquello que porto conmigo para comenzar otra vez. No he podido representármelo de otro modo; después de todo, esta experiencia de formación ha sido también la experiencia de la distancia del lugar en que ejercía como docente, al menos institucionalmente, en Chile.

Finalmente, una investigación que hemos llamado «educativa» o «formativa» (Simons y Masschelein, 2006) que, más que apropiarse de conocimientos sujetos a determinadas condiciones, paga el precio de la transformación personal, no puede ofrecer al campo de la investigación educativa y al saber pedagógico aquello que no está a su alcance. Con el viaje de exploración y autoexploración no me he propuesto simplemente investigar experiencias educativas, sino mirar a la educación en cuanto experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Y es este lugar, que toma distancia con lo que podemos llamar el «orden del discurso pedagógico» y de sus modo de decir y

de pensar, de mirar y de escuchar, de leer y de escribir, lo que se muestra aquí (Larrosa, 2010). Por lo tanto, así como cuenta con la experiencia subjetiva de quien indaga y de quien escribe, reclama una experiencia de subjetivación en quien lee. Una experiencia personal, subjetiva, porque la verdad que una experiencia puede ofrecer al campo de la educación no es aquella verdad generalizable, sino una verdad por resonancia, más cercana a la verosimilitud (Connelly y Clandinin, 1995), o sea, una verdad que necesita para llegar a ser el encuentro relacional con la experiencia de quien lee, al interpelar su subjetividad, al abrir posibilidades a su pensamiento educativo y, quizás, al vivir una experiencia de transformación personal como la que he vivido yo. Esto es lo que ha guiado mi deseo de escritura: decir algo de eso que he recorrido y mirado, decir algo de eso que me ha pasado en el recorrido y decir algo formativo o educativo que valga la pena de ser contado. Pues, ha sido en esa relación, al adentrarme en los paisajes del Movimiento de autorreforma, cuando han coincidido o se han encontrado las experiencias educativas de este movimiento (o su subjetividad en movimiento) con mi experiencia de transformación personal. Después de todo, pienso que toda tarea formadora requiere, antes que el cuidado del otro, de la otra, el cuidado o transformación de sí.

Capítulo I

Acortar distancia para volver a empezar

1. Acortar distancia para volver a empezar

Necesitamos volver a nacer, renacer según nosotros mismos, mujeres y hombres.
(Anna Maria Piussi, 2006: 17)

Nosotros, los que conocemos, nos desconocemos a nosotros mismos: y por buenas razones. Nunca nos hemos buscado; ¿cómo podría suceder que un día nos encontrásemos? Con razón se ha dicho: «donde está vuestro tesoro, allí está también vuestro corazón»; nuestro tesoro está donde están las colmenas de nuestro conocimiento. Siempre estamos en camino hacia ellas, como insectos voladores natos y recolectores de miel del espíritu; preocupándonos tan sólo de una cosa: «de traer algo a casa». Y en cuanto al resto de la vida, a las llamadas «vivencias», ¿quién de nosotros tiene la seriedad suficiente para ellas? ¿O siquiera el tiempo suficiente? Me temo que en tales asuntos nunca estamos del todo «en lo que estamos»: nuestro corazón no está allí; y ni siquiera nuestro oído! Como quien, distraído de un modo divino y sumido en sí mismo, vuelve en sí de pronto, cuando las doce campanadas del mediodía han retumbado estrepitosamente en sus oídos, y se pregunta: «¿Qué es lo que ha sonado?», así algunas veces nos frotamos nosotros los oídos cuando ya todo ha pasado y nos preguntamos, muy sorprendidos, muy consternados: «¿Qué es lo que hemos vivido, más aún: quiénes somos en realidad?», y, como he dicho, sólo cuando ya han pasado contamos las doce campanadas de nuestra vivencia, de nuestra vida, de nuestro ser... ¡ay!, y nos equivocamos en la cuenta... Seguimos siendo necesariamente extraños a nosotros mismos, no nos comprendemos, debemos equivocarnos, para nosotros rige por toda la eternidad el principio de que «cada cual es el más lejano para sí mismo»; para nosotros mismos no somos «cognoscentes».
(Friedrich Nietzsche, 2003: 56)

1.1. Introducción

«De todo lo que has dicho, nada me ha gustado más que una promesa: queréis volver a haceros buenos vecinos de las cosas próximas» (Nietzsche 2014: 302). Esta cita, recogida del *Caminante y su sombra*, habla de una promesa: la vuelta al lugar que un día se abandonó para acercarse nuevamente a las cosas próximas, a las cosas inmediatas. Y me sirve como invención simbólica para lo que intentaré mostrar.

Chiara Zamboni dice que el pensamiento no sigue la experiencia del mundo pedestremente como en una especie de espejo reflector.

Para restituir sentido, el pensamiento se ve obligado a inventar símbolos, sin limitarse a los que ya están disponibles, que no saben decir lo que nos

atrae en el tejido de lo real. Por eso el pensamiento es productivo.
Inventa símbolos de vida. (2010: 99)

Tomando en cuenta esto y orientándome por una práctica de mujeres que da lugar al libro *Educación, nombre común femenino* (2006) a partir de palabras que les resultaban significativas en educación (entre ellas, por ejemplo, el sentido libre de la diferencia sexual; genealogía; sosiego y placer; en contacto con el cuerpo; ser en confianza; el tiempo en la relación; hacerse mediación viva; saber para vivir; el otro, la otra y lo otro; partir de sí para deshacer la violencia; aprender desde el amor a la madre), me he arrojado a la búsqueda de las mías. No ha sido una exploración fácil. Algunas veces ponía tanta voluntad en el tanteo que no las hallaba; me eran huidizas. En su lugar, las más cercanas, aquellas que se mostraban siempre dispuestas e insistentes, me parecían gastadas. Así, la suerte se fue repitiendo una y otra vez hasta que de pronto una de estas, antes desatendida, comienza a resonar con una fuerza expresiva inaudita: la palabra «distancia» que rápidamente da lugar a la expresión «acortar distancia» o, lo mismo, al deseo de «avecinar a las cosas próximas». De forma inesperada, el tránsito de la palabra a la expresión, me revela una potencia simbólica cuya vocación tejedora me permite entramar las experiencias que he vivido con aquello que diré.

A estas expresiones de alcance le llamamos «invenciones simbólicas»: «invenciones» porque son hallazgos, o sea algo que viene a ti de pronto, inesperadamente, aunque después de lo que por fin llega, mostrándote lo que es, te haya andado rondando e incordiando por dentro durante mucho o durante muchísimo tiempo; «simbólicas» porque saben juntar la vivencia cruda de la realidad que me presionaba dentro con el sentido de la palabra que por fin llega y puedo emitir en primera persona. (Rivera Garretas, 2002: 11)

Con la palabra «distancia» hablamos del «espacio o intervalo de lugar o de tiempo que media entre dos cosas o sucesos» (DRAE). La «distancia», por lo tanto, es todo

aquello que existe en tanto que separa. La distancia me separa de las cosas y de los sucesos o, lo mismo, me separa del espacio de esas cosas y del tiempo en que suceden (nuestra lengua nos permite hablar de distancia en alusión no sólo al espacio sino que también en referencia al tiempo). Sé, también, que la «distancia» hace posible el conocer, el conocernos. Es su condición, aunque —paradojalmente— sólo si ella se acorta (no eliminándola). Pues, sólo conocemos si la distancia nos sirve para darnos cuenta de las cosas y sucesos y acercarnos a ellos. Por ejemplo, si vemos a una pequeña niña, nos damos cuenta de que ella vive acercándose a las cosas que le rodean. Ese acercar requiere de una distancia inicial y un deseo que le mueva a aproximarse para alcanzarlo. Así, acortando la distancia tanto como pueda, va conociendo que hay cosas fuera de ella que están a la mano —que es una forma de conocerse a sí misma al entrar en relación con cosas que no son ella—, al mismo tiempo que comienza a percibir el tiempo —a experimentarlo en los segundos que tarda en acercarse— y a percibir el espacio —a experimentarlo en los centímetros que le separan de lo que quiere. Así, para acercarse a algo, para experimentarlo, para sentirlo, la niña ha tenido que estar en relación con ellas, para lo cual ha debido acortar la distancia que le separaba con lo otro de sí.

Todo lo que escribiré tendrá que ver con esta experiencia de acortar distancia. Con la palabra «distancia» aludo, por tanto, a su sentido coloquial de «lejanía», de «estar separado» y me sirve —respecto de mi experiencia— para intentar dar cuenta de ese movimiento que, como fuerza centrífuga, me fue alejando de las cosas y de los sucesos vividos, distanciándome de la experiencia concreta y, sobre todo, de esas y esos quienes de la relación educativa. Por ello, con «distancia» me refiero, también, al viaje de ida, sin vuelta, que me separó de cierta parte de mí mismo. Este recorrido será, entonces, una tentativa para nombrar la distancia excesiva que ha (de)formado mi experiencia, alejándome de ella y, por ello, de los otros y de las otras, de la relación educativa. Quizás, un intento para hacer visible esa distancia, decirla y sentirla, como un primer tránsito para «volver a hacerme vecino de las cosas más próximas».

Comienzo desde aquí porque siento que mucho de mi experiencia en educación tiene que ver con esta «distancia», más precisamente, con una formación académica

que fue acrecentando la sensación de vivir el oficio como si estuviese ‘separado de’, como si estuviese duplicando o, mejor, sustituyendo el mundo de la experiencia en otro más lejano, lo cual iba produciendo en mí cierto malestar. Con «distancia» me refiero, entonces, a la distancia con la experiencia, a la distancia psicológica, a la lejanía con lo vivido. Un tenaz impulso a separarme de lo vivido que iba creciendo en la medida en que más me adentraba en «el mundo de la cultura» por la vía de la educación institucionalizada. Una escuela reglada y una institución académica que fue deshilvanando lo vivido en conceptos muertos, categorías descarnadas y clasificaciones modélicas, haciendo crecer la sensación de irrealidad al ir deshaciendo el primario tejido de palabra y mundo, el sentido de realidad y el sentido de verdad. Por ello, acortar distancia será la invención simbólica que me sirve como gesto político y pedagógico y lo que intento ir relatando, ir profundizando —que es siempre una vuelta atrás desde el hoy—, pretende traer a la mano ese modo distante de estar en la educación que he experimentado como un no saber estar en relación conmigo y —por falta de resonancia con lo vivido— un no saber estar en relación con las otras y los otros: una relación distante. Hago este recorrido con la esperanza de aproximarme al lugar que deseo habitar: un modo de estar en la educación que es saber estar en relación. Y valga todo este recorrido para ponerme al inicio —sólo al inicio— del camino de vuelta que me avvicina a las cosas próximas —y que otro andar hizo distante— para volver a restituir(me) realidad y para volver a empezar.

1.2. La experiencia de la distancia

1.2.1. La cuna simbólica

«Al venir al mundo recibimos de nuestra madre el don de la vida y de la lengua. Estos dos dones no se pueden separar: al venir al mundo nacemos a la lengua», afirma Chiara Zamboni (2000: 89). Más aún, comentando a Piera Aulagnier, apunta que una madre nos da el lenguaje no sólo enseñándonoslo sino que pensándonos también antes del nacimiento. Lo que una madre piensa y se imagina de su hija o su hijo antes

del nacimiento crea una «cuna simbólica de palabras» donde su criatura «encuentra su lugar». Una bellísima imagen, por cierto. Así, con la vida entramos en un tejido de mundo y de palabra y el don de la vida y de la palabra que nos da la madre es un inicio que inaugura nuestra vida simbólica. «De ella aprendimos a hablar y ella fue entonces garante de la lengua y de su capacidad de decir lo que es» (Muraro, 1994: 35). Es «el orden simbólico de la madre»:

Se le llama orden simbólico porque es el orden de sentido del mundo y porque es sentido que ordena, que me ordena en la paradojas de la vida y en las complicaciones y contradicciones de la realidad que me rodea. Se le llama de la madre porque suele ser ella la que enseña a hablar a sus hijas e hijos, humanizándonos ya desde que nos habla y nos piensa mientras estamos en su vientre, preparándonos para nacer. (Rivera Garretas, 2012: 55).

«Hemos aprendido a hablar en una relación, la materna» (Cosentino, 2006: 26). Me lo muestra mi compañera y madre de nuestra hija: «A medida que va descubriendo las partes de su cuerpo —me dice— le voy dando los nombres». Ella se refiere a esa vivencia en que el placer compartido de descubrir y nombrar se dan al unísono, mientras mi hija crece a medida que crece fielmente su relación con la realidad.

Al aprender a hablar, aprendemos a un tiempo dos cosas muy importantes: el mundo —que va cobrando existencia al ser nombrado—, y la coincidencia entre las palabras y las cosas. Si una madre dice luz para referirse a la silla, su criatura no aprenderá la coincidencia entre las palabras y las cosas. Esto quiere decir que la madre, cuando nos enseña a hablar, nos enseña, para toda la vida, el sentido de la realidad y de la verdad. (Rivera Garretas, 2005: 57)

Esto me parece muy importante porque el tejido de mundo y de palabra no tan sólo inaugura nuestra vida, sino que con la vida que se inicia, nos enseñan al mismo

tiempo ese sentido de la realidad tan necesario y de la verdad que es preciso salvaguardar. Y, más aún; creo que justamente por ello, Françoise Dolto (2006) afirma que una niña o un niño tempranamente capta la contradicción entre el decir y la experiencia de la realidad sensorial.¹ Una sensibilidad originaria que se debe a la fuente de amor y confianza que sostiene al don y de la cual habremos de aprender.²

Volviendo a la idea de la «distancia», lo anterior me invita a preguntarme qué suele ocurrir —a hombres como yo— en los años que siguen a la infancia, a la niñez e, incluso, a la adolescencia, a la juventud. Por ejemplo, ¿qué ocurre con esta disposición natural a captar las contradicciones? ¿qué le ha ocurrido a este tejido de mundo y de palabra? ¿cómo he vivido el sentido de la realidad y de la verdad en la escuela? ¿qué sucede luego en la universidad? ¿he sabido custodiarlo y darle continuidad? ¿me he distanciado? Me interrogo aquí porque la «distancia» a la que me refiero tiene mucho que ver con la sensación de que con el paso de los años es como si el tejido de mundo y de palabra se hubiesen ido deshilvanando y perdiendo la capacidad para «decir lo que es», olvidando esa primerísima enseñanza. Más precisamente, siento que mi recorrido escolar y universitario fueron distanciándome del mundo de la experiencia, separando la proximidad de sentido entre la realidad y la verdad. Es como si de tanto recorrer los trillados y frecuentados paisajes del saber instituido, experto, especializado, de pronto hubiese vuelto la vista atrás y hubiese perdido en el horizonte este olvidado orden primario. Por esta razón, en algún lugar he dicho que he sentido como si necesitase aprender a hablar de nuevo. Y creo que es la sensación que queda cuando las palabras comienzan a perder coincidencia con las

¹ Véase Dolto, F. (2006). A propósito de la función simbólica de las palabras. En *Obras escogidas I*. Barcelona: RBA. pp. 49-54.

² Escribiendo esto, no he dejado de recordar a Gonzalo Rojas, poeta chileno, que nos cuenta cómo conoció la palabra “relámpago” y el impacto que trajo para sí: «Yo tendría unos cinco o seis años, y una noche la casa se estremecía por uno de esos ventarrones furiosos de esa parte sur del Golfo. Parece que la casa se iba a desarmar entera por el viento, cuando de pronto uno de mis niños hermanitos dijo “relámpago”. Y ese relámpago, como palabra, como palabra esdrújula —re-lám-pa-go—, pudo más en mí que todo el espectáculo de la cohetería preciosa en el cielo que se derrumbaba, de los relámpagos reales, de los rayos, de los truenos... Se me quedó pegada la palabra: la palabra era más poderosa y despertaba más en mí que el mismo episodio natural». El poeta habla sobre el poder de la palabra, lo que está llamada a despertar. Siempre una apertura. En PIÑA, Juan Andrés (1990) *Conversaciones con la poesía chilena*: Nicanor Parra, Eduardo Anguita, Gonzalo Rojas, Enrique Lihn, Oscar Hahn, Raúl Zurita. Santiago: Pehuén.

cosas, a perder realidad, a perder proximidad con el sentir y con la verdad. Quizás, me indicaba un momento en que lo dicho y lo sabido comenzaba a parecer superfluo y a mostrarme sus propias estrecheces; sobre todo, cuando percibía que la poética de las palabras de mujeres y de hombres contrastaban con mi falta de palabras para dar cuenta de una relación viva con la realidad. Llegaría el momento en que sentía la necesidad de volver a pronunciar palabras cuya sonoridad me devolvieran la sensibilidad del oído y de la boca; como si deseara volver a sentir el balbuceo original que da lugar a la palabra. Había comenzado a sentir que la verdad de lo que pensamos y de lo que decimos se mide por las resonancias.³

Hoy pienso en el alumno que fui, aunque también en el padre que soy y en el docente que he venido siendo, en torno a interrogantes como ¿qué lugar encuentra una niña o un niño en la escuela? Si al nacer entramos en esa «cuna simbólica» de palabras pensada e imaginada para cada hija o hijo ¿cuál es orden pensado e imaginado por la escuela reglada para las niñas y los niños? ¿en qué lugar les esperan sus maestras y maestros de escuela? Sabemos que la escuela ha sido instituida tradicionalmente como la garante de la transmisión de saberes preestablecidos, como el lugar de lo universal, lo neutro, lo imparcial y lo impersonal, y pareciera como si empujara tempranamente a tomar distancia de ese orden primario en que palabra y mundo están tejidos. Los años de escuela pareciesen ser aquellos en que se comienza a tomar distancia de las cosas próximas, con aquello que nos pasaba y nos tocaba con su sentido, a perder sensibilidad y sentido de realidad, para arrancarnos de lo sabido con la promesa de ir tan lejos como sea posible para conocer todo de nuevo, rehacerlo en otro orden. Y, seguramente, esto lo intuimos tempranamente en la niñez cuando no nos sentimos en la escuela como en casa.

1.2.2. La escuela, el lugar del huésped

Cuando entré a la escuela era como si entrase en un mundo aparte que había estado allí desde siempre. A tan sólo cien pasos de casa y separado por una plaza que lo

³ Escrito sobre *Huerting*: «Ese lenguaje que (no) soy. Los extraños juegos del lenguaje».

llenaba casi todo, su campana acompañó con indiferencia toda mi infancia hasta que un día su metálico sonido me indicaría que llegaba la hora de ir a la escuela. De esos primeros años recuerdo muy poco. Aunque lo que sí recuerda mi huidiza memoria de entonces era que ir a la escuela era también la esperada ocasión para encontrarme con mis amigos, los nuevos y los de siempre, para jugar. Salvo algunas vivencias que no olvido —como viajes, cuentos, dibujos, regaños— lo demás debió ser rutina y juegos. Y creo que así fueron sucediendo los días, los meses, hasta el sentido adiós a la primera maestra que me acompañó en esos primeros años. Escribiendo aquí, he recordado que en las vísperas del primer día de escuela hablaban en casa sobre la maestra que me correspondería y un amigo de la familia se giró hacia mí para decirme que había tenido mucha suerte, que me había tocado una buena maestra. Quizás, lo hacían para animarme a perder el temor. Y siento que así fue. ¿Qué me enseñó? A leer y a escribir, a sumar a restar. En cuanto a contenidos recuerdo muy poco, pero a través de ellos, siento que me enseñó que en la escuela se podía estar bien y, quizá, no recordar sea una forma de decir que las cosas fueron dándose con cierta «naturalidad».

Al año siguiente las cosas serían distintas. Recuerdo sobre todo el primero de los años sucesivos en la escuela. Y seguramente por la impresión emocional de los contrastes que se adhieren a la memoria de la niñez. A diferencia de los años anteriores, cada nueva maestra —y un par de maestros— entraba al aula con su disciplina y su confianza en el control, mientras nosotros seguíamos la enseñanza de matemática, de lengua, de historia, con reverencial angustia. Aún no olvido la angustia de que el azar me hiciera comparecer ante la clase delante de la pizarra. Mi distraída memoria sucumbía siempre ante las efemérides a recordar, los cálculos a resolver, el nuevo vocabulario a retener, los poemas a memorizar... Recuerdo los temidos controles orales de los lunes por la mañana seguidos por los teatrales enfados de algunas maestras. No todas por cierto. La autoridad jerárquica se hacía notar con todo su histrionismo moral en situaciones como estas. Y nadie podrá dudar que sabían bien este papel de maestras. Aunque creo que lo que ya no recordaban era que desde el viernes hasta el lunes —el fin de semana— había toda una eternidad para nuestra recreada y pasajera memoria infantil.

También recuerdo los enfados de nuestra profesora de lengua cuando escribíamos con letra imprenta. Empezaba la época del bolígrafo. Intentábamos dejar la escritura manuscrita atrás con los primeros años de escuela, junto al lápiz gráfico. Comenzaban los borradores, pero queríamos escribir como los grandes. Y, probablemente, los años que siguieron serían los años en los que a medida que fui haciéndome más grande, me habitué a estar allí, a seguir las reglas como un buen huésped. Gian Piero Bernard (2010), maestro italiano que ha participado en el movimiento de la autorreforma de la escuela, nos dirá que su relación con la escuela es la de «huésped»:

La imagen que representa mejor la relación que tuve con la escuela, de estudiante, es la de huésped. Aquel lugar no me resultaba del todo extraño, reconocía sus reglas, era justo como la casa de otros, en la que no debía molestar demasiado, me debía adecuar a las manías de los dueños de la casa, aceptar su voluntad, ser cortés y, sobre todo, estar agradecido por su hospitalidad. Sólo podía aceptar el juego, o sustraerme silenciosamente, porque la escuela estaba a la medida, a la imagen de mis enseñantes. (Bernard, 2010: 33)

Una escuela reglada es, sin duda, una escuela hecha a medida de los enseñantes, de ese mundo adulto que crea y recrea los hábitos necesarios para estar allí. Con esta familiaridad se normalizan las manías, se apaciguan las emociones, se codifica el mundo y se ahuecan las vivencias de sus huéspedes. Creo que no es desatinado pensar que las niñas y los niños son los mejores huéspedes que hay y se las arreglan tan bien como invitados hasta el punto que lo extraño con el paso del tiempo comienza a resultar «natural». Y siento que aquí hay una delicada riqueza a la que hay que saber atender como padres, como madres, como docentes: sabemos que los saberes y valores que se viven en la escuela suponen una imponente autoridad —la jerárquica— cuando se la compara con la subjetiva experiencia de una niña o de un niño. ¿Qué implica para una niña o un niño esta autoridad en la escuela? ¿qué aprende como huésped en ese lugar? Se pueden decir muchas cosas y, entre ellas una sea que, quizás, se encuentra en un lugar en que aprende a no dar existencia a las

emociones. No es que no existan las emociones, sólo que creo que no se les da existencia. Se aprende a acallarlas. Probablemente, en mi caso al menos, la imponente autoridad y el consiguiente temor, por ejemplo, acompañaron mi marcha escolar hacia un saber descorporalizado, separado de la emoción. Y así, creo, cuerpo y palabra, palabra y mundo se distancian de la experiencia vivida. Quizá, cuando la escuela, las maestras, los maestros, imaginan, piensan y esperan al niño, a la niña en un lugar previsto —«la nueva cuna simbólica de lo escolar»: pensemos en los programas de estudios que prevén los aprendizajes esperados, objetivos de aprendizajes o niveles de logro, etc.— lo que sigue no sea sino el intento de arrastrarlos allí en el menor tiempo posible, cortando los primigenios lazos, dominando su emoción y su subjetividad. Siento que las niñas y los niños aprenden pronto —en la escuela reglada— que aprender es también aprender a no temblar, a no titubear, a no balbucear; que aprender es también aprender a decir de memoria, a expresarse con las frases hechas del libro de texto o a nombrar el mundo con las palabras dictadas por la maestra o el maestro. En fin, se aprende pronto a olvidar que alguna vez las palabras decían lo que es y, en el corazón de la niñez, se irá deshilvanando el tejido de cuerpo, palabra y mundo y desmontando ese origen en que cuerpo y palabras están unidas en la relación con la madre, con la experiencia. «El cuerpo humano sufre cuando tiene que estudiar discursos porque se le obliga a aprender en una relación de fuerza. No de amor, como cuando aprendió a hablar» (Rivera Garretas, 2004: 206).

¿Será que vamos olvidando la escuela materna, la escuela del primer amor y de la confianza? ¿Será que vamos perdiendo el sentido de realidad y la sensibilidad de captar las contradicciones? Hemos dicho que la palabra es importante, tanto así que si no está unida al cuerpo faltará fidelidad a la experiencia y, más aún, «el cuerpo sin palabra muere o se enferma» (Piussi, 2013a: 90). Y creo que la escuela reglada va fijando en sus huéspedes un modo de estar en ella y de relacionarse con el saber —del mundo, de sí mismo, de los otros— que alarga la distancia entre cuerpo, palabra y mundo y cuyo camino culmina en un paisaje cada vez más alejado de su subjetividad, su singularidad, al desatender en el universo de lo reglado al cuerpo-sujeto de la experiencia. Por lo mismo, siento que hay poco espacio para el recuerdo y que es fácil

olvidar lo que se vive en la escuela dejándole lugar al sinsentido, quedando una sensación de tristeza y de malestar

No es casual que las instituciones formativas tradicionales –excepto las escuelas infantiles y de primaria, que todavía viven bajo el signo del amor y de la primacía de las relaciones– se estén convirtiendo, cada vez más, en lugares resignados y tristes para quien aprende y para quien enseña, lugares que mortifican el deseo. Su esterilidad no puede ser compensada con la superabundancia de reglas, programas, proyectos o, lo que es lo mismo, instrumentos del poder (que más bien la refuerzan) ni por el intercambio indecente y ficticio de una enseñanza utilitarista ofrecida como mercancía por el crédito –en realidad, un pagaré en blanco– adquirido con vistas a obtener un futuro lugar en el mundo, según la lógica empresarial. (Piussi, 2013c: 23)

«La “regla” de la “enseñanza reglada” es un corte que ha hecho históricamente el patriarcado en el orden simbólico de la madre» (Rivera Garretas, 2012: 64). De esta manera, creo que si pensamos la escuela reglada como aquel lugar donde el sentido de la realidad deja de corresponder al sentido de verdad es porque allí comienza el camino de ida que deja atrás la cuna simbólica que hacía sentirnos en casa. Creo que mientras más familiarizados estemos con la transmisión de sus valores, con la asimilación de sus deberes y saberes, más crecía mi sensación de irrealidad y más distanciado de mí mismos. Es muy probable que, por esto mismo, cuando llegué a la adolescencia sentiría el peso del sinsentido y me prometería mantenerme a salvo de él. Fue una tarde sentado en el sofá de mi casa imaginaba el futuro —¿acaso proyectando lo que estudiaría en la universidad?— y me dije que algún día llegará el momento en que ya viejo y sentado en un sofá como aquel me preguntaría si lo que he vivido ha valido la pena vivirlo. Después de todo, ¿por qué hacerme una promesa así? Era una demanda de sentido a lo vivido, a lo por vivir. ¿Me la haría desde el lugar de la pérdida, del huésped?

En adelante, esta ha sido una demanda que viene a visitarme de vez en vez y cuando olvido la promesa para empujarme a deshacer sinsentidos. Estoy convencido de que los conflictos más fecundos en mí se han dado cuando esta promesa vuelve a presentarse. Octavio Paz en *El arco y la lira* dice que «Escribir, quizá, no tiene más justificación que tratar de contestar a esa pregunta que un día nos hicimos y que, hasta no recibir respuesta, no deja de agujonearnos» (2003: 7). Y añado que tal vez hay demandas de sentido que son promesas que están hechas para que nos acompañen siempre, para que vengan de vez en cuando y nos sacudan el cuerpo. Seguramente su riqueza transformadora está en que continúen abiertas y no acaben resueltas por el ingenio intelectual que, aunque fantasee con respuestas, no nos enseñan a vivir. Creo que no saber leer esta promesa más allá del orden del discurso académico, corolario de mi torpe tentativa intelectual de ir por el mundo educativo agotando sus misterios, me ha empujado una y otra vez por el camino crístico del despiste. Y una crisis se convierte en tal sólo cuando respondemos a ella con los juicios preestablecidos (Arendt, 1996) y, luego, a intentar volver a acercarme al sentido que está siempre, según parece, cerca de la sensibilidad de las cosas próximas.

1.2.3. La formación académica y la sustitución del mundo de la experiencia

Estar en la escuela reglada no es estar como en casa. Y sabemos que también la universidad puede ser el lugar donde continua esta insalvable distancia con la cuna simbólica materna, con ese orden simbólico en que se tejen el sentido de verdad y de realidad. Si pienso en mi formación universitaria, me hacen sentido las sensatas palabras de Kafka, «No se aprende la vida en el mar con ejercicios en un charco y, en cambio, un exceso de entrenamiento en un charco puede incapacitarnos para ser marineros», con las que Nuria Pérez de Lara (2010) estimulaba a sus alumnas y a sus alumnos a que las clases en la universidad no devinieran en un «exceso de ejercicios en el charco». Su llamado era a acoger la vida dentro del aula con el deseo de que algo ocurriera a cada una y a cada uno y a mirar a la educación como «un amplio mar» en el que debían aprender cada día algo sobre sí y sobre las otras y los otros de la relación educativa.

Siento que el orden del discurso académico da muy poca acogida a las vivencias, despreciando el sentido común (mas no ingenuo, sino sensato), lo que cada uno lleva consigo. En mi caso, las clases rara vez se convirtieron en algo vivo que interpelara mis vivencias y que me animara a pensarlas dotándolas de sentido. El punto de partida era siempre otro. Era como si no las necesitaba para emprender y moverme con éxito por las representaciones que se ofrecían del sistema escolar. Se aprende que la realidad se puede reducir a una idea, que lo existente se puede encerrar en un orden coherente e, inconscientemente, se aprende a eliminar lo otro, lo subjetivo, lo huésped. Idealización, racionalización y normalización fijan una enseñanza que apunta a lo general, al cálculo predictivo, a lo normal. Todas simulaciones en el sentido que le da Baudrillard (2008), donde a diferencia de disimular (que es fingir no tener lo que se tiene), simular es fingir tener lo que no se tiene. Lo uno remite a una presencia, lo otro a una ausencia. Se trata de una ausencia que aprendemos a reproducir, a hacerla crecer con nuevas categorías y clasificaciones, y con ella a aumentar la desatención a la experiencia, a nosotros, a la singularidad de las niñas y los niños en la escuela, incapacitándonos —como el marinero de Kafka— para ser maestros, maestras o profesores y profesoras. Es como si hubiese en todo este gesto una operación disuasiva de lo real por su doble modélico y, por supuesto, operativo, programático, reproductivo.

Como buen huésped universitario, para cuando egresé ya tenía una representación de la escuela a la que iría. Los años de la academia permiten este lujo incluso hasta el más ocioso. Y cada quien con más o menos energía —como el cuento infantil de los tres cerditos— crea su imagen de escuela deseada, al tiempo que se va haciendo una idea del maestro o la maestra que quiere ser, de las y los estudiantes con los que vivirá. Por aquellos años hice un ejercicio intelectual con la voluntad de mejorar la «fracasada escuela» y mientras más crecía en mí un talante crítico más perfectamente inadecuada era mi imagen de la realidad escolar. Creo que, tal como está pensado, el recorrido académico que se sigue en la universidad tradicional acaba en la duplicación del mundo de la experiencia y sus discursos, sus categorías y sus ordenes van imprimiendo en quien está en ella, la tendencia al distanciamiento, ya sea en un mundo ideal (como el propugnado por los idealista), ya sea en aquel mundo de la

ciencia experimental (que busca sustituir el mundo común y los lenguajes comunes por los laboratorios y los lenguajes de la física moderna). Ambas tendencias me distanciaban de la realidad y en su intento por conocerla, por rehacerla:

parece que es preciso rehacer la realidad de nuestra experiencia para poder conocerla, rehacerla libre de oscuridad y de contradicciones, y que para esto es necesario, por ejemplo, distanciarse de la sociedad de la gente común y constituirse en sociedad científica. (Muraro, 1994: 28)

Y esta pretensión de constituirse en sociedad científica tiene alcances en los modos de estar en la academia. Por muy original que creamos que es nuestra representación, no hacemos más que continuar la tradición al apropiarnos de cierta razón y de cierta ciencia como si fueran nuestras para crear un mundo otro. Y en la universidad es como si aprendiésemos a jugar con conceptos que —como instrumentos a nuestra disposición— nos sirven para montar una construcción teórica que como el castillo de arena se derrumba con la primera ola. Después de todo, los años de escuela y de universidad son los años en que en estas dos instituciones aprendemos a custodiar su tradición y todo parece indicar que nuestra tradición ha estado instituida como un mundo paralelo a la vida en que los movimientos vitales son puestos bajo control a través de una lógica representativa que instituye una realidad artificial permanente, separada del presente y de la realidad corpórea. (Irigaray, 2013: 18)

Por ello pienso que cierto éxito académico no es más que el fruto de la familiaridad con un aprendizaje que empuja a la distancia y al desarraigo del primerísimo orden materno donde el cuerpo y las palabras estaban urdidas con la realidad. Mi paso por la universidad me llevó a aprender el lenguaje de ese lugar. Un lenguaje heredero de las modas intelectuales que se originan en la comunidad científica con el cual ponía en juego conceptos, categorías y clasificaciones (que no deseo invocar aún) que por el camino lógico pretendían explicar el mundo de la educación desde un apartado pensamiento de sobrevuelo. Pues, sabemos que la comunidad científica ensaya sus modelos en todas partes y no es extraño

encontrarnos con conceptos y categorías que como abejas van polinizando el mundo de la vida, el mundo de la educación. La ciencia manipula las cosas y renuncia a habitarlas (Merleau-Ponty, 2013). Y el lenguaje de la ciencia es un lenguaje deshabitado. Creo que me fui habituando a los usos de la academia, asumí sus modas, sus modismos y sus modales, reconocí sus coordenadas y transité con prisa y ligereza por sus lugares comunes, me serví de su vocabulario y de sus giros. Pienso que me fui volviendo extranjero, como si deshabitara el lenguaje, lejos de la experiencia y de sus lenguajes habitados.

Por ello creo que no es fortuito que cada vez más mujeres y hombres en las escuelas y en las universidades, estén abriendo una apuesta para restituir realidad a lo que sienten y hacen para salvaguardar esta experiencia primaria, recordando que el origen del saber está en la madre, la primera maestra de mujeres y de hombres. María Milagros Montoya Ramos señala que:

el conocimiento académico está congelado en una abstracción, sin relación con la vida y sin origen, por eso es difícil encontrar ahí el placer del saber. Pienso que si el saber académico reconociera que el origen de la ciencia y de la experiencia está en la madre y que todo saber procede de esa primera experiencia de aprender a hablar, a simbolizar y a nombrar, ahí estaría para mí la conjunción entre el saber académico y el saber de la experiencia, y el placer de aprender lo encontraríamos en ambos. «Educar teniendo en cuenta a la madre» es precisamente eso reconocer el origen y continuar la obra materna. (Montoya, 2010: 45)

He pensado que cuando el conocimiento académico no reconoce ni da continuidad a la primera experiencia en que se tejen palabra y mundo, realidad y verdad, el sentido que le acompaña se ensombrece. Los años que transcurren desde la escuela reglada hasta la universidad tradicional imprimen cierto modo de entender el saber, de nombrar, de simbolizar, que van fijando un modo de estar la vida ensombrecido; un modo de saber y un modo de estar que dejan tras de sí cierto orden olvidado, como si ya no se pudiese mirar a la realidad cara a cara, como si se hubiese

abandonado esa primera experiencia de sentirme como huésped en la escuela, como si se hubiese olvidado a ese niño que fue a la escuela por primera vez. Creo que con este olvido volvemos otra vez a esa escuela donde fuimos huéspedes, aunque esta vez como docentes.

1.2.4. La escuela que no te convoca

Se ha dicho que «Los profesores son escolares perpetuos, escolares que, una vez terminada su etapa de colegio, salen de la escuela por una puerta para entrar por la otra, como los militares que se reenganchan»⁴. Si bien esta generalización, como todas, traza sus propios límites a la verdad, el matiz irónico que reluce me despierta cierta sensibilidad porque creo que la perpetuidad de la que habla es justamente este olvido del huésped niño. Sin embargo, como he adelantado y continuando el recorrido que vengo haciendo, debo decir algo más: creo que con el recorrido académico en el cuerpo cuando volví a la escuela tampoco me sentí como en casa.

Hay un conocido poema de Charles Baudelaire, «El Albatros», que nos habla de cómo estos vastos pájaros de los mares, reyes del azul y compañeros de ruta de las naves, apenas tocan las cubiertas, desdichados y avergonzados, dejan sus grandes alas blancas arrastrar desconsoladamente como remos. De él, el hablante lírico nos dice: ¡Aquel viajero alado qué torpe es y qué débil! ¡El, tan bello hace poco, qué risible y qué feo! Y termina enunciando: exiliado en la tierra, en medio de abucheos, / caminar no le dejan sus alas de gigante. Me sentía una especie de albatros. Volver lo familiar en extraño una y otra vez parece el sino. Al poco tiempo de estar en la escuela sentí el malestar que queda al experimentar la distancia abismal entre mi representación académica y la realidad viva de la escuela en la que estaba. Por ello me hace más sentido la segunda parte de la cita de Kafka que nos advierte que «un exceso de entrenamiento en un charco puede incapacitarnos para ser marineros». Justamente, había egresado con un exceso de voluntad y una abundancia de conceptos, categorías, clasificaciones que desacompañados con los movimientos del ancho mar me hacían

⁴ Jean Dubuffet (2007). En Michel Onfray. *Antimanual de filosofía*. Madrid: Edaf. Pág. 26.

marearme. Daba clases de lengua a estudiantes que están entre los doce a dieciocho años. Seis años y un mar distanciaban a unos y a otros. Las sosegadas aguas del aula de los últimos contrastaban con las marejadas que daban los primeros a mis pretensiones. Más cerca de los últimos —que estaban a punto de egresar de la escuela reglada— me sentía torpemente en relación con la vida de los más pequeños. Creo que estas y estos no estaban aún tan adaptados a la gramática escolar y recuerdo que entorpecían con su inapelable fidelidad a sí mismos y sí mismas, a la vida, mi enseñanza instrumentalizada de la lengua.

Sí, he dicho enseñanza instrumentalizada de la lengua. Llegué a la escuela para ejercitar la comprensión de lectura de las y los estudiantes y a contribuir a mejorar el desempeño de cada clases en las pruebas nacionales que miden y comparan la calidad de la enseñanza de las escuelas. Y confinado a esa lógica, pronto comencé a sentir la presión de dar cuenta de mi tarea. Era recién llegado a una escuela en que todos y todas están allí antes que tú: colegas, familias, directivos y, ciertamente, estudiantes. E intentaba hacer las cosas bien. Quizás, el problema es que lo hacía desde una actitud hiperrealista o de «mal realismo» ante las obligaciones, que toma la forma de subalternidad y a veces de una auténtica sujeción con respecto a las reglas y a los códigos de la institución (Piussi, 1996). Sobre todo, en una escuela que le daba un valor incondicional a los programas oficiales, al control del aprendizaje y de la evaluación como criterios de «calidad». Naturalmente, esta actitud de «mal realismo» me iba generando un malestar que, unido a mi incapacidad creativa y negación crítica, me impedía ver las posibilidades que siempre ofrece lo educativo si sabes dar centralidad a la relación y atender a lo que sientes y lo que sienten las niñas y los niños. No concebía la posibilidad de generar prácticas inventivas que me hubiesen permitido sustraerme al mundo de lo dado y de lo ya dicho para restituir una realidad otra allí en la escuela, enriqueciendo mi mirada, mi sentir, mi hacer. Al contrario, instrumentalizando la enseñanza, instrumentalizaba la relación, perdiendo ese don que sostiene el intercambio educativo, pues nos realizamos en una relación sin fin (Rivera Garretas, 2012).

Creo que por lo mismo no lograba estar bien, no sentía placer por educar. Y parece ser que cuando no ves posibilidades, la tendencia natural es a huir de esa realidad en la cual estas mal y fuera de lugar. Humberto Maturana (2003: 118) dice que cada vez que se nos niega, nos pasa algo profundamente negativo: «Si es una relación en la cual tenemos que estar, si yo estoy en el colegio o estoy en el laboratorio o estoy en el ámbito universitario y me encuentro una relación que me niega, yo me siento profundamente mal y no quiero estar ahí». Y quizá mi tendencia a duplicar o sustituir el mundo de la experiencia a partir de una teoría abstracta, haya sido un espontáneo reflejo para huir del malestar que me genera la inadecuación en la que me hallaba. La salida teórica (abstracta) sería, tal vez, un modo de abstraerme — valga la redundancia— o distanciarme de esa experiencia concreta, pues a la luz de mi incompetencia, la escuela seguía siendo tan sólo un triste remedo de la buena idea del sistema escolar que debía ser.

Hay quien dice que los hombres tenemos la tendencia a creer que las cosas podrían ser diferentes por el solo hecho de pensar en ellas de manera distinta. Por esta razón, las teorías que tratan la «realidad» como si fueran una construcción conceptual pueden resultar atractivas (Seidler, 2000). Y a veces pienso que al experimentar esta atracción ya estaba dando muestras de mi incapacidad para saber estar bien en la realidad escolar. Lo que ocurría en la escuela eran vivencias cuya riqueza superaban mi capacidad de control y al resultarme difícil de significarla tomaba una distancia crítica.

La realidad puede ser particularmente dolorosa de aceptar. Como hombres, es posible que estemos acostumbrados a suponer que podemos moldearla a nuestra propia imagen que tal vez reaccionemos como niños malcriados cuando se resiste y no conseguimos lo que queremos. Estamos tan habituados a ello que tal vez tardemos mucho en reconocer lo que está sucediendo. (Seidler, 2000: 75)

Creo que estaba muy dentro y habituado a la lógica discursiva crítica sobre la escuela, sobre el profesorado, sobre las y los estudiantes. Alguien me haría ver el

peligro de que esos análisis se quedasen a un nivel que «no toca tierra», que no toque las vivencias y sensaciones concretas que uno puede estar teniendo, aunque pueda incluso razonar acerca del tema. El peligro —me diría— es que puede pasar que el análisis esté «allí» (bien puesto, bien explicado) y yo esté «aquí» (con sensaciones, incomodidades, urgencias); que incluso sepa mucho acerca de las causas y explicaciones políticas de lo que me pasa y no sepa qué hacer con eso para vivir; o que me quede en una dinámica de crítica, queja, reivindicación, pero yo mientras esté vacío. Con el tiempo me daría cuenta de que algunas teorías —incluso las más críticas— no me servían para vivir ni convivir con las y los estudiantes de un modo más sensato en la escuela; al contrario, aumentaban mi sensación de malestar. Creo que, duplicar la realidad, pensar la educación en abstracto, distanciado del tiempo y del espacio de la relación educativa, me inhabilitó para estar con presencia en el presente de la realidad escolar. El problema con mi abstracta teoría era que no tan sólo era indiferente a la realidad que vivía sino que también —y peor aún— lo era a mí mismo que me creía servir de ella. Me generaba un vacío interior, vaciando el sentido de realidad y con él, el sentido de verdad y, con todo, lo más importante: la posibilidad de acoger la subjetividad de las y los demás. Pues, la teoría de entonces, en tanto intempestiva o fuera del tiempo y en tanto atópica o fuera del espacio, me hacía desvivir el presente. Recuerdo bien que la representación que hacía de la escuela ideal, deseada, era una escuela que sólo tendría lugar una vez que cambiara todo el sistema escolar que tanto criticaba. Con esto me daba el lujo de descuidar las vivencias en las que estaba al pensar que todo lo bueno ocurrirá en un después. Era como si el futuro sería siempre el que vendría a modificar el presente. La misma teoría me alejaba de la experiencia concreta y, silenciándola, me alejaba de las otras y de los otros. La realidad se volvía distópica. Por ello, siento que el problema de mi relación con la teoría era el problema de la distancia con la experiencia, con el lugar donde ocurría y con el tiempo en que sucede; separada de las cosas próximas, la teoría me suspendía en el vacío. Al mismo tiempo, creo que esta sensación de vacío era funcional en una escuela que sentía como si me distanciara de mí mismo. Sentía que la escuela —contractualmente— me exigía una versión bastante reducida de mí. Llegué a pensar

que para estar en ella no requería ponerme en juego con todo lo que era; sabía, en cambio, que podía ofrecer más, estar en ella de otro modo.

Frecuentemente, el profesor es tratado como si no tuviera una vida propia, como si no tuviera un cuerpo, un lenguaje, una historia o una interioridad (...) Probablemente (los especialistas) le definan por el rol que “se espera” que desempeñe en la clase, con todos los cabos bien atados y todas las dudas resueltas. Las diversas realidades en las que él existe como persona viva han sido pasados por alto. (Greene, 1995: 85)

Hoy creo que con ese pasmo que deja la sensación de vacío es imposible sentirte vivo y convocado por un modo distinto de estar en la relación. Simplemente no lo ves. Cuando respondes sólo desde lo técnico, esa llamada no existe porque tu estás anclado al «mal realismo», haciendo lo que crees que otras y otros esperan de ti, mientras controlas lo que esperas de las y los estudiantes, dejando fuera la subjetividad, las emociones, los deseos, los sentimientos que convocan la relación. Creo que es importante reconocer esto porque sé que sin la mejor versión de mí mismo, sin poder responder con todo lo que era, sin ponerme en juego con mi subjetividad, no pude entrar en una relación auténtica con las niñas y los niños con quienes convivía. Aunque deseaba lo mejor para ellas y ellos, no me sentí convocado. Y es precisamente esta con-vocación, esta llamada, la que convierte al oficio en una dedicación, como lo he experimentado como padre en una doble escucha, como alude Deriu (2014), en relación con la escucha de las emociones de ella como niña y en relación con la escucha de las emociones propias como padre. Y creo que este es un modo de estar en la relación convocado por el cuerpo emociones del niño o de la niña y las propias, «Pues la enseñanza es, sin vocación, durísima de sobrellevar, con frecuencia destructiva para quien se ve enredado o enredada en ella sin haber sentido su llamada» (Rivera Garretas, 2012. 17)

Hay mucho en juego. Creo que no basta que la enseñanza sea un empleo; hay que convertirla en vocación que —como ya se intuye— es mucho más que simplemente estar haciendo las cosas bien. Y no se trata de auto-convocarte desde un teoría

abstracta, desde una escuela ideal, desde la promesa de una realidad por llegar o recuperar; creo que ante todo se trata de la necesidad de volver a encontrarse y traerse a la escuela —sea la escuela que sea— con las vivencias pasadas, las emociones, los sentimientos, los deseos, porque sólo así creo que es posible hacer resonar en ellas la llamada de las otras y los otros, de las niñas y de los niños, de las y los jóvenes.

Capítulo II

Al comienzo del camino. Mirar, pensar, sentir,
estar, decir

2. Al comienzo del camino. Mirar, pensar, sentir, estar, decir.

El pensamiento no es arborescente (Deleuze y Guattari: 2010: 35)

El cuerpo puede volverse hablante, pensante, sonante, imaginante. Todo el tiempo siente algo. Siente todo lo que es corporal. Siente las pieles y las piedras, los metales, las hierbas, las aguas y las llamas. No para de sentir (Nancy, 2011: 15)

2.1. Introducción

Siguiendo el gesto de escritura del capítulo anterior, me he representado el viaje indagatorio como aquel camino necesario para acortar distancia. He hablado de la distancia para aludir al lugar simbólico en que me he situado en el mundo de la educación. Una distancia con lo vivido por estar más en cercanía al orden del discurso pedagógico tradicional que con las cosas que iban sucediendo a mi lado. Así, este viaje de indagación viene a simbolizar para mí a aquel camino que acorta esa distancia; el camino de vuelta a las cosas próximas que me disloca del lugar en que estaba fijado y mirando lo educativo: una teoría abstracta intempestiva y atópica, fuera de la experiencia.

Representado de este modo, caminar tiene que ver con la experiencia de cortar ciertas amarras (teorías, lenguajes, actitudes) para arriesgarme a transitar desde y a través de los paisajes cercanos a mi propia subjetividad con el deseo de ir restableciendo una nueva relación con lo real, con la experiencia, con lo otro. De ahí el deseo de alejarme de la abstracción, de ese lugar que siento que me ha arrastrado fuera del tiempo y del espacio de la relación educativa. Y mi interés es, por tanto, que este recorrido vaya dando cuenta del modo en que he vivido este caminar. Y creo que una manera de hacerlo es comenzar a centrarme —antes que en el camino mismo— en la mirada que hace que el paisaje alrededor mío cambie y me invite a salir de mí a recorrerlo. Pues, ha sido un cambio en la mirada de la realidad, de lo vivido (en el modo de pensarla, de sentirla) la que me ha hecho ver otro paisaje y me ha empujado a transitarlo. Por ello, sé que un modo de mirar, pensar, sentir, está en una relación

estrechísima con un modo de vivir en la escuela y de estar en relación educativa con las niñas y los niños.

En este capítulo, por tanto, intentaré dar cuenta de ese modo de mirar, pensar, sentir, decir, que, siento, me está restituyendo a una nueva relación con lo vivido y un nuevo modo de estar conmigo mismo, con lo otro, con los otros y otras, lo cual hace que el paisaje de la educación cambie.

2.2. Hacia otro modo de mirar, pensar, sentir

Volver a estar cerca de las cosas próximas me ha convocado a renovar la atención a lo cercano para darme cuenta y atender con más sensibilidad a aquello que se va despertando en mí. Experiencias nuevas —como la de ser padre— me han devuelto una mirada, una sensibilidad más atenta a la alteridad para acoger lo otro dentro de mí y me ha devuelto la atención a mí mismo, a lo vivido, para estar en sintonía con lo que está naciendo a cada instante, con esos gestos infantiles que siempre están iniciando algo nuevo. Una llamada a estar en el presente en el aquí y ahora, en lo inmediato. Sé, más que nunca, que el modo de estar en la relación educativa depende mucho del modo en que miramos lo que hacemos, pensamos y sentimos. Si deseo separarme de ese lugar que me ha empujado a estar distante, como separado del mundo de lo vivido, creo que es necesario un ejercicio de autoconocimiento que escarbe y remueva aquello que sostiene y está detrás de esa mirada y de ese modo de pensar. Y, quizás, un modo de hacerlo, sin perder relación con mi proceso formativo que he traído a la mano en el capítulo anterior, sin perder el hilo educativo, aunque profundizándolo en otro plano discursivo, sea decir algo del modo de conocer la realidad y del modo de estar en relación con lo vivido que ha estado presente en mi formación de cuño académico.

Mi formación académica se puede ubicar en lo que podría denominarse como la razón tradicional. Una razón que me ha ido separando de la experiencia vivida y que María Zambrano (2004) refiere a ella, a la falta de contacto entre la verdad de la razón y la vida, como el drama nuestra cultura. No es cualquier tipo de razón o de

pensar; más bien, se trata de una razón o de un pensamiento que podríamos denominar calculante, «calculador o que cuenta», —siguiendo a Heidegger— y que actúa proponiéndose fines, estableciendo reglas y preparando los medios para alcanzar su propósito:

La facultad de proponerse algo y repasarlo o puntualizarlo (*veri*) es la razón (*ratio*); el animal racional es el animal que vive en tanto percibe en la forma expuesta. La percepción que actúa en la razón se propone fines, establece reglas, prepara medios y así pone en marcha la acción. (Heidegger, 2005: 48).

De este modo, «el principio de razón es el principio del representar racional en tanto cálculo asegurador» (Heidegger, 1978: 78). O mejor, una razón que se hace cargo de lo que percibe calculándolo para así asegurarlo o dominarlo. El pensar calculador no es un pensar meditativo; no es un pensar en pos del sentido que impera en todo cuanto es. (Heidegger, 2002). Por ello, no es arriesgado decir que este tipo de razón calculante, la tradicional, estaría siempre dispuesta a violentar lo real: «La razón de la filosofía moderna es la más violenta» (Zambrano, 2004: 96). Si echo un vistazo a mis recorridos formativos, todo parece indicarme que esta razón ha sido la que ha tenido mayor influencia en el modo en que la mayoría de las instituciones encargadas transmiten el saber a las nuevas generaciones. Sobre todo, lo experimentamos nítidamente en universidades, pero no tan sólo en ellas, ya que también la identificamos en el modo academicista de la enseñanza de los últimos años de escuela, de liceo o de instituto —o como se llame según sea el contexto— que con toda naturalidad van preparando a las generaciones más jóvenes para el arribo a la universidad. Y la naturalidad se debe, creo, a que este gesto que fuerza al desgarramiento o la dislocación hunde sus raíces en la bases de la cultura occidental, en los inicios mismos del pensamiento griego. Pensemos en Aristóteles, por ejemplo, que afirmó que la filosofía comienza su camino en lo sensible y en el asombro⁵, mas el

⁵ «Todos los hombres por naturaleza desean saber. Señal de ello es el amor a las sensaciones» (Aristóteles, 1994: 69)

filósofo continua muy pronto a liberarse de ellos para distanciarse en busca de una unidad ideal. Así, según María Zambrano, se violentaba la relación primaria con lo sensible, la relación primaria con la vida. Y también, aludiendo al pasaje del VII libro de *La República* en que Platón presenta el «mito de la caverna», ella dirá que la fuerza que origina allí la filosofía es la violencia, dando lugar al conflicto originario:

el ser primeramente pasmo extático ante las cosas y el violentarse en seguida para liberarse de ellas. Diríase que el pensamiento no toma la cosa que ante sí tiene más que como pretexto y que su primitivo pasmo se ve en seguida negado y quién sabe si traicionado, por esta prisa de lanzarse a otras regiones, que le hacen romper su naciente éxtasis. La filosofía es un éxtasis fracasado por un desgarramiento. ¿Qué fuerza es ésa que la desgarrar? ¿Por qué la violencia, la prisa, el ímpetu de desprendimiento? (Zambrano. 1996: 16)

Y este desgarramiento tiene alcances en la forma en que miramos y pensamos la realidad y en el modo en que estamos y nos movemos en ella. Basta atender a la influencia que tiene en la formación un modo de conocer que necesita de una distancia insondable con la experiencia vivida, separarse de ella y sobrevolarla para ir a posarse a las alturas de las ideas claras y distintas —al modo cartesiano— para dar lugar a una teoría abstracta que la niega (o traiciona, como dice la autora). Y este es un gesto que se aprende con los años de formación —la académica. Creo que cuando se aprende a dislocarse o desgarrarse de lo vivido pronto se experimenta la separación de sí mismo, el descuido de sí. No obstante, más temprano, más tarde, la irrenunciable sensibilidad a lo vivo, la ineludible atención a lo otro, a sí mismos, nos confirma que la razón calculante o pensar calculador no nos basta y no es el único camino de pensar, de sentir, ni de estar en el mundo. Creo que esto sucede cuando el amor a lo vivo nos pone nuevamente en dirección de las cosas próximas, en un camino que se abre a lo otro y a sí mismo. Y siento que esto tiene una importancia enorme en la relación educativa. Basta recordar a las maestras y maestros que dicen que aún terminada la jornada escolar, siguen portando a las niñas y los niños consigo:

hablan de ellas y de ellos con familiares y amistades, les hacen un lugar en sus sueños, en sus recuerdos, en sus deseos, o sea, dejan que habiten en sus corazones. En este sentido, cuando se trata de vivir una experiencia de alteridad parece que se precisa una pasividad, de una razón relacional, más poética que calculante, más durmiente que vigilante, en que sentir y pensar se den al mismo tiempo para acoger lo otro, para dejarlo que habite dentro de sí y afirmarlo y no para dominarlo, controlarlo, reducirlo y negarlo. Se trata, indudablemente, de una apuesta por la vida, por lo presente. Por ello la autora invoca el gesto de los poetas para indicar a quienes saben estar aferrados a lo presente e inmediato, lo que regala su presencia, lo que tiembla de tan cercano, sin caer en esa forma de violencia que se lanza a buscar el trasunto ideal, a lo que permanece idéntico, a la idea: «Fieles a las cosas, fieles a su primitiva admiración extática, no se decidieron jamás a desgarrarla; no pudieron, porque la cosa misma se había fijado ya en ellos, estaba impresa en su interior». (Zambrano, 1996: 17). De este modo, de estas formas de pensar, de sentir, el mundo quedaría atravesado por dos tránsitos distintos. Uno será el tránsito que tiende a abandonar la superficie del mundo y la generosa inmediatez de la vida basando su ulterior posesión total en una primera renuncia. Y el otro será aquel camino que no renuncia, porque admira lo que tiene ante sí, ante sus ojos, oídos y tacto. Y si pensamos en la relación educativa, creo que no es lo mismo mirar y estar en la realidad amparado desde uno u otro recorrido. He experimentado, al buscar cierta unidad, al perseguir el todo, la imposición de cierto orden del discurso que me dejaba en una posición fija y externa, en una relación distante con lo real (la dicotomía clásica de sujeto y objeto) sin experimentar lo vivido de manera más sensible, relacional, poética.

Así, volviendo a la representación inicial, creo que el camino que me distanciaba de las cosas próximas era aquel camino del pensar que —ilusoriamente desgarrado de la vivencia— la calculaba, deshabitando mi interior. Pues, creo que allí donde hay falta de relación hay olvido de mí mismo. Por esta razón, me parece el modo de razonar, de pensar, determinan tanto la mirada de la realidad como nuestro modo de estar, de hacer y padecer en ella. Si pensamos en el mundo de la escuela desde la razón calculante, la relación con las niñas y los niños se transforma en una relación instrumental que queda sujeta al ideal de persona que se espera que estas niñas y

niños sean en el futuro. De este modo, la vida de las niñas y los niños intenta ser controlada bajo una hacer programable que, al mismo tiempo, va limitando el oficio docente a acciones calculadas. Y todo va configurando el discurso de lo que entendemos por educar. En relación con mi experiencia, este camino fue determinando mi forma de pensar y estar en la escuela y, al mismo tiempo, el modo que ejercitaba mi intelecto crítico que tautológicamente me iba alejando de lo vivido por medio de un lenguaje abarrotado de abstracciones, clasificaciones y categorizaciones. Un modo de pensar y unos lenguajes que me desanudaban de lo presente, de lo inmediato, de las niñas y los niños, de mí mismo, para llevarme a las regiones desérticas de lo insensible, de la fría razón. Por ello,

El problema es, pues, el de encontrar el punto de detención que impida que la crítica resulte un pensar fútil y que el campo sea ocupado entero por la destrucción real. Yo sostendré ahora que este punto de detención ha sido encontrado por la práctica política de las mujeres de contar la experiencia, y se halla en el referirse a la experiencia con la sensación y la confianza de poderla interpretar una misma, haciendo así de ella el mundo común de una experiencia personal. Añado, sin poderme detener en ello, que esta capacidad de encontrar el punto de detención del deshacer está vinculada con un pensar que no es nunca solo racional (vigilante) sino siempre también sensorial (durmiente). (Muraro, 2007: 44)

Con todo fui sintiendo y reconociendo la necesidad de restituir mi relación con la realidad de otro modo como una tarea primordial para «encontrarse en el mundo como en casa, privando al mundo exterior de su esquiva extrañeza» (Jauss, 2002: 42) y, en esto, la capacidad de interpretarla desde mí mismo, de modo personal —quizás, más poéticamente— me ha parecido hoy una necesidad esencial para rehacer de modo más cercano mi relación con lo vivido; pues, partir de la propia experiencia «es la condición para poder modificar la realidad de manera profunda y no sólo en sus aspectos exteriores y superficiales» (Piussi 1996: 12). En dos palabras: para estar.

2.3. La experiencia como lugar a habitar, como lugar para estar

Todo está en la palabra (...) tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces (...) Son antiquísimas y recientísimas (...) Viven en el fétetro escondido y en la flor apenas comenzada.
(Pablo Neruda, 1997: 284-285)

La cuestión de la lengua es una cuestión importante (...) en ella se juega lo simbólico, la existencia simbólica de los sujetos y el sentido del mundo.
(Anna Maria Piussi, 2001: 150).

He dicho que el camino hacia la distancia con lo vivido es un camino aplanado por el pensamiento tradicional cuyo gesto podemos reconocerlo en los comienzos del pensamiento occidental. También, la ciencia moderna que se inicia con Bacon y alcanza su formulación más elaborada en Descartes, desconfía de la experiencia. El hombre de ciencia trata de convertirla en un elemento del método que busca ser el camino seguro de la ciencia. De este modo, la experiencia va dejando de ser aquello que transforma la vida de los hombres y de las mujeres en su singularidad para convertirse en el método de la ciencia objetiva, cuya tarea será la apropiación y el dominio del mundo. Aparece, entonces, la idea de ciencia experimental y la experiencia se convierte en experimento; en una etapa del camino seguro y predecible que lleva ese ideal de ciencia. (Larrosa, 1996). Pues, el camino de la ciencia moderna es el camino que calcula y que para apropiarse y dominar el mundo necesita que él esté fuera de sí mismo (la no-relación o la separación de sujeto que piensa con la cosa pensada) dejando a quien piensa fuera de lo pensado, inhabitado, despoblado de su subjetividad. Y no puede ser de otro modo, ya que el hombre de ciencia en su pretensión de manipular las cosas renuncia a habitarlas:

La ciencia manipula las cosas y renuncia a habitarlas. Construye modelos internos de ellas y, operando sobre esos índices o variables las transformaciones que permite su definición, se confronta solo de lejos

con el mundo actual. La ciencia es, siempre lo ha sido, ese pensamiento admirablemente activo, ingenioso, desenvuelto, esa resolución previa de tratar todo como «objeto en general», esto es, a la vez como si no fuera nada para nosotros y se encontrara no obstante predestinado a nuestros artificios. (Merleau-Ponty, 2013: 17)

El hombre de ciencia, «deshabitado, renuncia a que las cosas habiten en él y se confronta sólo de lejos con el mundo actual. Es como si las cosas no fuesen ni significasen nada. Sin embargo, la vida es relación. La atención a lo otro, la otra, el otro, a lo que se nos aparece, es la atención a nosotros mismos. «En la percepción de la particularidad inconmensurable de algo dado a los sentidos alcanzamos una percepción del presente indomeñable de nuestra existencia. La atención al aparecer es por lo tanto una atención hacia nosotros mismos» (Seel, 2010: 7). Si miro mi relación de padre e hija veo que ella me afecta a mí, a ella la afecto yo; me trae al presente y nos transformamos en relación. Por lo tanto, me parece inevitable recuperar el sentido relacional que aporta la experiencia viva, sobre todo, después de haber recorrido un camino distante conocido de cerca sus dominios que fundaron un pensamiento que me empujaba a renunciar a habitar la realidad educativa y me distanciaba violentamente con su crítica.

Hoy siento que es necesario estar en la experiencia y deseo atender y habitar el mundo que habita en mí. Se trata de buscar un modo de habitar o de morar, que es estar en armonía con lo propio, con uno mismo (Maillard 1998) o de cuidar de sí mismo, cuidando nuestra relación con lo otro (Foucault, 1999)⁶. Y todo me va revelando la necesidad de atender a mi experiencia, entendiendo por experiencia «lo que me pasa»; lo que me pasa, lo que me acontece, lo que me llega; no lo que pasa, acontece o llega. (Larrosa, 2006). Se trata de hacer de la experiencia —y no las

⁶ En «La ética del cuidado de sí como práctica de libertad» hay una reconsideración de la verdad asociada al desplazamiento de la pregunta por la verdad desde la pregunta del ser, que para Foucault (1999), corresponde al cuidado de sí mismo. Cuando se reduce el sujeto de la ética al sujeto cognoscente se experimenta el divorcio de ser y saber u olvido del *éthos* (manera de ser y la manera de comportarse; manera de ser del sujeto y una manera de proceder que resultaban visibles para los otros). Según Foucault, para que la práctica de libertad se convierta en una forma de *éthos* hace falta un trabajo sobre uno mismo. Y el cuidado de sí es ético en la medida que se ocupa igualmente de los otros; un cuidado que pensando en sí mismo, cuida del otro.

distantes regiones de lo insensible e incorpóreo— el lugar para habitar, «entendiendo que ‘lo que me pasa’ sucede siempre en relación con una misma, con uno mismo, con los otros, con lo otro» (Arnaus, 2010: 153).

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma. (Larrosa, 2006: 111)

Si hay un lugar que ha sido habitado desde la experiencia relacional y que me ha enseñado otro modo de estar, éste ha sido *Huerting*. *Huerting* es el nombre que se ha dado al seminario de doctorandos y doctorandas en torno a la indagación, pensamiento y escritura de la tesis doctoral junto al Dr. José Contreras que nos acompaña y guía en este proceso. Se trata de un lugar de encuentro para pensar lo educativo por medio de relatos de experiencias que van dando cuenta de las búsquedas, de los deseos, de los saberes, de cada una y cada uno según la etapa en la que nos encontramos y que convocan a poner en juego otras experiencias, otros pensamientos. Un lugar de escucha, de habla, de lectura, de escritura, que ha comenzado para mí en la vivencia de las clases de máster del mismo profesor José Contreras, aunque también de otras profesoras como Remei Arnaus, Asunción López y Montse Ventura y que he continuado experimentando en el grupo de investigación *ESFERA (Experiència, Saber i Formació d'Educadores i Educadors – Recerca i Acció)*, y que retomaré en el capítulo siguiente.

Antes de estar en *Huerting*, aunque lo creía, no estaba preparado para realizar una indagación como la que me he propuesto. Y no estaba preparado porque me encontraba muy cómodamente habituado a un orden del discurso pedagógico cuyo lenguaje era bastante cegador de la experiencia. Wittgenstein (1988) ha dicho que el lenguaje da cuenta de una forma de vida; con la expresión «juegos de lenguaje» pone en relieve que hablar un lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida. Y, sin duda, mucho del lenguaje que ponía en juego entonces daba muestra de una forma de vivir la educación incapaz de dotar de sentido a lo vivido. Recuerdo que al principio, en *Huerting*, me sentía desintonizado con los modos de decir, de escuchar y de pensar. Mi inicio fue silencio, y no por falta de palabras cordiales, ni de miradas afables que invitan a decir; al contrario, creo que motivada por este silencio, una compañera al final del primer encuentro me preguntó como me había sentido. Era un gesto que me convocaba y al que respondí que sentía que estaba en un lugar donde se tocaban cosas esenciales que la pedagogía tradicional las daba por descontadas. Era un silencio, mas no vivía un silencio baldío en el que las palabras de las demás y de los demás se pierden en la infertilidad de la escucha. Era un silencio que —en otro lugar— he llamado fecundo, en tanto se abría a la escucha para acoger las palabras de las otras y de los otros. «En la pluralidad de la palabra humana hay un lugar para el silencio» (Mèlich, 2001: 394) y el silencio —claro está— no es un fracaso comunicativo, sino una de las formas a través de las cuales nos podemos expresar. Y, quizás, el silencio sea una expresión de apertura hacia lo que viene a ser dicho que busca sintonizar con ello. Sobre todo, después de sentir que mi lenguaje estaba agotado, se había uniformizado, esto es, había perdido su dimensión plural, polimórfica, y se había reducido a un único ámbito, el de la racionalidad (Mèlich, 2007)

Recuerdo otra vez, en otro lugar, otra compañera me preguntaría amablemente por qué no compartía en *Huerting* algunas cuestiones que se habían tocado en una fugaz conversación. Tenía la sensación de que las palabras de las y los demás se movían dentro de un horizonte de sentido que comenzaba a percibir, a sentir, pero al que no me era fácil adherir con mi lenguaje de entonces. Me vi en medio de un sentimiento de extrañeza, como un extranjero en la propia lengua, no idiomático. En

las conversaciones percibía un cuidado casi filológico hacia ciertas palabras, al tiempo que iba descubriendo mi falta de palabras para dar cuenta de una relación viva con la realidad. Notaba que las y los demás habían cultivado palabras con resonancia que abrían una conversación y convocaban lo vivido mientras yo me mantenía en la infertilidad de palabras huecas, gastadas. No es raro que mis primeras palabras no fueran para hablar de mi experiencia, sino de epistemología de un modo bastante general y abstracto. Sentía que a veces ciertos juegos de lenguaje, aunque den cuenta de una búsqueda personal, no hacen más que dejarnos inhabitados. Entendí que no sólo no me bastaba ese juego de lenguaje al que estaba acostumbrado, sino que más aún, no lo necesitaba para estar allí. Era un lenguaje heredero de las modas intelectuales que buscaba poner en orden el discurso pedagógico a través de juegos de categorías que por el camino lógico pretendían explicar las vivencias al interior del mundo de la educación. Y un pensamiento de sobrevuelo, calculante o calculador — si se quiere— que aterrizaba con sus neologismos en las regiones de lo vivido, trastocándolo y haciéndolo inhabitable, sin resonancia.

Nunca como hoy día ha sido la ciencia tan sensible a las modas intelectuales. Cuando un modelo ha tenido éxito en un orden de problemas, la ciencia lo ensaya en todas partes (...) Es preciso que el pensamiento de ciencia —pensamiento de sobrevuelo, pensamiento del objeto en general— se resitúe en un «hay» previo, en el sitio, sobre el suelo del mundo sensible y del mundo abierto tal como son en nuestra vida, para nuestro cuerpo. (Merleau-Ponty, 2013: 19)

Y esto se puede saber de varias maneras, con la lectura se intuye, con la escritura lo terminas por decir, pero hasta que no se experimenta, todo queda en el vago dominio de lo no vivido que termina por ser también abstracción. Pensé en algún momento que aquello que me pasaba era como si necesitara comenzar a hablar de nuevo. Así lo anotaré en mi Diario de notas. En las conversaciones, era como si necesitase despertar de nuevo a otro lenguaje; sentía la necesidad de volver a enunciar palabras cuya sonoridad me devolvieran la sensibilidad del oído y de la boca. Quizás, me

indicaba el momento de la renovación de las viejas palabras desgastadas y deshilachadas para empezar a escuchar de nuevo, a hablar de nuevo. Justo cuando estaba habituado al estilo de escritura de la academia, cuando asumía sus modas, sus modismos y sus modales, cuando reconocía sus coordenadas y transitaba sus lugares comunes, cuando me servía de su vocabulario y de sus giros, me empecé a sentir extraño como si deshabitara el lenguaje. Hay quien ve en esto la necesidad de un pensamiento primordial que remite a lo más propiamente humano y que nos «pide una especie de salto atrás, a los inicios de la conceptualización, al bosque no arado, a los caminos no codificados, a la aventura del pensar, pues pensar solo es posible después de la descodificación de nuestro lenguaje conceptual, recolocándonos en la intemperie del asombro» (Salinas-Fuentes, 2014a: 3). Pues, «lo humano habita poéticamente, y en este sentido vive permanentemente llamado por una atracción hacia lo primordial (...) una especie de intento de recuperar el verdadero hogar humano» (Salinas-Fuentes, 2014b: 39). Así, cuando ya dominaba el discurso académico, sus artilugios heurísticos, sus argucias, he sentido la necesidad de acoger el silencio. Un silencio que habla en quien escucha y se pone en juego, porque resuena lo que está habitado; esa palabra viva que me invita a revivir una experiencia por la escucha. «La escucha (se) abre a la resonancia, y la resonancia (se) abre al sí mismo». (Nancy, 2007: 53). En pocas palabras, comenzaba a sentir que la verdad de lo que pensamos, de lo que sentimos y de lo que decimos se mide por las resonancias. Aprendía, entonces, que la posibilidad de cualquier resonancia se da en la escucha antes que en mi palabra. Y «La escucha es siempre personal. “Qué me dicen” no es solo, ni es exactamente lo mismo que “qué dicen”» (Contreras, 2013: 65).

Creo que el lenguaje vivo hunde sus raíces en la vida y bebe en su pozo de experiencia. Es la experiencia la que ofrece la posibilidad de experimentar una vivencia. De lo que se trata, se ha dicho en *Huerting*, es de vivificar. Y para ello se nos hace necesario un lenguaje que diga la experiencia, que la nombre, que la ponga en palabras, que haga revivir la memoria del tiempo. Las experiencias de *Huerting* se sirven de la rememoración de esa vida, de ese vivificar revivenciando: «Lo que tú dices me recuerda a la maestra a la que estoy visitando...», «Con tu escrito he vuelto a recordar mi infancia en la escuela...», «Al leer lo que has escrito me ha movilizad

escribir...», «Esto me hizo pensar mi experiencia como profesora...», etc. Allí, he sentido esa conversación que nos acerca y que parte de la escucha y no de la palabra; del lugar personal de la escucha, del lugar relacional de la resonancia o del encuentro de una verdad ligada a la experiencia que hace crecer una verdad por similitud (verosímil: similar, no identificable) en el ejercicio de recobrar nuevas vivencias y nuevos sentidos que nos da una nueva medida de verdad. Por eso creo que es tan importante el lenguaje, las palabras. Después de todo, según reza la famosa sentencia heideggeriana «El lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre». (Heidegger, 2000: 11). Y en palabras de Gadamer (1977: 531): «El lenguaje no es sólo una de las dotaciones de que está pertrechado el hombre tal como están en el mundo, sino que en él se basa y se representa el que los hombres simplemente tengan mundo». No obstante, no todo lenguaje puede ser habitado de la misma manera o no todo lenguaje nos ofrece la misma morada.

Qué duda cabe que esto que decimos sugiere también un prestar atención a las palabras, al lenguaje del que nos valemos para expresar el sentido de lo educativo. La necesidad de nuevas palabras en educación es urgente, si queremos pensar más allá de lo ya institucionalizado y de lo ya asentado en nuestro pensamiento, en nuestra imaginación, en nuestra capacidad perceptiva, si queremos alumbrar nuevas prácticas, o si queremos darle presencia, visibilidad a aquellas dimensiones de lo educativo que, con ser las más sutiles, de las que no suele hablarse, son a la vez las fundamentales, las primeras, las que sostienen la trama de lo educativo. Necesitamos palabras que sean con-sonantes con nuestra experiencia, que resuenen/sintonicen en nuestra experiencia, o bien que hagan que nuestra experiencia pueda ser, pueda suceder porque nos abren dimensiones de nuestra percepción, de nuestra comprensión, para ver otra cosa, para entender de otra manera, de tal forma que se produzca como, nos sugería Ricoeur, una apertura de sí, más que una repetición del yo. Y eso requiere de una cuidadosa reflexión en su elección y su uso, que nos preguntemos continuamente, en cada expresión que usamos, si verdaderamente responde a lo que queremos, decir si lo que sentimos con

esas palabras responde a lo que sentimos en nuestro interior; si son palabras que nos hacen pensar, o simplemente clichés acuñados, expresiones de la jerga al uso.

Porque la forma en que hablamos del mundo y de la educación construye nuestra mirada, nuestra capacidad perceptiva. La mirada que proyectamos sobre el mundo y sobre nosotros mismos en él, al fijarse en unas cosas, al darle relevancia y sentido de existencia a unas cosas sobre otras, al ponerle nombre, el nombre adecuado, el que vibra en nosotros, el que es su nombre de verdad, también proyecta, crea el mundo en el que vivimos: lo mira y lo revela de una manera que le da proyección y por tanto posibilidad de existencia, nos recrea y nos sitúa en él. (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 82)

Y ante la necesidad de construir otra disposición, otra mirada, otra posibilidad de existencia que nos recree y nos resitúe lejos de lo institucionalizado —y, a pesar de que siempre nos faltarán las palabras— quizá, una experiencia formativa para abrirnos a lo vivido sea empezar tirando aquellas que han dejado de resonar y que impiden ver lo que las cosas son: las palabras que sobran. «Si el pensamiento no barre la casa por dentro no es pensar» (Zambrano, 1989: 82). Así, para barrer la casa me fue necesario —ante todo— sacar fuera el lenguaje que está de más (y que mencionaré en el capítulo siguiente). La experiencia es un modo relacional de habitar no calculante, más bien abierto, relacional, expuesto, vulnerable, durmiente, sensible, donde tiene lugar lo imprevisto, lo novedoso. En este sentido, creo que es en el modo de decir la experiencia, de nombrarla, donde comienza la ruptura con lo dado, para lo cual necesité distanciarme de los inhabitados modos de pensar, de sentir, de decir. Todo desde la pretensión de hablar desde la experiencia como una apuesta personal en el presente, en el aquí y el ahora, para dar sentido a mis demandas de ayer y hoy y poner en marcha otro modo de mirar y vivir la educación. Y creo que la experiencia y sus demandas de sentido que la acompañan nos devuelven al presente, a su replanteamiento en el aquí y ahora:

Siempre ya interpretada, la experiencia requiere siempre ser interpretada. No se trata de un discurrir infinito del tiempo del futuro al pasado (como puede llevar a creer ese “siempre” entendido al modo historicista) sino de un replanteamiento aquí y ahora, cuyo móvil es la demanda de sentido. Demanda que, con frecuencia, es inaudible o insostenible, por cierto. Con frecuencia, lo ya interpretado satura de sí lo que está por interpretar. Con frecuencia, el sujeto que busca existencia sucumbe a lo ya pensado por otros. Por eso, cuando el pensamiento consigue engarzarse entre lo ya interpretado y lo por interpretar, siempre o casi siempre hay una auténtica ruptura de una secuencia que de por sí seguiría adelante sin discontinuidad entre lo ya interpretado y lo por interpretar, saturándolo y acallando al sujeto. Es una característica de todo lo que ha sido organizado en función de un querer durar; podríamos llamarla maternalismo del poder. Una ruptura, pues, con respecto a lo que pretende ser la interpretación justa, y también con respecto a los dispositivos simbólicos y materiales de la “justa interpretación”. (Muraro, 2007: 45)

Con el tiempo he venido entendiendo, por tanto, que pensar la experiencia requiere siempre *partir de sí* (Diótima, 1996b) y aquí se juega la posibilidad de una auténtica ruptura de las formas simbólicas dominantes a la vez que abre otra vía de pensamiento a partir del criterio y de los deseos personales impidiendo que se acalle la singularidad y permitiendo una relación novedosa con la realidad que no se puede prever, ni saber cuando concluirá, cuyos márgenes son difusos, aunque de más verdad. Y esto creo que me salva de estar ausente, es decir, estar preso en el horizonte distante de la teoría abstracta, atópica e intempestiva. Pues, atender la experiencia siempre nos trae al presente; no se puede pensar la experiencia en un discurrir infinito al pasado, pues su móvil es una demanda de sentido que nos restituye a la realidad y nos hace abrir los ojos para estar presente en el presente, en dos sentidos: estar presente de modo que el presente pueda presentarse ante mí (hacerse visible, venir a mí y hacer que lo vea) y, al mismo tiempo, estar presente de un modo que yo quede

ex-puesto ante el presente de modo que pueda cambiarme, formarme, educarme. «Esa es la atención que permite la experiencia» (Masschelein, 2008: 26). Así:

La palabra «experiencia» nos ha servido, a muchos de nosotros, para elaborar una distancia respecto a lo que podríamos llamar «el orden del discurso pedagógico», ese orden que está hecho de modos de decir y de pensar (y de mirar y de escuchar, y de leer y de escribir, y de hacer y de querer) en los que no podemos reconocernos. La palabra «experiencia» nos ha servido, y nos sirve, para situarnos en un lugar, o en una intemperie, desde la que decir no: lo que no somos, lo que no queremos. Pero nos ha servido también para afirmar nuestras ganas de vivir. Porque si la experiencia es lo que nos pasa, ¿qué es la vida sino el pasar de lo que nos pasa y nuestras torpes, inútiles y siempre provisionales tentativas de elaborar su sentido, o su falta de sentido? La vida, como la experiencia, es relación: con el mundo, con el lenguaje, con el pensamiento, con los otros, con nosotros mismos, con lo que se dice y lo que se piensa, con lo que decimos y lo que pensamos, con lo que somos y lo que hacemos, con lo que ya estamos dejando de ser. La vida es la experiencia de la vida, nuestra forma singular de vivirla. (Larrosa, 2010: 87-88)

¿Por qué atender a la experiencia? Porque creo que de este modo —a través de mi experiencias y sus demandas de sentido en el aquí y ahora— puedo intentar restablecer la concordancia entre lo que me pasa y las palabras que lo dicen en un contexto donde amenaza el sentido de irrealidad.

Hay mucho sentido de irrealidad que amenaza a la experiencia educativa, ya que a menudo no suele concordar «lo que le está pasando» a una niña o a un niño, a una profesora o a un profesor, a una madre o a un padre, a una investigadora o a un investigador con las palabras adecuadas que toquen el corazón del sentido verdadero que se experimenta. (Arnaus, 2010: 154)

Así, tocar el sentido de la experiencia restituye realidad a la vida y me restituye a mí mismo a ella, y he sentido que mi camino de vuelta debe comenzar en la experiencia, en la palabra, en el pensamiento, para comenzar a tomar distancia ahora con los modos habituales del orden del discurso pedagógico tradicional.

2.4. Narrativa

Aunque los científicos digan que estamos hechos de átomos, un pajarito me contó una vez que estábamos hechos de historias. (Eduardo Galeano)

Existe un impulso fundamental en el ser humano de escuchar y contar historias. (Culler, 2014: 102)

La relación entre experiencia, pensamiento y lenguaje no es una cuestión baladí. En el encaje de pensamiento, lenguaje y experiencia nos jugamos algo fundamental como es dar sentido a lo que me es reclamado por la realidad (Arnaus, 2010). Por lo tanto, si hago el ejercicio de mirar los modos de decir que he empleado (y a veces aún irrumpen inconscientemente) debo decir que ha sido una modalidad discursiva bastante estrecha. He comprendido que si de lo que se trata es de decir la experiencia vivida, el lenguaje que la nombre y piense no puede ser un lenguaje atópico ni intempestivo como el que está presente en muchos de los discursos predominantes en el mundo académico (pienso en el discurso expositivo, descriptivo, instructivo, argumentativo) que se articulan en función de verbos impersonales, sin sujeto manifiesto —la tercera persona singular o plural— pretendiendo fijar desde la distancia una realidad objetiva. Sin embargo, la experiencia es siempre personal y, en cuanto tal, necesito de un lenguaje que esté más allá de los automatismos que me separan de lo inmediato, del pensamiento del presente. «La sustitución de la lengua materna por una lengua convencional lleva a olvidar que la mediación está en relación necesaria con lo inmediato» (Muraro, 1994: 79). Por ello, para nombrar la experiencia es preciso una lengua familiar, con la que nacemos al mundo y

mantenemos nuestra relación de fidelidad con él; el lenguaje eficaz de todos los días que nos sirve para hablar de todo y con todas y todos:

Pensar, se piensa en la lengua de todos los días. Se comienza a hacerlo, porque en cierto punto se advierte que las palabras y la realidad, que hasta aquel momento se hacían referencia, no se corresponden. Los hábitos lingüísticos, que hacían de puente, se han vuelto ineficaces. (Zamboni, 2009a: 17)

Y la educación institucionalizada a veces termina siendo un recorrido en que se reproducen los hábitos lingüísticos y con ello se escinde al sujeto y a la realidad que parte de su relación con él. En este contexto, creo que la lengua materna vuelve a mostrarse como aquella que es capaz de garantizar la mediación con lo vivido, con lo inmediato. Por lengua materna no entiendo —como hemos visto al comienzo— la metáfora muerta que indica la lengua aprendida durante la infancia. Es más que esto. Es la lengua aprendida a través del amor de la madre que, ha querido que existamos en la dimensión simbólica del lenguaje (Spencer, 1997). Por ello, he aludido desde el comienzo al orden simbólico de la madre Muraro (1994)

Asimismo, si la experiencia tiene que ver con lo vivido, con lo que me pasa, y lo que me pasa ha tenido lugar en el tiempo y en el espacio, y un modo de dar cuenta de ello —tal vez por estar más fielmente enraizada en lo vivido— es la narrativa. La experiencia da cuenta ante todo del «estar en el mundo», estar en lo inmediato junto a las y los demás, y este estar es de principio a fin narrable porque se inscribe dentro de un arco temporal vital. Es por ello que el lenguaje narrativo es la modalidad que hace que la lengua materna se enriquezca con deícticos de tiempo, lugar y personas permitiendo dar cuenta o componer lo vivido. Diariamente contamos algo, ya sea para responder a la más escuchada de las preguntas: «¿cómo estás?». Cuando conversamos, nos pasamos la mayor parte del tiempo relatando sucesos, acciones que hemos hecho o que hemos padecido. Y, seguramente, no hay día en que no contemos algo al alguien, o en ausencia de alguien, a nosotros mismos. Y no puede ser de otro modo, ya que cuando pensamos en nuestra vida, en lo que nos ha pasado, recordando

los lugares y los rostros, se nos muestra «que la vida humana es, de modo esencial, histórica, y que en cuanto tal cada vida es una historia narrada en el tiempo y un proyecto existencial biográfico». (Bárcena y Mèlich, 2014: 103).

Todo hace a la narrativa una de las modalidades lingüísticas más empleadas, a la vez que una de las más antiguas y primarias: «no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos» (Barthes, 1972: 9). A su lado, la lógica parece ser reciente; también, la ciencia como la conocemos hoy. Lejos de la simplicidad y del reduccionismo, todo aquello que pasa a través del relato (motivos, acciones, padecimientos, sentimientos, saberes, prácticas) nos va mostrando una relación con el mundo, con las y los demás y con nosotros mismos. Todos—sin excepción— hemos respondido a lo que nos pasa, a lo que nos ha pasado, a lo que nos pasará a través de un relato que une al presente el pasado y el futuro. Ser y tiempo se constituyen (Heidegger, 1998). Lo vivido o lo por vivirse adquiere forma narrable, y esto ha llevado a Ricoeur a afirmar que «el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal» (Ricoeur, 2004: 39). Más aún, hay una relación entre vivir y narrar de circularidad constitutiva; las historias son narradas y vividas y la vida es vivida y narrada (Ricoeur 1984). Por ello, es una modalidad más compleja y más amplia que los demás discursos que caben en su interior. Por ejemplo, el relato saca a la simple descripción del vacío temporal y espacial en que se mueve, pero también saca a cierta argumentación de su fondo lógico para inscribirlas más allá de lo universal en el movimiento de lo vivido. Por ello, Arendt reconoce la potencia simbólica del relato al destacar que «Ninguna filosofía, análisis o aforismo, por profundo que sea, puede compararse en intensidad y riqueza de significado con una historia bien narrada» (Arendt, 1992: 32)

A partir de entonces, consciente de esto y como buscaba un modo de pensar, de componer lo vivido para acercarme a lo educativo; como buscaba un modo de dar cuenta de mis vivencias y mis demandas de sentido; como buscaba un modo de decir que no las violente —como nos recuerda María Zambrano—, la modalidad narrativa se me ha mostrado como la más fiel de las formas expresivas, a la vez que creativa,

para decir mi experiencia. Y esta es la sensación que he ido teniendo a medida que voy contando. He sentido cierto aligeramiento interior, casi una catarsis, al ver cómo se anudan demandas a vivencias, cómo va creciendo la trama acogiendo hilos de sentido que me ayudan a entender y a entenderme en este viaje que he querido recorrer y cuya experiencia me ha transformado. En este sentido, siento que relatar ha sido un acto de creación, poético (poiesis), que ha ido dando cohesión y coherencia al tejido de lo que he vivido y me ha permitido recrearlo y revivirlo desde el lugar en el que estoy pensando, sintiendo, diciendo otra vez hoy. Por ello se ha dicho con justa razón que el relato de la vida es no es una simple copia de lo vivido —y se escapa de los modos del decir que acompañan a los discursos académicos—, más bien apela por una reconstrucción de la vida que porta el signo poético, donde «poetizar» es representar de manera creadora, original y nueva lo vivido, componiéndolo mediante la invención de una trama. Y la trama de lo vivido es siempre un modo de imitarla de manera creativa y la paradoja consiste, precisamente en esto, en que la composición de la trama es a la vez una poiesis y una mimesis (Ricoeur, 1984)⁷. Así, como lo hacemos con las vivencias, la narración aquí pretende ser un relato cohesionado y coherente a partir de una síntesis de elementos heterogéneos que dependen de quién entrama, o sea, de mi capacidad de poner en relación —hacer visible— hechos que aparentemente no la tienen. En este sentido, no sólo narro, sino que creo relaciones.

No basta con narrar los hechos: es necesario inventar para que una experiencia tome sentido. (...) La invitación a “atenerse a los hechos” indica un oculto chantaje de atenerse a lo que los códigos dominantes dicen que son hechos y a no desviarse de ello so pena de caer en una “extrañeza” al margen de la ruta. “Hechos puros” sin embargo no existen. En cambio, en una experiencia se anudan múltiples aspectos que nunca son reducibles al hecho visible: un deseo de cosas imposibles, una tristeza

⁷ Para Aristóteles esta operación que da lugar a un relato es una «imitación de una acción» (*mimesis praxeos*) donde la mimesis no puede, pues, consistir en un calco, ni en una réplica o una reproducción. La trama que sostiene al relato es, más bien, una operación que puede ser definida como «una síntesis de elementos heterogéneos» que requiere de la mediación entre los sucesos múltiples y la historia singular ejercida por la trama; la primacía de la concordancia sobre la discordancia; y, finalmente, la lucha entre sucesión y configuración. (Ricoeur, 1989).

de gestos insensatos, la inesperada e inexplicable felicidad, el pasado en el presente. Se trata de algo invisible que actúa insistentemente como la sombra del hecho que percibimos como algo activo en los comportamientos cotidianos: en la incertidumbre de una acción, en un olvido, en un silencio injustificado y embarazoso, en un imprevisto fervor (Zamboni, 2002: 25)

En fin, dado que la experiencia humana es vivida de modo narrativo (Ricoeur, 2004), narrar será siempre una experiencia personal que requiere ante todo de un narrador (no un narrador omnisciente y distante, sino protagonista o personaje, en primera persona) capaz de anudar —no reducir, ni conducir, sino entramar— lo inefable a lo decible, lo invisible a lo visible, el no ser al ser. Todo abre otras posibilidades para nombrar la experiencia educativa, para dar cuenta de las prácticas pedagógicas que se dan a través de la materialidad de lo vivo e, incluso, de la materialidad de lo concreto (técnicas, poemas, cálculo, instrumentos, fichas, horarios, pupitres...) y hay mucho que pasa también a través de lo concreto que no se deja ver con ciertas miradas, que no se deja decir con ciertos lenguajes, y que siento que la narrativa permite la posibilidad de rozarlo, hacerlo presente o hacerlo participar «con admirable justicia caritativa».⁸

2.5. Lo educativo, la pedagogía

No tener miedo de las paradojas. Dejar de pensar en categorías y hacerlo en escenas, en imágenes, en metáforas, en relatos. Un pensamiento fragmentario, abierto, no sistemático, un pensamiento contrario a la lógica metafísica, una lógica que siempre tiene respuestas para todo y que, por eso mismo, nos aleja de la vida.

(Joan-Carles Mèlich, 2015: 11)

⁸ Sirva aquí el gesto poético que recupera Zambrano «la realidad poética no es sólo la que hay, la que es; sino la que no es; abarca el ser y el no ser en admirable justicia caritativa, pues todo, todo tiene derecho a ser hasta lo que no ha podido ser jamás. El poeta saca de la humillación del no ser a lo que en él gime, saca de la nada a la nada misma y le da nombre y rostro. El poeta no se afana para que de las cosas que hay, unas sean, y otras no lleguen a este privilegio, sino que trabaja para que todo lo que hay y lo que no hay, llegue a ser. El poeta no teme a la nada». (Zambrano, 1996: 22-23)

Creo que es importante introducir desde ya, aunque lo retomaré en el capítulo siguiente, que lo que me interesa no es indagar cualquier modo de experiencia, ni aproximarnos narrativamente a cualquier vivencia. ¿Qué quiero decir? Intentaré partir diciéndolo a través del siguiente relato: «Una médico, una madre y un padre están reunidos para realizar la primera ecografía de un bebé. La médico desplaza el transductor, alza la vista, observa las imágenes que van apareciendo en la pantalla del ordenador y comprueba que todo está en su lugar. Tanto la médico como los padres han visto lo mismo; sin embargo, para una tiene sentido aquello que para otros no son sino luces y sombras». Hago uso de este relato por su potencial metafórico y, dado que las metáforas nos permiten emigrar, me ayuda a trascender las fronteras de la literalidad para interrogarme por el sentido que está implicado en la mirada educativa: ¿existe un mirar propiamente educativo? ¿qué es propio del mirar educativo? Si el mirar es siempre proyectar la vista con la pretensión de fijar los ojos en algo y algo más que eso (proyectarme), ¿qué es ese algo? ¿cuándo se deja ver? ¿cómo se presenta? ¿ante qué situaciones? ¿ante quiénes? Esta imagen me ayuda a ejemplificar la relación entre lo mirado y quien mira; esa mirada que busca posarse en «algo» que es, también, el gesto que mira de «alguien». Lo cual revela el sentido relacional que venimos hablando, pues, siempre hay una historia que mira o una experiencia que hace ver. Ahora bien, habituados a encontrarnos con un paisaje tan señalado, en el que han dicho los políticos en nombre de la «política de la educación», los economistas en nombre de la «economía de la educación», los sociólogos en nombre de la «sociología de la educación», los antropólogos en nombre de la «antropología de la educación», los psicólogos en nombre de la «psicología de la educación»..., la cuestión parece ser ¿dónde y cómo fijar la mirada? ¿dónde y cómo abrirnos a la escucha? ¿qué nos queda por mirar y por escuchar en educación después que otros han mirado y han dicho? ¿dónde y cómo mirar y escuchar para que irrumpa lo pedagógico más allá de los lugares comunes, entre las luces y sombras, entre el silencio y el ruido? Siento que tampoco se trata de fijar un objeto ni una perspectiva de mirada, fijando fronteras disciplinarias para recortar un lugar en el que sentirse experto. Más allá de la usanza tradicional, quizás, habrá que aceptar la posibilidad de

que ninguna mirada tradicional ni la formulación conceptual nos conducirá a fijar una definición de lo educativo y de la pedagogía sin ambigüedades, sin rodeos.

la pedagogía no es la teoría que tenemos sobre la docencia ni su aplicación. Todos sabemos que la teoría en educación no aboga por la competencia pedagógica. Una persona puede tomar como base las teorías de la educación y, aun así, no ser un buen educador. El significado o la esencia de la pedagogía no reside en la teoría, pero la pedagogía tampoco se ubica en la aplicación de la teoría. Uno puede ser un experto en traducir las teorías del aprendizaje en programas curriculares específicos, pero es dudoso que ningún currículo o aplicación de la teoría del aprendizaje pueda dar respuesta al modo en que un determinado niño o un grupo de niños puede y debe aprender algo específico. (Van Manen, 2003:160)

Aunque tampoco la pedagogía tiene que ver con la ciencia que conocemos ni con la tecnología:

La pedagogía no es fundamentalmente ni una ciencia ni una tecnología. Pero a menudo se trata y se investiga de forma empíricamente científica. La ciencia y la tecnología, por su naturaleza, obtienen el conocimiento de la experiencia y elaboran sus generalizaciones y principios técnicos abstrayendo dicha experiencia (...) De igual forma, un enfoque tecnológico con respecto a la educación presupone que la enseñanza se puede enseñar mediante generalizaciones y técnicas generales. Sólo desde hace poco se ha reconocido que la educación tiene que volverse hacia el mundo de la experiencia. La experiencia puede conducir a una comprensión que restablezca el sentido de un conocimiento personificado. (van Manen, 1998: 25)

Y aunque la noción de la pedagogía sea inefable, que no sea definible ni enseñable de un modo directo y sencillo desde los modos de decir corrientes en el mundo

academista no imposibilita que la busquemos en un lugar determinado (nuestra vida junto a las niñas y los niños), ni que no tengamos un modo de dar cuenta de ella, sabiendo, eso sí, que lo pedagógico no es idéntico a la acción observable, puesto que su sentido reside más bien en aquello que hace que la acción sea o no pedagógica. En este sentido, si el saber no puede reducirse ni a conocimiento ni a ciencia tradicional, debo asumir que la investigación educativa y el saber a que da lugar no pueden nunca desconectarse del todo de la experiencia, ni procurar abstraerla o generalizarla. Por consiguiente, me he orientado a la búsqueda del sentido de la experiencia no tan sólo por la experiencia misma, sino en cuanto que experiencia educativa me permita explorar lo pedagógico que nace de las experiencias vividas. En otras palabras, me preocupa la experiencia, pero mirada en clave pedagógica:

La razón de ser de la investigación educativa no estriba en describir, explicar o comprender una 'realidad' (entendida como algo que está ahí fuera, a la espera de ser descrito, explicado o comprendido) en la que se dan procesos educativos, sino revelar, desvelar, suscitar la cuestión pedagógica que hay en ella (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 39)

Para ello es necesario educar la mirada para volvernos atentos, prestar atención (Masschelein, 2006; 2008). «Para e-ducar la mirada es preciso una práctica de investigación crítica que opere un cambio en nosotros mismos y en el tiempo presente en que vivimos; no se trata de escaparnos de este tiempo —hacia un futuro mejor—.» (Masschelein, 2006: 296). Y lo que me es importante en términos formativos es lo que de esto se puede derivar, pues la atención es la que me abre un lugar posible para mi formación, transformación. Por todo ha sido preciso «volver a mirar bien». (Pérez de Lara, 2001: 291) Y este volver a mirar bien implica considerar, tal como lo he entendido hasta ahora, que el sentido de lo educativo, la relación educativa, la práctica del oficio de maestra, maestro, es de naturaleza compleja en el sentido que se encuentra tejida por muchos elementos heterogéneos concordantes y discordantes y que no se pueden reducir a medios, a reglas, en definitiva, a un

accionar previsible.⁹ Cuando digo esto estoy pensando en autores como Donald Schön (1998), que ha dicho, por ejemplo, que en la variada topografía de la práctica profesional, existe un terreno alto y sólido donde los profesionales pueden hacer uso efectivo de la teoría y la técnica basadas en la investigación y «existe un terreno bajo y pantanoso donde las situaciones son enredos muy confusos a los cuales no se les puede aplicar una solución técnica... lo que ocurre en el pantano son los problemas que más conciernen a los seres humanos» (p. 49). Desde otro lugar, hay también quienes señalan que resulta obvio que gran parte de lo que hacen los profesores y profesoras, apremiados por las exigencias del momento, no es premeditado sino de naturaleza intuitiva: «Surge una situación; el profesor responde, y es únicamente después, si acaso, cuando éste se detiene a estudiar qué es lo que estaba ocurriendo y por qué ha hecho lo que ha hecho» (Atkinson y Claxton: 2002: 11). O, quienes van más allá aún, como Korthagen (2010) quien nos dice que gran parte del comportamiento de un profesor tiene orígenes irracionales e inconscientes, lo que limita el valor de la teoría como base para la enseñanza (se refiere, ciertamente, a la teoría abstracta que pretende prescribir las prácticas); o que lo pedagógico tiene que ver con capacidades discrecionales, intuitivas, páticas y con el tacto (van Manen, 1998; 2003). Y todo me revela el carácter intangible tan propio de lo educativo que nos convoca a estar atentos, a mirar bien.

Pero además, si se trata de atender a un saber narrable e intangible, creo que es preciso reconocer con (Lyotard, 1984) que el saber en general no se reduce a la ciencia, ni siquiera al conocimiento. Pues, el conocimiento sería el conjunto de los enunciados que describen objetos susceptibles de ser declarados verdaderos o falsos, con exclusión de todos los demás; mientras que la ciencia sería un subconjunto de conocimientos construida con enunciados denotativos y que impondría dos condiciones suplementarias para su aceptabilidad: que los objetos a los que se refieren sean accesibles de modo recurrente y en las condiciones de observación explícitas y

⁹ Este es el sentido que le da Edgar Morin (1994, 2001) a complejo, es decir, aquello que está tejido de elementos múltiples. Si se indaga etimológicamente el significado de la palabra «complejidad», se obtiene que el término de origen latino proviene de *'complextere'*, cuya raíz *'plectere'* significa trenzar, enlazar (Morin, Motta, Ciurana, 2006).

que se pueda decidir si cada uno de esos enunciados pertenece o no al lenguaje considerado como pertinente por los expertos. Así, la cuestión parece ser que cuando se reconoce cierto valor reductivo a la ciencia y los conocimientos científicos «toda nuestra experiencia vivida del mundo resulta de un sólo golpe desvalorizada» (Merleau-Ponty, 2003: 9). Pues, la experiencia vivida trasciende los modos claros y distintos. Y parece importante acercarme a lo educativo desde una noción de saber que va más allá de estas condiciones simplificadoras. Luisa Muraro en *El perfume de la maestra* (2002) se refiere a saberes como aquellos que forman cuerpo con la experiencia o con la práctica. Ella está pensando en las mujeres, quienes han mostrado históricamente querer estar en las cosas que hacen y que saben con la propia subjetividad, para no perder contacto con las cosas y así sentir las y saber las. Un saber que se sabe (Piussi y Bianchi, 1996). Esta forma de saber, sentir, ligado a la propia subjetividad, renuncia a la abstracción y a lo universal, junto al poder que ello pueda dar; también, a la civilidad de la ciencia y de la técnica que promueven saberes independientes, neutros y separados del vivir común y siempre generan alienación y de pérdida de competencia simbólica.

Por todo, prefiero orientarme hacia el saber en un sentido amplio para intentar dar cuenta que las y los docentes en su práctica integran distintos saberes con los cuales mantienen diferentes relaciones. Según Tardif (2004: 29) «Se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales». Éstos últimos, los «saberes experienciales o prácticos», son los saberes que se dan en la acción educativa cotidiana y que brotan de la experiencia que los valida. Estos saberes no están sistematizados en doctrinas o teorías; no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Son saberes adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica. Son prácticos (y no de la práctica: no se superponen a la práctica para conocerla mejor, sino que se integran en ella y forman parte de ella en cuanto práctica docente) y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Desde esta perspectiva, todo me parece indicar que el saber educativo de las y los docentes corresponde a un saber que

nace de la experiencia vivida de los docentes que tiene que lugar a partir de lo que hacemos y lo que padecemos en nuestra vida con las niñas y los niños. Tiene que ver con la sabiduría que va conformando nuestra experiencia y que orienta el pensar y el vivir de lo educativo (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Por ello, creo que el saber educativo sería un saber que no se encuentra al margen del ser y que aparece en la concreción de una situación práctica y singular, por lo tanto, situado fuera del alcance del conocimiento objetivo, generalizable, abstracto. Es decir, un saber con sujeto, encarnado, que se sitúa en el centro de la vida educativa y que creemos primordial, puesto que media la relación con los demás saberes docentes que la secundan (saberes de la formación profesional, saberes disciplinares y saberes curriculares). También podríamos decir que se trata de un conocimiento experiencial o un «conocimiento práctico personal» (Clandinin, 1985) que no se corresponde con algo objetivo e independiente del o de la docente y que puede ser aprendido y transmitido, sino más bien es la suma total de las experiencias del profesor. Por lo tanto, el «conocimiento práctico personal» se encuentra en la práctica y es una forma particular de la reconstrucción del pasado que en relación con las intenciones del futuro hace frente a las exigencias de la situación actual (Connelly y Clandinin, 1988).

Podríamos continuar con anotaciones sobre el saber educativo, no obstante, todo me parece indicar o reforzar la convicción de que el saber educativo es un tipo de saber que nace de la experiencia y se orienta hacia ella en una relación con las vivencias de quienes habitan la escuela en carne y hueso. Por ello, lo entiendo como un saber en relación constitutiva con la alteridad de los niños y niñas en formación. Pienso, por ejemplo, en la perspectiva de Max van Manen (1998) sobre «la solicitud y tacto pedagógico» que nos recuerda que la esencia de la educación es menos una empresa técnica que una actividad normativa (o ética) que exige constantemente una intervención correcta, buena o apropiada del educador. Es en este contexto adquieren sentido la expresión «Educar in loco parentis». Pero, además, en otro orden —el de la pedagogía de la diferencia sexual— se pone en el centro a la relación educativa y el cuidado y se ubica a la madre como primera maestra y a los maestros y a las maestras educando en continuidad. Aquí nace la bella expresión «Saber estar cerca del comienzo» de una maestra de escuela italiana llamada Cristina Mecenero (2003,

2004), para quien enseñar en la escuela significa saber estar cerca de los niños y de las niñas en continuidad con la obra materna, orientada por su propio saber humano que da cuenta de su ser maestra y que encuentra su lugar en la experiencia vivida en las aulas.

Ahora bien y a pesar de que sepamos el lugar (la vida con las niñas y los niños) y tengamos una disposición hacia el saber educativo (la experiencia), una aproximación narrativa para atender a lo educativo no es una tarea sencilla. Chiara Zamboni nos dice que «puedo sacar orientación de una experiencia, puedo sacar de ella saber, puedo incluso transformar mi existencia a partir de ella, sin que por ello la experiencia sea desvelada» (2002: 133) y, así como ocurre con la vida, con la experiencia vivida, lo educativo, lo pedagógico es inefable, mas efable narrativamente, o sea, narrable. En fin, lo que deseo decir con el breve recorrido realizado sobre el saber educativo, es que se trata de algo que aparece en situación y que la mejor forma de dar cuenta de él es una narración que no lo cosifique analizándolo, sino que lo capte en el devenir en el cual está inmerso. Pues la educación es siempre algo intangible; es un proceso delicado y frágil, sutil (Contreras, 2015). Es aquí donde me parece necesario ahondar un poco más en un modo de mirar lo educativo que se oriente desde y hacia adentro, a esa naturaleza delicada e inapresable, intangible y, en parte, inefable. Por ello, como veremos en el capítulo siguiente, «profundizar narrativamente la educación» (Contreras, 2015) me sirve como un modo de atender a lo educativo, dando cuenta de ello, sin fijarlo conceptualmente, más intentando rondar y/o rozar su sentido a medida que este se muestra junto a la vida misma.

Capítulo III

Continuando el camino. La experiencia educativa
(pasaje y pasión) y su profundización narrativa

3. Continuando el camino. La experiencia educativa (pasaje y pasión) y su profundización narrativa

Y la más elemental experiencia humana tiene caracteres de revelación, aunque solamente reitere lo muchas veces sabido. Porque nada se sabe de modo permanente. La historia y la tradición misma necesitan renacer, reaparecer; lo cual sucede más intensamente en la personal historia.
(María Zambrano, 2011a: 66)

¿Buscar? No sólo buscar, crear. Se encuentra ante una cosa que todavía no existe y a la que ella sola puede dar realidad y entrarla en el campo de visión.
(Marcel Proust, 2003: 63)

3.1. Profundizar narrativamente la educación

En el capítulo anterior he querido indicar que la mirada de la educación que me interesa está más allá de la razón calculante, del pensar calculador, y más allá del orden del discurso pedagógico tradicional. En un breve recorrido que, más que ser exhaustivo busca dar cuenta de una experiencia y una nueva disposición, he intentado ilustrar la conciencia de este rasgo que me revela otro modo de mirar lo educativo. Y es que con el paso del tiempo he ido aprendiendo que así como hay distintos modos de vivir y estar en el mundo de la vida, hay distintas maneras de estar y vivir en el mundo de la educación. He introducido que el modo en que he experimentado la educación y la pedagogía estaba en relación con mi mirada y el modo en que vivía la relación educativa. Siento que el lugar en que nos situamos en educación nos dirá el lugar que nos toca habitar como enseñantes o docentes, en relación con quienes nos educamos. Por ello, creo que mirar la educación como experiencia relacional me implica la necesidad de lenguajearla desde un horizonte distinto al tradicional. Para mí ha significado el reconocimiento de que una razón calculante no se encuentra en buen pie para dotar de sentido a lo vivido, para dar cuenta de las experiencias educativas; más bien, lo vivido se le desborda y lo educativo se le escapa. Por ello, he intentado decir que la razón calculante da lugar a un pensar distante que no me sirve para aproximarme a la experiencia educativa a diferencia de una razón relacional, más sensible a mí mismo y —por ese camino— más cercana a la alteridad. Y esto implica,

entre otras cosas, que el camino indagativo requiere de una disposición (un modo de atender, de mirar, de decir) que pueda hacer participar en su recorrido a aquellas dimensiones de la experiencia educativa que no se dejan revelar en el orden del discurso tradicional o no son fáciles de tocar desde su lenguaje abarrotado de categorías. Pues, he dicho que en lo educativo coexisten elementos heterogéneos, concordantes y discordantes; por ejemplo, está lleno de lugares confusos, pantanosos, que no admiten soluciones técnicas (Schön, 1998), ni acciones premeditadas, sino más bien intuitivas (Atkinson y Claxton, 2002) o, bien, prácticas irracionales e inconscientes (Korthagen, 2010) o capacidades discrecionales, páticas y con el tacto (van Manen, 1998; 2003), lo cual implica que —en coherencia con esto— los saberes docentes constituyen una amalgama plural (Tardif, 2004) que es preciso dar cuenta de ellos en términos de relaciones (Charlot, 2008). Todo esto me va diciendo algo de la naturaleza de lo educativo en relación con la cualidad de la práctica y de los saberes docentes, pero también me indica un modo de aproximarme a ello, ya que el sentido de lo educativo, el modo de entender la práctica y los saberes docentes y la manera de mirar están estrechamente vinculadas. Sé que lo educativo se da siempre en relación y en la pluralidad de relaciones hay mucho de intangible. Y, justamente, «tocar lo intangible» parece ser la feliz paradoja que nos permite disponernos a la naturaleza inapresable de lo educación (Contreras, 2015).

Por esta razón, desde hace algún tiempo he sentido la necesidad de un modo de aproximación más cercana que atienda a esa experiencia vivida y que no la reduzca a descripciones ahuecadas, a categorías vacías de sentido, sino un modo de atender lo educativo que me permita expresar, desde mis preguntas vitales que acompañan al sentido de lo educativo, eso de intangible, de inefable, de invisible, que también pasa a través de la relación educativa y que acompaña a los modos más concretos o materiales de hacer y que están más allá de los mismos y, por tanto, no se dejan expresar cómoda y fielmente con los discursos tradicionales sino que requieren una disposición distinta que me haga asumirlo y estar más atento a lo que me pasa en esa relación y poder expresarlo. ¿Por qué?:

Necesitamos poder expresar de nuevo el propio sentido de lo educativo como algo que no se deja tocar, que no se deja decir bien, o que al menos no de un modo seguro y verificable. Frente a una visión que busca certezas, que quiere eliminar los riesgos (eliminando las prácticas y los procesos que asumen riesgos), que sólo quiere atender a lo que puede ser descrito, explicado y verificado, que busca garantizar resultados (ciertos resultados: los que son verificables), necesitamos una investigación educativa que, en consonancia con su fragilidad, con su naturaleza delicada, busque, paradójicamente, “tocar” lo intangible. (Contreras, 2015: 3-4)

«Tocar lo intangible», no es un simple oxímoron; me ofrece una disposición y una mirada para el recorrido indagativo que no me empuja a eliminar el misterio latente para reducirlo a descripciones (o, peor aún, a prescripciones), sino más bien me hace más perceptible ante lo intangible, más sensible ante lo educativo, más atento al sentido. Y si se trata de rondar el sentido de lo que me pasa, tal como he venido sosteniendo, indagar esta experiencia requiere de un modo narrativo. «La narración, según suele decirse, es el método fundamental con que damos sentido a las cosas» (Culler, 2014: 101). Damos sentido al mundo mediante relatos y esta modalidad tan familiarmente humana me sirve, naturalmente, en educación.

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (Connelly y Clandinin, 1995: 11)

Así, entiendo que la narrativa no es una forma de representar lo investigado, sino una búsqueda, una indagación, una aproximación más coherente con el modo en que experimentamos el mundo (por lo tanto, más poética que calculante). Experiencia y narración van de la mano y una «aproximación narrativa a la experiencia educativa»

me puede permitir poder decir algo para tocar lo intangible o, más bien, poder decir algo a partir de ello que valga la pena ser escuchado (Contreras, 2015). Así, tomando en consideración «una aproximación narrativa a la experiencia educativa», metodológicamente, me ha implicado tres cuestiones importantes que he tenido presente en el recorrido que, relacionadas circularmente, atienden a los componentes modales del verbo «profundizar», esto es, «narrativamente». No se trata de un verbo a secas, sino que el adverbio «narrativamente» da cuenta del modo en que se realiza la acción: «profundizar sí, pero «narrativamente». Y esto tiene al menos dos implicaciones directas y una indirecta (que continuará en el apartado siguiente) que me orientan en el viaje.

La primera es que la narrativa como tal no trata simplemente de recopilar datos, describir situaciones. La configuración narrativa, su composición, está más allá de la lógica científica tradicional. Las explicaciones científicas dan cuenta de un suceso sujetándolo a leyes, a reglas, a modelos (si ocurren a y b entonces ocurrirá c), pero la vida no suele funcionar así. La historia no sigue la lógica de la causalidad científica sino la lógica de la narración (Culler, 2014). La narración me permite ir encontrando sentido de un modo más relacional (abierto a lo imprevisible o a lo indeterminado, si se quiere) que también encontramos en otras modalidades de investigación cualitativa o interpretativa; no obstante, lo que me guía no es tanto exponer un pensamiento e interpretar unas prácticas y, por lo mismo, no entiendo la investigación narrativa como una modalidad de investigación interpretativa (que usa datos narrativos o usa un estilo narrativo en el informe), sino como aquella que me permite generar una nueva relación con la realidad, dar lugar a una transformación en mi relación con lo vivido. Por lo tanto, no pretendo la interpretación del movimiento de autorreforma de la escuela, sino saber(me) desde mi relación con esta experiencia, enriquecerla y transformarla, configurar una trama (Ricoeur, 2004) en un movimiento que busca profundizar educativamente, que me permita contar algo de lo vivido, reviviendo el modo en que algo ha podido pasar o, mejor, en que ha podido pasarme.

Ligado a lo anterior, lo segundo implica que crear relatos requiere siempre de una experiencia personal que recree esas relaciones por el camino de la resonancia. La

trama nace, por tanto, de un movimiento circular que, partiendo de mí, me lleva a indagar en las experiencias de autorreforma, reconocer los gestos políticos y pedagógicos que la sostienen, a la vez que voy indagándome a partir de ello y recobrando sentido a mis experiencias vividas en educación. Cualquier camino realizado, por tanto, lo he llevado a cabo contando con mi subjetividad, en el presente y con mi pasado. Y no podría ser de otro modo, ya que desde la relación entre texto y lector —pensemos en la estética de la recepción— sabemos que la lectura, lo leído, está ineludiblemente matizado por mi experiencia de lector que es siempre una experiencia cultivada de lectura en un acto de concreción (Iser, 1987; 1989). Esto implica que mi lectura de las experiencias de la autorreforma y de sus gestos es consciente de los matices personales y que como lector incorporo —en su cultivo— en relación a mis historias, a mis preguntas, a mi búsqueda de sentido, transformándolas en experiencia.

3.2. La experiencia educativa. Método, pasaje, pasión

Por último, el tercer componente tiene que ver con que, a la luz de lo que he intentado venir sosteniendo, no se trata de cualquier modo de indagar, ni de una indagación narrativa que relate cualquier experiencia, sino que este camino de indagación tiene su horizonte y su orientación desde y hacia lo educativo, desde y hacia lo pedagógico (Contreras, 2010, 2015; van Manen, 2003). «Profundizar narrativamente...» implica la existencia de un objeto directo, que responda a la pregunta por aquello que se desea «profundizar narrativamente», es decir: «la experiencia educativa». Es este lugar, «la experiencia educativa», donde recae la acción del verbo ('profundizar') acompañado de un adverbio de modo ('narrativamente'); por lo tanto, el lugar desde y hacia donde se orienta mi mirada. Es decir, esta es una indagación narrativa «en clave pedagógica» o una indagación narrativa que intenta no perder de vista la pregunta por el sentido de lo educativo ni la oportunidad de profundizar en ello.

Sabemos que lo que educa o nos forma es la experiencia, y toda experiencia en tanto temporal debe ser narrada. Siento que esto me ofrece la oportunidad de volver a

mirarlo todo de nuevo para ponerme en contacto con dimensiones de las relaciones educativas que incorporan un hacer, un padecer y un saber que no resulta siempre fácilmente formulable, no exactamente teórico (la teoría abstracta) ni fácilmente teorizable, pero creo que es imprescindible como saber educativo. Un saber relacional que, correspondería más bien a un saber de la experiencia viva, que ningún saber experto puede reemplazar (Piusi. 2005), pero que podemos intentar contar, profundizar la experiencia educativa. Así, la experiencia del método refiere a la experiencia del caminar que me viene formando. Por ello hablo del método como experiencia para aludir justamente a que mi método de indagación ha sido una experiencia formadora y transformadora. Si entiendo que la «experiencia» es «eso que nos pasa» o «eso que me pasa»; no lo que pasa, sino «eso que me pasa» (Larrosa, 2003, 2006, 2009), la experiencia del método es eso que me pasa mientras camino (tiene que ver con el camino y con el caminante, con el pasaje y la pasión):

La experiencia es «eso que me pasa». La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el *ex* de lo exterior, tiene también ese *per* que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. La experiencia supone entonces una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese *ex* del que hablábamos antes, hacia ese eso de «eso que me pasa». Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me ad/viene. Ese paso, además, es una aventura y, por lo tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro. De hecho, el verbo «experimentar» o «experimentar», lo que sería «hacer una experiencia de algo» o «padecer una experiencia con algo», se dice, en latín, *ex/periri*. Y de ese *periri* viene, en castellano, la palabra «peligro». Este sería el primer sentido de ese pasar. Que podríamos denominar «principio de pasaje». Pero hay otro sentido más.

Si la experiencia es «eso que me pasa», el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que «eso que me pasa», al pasar por mí o en mí, deja una

huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece. A este segundo sentido del verbo pasar de «eso que me pasa» lo podríamos llamar «principio de pasión». (Larrosa, 2009: 17-18)

Como se aprecia, y siguiendo a Simons y Masschelein (2006), ésta se trata de una investigación «educativa» o «formativa», de una experiencia de transformación personal. Y esto precisa una aclaración, pues si bien, por un lado, «pedagógico» remite a un campo de investigación, a una investigación acerca de lo educativo (el movimiento italiano de autorreforma de la escuela); por otro lado, «pedagógico» es un genitivo de sujeto y remite a la naturaleza de la investigación en sí, a la dimensión educativa o formativa de la actividad misma). La distinción no radicaría, por tanto, en la metodología, como en el caso de investigación cuantitativa versus cualitativa, o empíricoanalítica versus interpretativa, sino que como hipótesis de trabajo, e inspirados por Foucault, proponen situar la distinción entre dos tradiciones de investigación en el lugar y el significado que tiene en cada una de ellas, lo que llaman «acceso a la verdad»:

Según una cierta tradición, la que aquí nos interesa, el acceso a la verdad requiere la transformación del yo. Entonces, la transformación del investigador es imprescindible para poder acceder a la verdad, a un cierto tipo de verdad. La otra tradición, más conocida, plantea que es el conocimiento el que nos permite acceder a la verdad, que hay que cumplir determinadas condiciones para adquirir conocimientos verdaderos, pero que la transformación del investigador no es una de esas condiciones. (Simons y Masschelein, 2006, 130-131)

Mientras que la primera tradición el investigador debe haber vivido un proceso de transformación, la segunda concede más importancia a las condiciones que configuran el campo de conocimiento. Ambas tradiciones plantean que el «acceso a la

verdad» requiere que se pague un precio, pero éste se sitúa en lugares distintos: o bien en una transformación del yo, o bien en la apropiación de un conocimiento o un saber sujeto a determinadas condiciones. Tal como he adelantado en la introducción, es el primer precio que pago con esta investigación formativa o educativa que, retomando el título, trata de «una experiencia de transformación personal» que me aproxima a «otro modo de estar en la relación educativa». Así, figurar mi experiencia como pasaje y pasión implica una relación con algo que no soy yo, pero al mismo tiempo una relación en la que algo tiene lugar en mí. La experiencia es una relación en la que algo pasa de lo otro a mí y, ciertamente, de mí a lo otro. Y es precisamente este movimiento el que me sirve para dar cuenta de la experiencia de investigación formativa, es decir, la experiencia educativa del camino por los paisajes de la autorreforma en cuyo paseo me han pasado cosas.¹⁰ De esta manera, estos dos principios (pasaje y pasión) me ayudan a profundizar narrativamente lo que sigue, donde intento dar cuenta de la experiencia que me ha llevado a interesarme en la autorreforma y que me pone en movimiento hacia sus lugares y al encuentro de sus rostros.

3.2.1. La puesta en movimiento

«Investigar desde la experiencia es un movimiento interior de vida» (López, 2010: 224) y para decir algo sobre mi interés por la autorreforma, sobre las relaciones que fueron haciendo posible esta indagación, sobre las experiencias que han tenido lugar en el camino que he seguido, me gustaría moverme un poco atrás. ¿Cuándo nace todo? Si bien fue en Barcelona (específicamente en algunas de las clases del Máster en Investigación en didáctica, en formación y en evaluación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona) cuando comencé a fascinarme con el sentido de la

¹⁰ Son varias las dimensiones de la experiencia: de exterioridad, alteridad y alienación en lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el qué de la experiencia, con el eso de «eso que me pasa» (la experiencia es una relación con algo que no soy yo); de reflexividad, subjetividad y transformación en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el quién de la experiencia, con el me de «eso que me pasa» (la experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí); y de pasaje y pasión en lo que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el pasar de «eso que me pasa» (la experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí). (Larrosa, 2006, 2009)

autorreforma gracias a la lectura de algunos textos como *Buenas noticias de la escuela* y *El perfume de la maestra* que, acompañados de las mediaciones docentes, me fueron introduciendo en otra mirada educativa más experiencial y también en el pensamiento y la pedagogía de la diferencia sexual, debo señalar que un tiempo antes, tan sólo un año, había encontrado una revista online donde se introducía algo de la experiencia del movimiento. La revista era *Rizoma freireano* y el número publicado sería el 8, del año 2010 con el título «Nuevos movimientos educativos de autoreforma». Haciendo justicia a la verdad, debo confesar que por entonces no le presté mayor atención. Leería tan sólo el artículo introductorio que contenía, entre otras, una o dos citas de Anna Maria Piussi, de quien nunca había escuchado hablar. Asimismo, en el mismo número, habían dos artículos más que ya en sus títulos muestran con claridad el gesto político pedagógico de la autorreforma, pero que entonces no me fueron atractivos, según veo. Uno, era «Existen cosas mejores que lanzar tuercas» escrito por Vita Cosentino y Alesio Miceli y, el otro se titulaba «Palabras a las maestras» de Maria Cristina Mecenero; nombres que no había escuchado antes y que no recordaría.

He traído a la mano esto porque creo que revela lo alejado que estaba del pensamiento y la pedagogía de la diferencia sexual, del movimiento de autorreforma italiano, pero yendo más lejos, también da muestra de lo distanciado que estaba con ciertas formas de mirar, de pensar y de decir lo educativo y que, aún estando presente allí de un modo introductorio, no generaron en mí la sensibilidad receptiva necesaria para salir de mí mismo, atenderles y fijar mi atención. Estaba sumergido en otros modos de entender lo educativo —no centrados en las experiencias vividas— y, por lo tanto, estaba inmerso en otra búsqueda. Y como era esperable en esta situación, tan rápido como leí el artículo, lo dejé sin más; sin siquiera intentar buscar alguna referencia o seguir las pistas de las citas. Seguramente, fue una lectura interesante, aunque no muy llamativa para mis atenciones de entonces. ¿Por qué? Quizás, tenga sentido decir que la búsqueda que estaba realizando venía desde otro lugar y, consecuentemente, se orientaba hacia otros parajes. Algo puedo decir en relación con esto, al evocar cómo he dado con la revista y, más precisamente, con tal número. Por aquel entonces, recuerdo que estaba sumido en la lectura de un pequeño texto de

Deleuze y Guattari que se llama *Rizoma*, perteneciente a la introducción de su famoso libro *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Se trataba de un texto sugestivo y muy llamativo, sobre todo, para alguien como yo que estaba impaciente por reformar la educación y quería hacerlo desde las mismas escuelas, desde las propias prácticas docentes y no al modo arbóreo o jerarquizado que tradicionalmente servía de modelo a los cambios desde arriba. Más que todo, mi preocupación por aquella época era buscar y fundamentar nuevas figuras de pensar que me sirvieran como metáfora para repensar la educación. Deseaba hacerlo más allá de las lógicas clásicas y creía que las nuevas metáforas que emergían de las nuevas epistemologías podían servirme de orientación. Por aquellos días, había concluido una investigación sobre los alcances que tenía para la educación, el curriculum y la praxis docente el llamado paradigma de la complejidad, a partir principalmente de los presupuestos de Edgar Morin, que fui enriqueciendo con metáforas de otros enfoques y disciplinas.

De mi mirada educativa de entonces, dice mucho el tipo de lenguaje que usaba para referir a la realidad. «La proximidad de palabras y cosas es posible, el lenguaje puede adherir a la experiencia, como puede alejarse u ofuscarla» (Bono, 2006: 13). En mi caso, distanciarme, pues empleaba palabras como recursividad, hologramaticidad, dialogicidad; entropía, negentropía, orden, desorden, caos, indeterminación, incertidumbre; epistemología de segundo orden, reflexividad; multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, metadisciplinariedad; autoorganización, autopoiesis y —claro— rizoma, para referirme a lo educativo desde cierta perspectiva sistémica y desde cierta pretensión que no dejaba de ser totalizadora y, quizás, un tanto calculante. Todas eran figuras que nacían en la cibernética, en las teorías de la información y la comunicación, en la teoría de sistemas, en la autoorganización en biología... (o sea, física, matemáticas, química, biología...) que el enfoque morineano iba extrapolando a la ciencias sociales desde una lectura sociológica de sobrevuelo y que yo a su vez trasladé a la educación en un claro ejercicio de traducción. Así, más que experiencias, buscaba fundamentar la necesidad de reformar la educación o, mejor, el sistema educativo. El gesto era, por medio de nuevas figuras de pensar —«postclásicas» o «transclásicas», como decía entonces—, criticar lo existente para dar cuenta de la necesidad de otro paradigma

educativo. Hoy se habla mucho de esto y en distintos sentidos y el gesto pervive. Así, mientras más ahondaba en este enfoque, más crecía mi lenguaje artificioso que fue transformándose en una jerga apta sólo para iniciados y más crecía mi mirada crítica que fue haciéndome creer que ya había encontrado las claves analíticas del sistema educativo.

Mi talante de entonces era el de un reformador; sí, un reformador al modo tradicional —debo insistir— aunque me sirviera de nuevas figuras del pensar. Por todo, no es de extrañar que la búsqueda en internet haya sido seguramente a partir de dos palabras: rizoma y reforma. Y el resultado me llevó al número que he mencionado. Todas estas figuras una vez aprendidas me daban ligereza intelectual, capacidad de lectura a partir de extrapolaciones y la posibilidad de un ejercicio crítico de traducción que podríamos decir novedoso. Escribí un par de artículos para unas revistas y un par de capítulos de libros, eternamente en prensa, con la prisa de quien mira un paisaje sobrevolándolo. A través de esta mirada, podía referirme al sistema, juzgarlo y ofrecer cambios, pero sin siquiera tocar un ápice de mi realidad como profesor, ni hacer referencia a ese malestar por distancia que vivía. Al final de cuenta, mi escritura veloz no decía demasiado y poca relación guardaba con las experiencias introducidas en una desconocida revista y poco tenían que ver con los relatos de experiencia presentes en *El perfume de la maestra* o en *Buenas noticias de la escuela*.

Ciertas experiencias educativas que viví como estudiante del máster me han sido muy fructíferas, sobre todo, en aquellas clases en que las docentes y los docentes lograron transmitirme sus interrogantes, hacerme partícipe de ellas e incitarme a moverme en un camino propio de búsqueda. La tarea de convocar a iniciar búsquedas es una tarea transformadora de por sí que, si es verdadera, nos acompañará inexorablemente en lo sucesivo, yendo más allá de una clase en un contexto institucional, para mostrarnos otros caminos posibles y hacernos, si estamos dispuestos a dejarnos guiar, que nos desviemos todo lo necesario, a veces más de lo esperado, para que empiece a abrirse un espacio distinto, otra nueva experiencia educativa, a la que no se llega sino transformándose. Después de todo, si disminuye o se debilita nuestra disponibilidad a aprender, nuestra capacidad de enseñar se desgasta

progresivamente (Deriu, 2010). En mi interior, no tan conscientemente, deseaba experimentar nuevos modos de entender lo educativo. Y esto es mucho de lo que comencé a vivir en ciertas clases del máster y después de ellas. Por ejemplo, en la elección de asignaturas buscaba aquellas que me parecían menos instrumentales y escogí sólo aquellas que creí no poder reemplazar sus contenidos a partir de un par de textos de un estante de biblioteca. Y cansado de ciertos discursos, las que me parecieron más alejadas del orden tradicional o dominante. Y, al respecto, recuerdo las clases de los profesores y profesoras José Contreras, Remei Arnaus, Asunción López, Monserrat Ventura, como lugares para encontrarnos en otra búsqueda. Igualmente, las de los docentes José Luis Medina, Héctor Salinas y Jorge Larrosa me fueron significativas. En las clases se mostraban diferentes orientaciones para emprender andanzas apartadas de las sendas tradicionales que me iban revelando un modo no totalizador ni universalizante, sino más subjetivo y personal de entender y de aproximarme a lo educativo. Recuerdo las lecturas de textos como *Investigar la experiencia educativa* (José Contreras y Núria Pérez de Lara), *El perfume de la maestra* (Diótima), *El tacto de la enseñanza e Investigación educativa y experiencia vivida* (Max van Manen), *Educación, nombre común femenino* (Anna Maria Piussi y Ana Mañeru), *Saber que se sabe* (Anna Maria Piussi y Letizia Bianchi), *La experiencia de la lectura* (Jorge Larrosa), *Experiencia y alteridad en educación* (Carlos Skliar y Jorge Larrosa), *Notas de un método* (María Zambrano) y *Buenas noticias de la escuela* (Antonietta Lelario, Vita Cosentino, Guido Armellini), entre otros, fueron disponiéndome de otro modo, ofreciéndome una nueva experiencia de aprendizaje y empujándome a tomar distancia con lo que venía haciendo.

Aquello que fue dándose en las clases continuó formándose en el grupo de investigación *ESFERA* (*Experiència, Saber i Formació d'Educadores i Educadors – Recerca i Acció*) que generosamente me hizo un lugar para seguir aprendiendo y sensibilizándome con esta manera distinta de mirar lo educativo, atendiendo más de cerca a las preocupaciones de docentes experimentados dedicados a la formación, pero sobre todo a formarse. Todo iba haciéndome más consciente de las múltiples facetas y dimensiones que entran en juego de la educación, de su naturaleza compleja, misteriosa, intangible, inagotable, haciéndome pasar revista a mis perspectivas de

entonces. Ha sido un tiempo importante. Con el grupo *ESFERA* he compartido gran parte de una experiencia que ha sido muy formadora en lo personal y que coincide casi en su totalidad con el tiempo de una investigación sobre el saber profesional de docentes en educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado¹¹, permitiéndome ponerme en juego simultáneamente a partir de las experiencias de exploración y autoexploración que circulaban en el grupo, conduciéndome a nuevos modos de entender mi tarea formadora, hacia un sentido más profundo de lo educativo y a mirar desde otro lugar mis vivencias como estudiante y como docente, ya no para salir en búsqueda de artilugios intelectuales o figuras del pensar para fantasear con un cambio de paradigma, sino para transformar ese malestar que me incitaba a cambiarlo todo en extrañeza y repensar mi modo de estar en el mundo de la educación. Estas experiencias, las clases y el grupo *ESFERA* —así como en el grupo *Huerting* (del que ya he hablado)—, me van revelando un modo de estar en lo educativo que, a diferencia de mi experiencia docente pasada, buscaba profundizarlo desde y hacia dentro: atender al sentido educativo. Comencé a percibir lo diferente que era pensar la educación con un lenguaje subjetivador apegado a lo concreto, lo diferente que era atender a unas prácticas políticas y pedagógicas nacidas de la experiencia y lo diferente que resultaba todo cuando se daba centralidad a la relación. Estos gestos en relación al modo de vivir, de estar, de habitar el mundo de la educación, me invitaban a mirarme, a recorrer los modos en que había estado en la escuela, todo abría un horizonte para acoger nuevas experiencias a partir de nuevas conversaciones y nuevas lecturas.

Recuerdo en aquel periodo el especial interés que suscitó en mí la lectura del libro *Buenas noticias de la escuela*. Era un libro que daba cuenta del segundo encuentro nacional del movimiento de autorreforma. Un título así no deja indiferente a nadie, sobre todo, a mí que me encontraba en algún lugar de la ancha geografía reformista. La lectura, un tanto escurridiza al comienzo por lo distinta que era de la que estaba acostumbrado, me fue mostrando a través de experiencias otros modos de

¹¹ Proyecto de investigación del Grupo de investigación *ESFERA*: «El saber profesional de docentes en Educación Primaria y sus implicaciones en la Formación Inicial del Profesorado: estudios de casos» (2012-2015).

relacionarse con los cambios en el interior de la escuela misma. El gesto era promover la circulación de prácticas de excelencia, las buenas noticias, sabiendo que su calidad no depende de modelos, sino de prácticas y de saberes que nacen de la experiencia de quienes habitan la escuela en carne y hueso. Esto me resonó inmediatamente, aunque con límites impuestos por otra noción de cambio tradicional que pervivía aún en mí. Sería con el tiempo cuando fui comprendiendo mejor que este gesto cambiaba mi relación con la realidad educativa y, por lo tanto, cambiaba lo que podía esperar de mí mismo como docente al darle otro horizonte a mis prácticas y lo que podía esperar de los y las demás, de las niñas y de los niños. Ya no se trataba de cambiar la realidad como cambiar el estado de cosas de un sistema malo a otro que crees bueno, sino de modificar la relación con ella, lo cual me despojaba de cualquier irresponsabilidad abstracta y me convocaba a responder en el aquí y en el ahora a la importancia de la relación educativa como aquello que está en el corazón de lo educativo. Así, más allá de la crítica nihilista que negaba todo lo que ya había, felizmente fui dejando en el camino ciertas cargas que me permitieron aligerarme para ir acogiendo lo que me revelaba esta actitud afirmativa hacia la experiencia como un lugar para estar, recorrer, retornar. No podía no serlo, pues, a la luz del gesto de *partir de sí* y de lo que hay y funciona, se me mostraba otra escuela, como si floreciese otro espacio educativo. Anna Maria Piussi (2010), señala en este libro que el movimiento de autorreforma parte del reconocimiento de que en la escuela ya existen elementos de calidad que se activan cuando se sustituye la desconfianza por la confianza en las propias posibilidades y en las ajenas, lo cual permite sustituir la actitud de delegar fuera la iniciativa del cambio por un pensar y un actuar a partir de la propia experiencia concreta y viviente, en relación significativa con otras y con otros. Esto me indicaba que, más allá de las teorías abstractas, intempestivas y atópicas, era la experiencia vivida el lugar donde nacía la capacidad de ofrecer un juicio justo — «sensato», es una palabra que me empezó a resonar en este recorrido— sobre lo que la escuela necesita como un modo de saber estar en ella sustrayéndose al sinsentido y a la desresponsabilización provocada por la espera de intervenciones reformadoras desde lo alto o a oponerse a cualquier posibilidad de cambio.

Lo anterior me pareció una verdad gigante, muy reveladora y me instó a prestar atención a estos modos de entender la vida en las escuelas y con ello a alejarme del talante crítico y nihilista, pues, en la escuela hay «buenas noticias», en ella pasan cosas buenas todos los días y cada momento. Todo lo que seguirá será, entonces, el recorrido para saber cuáles eran y son «las buenas noticias». En lo sucesivo, un recorrido intertextual de referencias fue despertando mi interés e invitándome a adentrarme en las profundidades de sus paisajes. Quería entender aquello que me estaba diciendo la idea de que habían buenas noticias: partir de lo que hay y que funciona. La anotaría muchas veces como un gesto a no olvidar y, junto a palabras como «salvaguardar», «custodiar», «continuar», fueron iluminando el camino para adentrarme y entender este sentido que apostaba por otro modo de estar en el mundo de la educación. A cierta distancia recorrida, creo que algo ya me había pasado. Estaba en otro lugar. Con el paso del tiempo, mirando atrás, creo que después de todo no tardé demasiado en dejar de sentir cercanía con los discursos pedagógicos tradicionales ni con las figuras de pensar que venía arrastrando con mis búsquedas anteriores. Y aquí comenzó el camino de indagación por los paisajes de la autorreforma de la escuela. Pronto empezaría a revisar algunos materiales publicados como actas de encuentros, algunos artículos disponibles. Naturalmente, la gran mayoría de estos estaban en italiano, lo cual me llevó a plantearme que si realmente me interesaba conocer «las buenas noticias» era necesario comenzar a aprender italiano o, mejor, también a aprender la lengua de las mujeres del pensamiento de la diferencia sexual italiano. La decisión era continuar o dar un paso atrás, mas ya no podía desvincularme de lo que iba mostrándoseme, sobre todo, mientras leía aquello que estaba publicado en español y me hacían ahondar al mismo tiempo en el pensamiento de la comunidad femenina filosófica Diótima, a través de la lectura del libro *El perfume de la maestra*. Por aquel entonces, participé del seminario impartido por Luisa Muraro y organizado por Duoda, llamado «La suerte de nacer mujer». Esta vivencia junto a las lecturas que iba realizando me fueron dejando la impresión de que se decía algo sensato sobre el modo de estar en el mundo, algo vivo sobre la universidad, algo verdadero sobre la escuela, sobre las niñas y los niños, sobre las maestras y los maestros, sobre la tarea de educar y sobre un modo de estar en el

mundo. La sensación era como la del petricor, el olor a tierra que emerge después de la lluvia. Este aire fresco y limpio fue trocando mis preguntas iniciales y removiéndome de ese lugar de distancia insensible, irrespirable, en el que me situaba y que he intentado exponer al comienzo.

Aunque tempranamente adentré en los paisajes de la autorreforma, entusiasmado con sus parajes, su atmósfera, debo decir que las viejas metáforas me acompañaron un buen trecho más. Era como si quisiese retener tercamente, a pesar de la verdad, algo que había encontrado no sin esfuerzo y que me permitían de modo coherente explicar el mundo educativo. No obstante, como el castillo de arena que una niña deja a orilla de playa, estaban predestinadas a sucumbir. Para cuando había realizado el trabajo de fin de master, al fin del año académico, subterráneamente los propios modos de decir, de pensar, me iban haciendo olvidar esos pertinaces lenguajes y esas figuras del pensar que había empleado desde algún tiempo. Ciertamente, no se trataban de verdades que estuviesen adheridas a mi modo de ser y de pensar y, aunque en un comienzo me resistía a dejarlas atrás, supe que no eran necesarias para acompañar el nuevo viaje y, poco a poco, casi sin darme cuenta, las fui abandonando a medida que me fui alejando del lugar anterior. Ese alejamiento trajo, como es de esperar, un cambio de disposición que dejaba atrás el lugar que estuve dispuesto a habitar en un comienzo. Y esto significa que debes dejar de seguir el camino con quien lo iniciaste primero. Esto me sucedió con la orientación o dirección primera que tuvo la tesis. Habían cambiado las verdades y junto a ellas, los modos de ser y estar en lo educativo. Y hay verdades que imponen —sin proponértelo— dejar de reconocer autoridad a alguien. Cuesta asumirlo pero cuando cambia el lugar de las verdades también cambian las voces que ocupan su geografía. Pues, hay voces que dejan de resonar como antes, al mismo tiempo que, dentro de la pluralidad de rostros, entendía que había quienes se conectaban mejor con mis interrogantes que estaban emergiendo para rondar los paisajes de la autorreforma. Y el amor a estas verdades con la convicción de que el recorrido que emprendería no se trataba sólo de una investigación sobre un tema, ni de una titulación, sino que me implicaba a mí mismo en una relación formativa, me empujaron a cambiar de horizonte y personas.

Ya había cambiado la mirada, se habían trocado mis antiguas verdades, sin embargo, había cuestiones que debía comenzar a atender con más fidelidad para entender mejor. Por ejemplo, pensaba hacer un estudio de campo en una escuela que se adscribiera al movimiento de autorreforma, cuando en verdad se trata de prácticas subjetivas, que implican a mujeres y hombres a partir de una apuesta personal, de una toma de consciencia —como insistía en la entrevista Vita Cosentino—, y no de una declaración de intenciones institucional. Habría que atravesar mucho camino todavía. Mis preguntas iniciales eran descontextualizadas y abstractas, con una obstinada pretensión universalista, totalizadora, que muy poco tenían que ver con las formas de conocer que se ponían en marcha en el movimiento. Había cuestiones que no entendía, lugares difíciles de transitar, como la relación entre pedagogía y política. Creía poder elucidarlo con ciertas interrogantes que buscaban un contenido declarativo, aunque poca relación tenían con la disposición sobre el saber de las prácticas que mostraban de las maestras y maestros, de las profesoras y profesores. A pesar de todo, creo que, no sin dificultad, fui dejando atrás la mirada más instrumental sobre el saber para dejarme arrastrar hacia el horizonte de sentido de la autorreforma y que me llevó hacia mí mismo. De mucha ayuda ha sido la cercana orientación ofrecida por mi director José Contreras. Su escucha y su lectura siempre atenta, fueron cuidando el recorrido e instándome a ir más allá de mis propios límites, cambiando la disposición y ayudándome a comprender que, quizás, conocer el Movimiento de autorreforma sólo sería posible entendiendo los modos de colocarse en el mundo y los modos de dar cuenta de la realidad. Modos que me han servido de inspiración para poder decir algo verdadero aquí.

3.2.2. Hacia las buenas noticias

Como hemos podido ver hasta aquí, tiene sentido lo que nos dice María Zambrano: «La vida no tiene partes, sino lugares y rostros» (2011b: 131). Esta indicación me ha guiado en el modo de entender el camino relacional de indagación que me ha llevado a conocer «las buenas noticias». Una indagación que tiene que ver con un movimiento interior y exterior en el que he ido recorriendo lugares, viajando, y en el

que he ido encontrándome con rostros. Y creo que ha sido una aventura vital muy importante, querer estar en un lugar y poderme encontrar con quienes me han ido mostrado un modo de estar en el mundo de la educación y una manera de entender su sentido y, también, la posibilidad de reencontrar algo que tenga que ver conmigo.

Durante el curso siguiente dediqué mi atención al aprendizaje de la lengua italiana y a la lectura de textos de la autorreforma, de la pedagogía de la diferencia sexual, de Diótima. Seguía aprendiendo en *Huerting*, en *ESFERA* y en un grupo de lectura educativa junto a mi compañera y un matrimonio de amigos mapuches, que informalmente llamamos en su lengua como *Werken* ('quien porta un mensaje'). Al final del año académico, en agosto vino el viaje a Verona, Italia. Verona me pareció una ciudad preciosa que me acogerá por cuatro meses para realizar una estancia en el *CESDEF* (*Centro Studi Differenza Sessuale Educazione Formazione*) del Departamento de Filosofía, Pedagogía y Psicología de la Universidad de Verona, instituido en el 2010 por iniciativa de la profesora Anna Maria Piussi, quien junto a otras mujeres desde finales de la década del ochenta ha venido dando vida a la pedagogía de la diferencia sexual, que ha tenido una presencia importante en el movimiento de autorreforma de la universidad y de la escuela. Y la universidad de Verona, era, además, el lugar donde había comenzado el movimiento de autorreforma. Mi compañera y yo habíamos decidido llegar un mes antes de la estancia del, para comenzar por la inmersión lingüística y poner en práctica lo que había aprendido de italiano hasta entonces. Esta era una preocupación muy grande y recuerdo claramente mis inseguridades en el comienzo, pero poco a poco, a medida que iba leyendo, escuchando, hablando, traduciendo e intentando escribir, se fueron disipando inconscientemente. Recuerdo que la primera novela que leí en italiano fue *Il postino* de Neruda que encontré en la pequeña biblioteca de la residencia que nos hospedaba. El de Verona, fue un viaje con muchos anhelos, con muchas ganas y deseos de conocer las buenas noticias, a aquellas mujeres de las buenas noticias. Sabía que el contexto referencial y situacional era importante a la hora de situar el estudio en el horizonte narrativo, por lo tanto, parte de mi estancia fue el encuentro con las mujeres que han dado vida a este movimiento y sus historias, como también el encuentro con los lugares de los relatos (la Universidad de Verona donde nace la

autorreforma, la Librería de mujeres de Milán, el Gran seminario de Diótima). Rostros y lugares que fueron enriqueciendo mis anotaciones sobre la historia y sobre los gestos político pedagógicos del movimiento, de la comunidad filosófica femenina Diótima, de la Pedagogía de la diferencias sexual, y que forma parte importante de esta tesis como veremos en los capítulos que siguen. Sabía que para indagar debía mantener una relación constitutiva con el modo de mirar, pensar y dotar de sentido a la educación y a las práctica pedagógica. El lugar desde el que quería mirar «las buenas noticias» y desde donde ya no quería mirarla, me ayudaba a indicar qué entender y esperar de esta práctica, al mismo tiempo que me permitían ver con más claridad aquello que me importa: su profundización pedagógica. Tenía claro que no podía someter a la buenas noticias a un orden categorial de análisis que le restara su carácter narrativo, su configuración experiencial. Me diría por entonces, que se trataba de noticias, por lo tanto, debía mantener fidelidad a su modo expresivo. También, entendía que la pedagogía no es fundamentalmente ni una ciencia ni una tecnología, tampoco una teoría abstracta ni su aplicación (van Manen, 1998, 2003); que la narratividad constituía el fundamento ontológico de la experiencia temporal humana (Ricoeur, 2004) y que la experiencia humana es vivida de modo narrativo. Sabía entonces que conocer «las buenas noticias» debía estar en una relación estrecha con el modo en que experimentamos el mundo y dotamos de sentido al pasado, al presente y al futuro. Sabía que una mirada más narrativa me ofrecería la apertura a la experiencia y me pareció siempre muy cierto aquello que nos ha enseñado la vida (y, luego, la literatura, la gran exiliada de las formas de conocer que impone la modernidad) de que vivimos vidas relatadas y esperaba oír las buenas noticias como lo que eran: relatos de experiencia. Intuía que de este modo me daría la posibilidad de contar algo. Iba buscando fechas, ordenando hechos, relacionando acontecimientos, publicaciones, que sin la pretensión de escribir historia, sino la de encontrar una trama que me dijese algo de lo buscaba y, al final, de mí mismo.

Respecto a esto, en un comienzo, mi preocupación estaba orientada hacia la autorreforma gentil de la escuela, sin embargo, los textos, las conversaciones, me llevaron inevitablemente más allá del movimiento e, incluso, más lejos de la pedagogía de la diferencia sexual, hacia el pensamiento de comunidad filosófica

femenina Diótima. Esta necesidad la fui captando pronto con las lecturas que me fue sugiriendo la profesora Anna Maria Piussi (*Il pensiero della differenza sessuale, Mettere al mondo il mondo, Il cielo stellato dentro di noi, Educare nella differenza, Lettere dall'università, Sapere di sapere, Le maestre e il professore, Lingua bene comune*, entre otras). Luego me lo indicaban los textos que iba escogiendo de las autoras mujeres con quienes iba a conversar y me lo fueron confirmando, finalmente, las propias conversaciones: hablar de autorreforma era para ellas hablar de pedagogía de la diferencia sexual y, naturalmente, hablar de pensamiento de la comunidad filosófica femenina Diótima. También, en relación con la mirada y lo recorrido, he pasado de mi interés por la comprensión más general del Movimiento de autorreforma hacia unas lecturas más experienciales que tienen como punto de partida lo que me han revelado las conversaciones. Por esta razón, renunciando a una mirada de sobrevuelo, he querido adentrarme y ahondar en la experiencia de una maestra que me parece notable, sabiendo que mi lectura, si bien roza ciertas cuestiones centrales, no intenta encerrar la totalidad del sentido; más bien corresponden a un ejercicio de resonancia interior, dentro de las muchas lecturas posibles.

Por otra parte, la indagación tenía que ver con conocer «las buenas noticias», y como todo hecho noticioso, no conocer directamente la realidad que daba lugar a las buenas noticias, sino la experiencia ya significada. Creo importante indicar que esta indagación se acerca de un modo muy especial a la realidad de la autorreforma, a través de una relación no directa, sino más bien significada de las vivencias de mujeres y que constan en sus publicaciones escritas. Así, la composición de los textos la fui realizando por medio de tres tareas. Al contar con «experiencias ya relatadas» (o sea, textos existentes como libros, actas y publicaciones, además de material audiovisual) la primera tarea se orientó a la lectura, selección y traducción de las experiencias relatadas que me ofrecían referencias significativas sobre la autorreforma a las luz de mis motivos indagativos. Posteriormente, aún continuando con el ejercicio anterior, la segunda consistió en ir desde las «experiencias ya relatadas» a «las experiencias revividas» a través de una conversación o entrevista. Paralelamente a ambas operaciones, fui tomando notas que dieron lugar a mis «experiencia de lectura» sobre las claves de sentido que se me iban mostrando y de las impresiones que iba

experimentando. Así, los textos de investigación nacen a partir de un recorrido por tres lugares: *las experiencias ya relatadas* (textos publicados escritos y audiovisuales), *las experiencias revividas* (entrevistas o conversaciones) y *mis experiencias de lecturas* (notas de diario)

En relación a las experiencias ya relatadas comencé a ampliar la búsqueda y la lectura, junto con la traducción de textos escritos (actas de encuentros, libros, artículos y otros) que encontré en la biblioteca del CESDEF, en los cuales fui encontrando huellas, señales, que me ayudaron a recorrer el paisaje de la autorreforma, el pensamiento y la pedagogía de la diferencia sexual, empezando a reconocer poco a poco el orden simbólico en el que se inscribían. Era como si se fuese despejando un mundo y abriéndose otro ante mis ojos. Por entonces, ya contaba también con un video documental realizado por el movimiento de autorreforma de la escuela en el que se muestran las prácticas docentes de cuatro maestras y un maestro. Finalmente, tomé esta «experiencia ya relatada» (el video documental) como fuente de observación y de lectura de las prácticas de autorreforma. El que me aproximara a la lectura de esta narración audiovisual y no realizara una práctica de observación directa tiene que ver con el hecho de que no todo deseo se cumple y en el camino de búsqueda quedan pasajes pendientes, recorridos no realizados. Al decir esto, me refiero a que uno de mis deseos era observar las clases de una maestra, sin embargo, al conocer más de cerca la experiencia de observación de las maestras de la autorreforma, precisamente, en los relatos de Maria Cristina Mecenero y otras maestras del movimiento, me doy cuenta que ellas sostienen su práctica de observación (según veremos en el capítulo siete) en la relación y en la confianza de un trabajo realizado juntas y que con el tiempo les ha mantenido unidas en una búsqueda común para hacer visibles lo que hacen y ponerlo en palabras¹². Tal vez, lejos de ese modo relacional, mi mirada no hubiese sido sino la de quien mira con

¹² *Maestre en ricerca e in movimento* [Maestras en investigación y en movimiento] es una red de maestras de la escuela pública italiana que desde septiembre del 2010 se reúnen en la ciudad italiana de Bolonia y, luego, de dos años de encuentros, discusiones, han decidido hacer circular sus ideas, energías e interrogantes. Entre ellas están Chiara Nerozzi, Silvana Turci e Mariella De Sio (Bolonia); Maria Carla Iulitta e Maria Cristina Mecenero (Milán); Paola Massaro, Monica Micheli, Rita Croci (Urbino); Lucia Bongiovanni e Silvia Pinali (Verona); Clara Bianchi (Viareggio). Para ampliar la referencia sobre esta red, véase: <http://www.forumscuole.it/parola-alle-maestre/valutazione/maestre-in-ricerca-e-in-movimento>

distancia, mas es una experiencia delicada cuando se trata de entrar en la intimidad de la practica educativa. Y comprendo que era necesario una relación que hiciese posible «abrir senderos de confianza» (Hormazábal, Quiles y Orozco, 2014) para que tuviese lugar la delicada experiencia de mirar y pensar en relación y que el tiempo de una corta estancia, e incluso el tiempo de una tesis, no siempre permiten. A pesar de ello, el bellissimo video documental llamado *L'amore che non scordo* (El amor que no olvido) me permitió captar mucho de la riqueza que hay en juego en el acto de enseñar y de aprender. A él, más precisamente a las imágenes que nos muestra a Cristina Mecenero y sus niñas y niños, atenderé hacia el final de este recorrido.

Las conversaciones, el lugar de las experiencia revividas, hicieron posible conocer a siete mujeres, Anna Maria Piussi, Chiara Zamboni, Vita Cosentino, Giannina Longobardi, Antonia de Vita, Maria Cristina Mecenero y Luisa Muraro, que han formado parte del movimiento de autorreforma en la universidad y en la escuela, lo cual me permitió enriquecer las experiencias del movimiento a partir de sus voces y poner rostro a esas quiénes de mis lecturas, así como refocalizar mi mirada y continuar el camino gracias a las señas que me fueron dando. En el proceso de conocer lugares y rostros me dejé llevar por el movimiento de las relaciones que —sin apenas darme cuenta— me fue llevando de un lugar a otro (casas, despachos, librerías, seminarios), de un rostro a otro, gracia a la ayuda de la profesora Anna Maria Piussi. A través de este discurrir pude experimentar el modo relacional en que se tejían aquellas relaciones que me antecedían y comprender algo de los vínculos que sostienen lo que hacen. Toda buena noticia debe ser contada, y siempre es algo que se da a conocer por alguien, por un personaje, y en mi caso qué mejor que en voz de sus propias protagonistas y con la profunda convicción de que seguía una senda importante y con la alegría de que algo importante estaba ya pasando en mí. En cuanto a las conversaciones o entrevistas, deseaba cuidar un proceso que me pareció desde un comienzo muy delicado. Sabía que me introducía lentamente en un orden simbólico nuevo que me hacía atender cuidadosamente las expresiones, los conceptos importantes, los modos de decir, los lugares en los que se posicionaban. La estancia en el CESDEF me permitió documentarme en un viaje intertextual infinito. Preparaba la conversación o, mejor, la escucha, por medio de la lectura atenta de

textos escritos por las entrevistadas. En un comienzo ayudó el que DUODA publicase en su revista varios textos de las autoras, pero ya leía en italiano con más fluidez. Otra práctica que realicé, en el caso de aquellas que estaban dando clases en la universidad, fue revisar el programa de las asignaturas que impartían para atender a los objetivos, los caminos sugeridos, los modos de evaluar y a través de ellos algo del modo de enseñar y aprender. También, para considerar la bibliografía: «Busco en el programa de las clases de las profesoras Chiara Zamboni, Antonia De Vita y Anna Maria Piussi. Esto me ayuda a situarme en el lugar en el que están centradas las profesoras hoy y lo que quieren comunicar a las y los estudiantes» (Notas de diario, 26 de septiembre de 2013).

Me parecía por entonces necesario estructurar muy bien la entrevista; si bien sabía que debía dejar lugar para la libertad, pensaba que no debía perder de vista aquello que me interesaba entonces y que expresaba como «los saberes y prácticas pedagógicas de la autorreforma gentil de la escuela». Creo que sobreponía mucho mi objetivo ante todo. Pensaba en dos momentos de la conversación o entrevista. El primero era el relato histórico de la autorreforma y la mirada personal que considerara el origen histórico, la política de la diferencia sexual, la pedagogía de la diferencia, la comunidad de Diótima, etc. El segundo, adentrarme en los saberes y prácticas pedagógicas presentes en la autorreforma gentil y profundizar en lo pedagógico como tal. Al final, todo fue uno. De la conversación ha dicho Gadamer (1977: 462): «Acostumbramos a decir que “llevamos” una conversación, pero la verdad es que entre más auténtica es la conversación, menos posibilidades tenemos de “llevarla” en la dirección que deseáramos». En mi caso, era como si todas tuviesen algo que decirme, algo que sabían que debían contarme (las buenas noticias), algo que habían vivido, pensado y obtenido de ello un saber, un relato, para decir una experiencia que valía la pena recordar. Mucho de las entrevistas ha sido recordar —aclarar cuestiones, poner énfasis, también— pero sobre todo revivir recordando, haciendo de nuevo un recorrido al pasado para traer a la mano los encuentros, las conversaciones, los intercambios, las anécdotas. Todo en una atmósfera de exquisita alegría. Más de alguna vez me pregunté que debía hacer para ser un buen entrevistador, en el sentido de buen investigador, y lo que sea que me respondiese creo que no sé si lo

conseguiría, ya que más que todo escuchaba, casi no preguntaba. Habían momentos en que todo me hacía mucha resonancia y era como si la subjetividad que se ponía en movimiento con la autorreforma me hablase a mí. Seguía los relatos con mucha atención como participando de ellos, sin darme cuenta que la mayor parte del tiempo permanecía en silencio, el que se interrumpía con alguna pregunta que más que iniciar un camino diferente incitaba a continuar con la experiencia que me contaban, ahondar más que interrumpir, añadiendo algún idea, redundando algo que había leído y se relacionaba, invocando algún palabra que revelaba la conversación.

Lo que iban despertando estas experiencias venían retomadas en las Notas de diario, fruto de «mis experiencia de lectura» de los textos escritos y audiovisual y que permitieron dar lugar a las preguntas que iban naciendo y a los gestos que iba comprendiendo y que me han permitido ir cartografiando mis pensamientos para ir trazando posibles tramas de escritura que fui comenzado tempranamente a ejercitar. Al revisar las anotaciones que han acompañado el recorrido me han permitido volver a lugares de partida para repasar las intuiciones del comienzo, así como los deseos que me movían a realizar el estudio. Y con el repaso, me he ido dando cuenta de la distancia recorrida, de la distancia que separaba mi rudimentaria comprensión de entonces hasta hoy. Eran los mismo móviles, quizás, pero distinto el horizonte en el que movilizaba, lo cual me hacía andar por paisajes distintos y proyectar diferentes recorridos. Debía cruzar aún un buen trecho más para introducirme en los paisajes del movimiento de autorreforma y para apreciar la magnitud de su geografía que me fue guiando de un punto a otro (del relato de una maestra a un encuentro, de un encuentro a una comunidad de pensamiento, etc.). Pensaba, por ejemplo, en la cantidad de libros publicados por Diótima y cuya experiencia de pensamiento pude apreciar en el Gran seminario anual organizado por aquella comunidad y al que asistí en aquel otoño. Finalmente, seguí el camino que se me fue mostrando, dejándome llevar por las señales que me invitaban a seguirlo, experimentando desde el principio la sensación de que el recorrido que he realizado es uno entre muchos posibles y en un tiempo finito. Pues, ante la magnitud del paisaje, no he dejado de sentir cierto vértigo que es consecuencia de la prisa de quien a veces pasa velozmente por un lugar que reclama su mayor atención, reposo y admiración. Es el Chronos de una tesis.

Hay algo más. No he dicho todo de la estancia en Verona. Quizás, algo han dicho las imágenes que empleo y cierta disposición al hablar. En el camino hacia las buenas noticias ha habido también otra buena nueva: mi hija —que hoy se acerca a sus dos años— venía en camino. En adelante, todo ha sido un cambio de disposición respecto de mi lugar como hombre, de mi sensibilidad y de mi responsabilidad como padre, de mi tarea como docente gracias a la oportunidad de aprender de mi relación de paternidad y, especialmente, de admirar el hermoso vínculo entre ella y su madre. Cambia la sensibilidad educativa y la respuesta cuando se es padre. Y creo que los vínculos entre paternidad (y maternidad) y tarea de educar son muy fructíferos para una relación educativa. Hay quienes se han preguntado qué sucede cuando uno es padre y además profesional de la educación, cómo cambia, si lo hace, esta experiencia la forma en que nos relacionamos educativamente (Vila, Sierra y Martín, 2014). Sobre todo, creo que es importante dar cuenta de esta relación porque parece ser que la relación entre la experiencia de paternidad y la tarea educativa escolar, universitaria, no ha recibido la atención debida y sé que es una experiencia relacional que enriquece el oficio de educar, porque «Aprendemos y maduramos como padres mientras crecen nuestros hijos» (Deriu, 2014: 25). Y, más aún, «la convivencia con niños representa una nueva oportunidad de reestructurar nuestro pasado sin huir del presente (...) Quizás de vez en cuando nos damos cuenta de que la formación recibida no ha causado más confusión que iluminación», (Wild, 2007: 16), y, ciertamente, la convivencia con mi hija me ha ofrecido la oportunidad de pensar mi pasado y mi presente formativo y formador.

3.3. La producción de la experiencia

Lo desconocido que uno lleva en sí mismo: escribir, eso es lo que se consigue. Eso o nada.
(Marguerite Duras, 2009: 55)

La escritura avanza como la excavación rudimentaria de un túnel: se excava con palabras en la masa de las palabras. Para que pase pensamiento, naturalmente.
(Luisa Muraro, 2006: 37)

En todo el recorrido se ha iniciado ya la producción de la experiencia, con el cambio de disposición y de mirada, con el tiempo de la escritura. Y en este proceso me he orientado por las tres claves que he descrito en relación con el esfuerzo indagativo de «profundizar narrativamente la experiencia educativa». O sea, primero, he considerado una mirada y una escritura al modo narrativo; segundo, en consonancia con la lectura, mi mirada y mi escritura ha sido en primera persona y, finalmente, ha sido una experiencia orientada desde y hacia lo educativo. Así, mi mirada y mi escritura ha estado vinculada al camino, al modo de caminar y lo que me fue pasando en él y, por lo tanto, abriendo otros caminos. Quizás, ha sido en la escritura cuando he empezado a ver con más claridad el pasaje seguido o, mejor, recreado (poética) por medio de la escritura parcial, cercana, relacional.

En función de lo anterior, antes de referirme a los paisajes o pasajes recorridos que dan lugar a los capítulos siguientes debo decir algo sobre el modo de recorrerlos. El modo de pasear dice mucho del camino, de la mirada, de la escritura resultante. Hay tres cuestiones que están vinculadas: el modo de recorrer el paisaje, el modo en que se mira el paisaje que se recorre y el modo de dar cuenta de él. En relación con el modo de pasear por el paisaje de la autorreforma, me ayuda a representar lo que quiero ir diciendo en un reconocido fragmento de Walter Benjamin en *Dirección única*. A través de él, el autor alemán nos habla de un camino y la posibilidad de recorrerlo de uno u otro modo, y no tan sólo eso, ya que el recorrido signará también el modo de mirar el paisaje y el modo de nombrarlo:

La fuerza de una carretera varía según se la recorra a pie o se la sobrevuele en aeroplano (...) Quien vuela; sólo ve cómo la carretera va deslizándose por el paisaje y se desdevana ante sus ojos siguiendo las mismas leyes del terreno circundante. Tan sólo quien recorre a pie una carretera advierte su dominio y descubre cómo en ese mismo terreno, que para el aviador no es más que una llanura desplegada, la carretera, en cada una de sus curvas, va ordenándose el despliegue de lejanías, miradores, calveros y perspectivas como la voz de mando de un oficial hace salir a los soldados de sus filas. (Benjamin, 1987: 21-22)

He intentado dar cuenta de otro modo de relación con la realidad que parta de sí, y según esto, ni la experiencia, ni la mirada, ni la lectura de una realidad pueden ser las mismas cuando se la sobrevuela o cuando se la recorre a pie. Hay distintos modos de vincularse con lo otro de sí, de pasear y de experimentar el camino. Quien sobrevuela hace el paseo desde la distancia, lo experimenta desde la lejanía, mientras que quien lo recorre a pie se sumerge en las inmediaciones de un lugar, pasea, divaga, erra. Y, quizás, en cualquiera de sus formas posible, no exista otra manera de experienciarlo o ensayarlo:

El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente (Morin et al, 2006: 17).

Por ello, en relación con mi camino narrativo, debo decir que he experimentado el viaje lejos de aquella imagen conformada por un conjunto de formulas eficaces para la realización de un resultado previsto que presupone el resultado desde el comienzo. No se ha tratado aquí de un viaje que supondría una equivalencia semántica entre método y programa. Más allá de un programa determinista que presupone un conjunto de reglas ciertas y permanentes que se pueden seguir linealmente, he experimentado de un modo vivo, acrecentando y acrecentado por mi relación con la realidad y, por lo tanto, abierto y abriendo mi experiencia, ensanchado y ensanchando mi recorrido. Es, quizás, este el método del que nos habla, Maria Zambrano, de un camino que acompaña a la experiencia, acompaña al viaje.

La experiencia precede a todo método. Se podría decir que la experiencia es a priori y el método a posteriori. Mas esto solamente resulta verdadero como una indicación, ya que la verdadera experiencia no puede darse sin la intervención de un tipo de método. El método ha debido estar desde

un principio en una cierta y determinada experiencia, que por la virtud de aquél llega a cobrar cuerpo y forma, figura. Mas ha sido indispensable una cierta aventura y hasta una cierta perdición en la experiencia, un cierto andar perdido el sujeto en quien se va formando. Un andar perdido que será luego libertad (Zambrano, 2011a: 68)

Hay aquí una relación entre experiencia y método desde el comienzo que ha llevado el camino más allá de sí, por lo cual la experiencia del camino es siempre un andar perdido que busca experimentar y hacen recordar las palabras de Antonio Machado (1962), de que «el camino se hace al andar». Y ciertamente lo he vivido intensamente así desde el comienzo, como quien va atravesando con novedad los paisajes, recorriéndolo, perdiéndose, volviéndose, rebuscando. Por eso, he aprendido que todo viaje auténtico, tiene distintas maneras de atravesarlo y esto va a determinar la posibilidad de que se recorran todos los senderos. Mi mirada de la autorreforma da cuenta del lugar del que partí y da cuenta de aquello que me pasó en lo que recorrí. Los capítulos siguientes muestran los lugares en donde me he detenido y la relación entre ellos, muestran lo que me ha ido pasando hasta ahora, pero con la promesa de un horizonte aún abierto y por recorrer. Mi mirada, por tanto, no es completa, mas he intentado que sea personal, experiencial y vital. Dicho esto, este estudio no da cuenta del movimiento de autorreforma de un modo general, ni intenta agotar el sentido de sus gestos políticos y pedagógicos, sino más bien revela mi lectura con todas sus limitaciones y alcances que pueden venir de un recorrido personal. En el universo narrativo, esto ha sido llamado como punto de vista o focalización (Genette, 1998) y tiene que ver aquí en el terreno indagativo con el lugar en que me sitúo para dar cuenta de la experiencia del viaje y al que le acompaña un campo de visión o un horizonte de sentido que determina, naturalmente, lo mirado y el modo de dar cuenta de ello.

Y del modo de dar cuenta, la escritura se orienta a lo educativo, a profundizar mi experiencia en clave educativa. Por eso, a través de los capítulos que seguirán, he intentado dar cuenta que la experiencia del camino —la experiencia del método— ha sido una experiencia formativa que me ha transformado en el recorrido: un camino

simbolizado como aquel viaje que acorta distancia para estar cerca de las cosas próximas. De esta forma, el método referirá al camino hecho por los nuevos paisajes que voy conociendo y me permiten conocerme. Pues, saber es siempre saberse (Gadamer, 2000), e indagar este movimiento con sus gestos políticos y sus apuestas pedagógicas también ha sido una oportunidad para indagarme. En este sentido, el método ha sido un viaje que tiende hacia lo otro, fuera de sí, aunque requiere *partir de sí* (Diótima, 1996b), requiere cuidar de sí (Foucault, 1999). Así, en tanto experiencia formativa ha sido personal el modo que tengo para dar cuenta de ella a través de la primera persona gramatical. María Milagros Rivera (1998: 12) dice que «Para nombrar el mundo hay que ponerse en juego en primera persona. Ponerse en juego en primera persona quiere decir arriesgarse a juntar, también cuando se habla o se escribe, la razón y la vida». Pues, de lo que se trata, es de juntar razón y vida, palabra y cuerpo, en una búsqueda personal de sentido que dé cuenta de la implicación o, mejor, de la no separación entre quién cuenta y aquello que se relata (entre quien dice y lo dicho). Y siento que sólo fue así cuando logré encontrar sentido al recorrido, sobre todo, el difícil comienzo (al dar con la expresión «acortar distancia para estar cerca de las cosas próximas») que marca ya el sentido y que me llevó a percibir con más consciencia la fuerza que me empujó irrevocablemente a indagar. Y, en esto, hablar en primera persona no fue sólo un gesto gramatical. Cada vez que perdía la primera persona me perdía a mí mismo en lo que iba diciendo, quedándome atrás y a distancia con lo dicho. Es cuando debí volver atrás a retomar los hilos de sentido cuando supe que no se trataba de una simple cuestión de estilo o norma, sino que hablar en primera persona cambiaba mi disposición respecto de lo que estaba diciendo y me ponía dentro de lo dicho acompasando cada palabra, cada expresión y cada frase.

Por ello, creo que un modo de estar atento a la escritura ha sido aprender de la lectura de textos escritos por mujeres que me invitan a «aceptar el riesgo de interrogar nuestras realidades, a mirar atentamente lo que hacemos y lo que deseamos hacer» (Blanco: 2001: 17). En este sentido, junto a las referencias que he ido mencionando, han sido importante los libros de Sofías, relaciones de autoridad en la educación (2002, 2004, 2007, 2010, 2013) que de modo vivo dan cuenta de encuentros que,

desde el año 2000 en distintas ciudades de España, responden al deseo y la invitación de mujeres que buscan dialogar y reflexionar sobre educación y la enseñanza. Con éstas y otras lecturas, mi práctica era la de leer levantando la cabeza —como dice Barthes (1994)— que convocaba en mí un ejercicio de escritura que me implico poner más atención a las palabras y comenzar a abandonar los lenguajes ostentosos y las figuras del pensar fastuosas para comenzar una nueva práctica de investigación que requería una «pedagogía pobre» (Masschelein, 2006). Un ejercicio que ciertamente había comenzado antes en la escucha resonante en lugares como *Huerting* y ESFERA, en los que había sentido la necesidad de sacar de mi maleta las palabras anteriores, esas que se habían vuelto indigestas, para aligerarme en el nuevo recorrido y para cambiar el sentido de verdad que buscaba.

Probablemente, el signo de la posmodernidad sea esa sensación de que la Verdad se ha vuelto indigesta. Nos pesa la certeza de las leyes, la previsión y la repetición. Los estilos «puros» nos cansan. El principio de ininteligibilidad reina y nos ampara: gracias a él podemos permitirnos descansar no en nuestra ignorancia, pero sí a pesar de nuestra ignorancia, descansar de la obligación de saber, de saberlo todo respecto al mundo y a lo que somos. El sentimiento de libertad es asombrosamente fértil cuando en vez de enfrentarse al destino nos enfrentamos al *jaos*: al abismo de posibilidades. Todo es posible; constatamos que la necesidad surge en el seno de las teorías, y que éstas son válidas porque funcionan, pero sabemos que no agotan la infinitud de universo. (Maillard, 1998: 31-32)

Así, descansar de la obligación de saberlo todo del mundo y de nosotros mismos, al contrario de lo que se pueda creer, no se trataba de un camino simple, ni menos pretencioso que la razón calculante. Pues, explicar hechos es una pretensión muy razonablemente limitada. Y, otro modo de pensar, una razón más poética, más estética, más relacional, permite que la experiencia halle el modo de decirse, de encontrar el sentido y su verdad, que —aunque me ha llevado a cierto andar perdido— he vivido como libertad, como dice la cita anterior de Maria Zambrano.

Con el tiempo, en este andar fui sintiendo dificultad para escribir, cierto ahogo expresivo —que aún percibo y creo que será una tarea pendiente a pesar de los avances— y entendiendo que nada podría decir si no era intentando poner delante mi experiencia, ex-ponerme, arriesgarme. Después de todo, el andar perdido lo era más cuando me perdía a mí mismo y, por lo pronto, esto me permitió una vía de escape de la tautología del discurso abstracto. Desde entonces, en la composición de los paisajes ha estado presente el deseo de que la escritura me desvíe de los paisajes áridos de antaño, persiguiendo con más o menos consciencia, con más o menos suerte, ir acercándome a un lugar más sensorial que a veces no logro, pero sí cuidando ese lenguaje que soy, atendiendo a esas palabras que dicen y me dicen, para sentir que digo algo de verdad.

Las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación.(...) Las palabras determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamientos sino con palabras, no pensamos desde nuestra genialidad, o desde nuestra inteligencia, sino desde nuestras palabras. Y pensar no es sólo «razonar» o «calcular» o «argumentar», como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa. Y eso, el sentido o el sinsentido, es algo que tiene que ver con las palabras. Y, por tanto, también tiene que ver con las palabras el modo como nos colocamos ante nosotros mismos, ante los otros, y ante el mundo en el que vivimos (...) Nombrar lo que hacemos, en educación o en cualquier otro lugar, como técnica aplicada, como praxis reflexiva o como experiencia no es sólo una cuestión terminológica. Las palabras con las que nombramos lo que somos, lo que hacemos, lo que pensamos, lo que percibimos o lo que sentimos son más que simplemente palabras. Y por eso las luchas por las palabras, por el significado y por el control de las palabras, por la imposición de ciertas palabras y por el silenciamiento o la desactivación de otras, son luchas en las que se juega algo más que simplemente palabras, algo más que sólo palabras. (Larrosa, 2003: 87)

En todo el trabajo de cuidado y búsqueda de las palabras para decir la experiencia, he comprendido que se piensa mejor escribiendo. En la escritura se juega la posibilidad de «estar en el mundo con una palabra mía». (Cosentino, 2006: 19). Y, en relación con la práctica de indagación, hay quienes como van Manen (2003) que enfatizan en que una investigación que se orienta a la experiencia es fundamentalmente una actividad escrita y que por medio de ello podemos descubrir nuestras experiencias interiores y, circularmente, mediante las experiencias vamos descubriendo las palabras a las que pueden pertenecer. Por ello, escribir es una experiencia y un pasaje más en mi indagación:

Si la experiencia, que no es la vivencia, busca ser pensada y expresada, la escritura es pasaje, puente, mediación, traducción entre vivir y pensar. Busca dar forma a lo que no está exactamente en ningún sitio, sino en el «entre», en el ir y volver, por medios que se expresan como si hubiera un sitio, al que se vincula lo narrado, un algo que pasó, que nos pasó. Porque el propósito del relato de la experiencia no es que equivalga a la experiencia, sino que nos ponga en disposición de ampliar el sentido de lo educativo y de vivir nuevas experiencias. Por eso escribir es hacer experiencia, no relatarla. (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 81).

Y este escribir, hacer experiencia, me ha implicado crear o inventar símbolos y hacerme eco de otros. En mi caso han sido palabras como «cercanía», «distancias», «volver a comenzar», «cosas próximas»... que fueron apegándome a mis vivencias, contra la vacuidad. Creo que sólo con ellas me fue posible encontrar mi delicado comienzo —que viene casi siempre al final— y que ha sido como la marea que mueve, lleva y trae, mis cuestiones centrales de entre los capítulos. A través de la escritura biográfica de relatos de experiencia existe la posibilidad de «descubrir quién se es y a hacia dónde se va» (Ventura, 2010: 225), por eso, necesité hablar de distancia, de la promesa de «acortar distancia para volver a empezar», lo que me permitió comenzar a decir desde mí. Un punto de arranque que llegaba al final, pero que venía sugerido subterráneamente por los movimientos que iba experimentando.

Fue cuando también comprendí que la mirada iba a ser la mía y nada más que la mía y el paisaje de la autorreforma se dejaría atravesar por mi mirada, por mis resonancias, por el ritmo de mis pasos, por la magnitud de mis zancadas, por el peso de mi cuerpo. El representarme el camino desde el lugar de la distancia a recorrer para volver a estar cerca de las cosas próximas me ofreció un móvil para ir en busca de «buenas noticias» que me fueron mostrando en sus gestos el modo de conseguirlo. Y es esto lo que he intentado expresar en los capítulos que siguen, lo que se me ha mostrado en el viaje, cuando expongo, por ejemplo, el modo en que las mujeres de la comunidad femenina de Diótima entienden su relación con la realidad o cuando me refiero a la libertad como trascendencia y su relación con la idea de cambio, a la importancia del partir *de sí*, al sentido de las mediaciones primeras, a la centralidad de la relación... todo lo cual me va mostrando otro modo de estar en el mundo, de estar en relación con el mundo que empieza a dejar atrás la abismal distancia que me separaba de lo vivido, de mí y de lo otro. La distancia me sirvió para simbolizar mi escollo o dificultad para estar en el mundo. Me han ayudado como inspiración claves de «la práctica de la historia viviente» llevado a cabo por mujeres de la Comunidad de Historia Viviente (2011) que toma como motor la indagación interior como una manera de escribir la historia personal, revelando al sujeto que hace la historia y mostrando al propio sujeto como documento principal del que partir: «Hay una historia viviente escondida en cada una/o de nosotras/os». En este gesto de *partir de sí*, se trata de narrar episodios que estorban en nuestro interior intentando sondear su propia interioridad, extrayendo y exponiendo cosas que nunca habíamos dicho, tal vez ni siquiera a sí mismos, nudos irresueltos de la propia historia. Y, precisamente, esto ha sido lo que he experimentado cuando he intentado traer a la mano el modo en que fue alargándose esa distancia en los años de escolarización y universidad como estudiantes y mi vuelta a la escuela como docente. Y esto trajo aparejado una cuestión importante que nos enseñan estas mujeres: «La modificación ocurrida en algunas de nosotras tiene efectos visibles: la revelación de lo que se oculta en nosotras nos hace ya hoy más libres y más capaces de abrazar lo verdadero» (Comunidad de Historia Viviente, 2011: 63). Sólo así creo que encontré la libertad para decir algo verdadero y las palabras tomaron fuerza al descender a mi propia interioridad para hacer palanca

en ella y salir de nuevo a religar lo antiguo con el presente, poniéndolo en palabras en un ir y venir que prefigura el relato de esta tesis.

Este creo que ha sido el camino para que los relatos de experiencia sean significativos, de tal forma que en su verdad se asiente la posibilidad de profundizar en el sentido educativo que tienen para mí y que puedan tener algún valor para otras y otros. He intentado escribir como si estuviese contando algo a alguien, sabiendo que el alcance de la verdad de esta forma de indagar o explorar —que es un indagarme o autoexplorarme—, está en que la experiencia relatada resuene en quien escucha y haga de ella, por analogía o, también, por contraste, una experiencia nueva, como me ocurrió a mí con las lecturas del movimiento de autorreforma. Pues, por la vía de la resonancia, he intentado acercarme a lo que me dicen las situaciones vividas, yendo detrás de los hilos de sentidos que tales experiencias relatadas me iban mostrando, renunciando a la tara teórica abstracta —las categorías— que me hacían pesado el camino, me enredaban y no me permitían desplazarme más allá de lo conocido. La admirable geografía que fue abriéndose ante mis ojos me impuso que dejase atrás los procedimientos que fragmentasen mi experiencia para emprender el tránsito transformador a partir del tejido resonante que fue resultando a partir de los hilos que fui siguiendo, tomando y entramando a mi experiencia vivida:

Hilos que pueden ser finos, sutiles, largos, a veces enmarañados, entretejidos con otros hilos. Son ejes de sentido que atraviesan la experiencia, que la acompañan, no que la desmenuzan o descomponen. Aunque estén entretejidos con otros, destacan porque no pierden sentido, no se quedan desangelados, como les pasa a las categorías de análisis, que sólo recuperan sentido en la reconstrucción. Encontrar el hilo —o los hilos— de sentido, intentar visualizarlos en sus recorridos, ver cómo atraviesan la experiencia, cómo la recorren por completo, pero con un sentido propio, es la tarea propia de la significación en el proceso de investigación, del despertar del pensamiento pedagógico que ella nos trae. Y más allá de ello, podremos ver si hacen trama con otros hilos, si construyen un tejido con otras experiencias, pensamientos y saberes que

nos permitan ir más allá, abriendo nuevos horizontes de sentido.
(Contreras y Pérez de Lara, 2010: 79)

Fue siguiendo estos hilos de sentido cuando he llegado a sentir, a decirme que reconocía el motivo o móvil que me empujaba a indagar: *Transitar, apreciar y aproximarme narrativamente al movimiento de autorreforma de la escuela y al pensamiento y la pedagogía de la diferencia sexual que me muestran otro modo de estar en la relación educativa*. Este móvil que me ha ido empujando en la indagación es relacional, experiencial, y busca expresar el sentido que las buenas noticias han significado para mí, aquello que me ha mostrado la experiencia de autorreforma a través de sus gestos políticos y pedagógicos que se nutren del pensamiento y las prácticas de la diferencia sexual y que refieren a un lugar para estar en el mundo, en relación, que se distancia de aquel en que estaba fijado. Es por ello, que he necesitado relatar y profundizar narrativamente mi experiencia como escolar, mi formación y mi ejercicio docente, para decir algo de esta distancia y tomar conciencia de la mirada pedagógica. Sólo así he podido dar cuenta del sentido filosófico, político y pedagógico que tiene para mí el movimiento de autorreforma gentil de la escuela, de la universidad, la pedagogía de la diferencia sexual, el pensamiento y las prácticas de la comunidad filosófica femenina Diótima. Y para profundizar narrativamente en estas experiencias —desde mi vivencia educativa y las interrogantes de sentido que me acompañan— he ido alternando en un mismo párrafo, en un mismo apartado, en un mismo capítulo dos modalidades expresivas: los «relatos de acontecimientos» que toman una forma más contextual, referencial (tema) y situacional (tiempo y espacio), junto a «relatos de pensamiento» que enfatizan mi propia experiencial lectura. Mas, no existe pasaje en forma pura (no es posible dissociar el pasaje de la pasión) y ambas formas expresivas se intercalan para dar cuenta de la «trama narrativa» (Ricoeur, 1984, 2004) que ha venido posibilitada y ha hecho posible «la profundización pedagógica» (Contreras, 2015) y que intentaré seguir mostrando en los capítulos que siguen, atendiendo al siguiente registro: decir o contar algo de eso que he recorrido y mirado, decir o contar algo de eso que me ha pasado en el recorrido y decir o contar algo de formativo o educativo que valga la pena de ser contado.

Finalmente, todo a quedado configurado en tres partes. Una situación inicial, o primera parte, que es lo que he expuesto para llegar aquí en estos tres primeros capítulos:

- Acortar distancia para volver a empezar
- Al comienzo del camino. Mirar, pensar, sentir, estar, decir
- Continuando el camino. La experiencia educativa (pasaje y pasión) y su profundización narrativa

Un medio, o segunda parte, que está integrada por los cinco capítulos posteriores:

- La Autorreforma. El inicio en la universidad
- La comunidad filosófica femenina Diótima y la Pedagogía de la diferencia sexual
- La escuela. Movimiento por la autorreforma gentil
- «Las maestras y el profesor»
- «Estar cerca del comienzo», una experiencia maestra
- «El amor que no olvido»

Y una tercera parte, o final, que es el lugar de llegada para una nueva partida:

- Notas pedagógicas para continuar. Otro modo de estar en relación.

Capítulo IV

La Autorreforma. El inicio en la universidad

4. La Autorreforma. El inicio en la universidad

Uno de los medios más eficaces para que las cosas no cambien nunca por dentro es renovarlas —o removerlas— constantemente por fuera

(Antonio Machado, 1962: 1097)

4.1. Ese cambio al modo tradicional

Cuando he hablado de mi experiencia en educación he intentado dar cuenta de un recorrido que atraviesa mi educación institucionalizada, que va desde la escuela reglada hasta la universidad. Luego, ya en calidad de docente, he expresado mi vuelta a la escuela desde el lugar simbólico de la «distancia» junto a una sensación de malestar que —con el devenir del tiempo— me fue alejando de la experiencia concreta. Lo he referido como un «malestar por la distancia» con lo vivido; un ‘mal-estar’ por ‘estar separado’ de la experiencia o ‘una relación distante’ que siento favorecía y era favorecido por la tendencia a «duplicar» o «sustituir» lo real por una idea irreal de escuela. El ‘mal-estar’ que me generó la falta de sintonía con lo real, de escucha atenta, de mirada acogedora y de escasez de palabras vivas para decir mi experiencia, dan cuenta de mi cercanía a una teoría abstracta que he llamado como intempestiva y atópica para aludir a que estaba fuera del tiempo y del espacio de la experiencia o de la relación educativa. A medida que crecía esta elucubración teórica —gracias a la adquisición de lenguajes especializados que ya he mencionado— más crecía el malestar por distancia que me hacía ver a la escuela como un lugar lleno de carencias. Y este no saber estar ni mirar la escuela —al parecer— no deja de estar presente en muchos de los que la habitan o son cercanos a ella. Si se echa un vistazo a gran parte de las investigaciones académicas o si se atiende a algunas voces de maestras y maestros, nos daremos cuenta que la escuela está lejos de considerarse para todas y todos como un lugar deseado.

De lo anterior, nace una idea de cambio que siempre adquiere una modalidad tradicional y que persigue cambiar externamente la realidad, mas no la mirada o,

mejor, a ese quien mira. Si echo un vistazo a mi experiencia docente, puedo darme cuenta de que el modo de relacionarme con la realidad que cambia estaba en estrecha relación con el modo de estar en la escuela. Desde la mirada distante, lo real se desvanecía y transfiguraba en una lejana e irreal idea siempre más perfecta que la vivencia concreta y que alimentaba y hacía crecer la voluntad de cambiar todo el sistema escolar. Mas, sentía que mis prácticas allí eran ineficaces. Y detrás de esto hay algo de mucha importancia para estar en la escuela: iba poniéndome mis propias «barreras simbólicas» (Jourdan, 2006). Era si como me impusiese a mí mismo una autolimitación, al restringir el alcance de mis propias prácticas al horizonte de lo dado y al pensar que éstas no tendrían jamás la eficacia pretendida, a no ser que se cambiara por completo el sistema en el que estaba. De este modo, sin conseguir un cambio completo —que no dependía de mí— se irían agotando mis energías y la escuela se iría transformando en un lugar indeseado, insufrible, para alguien como yo que la habita desde ese no-lugar. Por ello, quizás, desde que tengo recuerdo, pensar en educación ha sido siempre pensar en sus cambios. Hay una relación constitutiva en el uso que ha venido vinculando ambas nociones y que en la historia reciente ha tomado las más formas diversas. Por lo demás, hoy se ha dicho de que vivimos en un mundo signado por cambios precipitados y, desde algún tiempo, oímos hablar, por ejemplo, de un mundo en que todo lo sólido se desvanece en el aire, de tiempos líquidos, de incertidumbre e, incluso, de riesgos (Bauman, 2007; Beck, 2002; Berman, 1988). A decir por estas metáforas, el cambio pareciera ser un signo de nuestro tiempo, no obstante, dada nuestra existencia temporal (Heidegger, 1998; Ricoeur, 2004), quizás, lo ha sido desde siempre. Por mi parte, la manera de comprender los cambios o, mejor, la forma de entender nuestra relación con ellos se me revela como una cuestión importante. Hoy sé que el modo de entender mi relación con los cambios está vinculada al modo de entender mi relación con lo real y la manera de estar, actuar y padecer, en ella.

Si me adentro en el mundo de la educación, mi experiencia me hace consciente, al menos, de una contradicción: los cambios o las reformas se siguen pensando desde las certezas de una limitada razón calculante. A pesar de lo dicho, a pesar de la experiencia, he visto que no sólo no se ha abandonado el moderno deseo de control,

sino que este ideal está cada vez más presente en la búsqueda racional de resultados y en su proyección utilitarista de los actos humanos. Y, como es de esperar, el mundo de la educación no ha quedado ajeno a este afán. En mi caso, a pesar de no haber padecido los alcances de tantas reformas aún, en un lustro he sido testigo de la habitual incapacidad creativa y transformadora de una decena de cambios instituidos todos ellos desde la lógica tradicional. De este modo y como es predecible, los cambios o las reformas, generalmente, han transitado por lugares comunes, pasajes trillados: reformas «desde afuera», reformas «desde arriba» o verticales, reformas tecnocráticas, reformas vanguardistas, reformas «de autor», reformas como equivalente de progreso cuando el «cambio» es dado por bueno en sí mismo, reformas uniformes, reformas cuantitativas, reformas blanco–negro o «maniqueístas», reformas como discurso o centradas en el documento, reforma como evento y no como proceso, reformas a prueba de evaluación, reformas a prueba de docentes, reformas a prueba de cambios... (Torres, 2000). Y, ante tales procesos, no escasean los cuestionamientos sobre su relativo éxito o sobre su «predecible fracaso» (Sarason, 2003) y hemos venido compartiendo las críticas a su formalismo burocrático, a su enmarque pedagógico, a su estrechez lógica, a la falta de perspectiva histórica, a su poca representatividad, a su distancia con quienes deben vivirlas, entre muchas otras (Martínez Bonafé, 2005; Gimeno, 2005; Viñao, 2002, 2005). Con el paso del tiempo, a fuerza de tautología, la crítica a los discursos pedagógicos parece aumentar hasta lo imaginable y ha aunado esfuerzos reflexivos encomiables; mas, por mi parte he experimentado que, a medida que crecía en mí cierto talante crítico, más me iba alejando de lo vivido para acomodarme en los miradores siempre distantes de una teoría abstracta, intempestiva y atópica. Era como estar sujetado de una actitud nihilista, sin contacto —o sólo a través de una crítica distante— con la realidad.

Sé que quién ingresa al mundo de la escuela, a poco andar, puede verse en medio de un camino marcado por el advenimiento de reformas o cambios que vienen a hacer lo suyo cada vez que se advierten nuevas carencias en el sistema (que a veces suele coincidir con los cambios de gobierno). Egresé en un tiempo en que las pretensiones de cambio crecían y se materializaban en los cada vez más sofisticados dispositivos tendientes a organizar la vida en la escuela, a controlar las tareas docentes

y la vida de los niños y de las niñas. Los cambios se observaban en todo los niveles y descendían a la escuela con la sorda prisa de aquello que acostumbra a no contar con la comunidad escolar que los iba recibiendo con natural descolocación. De esta manera, en una atmósfera de desorientación ante las recurrentes apariciones de nuevas leyes, nuevos proyectos de mejora, nuevos dispositivos didácticos, no es de extrañar que, igualmente, sintiera el peso que éstas tenían en mi labor diaria con su aspiración a controlar todo, iluminando unas prácticas (y ensombreciendo otras) a través de lenguajes artificiosos que había que dominar porque venían a significar lo que era «la calidad». En el contexto chileno, últimamente, los dispositivos para controlar y medir la calidad se han llamado «mapas de progreso» y «niveles de logro». Con todo, empezaba a sentir que este panorama tenía poca relación con la imagen crítica que me hacía de la práctica del profesorado. Retomo esto, porque mi experiencia me ha hecho consciente respecto de la tendencia a habitar extrañamente la escuela desde la impunidad de una teoría y he vivido el modo en que el apego al discurso pedagógico —incluso, el más crítico— puede conllevar el peligro de poner la mirada en un horizonte distante y desapegarnos de la experiencia vivida en la escuela. He visto cómo las teorías y sus fantasías, al igual que las certezas calculantes, me alejaban del presente educativo, fracturaban mi ser y mi hacer en un ir y venir de días y semanas que se repetían casi invariablemente y que iban dejando en mí un silencio culpable y —aunque no podía ni sabía cómo hacerlo— el deseo de reformar todo el sistema escolar para supuestamente estar bien en la escuela. En cierto sentido, creo que tenía una idea bastante tradicional de cambio que era fruto del modo en que imaginaba la realidad y mi lugar y mi hacer en ella. Y siento que lo peor de todo es que esta actitud tenía alcances en la relación educativa. En pocas palabras, confieso que no sabía estar junto a las niñas, los niños, al lado de las y los jóvenes con las cuales compartía diariamente, ni tampoco orientaba mi atención a ello. Por esto, creo que el modo de relacionarnos con la realidad cambiante está en estrecha relación con el modo de estar en la escuela conviviendo con las niñas y los niños, con las y los jóvenes; pues, el desapego con la realidad, con lo vivido en la escuela, es el desapego con esas y esos que viven en ella.

Así, desde hace un tiempo, este paisaje ha cambiado. Comencé a pensar ya no tanto por las pretensiones de reformas en sí mismas, sino más bien el modo en que me relacionaba con los cambios en educación. A la luz de nuevas lecturas, de conversaciones, de nuevas experiencias comencé a entender que en el modo de comprender los cambios educativos me jugaba el modo de vivirlos y con el modo de vivirlos me jugaba el sentido de mis prácticas, de mi libertad y, ciertamente, la posibilidad de vivir más felizmente mi oficio. Había una gran diferencia entre representar los cambios de una manera que me llevara a sentirme sobrepasado por éstos o intentar cambiar el mundo y un modo de mediarlos desde sí para dotarlos de sentido. Siento que en mi relación con los cambios se hace presente un modo de mirar la educación y un modo de estar en la relación educativa junto a las niñas y niños. Y claramente se trataba de esto cuando he dicho que yo mismo —más que un control externo— establecía mis propios límites o «barreras simbólicas», fijando límites al sentido de lo que hacía y fronteras a mis prácticas. Porque, insisto, lo que estaba en juego con el modo de estar en relación con la realidad son nuestras prácticas de libertad, y la felicidad, lo cual me parece muy importante en la relación educativa y que requería, en mi caso, un proceso de transformación personal porque sólo estando bien contigo mismo, creo que se puede estar bien con las y los demás.

Si me guío por la distinción que hace Michel Foucault (1999) debo asumir que por entonces pensaba siempre en el cambio como liberación —como condición o estado— nunca como prácticas de libertad. El pensador francés insiste en la importancia de las prácticas de libertad, pues la liberación no es suficiente para hacer saltar los cerrojos represivos. En otras palabras, la liberación es el estado o la condición política o histórica para una práctica de la libertad, sin embargo, no basta para que éstas sean, se vivan y hagan aparecer la felicidad en los hombres y en las mujeres. Esta diferencia me pareció muy posibilitadora porque creo que con ella se juega el sentido de nuestro hacer y la posibilidad de estar en la escuela con libertad, más allá de la pretensión crítica y el voluntarismo de cambiar el sistema escolar por otro y, ciertamente, más allá de la dejadez pasiva. Pues, la libertad se practica o no existe, se vive o no es. Entonces, sabía que no se trataba de vivir la realidad ilusoriamente desde fuera, desde la distancia, sino más bien en vivirla desde dentro en

la práctica. Sin embargo, más allá de mi costumbre de seguir atendiendo infinitamente a lo que está impedido o negado, necesitaba un gesto afirmativo que me ofreciese una apertura simbólica y me mostrase un modo de relacionarme con el mundo o, mejor, en palabras de Anna Maria Piussi (1996b) «movernos en el mundo creando mundo». Un moverse en el mundo creando mundo que no significa negar la realidad desde fuera, ni afirmarla repetitivamente a costa de nuestra libertad, sino un modo de estar en la realidad que cambia practicando la libertad y viviendo la libertad como una práctica creativa y, sobre todo, relacional. Y este es el gesto que se aprecia en las prácticas políticas y pedagógicas del Movimiento italiano de autorreforma que se inicia en la universidad y que se extiende a las escuelas. Un gesto que requiere de una actitud afirmativa respecto de la realidad en la que se está, *partir de sí* y de lo que hay de bueno y funciona, y que cambia el modo tradicional de concebir los cambios en la realidad, cambiando la relación con ella, innovando más allá de las reformas (Blanco, 2005).

4.2. La autorreforma

La palabra «autorreforma» no parece muy familiar. No lo es en su uso general, ni lo es en el mundo de la educación. En nuestra lengua no se la oye a menudo. Tampoco — como suele suceder con las invenciones simbólicas, más poéticas— aparece en los diccionarios de la lengua, ni en otros de ciencias y humanidades. Se oye tan poco como resuena, lo cual pareciese ser un signo que indica que la tradición nos tiene acostumbrados a entender los cambios desde otro lugar: la «reforma». O, mejor, desde toda la carga simbólica que acompaña a la palabra «reforma», porque al invocar esta palabra, no sólo nos visita la noción de cambio, sino que además asiste una lógica del mismo. Por experiencia, la palabra «reforma» hace resonar el cambio que nace desde las políticas del estado, por tanto, un cambio que parte siempre desde arriba y que desciende a la escuela introduciendo innovaciones que buscan materializar ante todo las aspiraciones de un gobierno, casi siempre nuevo y presto a nuevas iniciativas para distanciarse de la administración anterior. Así, la reforma trae consigo o es traída por nuevos dispositivos, nuevas leyes, nuevos lenguajes, que intentan reglar, controlar

y modificar la vida escolar. Con todo, sabemos que —más tarde o más temprano— las reformas fracasan en muchas de sus pretensiones, aunque esto no signifique que no acaben alterando algunos aspectos de la vida.

No obstante, la experiencia de maestras y maestros de escuela, profesores y profesoras de universidad da cuenta de otro modo de entender los cambios educativos: la «autorreforma». A diferencia de la noción de reforma, con la palabra «autorreforma» se pone de manifiesto la idea de que la reforma es posible sólo por la vía interior, una auto-reforma, generando con ello un desplazamiento de sentido en relación con un modo de estar en una realidad cambiante que, como muestra la experiencia de autorreforma del movimiento italiano, se distancia de la lógica tradicional y va más allá de la crítica al sistema de poder presente en la maquinaria universitaria o escolar. Esquivando la dialéctica, se trata de una apuesta mucho más compleja que simplemente decir no. Pues, como veremos, la cuestión de fondo ha sido desplazar la preocupación hacia un plano afirmativo de la experiencia que permita dar centralidad a la calidad de la enseñanza que es, como se afirma, dar centralidad a la calidad de la relación educativa. Por esta razón, hace años en Verona (Italia), en una atmósfera general de desaliento respecto de los alcances de las reformas tradicionales que parten de lecturas que ignoran las circunstancias reales de la tarea de educar y que son realizadas sin contar con aquellos que las viven en la práctica, mujeres de la comunidad filosófica femenina Diótima que trabajaban en la Universidad de Verona, junto con estudiantes y profesoras y profesores de otras universidades, han comenzado a reflexionar sobre el malestar que les generaba un modo de estar en una universidad que llegaba a ser muchas veces insensata, carente de sentido y sin correspondencia con el deseo de enseñar. Recordemos que a mitad de los años noventa han empezado las grandes reformas de las universidades y que gradualmente traerán aparejado el Proceso de Bolonia. En este contexto, se abre una nueva apuesta política y simbólica que se ha nombrado como «autorreforma de la universidad» y que nace como un movimiento que pretende dar respuestas justas y eficaces a los desafíos que plantean los nuevos tiempos de malestar generados por las fuerzas desestabilizadoras de las reformas neoliberales.

La idea de fondo ha sido que la verdadera reforma es un cambio que parte desde el interior, desde dentro de la universidad; no desde lo alto, sino como transformación propia, de la propia transformación con la vida universitaria. La idea es fuertemente política, entendiéndola no de una manera tradicional como política de poder o política institucional, sino como política primera, que ha sido la política de las mujeres, centrada en las relaciones de autoridad (y no de poder). Por ello, lo que estaba en juego es que si algo puede transformarse en la vida universitaria, una verdadera transformación o cambio debe nacer de un movimiento interior, no individual, sino en relación con las otras y otros docentes y con las y los estudiantes con quienes se comparte el deseo de cambio y el deseo de mostrar y custodiar aquella vida universitaria que la hace más sensata. Se trata, entonces, de una apuesta por un modo de estar en la institución capaz de sustraerse de la maquinaria universitaria que —como todas las máquinas de poder— crea subjetividad y, muchas veces sin que nos demos cuenta, controlan una manera de vivir la universidad, un modo de enseñar, de aprender, una manera de estar como estudiante o como docente, como investigador o investigadora. Creación de subjetividad que recrea una manera de estar que, por experiencia sé, puede ir dejando un sentido de irrealidad en quienes la habitan e impotencia, es decir, una falta de capacidad para hacer algo; sobre todo cuando no es fácil encontrar puntos de orientación, más allá de las prácticas que la máquina asigna (pensemos, por ejemplo, en las publicaciones, las acreditaciones, las homologaciones, las mediciones, el tiempo). Por lo tanto, la cuestión de fondo parece ser cómo sustraerse a esto, cómo encontrar una medida propia para estar en ella con más libertad y no dejarse subsumir a los criterios exteriores y objetivos que impone la universidad, sino orientarse por y hacia la experiencia vivida, por y hacia lo bueno que ya existe, para moverse en un camino en el que se pueda salvaguardar aquello que da sentido a la universidad y donde la relación educativa parece adquirir una atención central.

Esta ha sido la apuesta del Movimiento de autorreforma que se inicia en la universidad. Una reforma que —a *partir de sí*, en *relación* con otras y otras— busca poner en el mundo una visión diferente sobre qué puede ser la universidad, no sólo la universidad que se desea, sino la que ya está y existe, en la medida en que hay mujeres

y hombres que actúan en esta dirección. Y, para comenzar a conocer este gesto político y pedagógico, parece importante dar cuenta de algo de la historia de esas mujeres y hombres que, creo, aporta luminosidad a la apuesta de la autorreforma.

4.3. Algo de historia: ¡Cuántas ganas de autorreforma!

Luisa Muraro, Chiara Zamboni y Riccardo Ghidoni comenzaron en Italia el Movimiento de autorreforma de la universidad que se difundió rápidamente a través de redes de intercambio, de relaciones vivas, de reuniones abiertas. Empezaba a correr el año 1993 cuando aparece «Cuántas ganas de autoreforma», un artículo que Luisa Muraro escribe en el periódico *L'Unità* en respuesta a una carta de un profesor universitario, aparecida un mes antes en el mismo periódico. El 22 de diciembre de 1992, en la sesión de las cartas al director se publica una carta de un «barón», esto es, un profesor universitario en la cúspide de su carrera. Se trata de una carta singular en el sentido que a menudo los diarios publican cartas sobre la universidad, generalmente, para denunciar algo que está mal y, aunque también esta carta es de denuncia, su autor firma con nombre, apellido y puesto ocupado en la universidad (profesor ordinario) para autodenunciar los privilegios que goza junto a su categoría, bien pagada, poderosa y garantizada, haciendo saber que este estado de cosas dura desde el origen del Estado italiano. Por aquella época, a finales del 1992, aparecía en escena un decreto ministerial que busca favorecer a profesores ordinarios respecto de las otras categorías dentro de la universidad. Uno de los «privilegiados», Riccardo Ghidoni —que por aquel tiempo era profesor ordinario en bioquímica de la Universidad de Catania— siente la necesidad de referirse a esta «vieja categoría» que se remonta por lo menos desde un siglo atrás. Su carta será publicada con el título «Un “barón” se autoacusa por los demasiados privilegios». En ella, su autor da cuenta de una situación de cambio por decreto que alcanza el interior de la universidad y que traería aparejado el privilegio de unos por sobre otros, y acusa a la clase política de favorecer a una casta universitaria al legitimar la jerarquía de aquellos que están en la cúspide de su carrera, que son considerados como poseedores de la cultura, detentores del saber, y que les hace estar por sobre la sociedad y no en el interior del ella; sin

embargo —según Ghidoni (1996)— los profesores deben ser sujetos sociales con responsabilidad pública y responder a las exigencias una sociedad civil, a pesar de que a los políticos que son «barones» no les interesa o fingen no interesarse.

Para Luisa Muraro (1993), la carta de Ghidoni es en sí un acto de rotura de complicidad y, quizás, corramos el riesgo de no verla. Dirá que la pregunta importante a hacernos es ¿cuántos son aquellos que se encuentran en un sistema de poder sin verdaderamente estar allí?:

Lo humano y políticamente significativo es saber distinguir entre dos formas de estar o dos formas de presencia, entre quienes están y se identifican con su sistema de poder y quienes, en cambio, se justifican y saben estar en un horizonte más grande ¿A qué llamo horizonte más grande? Simplemente, la vida pública. De la cual se sabe que nosotras mujeres tomamos una parte demasiado pequeña de aquello que deberíamos. Pero se debería saber aún más y decir que no es vida pública aquella cosa que los hombres esbozan con el intercambio de favores para salvaguardar los privilegios particulares, dándole tal vez nombre de Estado, gobierno, democracia, economía, cultura. (Muraro, 17.1.1993, *L'Unità*)

Entre estas dos formas de estar, identificado con el sistema de poder o reconocerse en un horizonte más grande de la vida pública, tiene sentido que alguien escriba a su diario para tomar distancia de los privilegios ligados a su función pública. Al hacerlo, lo hace verdaderamente pública. En este sentido, Luisa Muraro (1993) afirma que la carta Ghidoni es una invitación a la autorreforma, hecha a *partir de sí*. Y no será un caso aislado. Por la misma época *Il manifesto* publica el testimonio de la profesora Laura Boella sobre su experiencia como comisaria en los concursos académicos y un programa de la *Rai* da conocer la historia de la doctora Luisa Busico, que desde años combate el poder académico burocrático para cambiar el resultado aparentemente inocuo de los concursos. Según ella, aunque se repita que nada ha cambiado, no es verdad: «algo de hecho está cambiando y es el sentimiento de la necesidad de

autorreformarse, que crece. Más que en las señales externas, lo mido en mi misma» y todo parecía indicar que hechos no comunes en la tradición universitaria vienen a decir «¡cuántas ganas hay de autorreforma!». Por ello, Luisa Muraro dirá que por aquella época había una reforma en estado naciente, junto a la convicción de que la diferencia femenina está cualificada con un saber político para dar la mediación que la ponga en movimiento:

A esta reforma en estado naciente, yo tengo que dar la mediación que puede reforzarla, o sea, decir su sentido, que no es en absoluto obvio. (...) Pero, ciertamente, la cuestión de la discriminación de las mujeres no interpreta ni siquiera lejanamente aquello que es, hoy, la puesta en juego cuando se trata de la presencia femenina en la vida pública. Al contrario, la interpreta pero en un sentido reaccionario que nos devuelve a las instancias de una cultura sin palabras femeninas. Hoy, la diferencia femenina está cualificada desde un movimiento y desde saber político. Desde una historia, desde una tradición. Por lo tanto, hoy, el sentido de la presencia femenina en universidades como en los otros lugares de la vida social, se juega no en una genérica comparación con la presencia masculina, sino que con un sistema de poder dominado por los hombres que tienen semiprivatizada la vida. Es como tales me excluyen: es un conflicto, no una discriminación. (...) Mejor dicho, en la universidad yo no busco un puesto cualquiera o cualquier condición, sino que un puesto para la mujer poco recomendable que me he transformado a los ojos de un sistema muy masculino y casi privado de gestionar el poder. (Muraro, 17 de enero de 1993, *L'Unità*)

Aquí, de lo que nos podemos dar cuenta es de un modo de estar en la universidad que se aleja de las costumbres de la universidad tradicional por una vía que se distancia del poder para ganar presencia afirmando —como veremos— la calidad de la enseñanza en oposición a la lógica fiscal y hacer investigación poniendo la pasión por sobre la preocupación de la carrera. Todo lo cual debe ser leído en un horizonte más grande que reconozca que ganar presencia es ganar presencia femenina. Esta es

una señal importante que comienzo a apreciar y que marca el sentido que se le va dando a este movimiento de autorreforma. Pues, no se trata de ganar presencia en un orden de poder existente que al mismo tiempo lo legitimaría. No se trata una cuestión de discriminación que al ser resuelta valide las costumbres al interior de la universidad, sino de conflicto con ese orden tradicional y sus juegos de poder. Por ello, Luisa Muraro (1993) concluye: «en el pasado he podido sentirme inadecuada o extraña, hoy la pongo en juicio y, junto a otras y otros, me pongo como su reformadora». Con lo cual vemos que, en relación con el modo tradicional de concebir los cambios o las reformas en educación, saber estar en la universidad va más allá de dejar de sentirse como una extraña. No se trata de adaptarse al orden tradicional para disfrutar de las cuotas de poder, ni crear imaginariamente otra universidad que sea habitable, sino que el gesto político que, creo, se revela importante es el de cambiar el orden de prioridades para no renunciar y salvaguardar aquello que se subestima: la calidad de la enseñanza.

En una conversación con Chiara Zamboni, en la Universidad de Verona, recuerda que al comienzo había una relación entre Luisa Muraro y Riccardo Ghidoni. Habían hablado sobre la universidad y pensado hacer juntos un recorrido. Luego, ella se implicaría. Dirá que:

La idea de fondo era que habían tantas reformas de la universidad, pero eran reformas que venían propuesta desde el ministerio, por lo tanto, desde el Estado. (...) El juicio, también, que dábamos es que esto no portaba lo esencial del trabajo universitario. (...) Se diseñaban las reformas desde lo alto, por lo tanto, era el gobierno el que diseñaba una universidad pensada a partir de los ingenieros de la universidad, de los proyectistas, no tocando aquello que era en realidad la universidad y sobre todo no pidiendo a aquellos que trabajan en la universidad y que podían expresar en el movimiento de reforma. Hay una separación entre un diseño desde lo alto y las exigencias que no venían de quien trabajaba. (...) La idea de fondo de la autorreforma está expresada también en el título, una autorreforma que se autorregula proponiendo modificaciones, pero no inventando situaciones que cancelasen el presente, sino viendo

en el campo de lo existente aquellas experimentaciones que ya docentes mujeres y hombres realizaban, experimentaciones y prácticas que ya portaban buenos resultados y, por lo tanto, valorizar aquello que ya había sido experimentado y portaba buenos resultados para darlo a conocer y para invitar a probar a quien no ha hecho la experimentación. Y, por ello, autorreforma porque había este elemento de reformarse a sí mismo a partir de las prácticas ya hechas invitando a otras docentes a continuar. (Chiara Zamboni, *Comunicación personal*, 7 de Octubre de 2013)

La preocupación por lo esencial del trabajo universitario, por aquello que es en realidad la universidad, implicaba —como es posible reconocer— una autorreforma que implica un forma particular de realizar modificaciones. Lo que venía a decir este movimiento era que no se trataba de inventar todo de nuevo, cancelando la realidad existente, sino sabiendo apreciar en lo que hay las buenas prácticas que se venían dando e invitando a probar y continuar. Y este gesto, naturalmente, que me pareció importante desde el comienzo, se deja expresar con claridad desde los primeros documentos del movimiento. Por el año 11 abril 1993, Luisa Muraro y Chiara Zamboni escriben en Verona una *Lettera dall'interno* de la universidad¹³, suscrita por Riccardo Ghidoni y sostenida por Diótima y por otras personas pertenecientes al mundo universitario. Esta carta, considerada un «inicio de autorreforma de la universidad y una meditada respuesta a la crisis de la vida pública, que también afecta a la universidad», indica:

Aprovechamos esta crisis para cambiar el orden de las prioridades y poner en circulación aquello que, tendemos a subestimar, como el cuidado de la enseñanza, la atención a las relaciones con las/los estudiantes y personal no docente, así como con los colegas, la elección de un conflicto abierto, cuando el conflicto es necesario, el no al sistema de recomendaciones, el gusto por el trabajo bien hecho (1994: 38).

¹³ *Lettera dall'interno de la universidad* aparece publicada en el Apéndice de la revista *Aut Aut* de mayo-junio de 1994, 260-261, (pp.38-40). También véase el boletín «L'Università de tutte noi» de la Asociación cultural universitaria Ilmatar de la Universidad de Verona, año académico 1993/1994 (pp. 59-63).

Creo que el gesto de cambiar el orden de las prioridades esclarece de inmediato aquello que no tienen en mente: partir de una reforma legislativa. La «Carta desde el interior universidad» nos muestra que para hacer más sensata la vida universitaria, allí donde prevalecen las agotadas repeticiones, el conformismo defensivo, la rigidez del poder burocrático, no hace falta poner en circulación las reforma de siempre que nacen de las leyes, sino que hacer palanca en aquello que está en el corazón de la vida universitaria; esto es, el cuidado de la enseñanza y de la investigación, la atención a las relaciones. Naturalmente, en un contexto donde no se lograban implementar las viejas reformas, no se las pediría nuevas. Y la cuestión de fondo que, ahora, se revela es responder a la pregunta ¿cómo hacer la reforma? Y la respuesta se encuentra «dirigiéndose a lo que ya existe y va en el sentido deseado, y considerando aquello que está ya en nuestra posibilidad de hacer existir, que es mucho más de lo que se cree». Y, en este sentido, aportan el ejemplo del actuar político de mujeres que en vez de pedir la institucionalización de “*Women’s studies*” en sus universidades, han activado libremente la investigación y la enseñanza respondiendo al sentido de la diferencia sexual y afirman que en el ordenamiento universitario vigente no han encontrado obstáculos. Según afirman:

Existe la costumbre, sobre todo en la izquierda, de prestar la máxima atención a lo que está negado o impedido; es una costumbre perdedora (cuya formula se explica, tal vez, por el hecho de que así uno puede bellamente ignorar sus obstáculos internos para actuar eficaz). Por ello proponemos la práctica del *partir de sí*, mirando a la realidad no del exterior sino como relación que se da con la realidad, para evaluar cuanto de ella depende de nosotras en primera persona. (1994: 38-39)

Más allá de la costumbre perdedora de atender a lo que está negado, imposibilitado, veo que la práctica del *partir de sí*, mira la realidad en modo relacional y sitúa en esa relación el sentido del cambio de la realidad. Como ejemplo, reconocen que en el movimiento feminista —donde se toma esta idea— no se ha hecho nada por cambiar a los hombres; se ha buscado, en cambio, cambiar la relación de las

mujeres con los hombres y es en este modo en que la sociedad entera ha sido cambiada en un sentido favorable a la libertad femenina. Y creo que este es un gesto importante que deja claro que no se trata de cambiar la realidad, sino nuestra relación con ella, lo cual implica necesariamente saber reconocer lo que en ella hay y lo que depende de nosotros mismos para un actuar eficaz. Es por esta razón que la carta concluye —precisamente— nombrando tres cosas que ya existen o que se está en posibilidad de hacerlas existir para reformar la universidad. Lo primero es que hay un prestigio público que aún se reconoce a quien trabaja en la universidad que no está en relación con el poder, sino desde al saber. Lo segundo, que hay un deseo de calidad que orienta el trabajo universitario que pone en movimiento las energías necesarias para la investigación y dar lo mejor en la didáctica. Y lo tercero, indica que hay autonomía en la enseñanza. Quienes firman la carta reconocerán estar guiados por un preciso criterio, que es el mismo en el que se mide Diótima en la Universidad:

ganar el máximo de autoridad con un mínimo de poder. Es un criterio de la política de las mujeres, tal vez difíciles de entender por parte de los hombres. Hay de hecho una diferencia masculina, que reclama ser cuestionada, sobre la relación que los hombres tienen con el poder. Y hay, hoy, una autoridad femenina que favorece la conciencia de las mujeres, también de parte de los hombres, que podemos ganar fuerza y eficacia sin asimilarnos a las formas de poder. El criterio de la máxima autoridad con un mínimo de poder redime muchas relaciones y muchos roles (también el docente), actualmente empobrecido y deformado por una historia de confusión entre autoridad y poder. (1994: 40)

De este modo esta *Carta desde el interior de la universidad*, como su mismo nombre lo señala, es una carta desde dentro —no desde fuera ni desde lo alto— y en ella se desarrolla la idea que inspirará el comienzo de la autorreforma invitando a movilizarla en cadena, a través de una red de relaciones, con el objetivo de llegar en un tiempo breve a un congreso libre e informal sobre estos temas, a partir de las intuiciones expuestas, si fuesen juzgadas buenas. De este modo, bien pronto entran en contacto con un grupo llamado *Vanda* de la Facultad de Arquitectura del

Politécnico de Milán. Lugar en que, junto con Diótima, se realizó un primer congreso. La idea es bien recibida por muchas y muchos y en adelante se celebraron encuentros de carácter nacional como local. Luisa Muraro recuerda que el encuentro nacional de Milán tuvo inmediatamente una «grandísima y viva participación». Era una jornada entera a la que asistieron muchas mujeres, docentes feministas de Lecce, Nápoles, Roma, Sassari o Cagliari, varias universidades, donde ya estaba fermentando el feminismo. Todo indica que había ya un discurso en curso sobre la reforma a *partir de sí*, que hacía palanca sobre la especificidad femenina, que no se considera ya como meta la introducción *ope legis*, por el dictado de la ley. Y esto es importante, sobre todo, porque en Italia —después de la reforma *ope legis* de los primeros años ochenta— ha habido una década de apatía política, marcada casi exclusivamente por reivindicaciones de categoría, aunque había fermentos que se han hecho manifiestos con artículos y libros de denuncia, como el libro de Raffaele Simone, *L'universita dei tre tradimenti*, publicado el año 1993, que hacía una crítica muy dura a la universidad y profundamente escéptica sobre la posibilidad de una transformación, donde el autor no creía ni en una reforma interna ni externa. Aquí, es interesante la lectura de Chiara Zamboni (1993), para quien este libro no deja de ser un libro divertido y serio sobre la disfunciones de la universidad y que, incluso, leyéndolo se pueda caer en su juego y mentalmente vayamos sumando crítica a la crítica, pero luego de haber jugado un poco nos detenemos y nos hacemos la pregunta que el autor evita: ¿qué hacer?

¿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. (Zamboni, 2009b: 129)

Ciertamente, el escepticismo y el pesimismo se pueden encontrar en muchas personas —y no he estado ajeno— lo cual acaba en el abismo de la inmovilidad. Sin embargo, la pregunta que debemos hacernos llegado a un punto es ¿qué hacer? De lo que se trata, ciertamente, es de salir del inmovilismo —movilizarse—, y en este sentido el gesto político y pedagógico de la autorreforma nos muestra un camino y nos da un empuje para ponerse en movimiento. También, por entonces, para atender a la necesidad política de reflexionar sobre un modo más sensato de habitar la universidad surge *Lettere dalla università* (1996). Distanciándose del pesimismo, este libro reconoce que de la universidad se ha comenzado a escribir aquello que todos saben «in corpore vili» a partir de los poderes en juego, sin embargo, no nace con intención de denunciar esta situación y sumar más crítica a la existente, sino que busca «narrar otra evidencia enterrada y, por lo general, muda: que ahí pasa el saber y, con el saber, el deseo» (Muraro y Rovatti, 1996: 5). Saber y deseos que son el alma de la universidad, fruto de las relaciones vivas, de la autoridad que circula en ella. Por ello, la autorreforma es una revolución simbólica, que puede ser veloz y no requiere de mucho tiempo, pues, de lo que se trata es, ante todo, de un cambio radical de punto de vista partiendo por el desafío de mostrar aquella capacidad que ya existe en la universidad, indicar situaciones y prácticas que sean visibles y eficaces y que constituyen una fuerza movilizadora, aunque no significan que deban ser interpretados como modelos a seguir.

La cultura femenina ha dicho mucho a propósito de esto: hacer ya lo que tenemos el poder de hacer para habitar sensatamente el espacio en que se está. Partir del deseo y vincularse con el contexto, excluyendo los universalismos pero no los riesgos. Si una práctica es adecuada, se ve experimentándola: no hay ninguna ley general a la que recurrir para saberlo con antelación. (Zamboni, 1995: 132)

Por ello es importante mostrar lo que se puede hacer para habitar sensatamente las universidades de acuerdo a la capacidad y al deseo algunas mujeres y algunos hombres, con la intención de instar a quien escucha a interrogarse sobre su manera de vivir la universidad. Así, en relación con la pregunta ¿qué hacer? se trata —ante todo— de mostrar el alma de la universidad, su realidad (Chiara Zamboni, 1993). Una experiencia que ejemplifica esto es el *Laboratorio de tesis de licenciatura*.

4.4. El laboratorio de tesis de licenciatura

Para dar voz a otra evidencia de universidad que aúna saber y deseo en quienes la habitan, estudiantes y docentes de Diótima crean en el año 1994 el *Laboratorio tesis de licenciatura* en la Universidad de Verona. Este ha sido un lugar en el cual alumnas y alumnos, bajo la guía de algunas docentes, discuten sobre las mejores prácticas para escribir un trabajo final de carrera. Para Antonia de Vita (2012), tesista de entonces, la presencia de Diótima es algo que hay que nombrar para hacer visibles «los precedentes y las precondiciones de los acontecimientos y los contextos inaugurales» que hacen posible la ganancia educativa en la relación entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes y estudiantes. Pues:

A través de la activación de procesos educativos y auto educativos, formativos y auto formativos con una buena calidad creativa —con personas jóvenes y adultas— se han ido creando lo largo de los años lugares y contextos inaugurales que han hecho posible trayectoria significativas. Las docentes con su presencia y sus clases, han contribuido a crear contextos educativos trabajando en las condiciones para que

pudiese haber con las y los estudiantes un intercambio real, más allá de la transmisión de nociones y de informaciones culturales. Otras y otros han conseguido en la universidad, con los años, mantener un estilo de investigación y de enseñanza nuevo que tiene, apuesta educativa y política apasionar por el pensamiento y la investigación cuidando la materialidad de las relaciones y de los contextos que las hacen inteligentes y de calidad. (de Vita, 2012: 92)

Antonia de Vita recuerda que el *Laboratorio de tesis* era una cita mensual que comprometía a estudiantes y docentes y que nació precisamente en 1994. Al principio, la iniciativa partió de la relación de Luisa Muraro con dos tesistas, Luisa Bonalda y ella. Las une la necesidad de encontrar un lugar de confrontación para afrontar con otras y otros las dificultades de la tesis: la escritura, la necesidad de encontrar un corte, la confrontación con las expectativas que el primer y verdadero trabajo de investigación en el proceso universitario hace surgir, el deseo de hacerlo bien y la preocupación de no estar a la altura, la posibilidad de salir de la soledad de la fase final de permanencia en la universidad. «Formé parte del inicio de esta historia y sus principales resultados, para quienes frecuentamos en aquellos años una práctica nacida del contexto, los relatamos en un bello congreso en febrero de 1998 titulado *«Per forza o per amore. Scrivere la tesi di laurea»* («Por fuerza o por amor. Escribir la tesis de licenciatura») (de Vita, 2012: 111-112). A 4 años de la creación del *Laboratorio de tesis*, los resultados de este congreso se dan a conocer por medio de una modalidad familiar, una Carta desde la universidad¹⁴, que parte del reconocimiento de que esta práctica está en el corazón de la autorreforma de la universidad y reafirman las dos ideas en las que se sostiene:

¹⁴ Véase: La autorreforma de la universidad en Italia (1998). En DOUDA. *Revista d'Estudis Feministes*. 15, 105-109), que retoma ideas centrales que están en el corazón del sentido de la autorreforma y a la que subscriben Chiara Zamboni, Roberto Leone, Luisa Muraro, Wanda Tommasi y Anna Maria Piussi, docentes de la Universidad de Verona; Pier Aldo Rovatti, docente de la Universidad de Trieste; Valeria Ando, docente de la Universidad de Palermo; Letizia Bianchi, docente de la Universidad de Bolonia; Federica Giardini, doctoranda de la Universidad de Roma Tres; Debora Spadaccini, Luisa Bonalda, Roberta Del Bene, tesinandas del *Laboratorio tesis de licenciatura* de Verona; Antonia De Vita, Silvia Basso, Lucia Bertell y Laura Piccinato, del *Laboratorio tesis* y de «Mimesis» asociación universitaria de cultura y servicios de Verona.

1) partir, para el cambio, de las exigencias más sentidas (o sea, partir de las y los estudiantes) y de lo que ya existe y se ha hecho (que quiere decir, de los y las docentes más cualificadas y comprometidos); y 2) de no seguir haciendo palanca en las carreras, los negocios o los roles sino en la calidad de las relaciones. La vida de una universidad en todos sus aspectos (investigación, docencia, gobierno, contexto social) depende de las relaciones. Y en su centro están, también desde este punto de vista, las y los estudiantes. (1998:106)

Partir de sí y hacer palanca en la calidad de las relaciones son dos ideas sensatas que enaltecen la vida universitaria, su realidad. Para ello, no se precisa de la ingeniería reformadora que viene a añadir nuevas normas a las leyes existentes y más burocracia que cancelaría la libertad de movimiento y sus ganas de inventar: «Hace falta vacío legislativo y un adelgazamiento drástico de la burocracia. Hace falta aire». Así, realizado en la Universidad de Verona, el congreso se lleva a cabo con la intención de hablar del deseo-ciencia-transformación personal en el trabajo del *Laboratorio tesis* que había sido iniciado por estudiantes y docentes para decir lo mucho que en el camino ha ido enseñando. A las docentes, por ejemplo, les ha mostrado la importancia que las y los estudiantes le atribuyen a la preparación y a la discusión de su tesis de licenciatura. A partir de entonces, en el congreso se afirma que el *Laboratorio de tesis* está cambiando el canon de escritura de tesis. Algunas tesinas ponen en evidencia el itinerario seguido por el o la licencianda, reconociendo que ya no se esconde, como se hacía en el pasado, la cara subjetiva de la investigación y está caducando la ficción de objetividad científica característica del viejo canon». Se dirá, que de este cambio son responsables sobre todo las alumnas, más atentas que los alumnos (y que los docentes) a la ganancia subjetiva del trabajo de tesis. Pero, también, han mostrado la exigencia de discutir las tesis en comisiones más reducidas, mejor cualificadas y con más disponibilidad de tiempo y de atención. Esta sería la manera más sensata y, para todos, más digna, de concluir un itinerario de investigación que la o el estudiante realiza en tensión constante entre exigencias científicas y crecimiento personal; Además, de favorecer la creación de amistades,

alianzas e intercambios entre estudiantes y entre jóvenes a punto de licenciarse. El propio congreso se ha organizado gracias a los intercambios. Y en él, ante la pregunta: ¿Por qué colocar la tesis en el centro de atención? He aquí la respuesta:

El hecho es que representa uno de los momentos vitales de la relación entre estudiantes y docentes, junto con la andadura de algunos seminarios y la figura del tutor. Apoyarse en estos momentos vitales de la universidad tiene el sentido político de resignificarla partiendo de ellos y de poner estos momentos en el centro del tejido social que la universidad es.

Se trata pues de un hecho político: en un momento en que se están discutiendo varias propuestas sobre la universidad, del congreso ha surgido clara la capacidad de las alumnas y de los alumnos de organizar desde sí sus tiempos y su vida. Su saber autorregularse y aprender también de lo que es imprevisible. La confianza hacia ellas y ellos permite aceptar las propuestas sobre la universidad que valoren experiencias concretas en contextos precisos, y luchar, en cambio, contra las propuestas que incrementen la reglamentación rígida y la planificación. (1998: 108)

Esta experiencia ha continuado con el paso del tiempo. Actualmente, forman parte del *Laboratorio de tesis*, docentes de Filosofía y Letras (Wanda Tommasi y Chira Zamboni) y de Ciencias de la Formación (Federica de Cordova, Anna Paini y Antonia de Vita) y estudiantes de las respectivas facultades de la Universidad de Verona. La misma Antonia de Vita hace junto a tres tesistas (Serena Gandini, Laura Sebastio y Stefania Urbani) un relato de formación y autoformación sobre el recorrido que hicieron junto a la profesora Chiara Zamboni, poniendo de relieve que la práctica y el aprendizaje de leer el mundo como un sistema de relaciones era un núcleo en su búsqueda existencial cultural política y profesional. Todas tienen en común pertenecer a esta asociación libre de estudiantes y docentes en torno a problemas conectado con la escritura del *Laboratorio de tesis*, cuya matriz era:

El deseo de habitar la Universidad de manera creativa, aprendiendo a dar valor a las relaciones con otros estudiantes, con los profesores, con las materias y con los autores estudiados; y también la búsqueda, dentro de la universidad, de espacios donde intercambiar ideas con modalidades menos académicas y en contextos que hagan posible cultivar pasiones intelectuales y políticas. (de Vita, 2012: 94)

Las experiencias de Laura, Serena y Estefanía dan cuenta de la importancia educativa, formativa de estos contextos y el tipo de producciones de que son capaces gracias a la relación con la docente de filosofía, Chiara Zamboni, para quien el *Laboratorio de tesis* trata de un compromiso de escritura más cercana a la lengua materna:

Se trata del compromiso de reformar la escritura del trabajo final de carrera, haciéndolo más cercano a la lengua materna y utilizando todos los recursos que la lengua ofrece. No se trata de un intento de simplificación de la composición escrita de final de curso de estudios. Todo lo contrario. La intención es política y filosófica al mismo tiempo. Reformando la lengua, se la lleva a la simplicidad inteligente de la lengua afectiva, que acompaña a la experiencia. De este modo se lleva al pensamiento a volver a las raíces de la experiencia lingüística. De hecho, sabemos cuánto trabajo interesante sobre las palabras saben hacer las maestras con las niñas y los niños, porque los pequeños y las pequeñas tienen el sentimiento de que las palabras son solo palabras —es decir, no son el mundo— y, sin embargo, al mismo tiempo entreabren el mundo en su concreción. Pensar tiene la necesidad de profundizar en esta paradoja de la cual niñas y niños son maestros sin quererlo. Sin intención. (Zamboni, 2010: 72-73)

La práctica de *Laboratorio de tesis* ha venido representando un lugar para poner en juego la experiencia personal de investigación, para conseguir la escritura de las tesis más allá del género literario «tesis de licenciatura» y para encontrar las mediaciones

necesarias a través de las que poder enriquecerse y ampliar la propia inteligencia del tema afrontado gracias a preguntas subjetivas y a una relación que no objetiviza. Además, el hecho de ser una «pequeña comunidad de auto-mutua-ayuda» saca del aislamiento, de vivir en soledad los problemas con la escritura de la tesis, permitiendo la puesta en común de las dificultades y de las cosas que van bien, para poder recoger los frutos de quienes van más avanzados, creando un círculo de confrontación e intercambio que enriquece la tesis (de Vita, 2012).

Con todo este breve recorrido que concluye en la experiencia de *Laboratorio de tesis* he podido entender mejor el modo en que se me fue mostrando el gesto político y pedagógico del movimiento de autorreforma de la universidad (y también presente en la escuela): la idea de hacer reforma partiendo de sí y salvaguardando lo bueno que ya hay y funciona. Repasando los hechos relatados, es verdad que cabía la posibilidad de que la carta del año 1992 de Ghidoni haya podido caer en el juego de provocación y de respuesta típico de este formato y que el público lee con mayor o menor indiferencia; sin embargo, la polémica no se produce, aunque tampoco cae en el silencio. A la denuncia de Ghidoni responde en el mismo periódico no uno de los «barones privilegiados», sino Luisa Muraro, quién será una investigadora de menor grado en la escala jerárquica del sistema universitario. Y lo importante aquí, para seguir continuando este camino, es que no se trata de una respuesta cualquiera: hay una lectura que sabe interpretar y ubicar lo que se dice en la carta en «un horizonte más grande». Luisa Muraro (1996a) escribe: «Leo la carta de Ghidoni y me entusiasmo. Le respondo con un artículo que propone una idea elaborada sobre todo por mí y por una colega, Chiara Zamboni, investigadora de la Universidad de Verona: dejar de hacer palanca en la reforma desde arriba y comenzar a practicarla en los hechos, partiendo de sí».

Ahora bien, ¿cuál es el horizonte de sentido más grande que da lugar a la idea ya elaborada? En nuestra conversación en la Librería de mujeres de Milán, Luisa Muraro lo recuerda así:

Un día en el periódico *L'Unità* he leído la carta de un profesor de universidad, Riccardo Ghidoni, e intuía de inmediato que era un hombre honesto no en complicidad con otros y que trabajaba en la universidad con empuje. Escribo a *L'Unità* para responder sobre algunos puntos y entramos en contacto y comenzamos a intercambiar ideas. La idea nace en este modo. Naturalmente, la idea la tenía adentro. Tenía la convicción, entonces acompañada de más entusiasmo, de que la política de las mujeres fuese la novedad que pudiera andar bien en toda la política respecto del declive de la política oficial (...) Yo tenía el entusiasmo del descubrimiento de la política del feminismo radical en Italia y, por lo tanto, el entusiasmo de verlo, de instaurarlo, de darlo a conocer, etc. (Luisa Muraro, *Comunicación personal*, 30 de Octubre de 2013)

Detrás de esta idea ya elaborada, hay una experiencia de lectura madura de los mecanismos burocráticos y de poder que regulan la máquina académica del sinsentido. Hacer palanca sobre los deseos existentes de las y los estudiantes y aquellos y aquellas docentes que continúan amando su trabajo y lo hacen en relación con las y los demás, sin pretensiones individuales, se trata de una sabiduría que nace del movimiento político de las mujeres. «Para nosotras la cuestión era partir del deseo, no reivindicar reformas. Y en esto estábamos en contraste también con un cierto feminismo reivindicativo, subordinado a la política de la izquierda, dentro de la lógica de igualdad de oportunidades» (Muraro, 1996a). Así, la puesta en movimiento de la autorreforma en la universidad nace de una idea que es fruto del pensamiento de la diferencia sexual, movilizada por la comunidad de Diótima en la Universidad de Verona, que me convoca a atenderla, a seguirla, y de cuyo recorrido daré cuenta en el capítulo siguiente, ya que me permitirá adentrarme en la pedagogía de la diferencia sexual y a su vez me irá introduciendo en algunas claves que me permitirán

profundizar en el movimiento de autorreforma. Pues, tal como he ido apreciando, importa tanto la pedagogía como el movimiento político en el que hace palanca.

Capítulo V

La comunidad filosófica femenina Diótima y la pedagogía de la diferencia sexual

5. La comunidad filosófica femenina Diótima y la pedagogía de la diferencia sexual

5.1. Diótima

La comunidad filosófica femenina Diótima nace en Verona en el 1983 a partir de un texto publicado el mismo año por la Librería de mujeres de Milán¹⁵ que se tituló «Más mujeres que hombre» (*Più donne che uomini*), conocido con el nombre de «*Sottosopra verde*», para «debatir sobre cómo traducir en fuerza social la fuerza y el saber obtenidos por las relaciones entre mujeres» (Muraro, 1996b: 225). Este primer grupo recibió el nombre de la Fontana del Ferro (FF), por el nombre de la calle en la que tenían lugar las reuniones y en enero de 1984 comenzaron a reunirse en la Universidad de Verona como un colectivo de investigación.

En la comunidad de Diótima, algunas están dentro de la universidad otras fuera, y se dedican en su mayoría a la enseñanza. Lo que nos aglutina y nos une es el amor a la filosofía y, al mismo tiempo, la fidelidad con nosotras mismas. (Zamboni, 1996a: 235)

El trabajo filosófico de Diótima referido al pensamiento de la diferencia sexual parte de dos puntos. Por un lado, la diferencia sexual es realidad histórica, o sea, es signo de la condición femenina en su materialidad no pensada. Por otro, la diferencia sexual es un saber subjetivo propio de las mujeres. En consecuencia con esto, han trabajado filosóficamente, por un lado, para que la diferencia sexual, pensada por ellas, deviniera pensada y pensante, y, por otro, para mostrar que es un pensamiento pensado por las mujeres (Zamboni, 1996a). Para llevarlo a cabo, aunque se movían sin un proyecto preciso, establecieron dos reglas: no dar definiciones de los términos

¹⁵ Véase Librería Mujeres Milán (1991) *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*. Madrid: horas y HORAS o Librería Mujeres Milán (2006) *La cultura patas arriba. Selección de la revista Sottosopra con el final del patriarcado 1973-1996*. Madrid: horas y HORAS.

utilizados (con objeto de que adquirieran sentido en el discurso y evitar así conceptos vacuos) y no reconocer la certeza de ningún pensamiento ajeno al grupo, por prestigioso que fuera. Las reuniones se centraban en la discusión y análisis de breves textos que escribían ellas mismas, sobre todo referentes al lenguaje, en torno a su significado, a su relación con el cuerpo, etc. (del Olmo, 2006).

En 1984 pasaron a llamarse «Diótima», el nombre de la maestra de Sócrates que aparece en El Banquete de Platón. Diótima de Mantinea es o representa, por un lado la figura de una gran maestra que lo fue también de un hombre sabio «en las cosas del amor» y, por otro, muestra también las exclusiones, ocultaciones y simplificaciones realizadas sobre ellas y sobre las prácticas y la sabiduría de muchas mujeres a lo largo de diferentes épocas y culturas, a pesar de ser autoras de obras o hechos relevantes. En esos primeros años de Diótima, estaban influidas por las ideas de Luce Irigaray, con la que colaboran; luego, se interesan por trabajos de las místicas Margarita Porete, Guillerma de Bohemia o Teresa de Jesús; por pensadoras como Simone Weil, Maria Zambrano; por la política de Hannah Arendt y Carla Lonzi; por el psicoanálisis de Melanie Klein, así como por Jacques Lacan, Martin Heidegger y Ludwig Wittgenstein, etc. También por la literatura, la poesía y el ensayo, sobre todo de autoras como Emily Dickinson, Virginia Woolf, Clarice Lispector, Adrienne Reich, entre otras. (del Olmo, 2006).

Entre las variadas actividades, tiene una particular significación el llamado «Gran seminario» anual en relación a un tema sobre el que se exponen diversas lecciones, con una gran afluencia —como he podido experimentar en el otoño del 2013— no sólo de estudiantes, también de mujeres y no pocos hombres que van a la universidad para conocer la enseñanza de Diótima. De estos encuentros han nacido una apreciable cantidad de libros (tres de los cuales han sido traducidos a nuestra lengua):

- *Il pensiero della differenza sessuale* (1987)
- *Mettere al mondo il mondo. Oggetto e oggettività alla luce della differenza sessuale* (1990) (Traer al mundo el mundo, 1996)
- *Il cielo stellato dentro di noi. L'ordine simbolico della madre* (1992)
- *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità* (1995)

- *La sapienza di partire da sé* (1996)
- *Il profumo della maestra. Nei laboratori della vita quotidiana* (1999) (El perfume de la maestra, 2002)
- *Approfittare dell'assenza. Punti di avvistamento sulla tradizione* (2002)
- *La magica forza del negativo* (2005) (La mágica fuerza de lo negativo, 2009)
- *L'ombra della madre* (2007)
- *Potere e politica non sono la stessa cosa* (2009)
- *Immaginazione e politica : la rischiosa vicinanza fra reale e irreale* (2009)
- *La festa è qui* (2012)

Además de los libros de Diótima, otros escritos y otras iniciativas han estado en relación con la comunidad alimentadas por el deseo de trabajar sobre el pensamiento de algunas autoras o temas específicos como la pedagogía, el trabajo, la lengua materna, la política de las mujeres y, por supuesto, el movimiento de autorreforma de la universidad y de la escuela. De todos los frutos de esta comunidad, tomaré a continuación las idea de libertad como trascendencia y la práctica del *partir de sí* porque me han ayudado a apreciar el gesto político y pedagógico del pensamiento de la diferencia sexual y entender mejor las prácticas políticas de la autorreforma en la universidad.

5.1.1. La libertad como trascendencia

Las prácticas políticas de Diótima hacen palanca una concepción de la libertad que conviene explicitar, pues no se trata de la concepción tradicional —que Luisa Muraro (1996b) llama libertaria— según la cual uno sería más libre en tanto más derechos y cuanto más medios tuviese y de la que, naturalmente, surge la política de lucha por el reconocimiento de derechos y por mejorar el nivel de vida. A diferencia de esta noción libertaria de libertad, las mujeres de Diótima sostienen una idea de libertad-trascendencia que procede de la política de las mujeres y el significado que le da Carla Lonzi. Y se parte de la constatación de que derechos y medios no dan libertad femenina; más bien se da cuando una mujer se conoce internamente y se da a conocer

en el mundo en fidelidad a su ser mujer. En este sentido, Chiara Zamboni (1995: 132) indica que: «Sin duda, las mujeres tienen un sentido práctico material y su habitar el mundo es muy concreto, pero en este ellas buscan constante y pacientemente el significado de su vida. Están, pues, guiadas por un fuerte sentido de la trascendencia».

Ahora, en la diferencia entre uno y otro tipo de libertad —que atiende a mi inquietud expuesta en el capítulo anterior— está implicado un modo de habitar concreto y de dar sentido a la vida:

En la primera concepción, la libertad procede de los derechos y de los medios; nosotras, en cambio, afirmamos que solo la libertad permite disfrutar de los derechos y de los medios materiales. La palabra trascendencia no indica un más allá respecto al mundo, sino el movimiento de traducción de sí desde la intimidad indecible hasta la existencia en el mundo. Como un hacerse mundo del sujeto femenino. También aquí se invierte el orden de las cosas. En la primera concepción, es necesario cambiar la realidad para que haya libertad; nosotras, en cambio, decimos que la capacidad de cambiar las cosas procede de la libertad, es un fruto de la libertad. Lo decimos, como todo lo demás, sobre la base de la experiencia. La universidad cambia, cambia nuestra condición dentro de la universidad, a medida que nosotras nos hacemos más libres, capaces pues de saber y afirmar lo que queremos, con las necesarias mediaciones. (Muraro, 1996b: 230-231)

Lo anterior ilumina mis inquietudes respecto al modo de relacionarme con la realidad. Pues, de acuerdo con el pensamiento de Diótima, no se trata de cambiar la realidad para que haya libertad, sino que implica reconocer que la capacidad de cambiar las cosas procede de la libertad. Es decir, es un fruto de la libertad. Así, el pensamiento de Diótima me dice que si de lo que trata es de cambiar la condición o relación con la realidad para que venga enriquecida por el sentido de ser mujer, la libertad misma se origina en la «mediación femenina». Como retomaremos más adelante, esta idea de libertad como trascendencia y de mediación femenina son

esenciales para entender la pedagogía de la diferencia sexual y los alcances del movimiento de autorreforma. También, hay una cosa más que quisiera destacar, ya que se vincula a lo que he venido diciendo en relación a cómo vivimos el tiempo y como vivimos los cambios. He intentado decir que desde la mirada distante, idealista, especuladora, cuando me situaba en la crítica del sistema educativo, me decía a mí mismo que los cambios en la realidad que me darían la posibilidad de estar de un modo más libre en la escuela estaban siempre proyectados hacia el futuro que sería cuando se diesen las condiciones necesarias. Y también he tratado de expresar cómo esta mirada o este modo de relacionarme con la realidad escolar, consumía mi presente y con él mis deseos y energías, dejándome una sensación de malestar por la distancia que tomaba con lo que vivía en el aquí y ahora. En relación con esto, vinculado a la idea de libertad, veo necesario una nueva concepción de hacer política y estar en el mundo que cambia el esquema temporal clásico:

El esquema temporal clásico, que hace del presente el momento de paso del futuro al pasado, ya no vale, por el hecho mismo de que la libertad (la cosa esencial) no es el resultado, la promesa, el futuro, sino que es presente. Lo esencial se juega en el presente, aquí y ahora, con efectos, se entiende, que llevan tiempo. Pero del significado que damos al presente, este adquiere valor por sí mismo y, si puedo expresarme así, se aumenta a costa del pasado y del futuro. El trabajo de cambiar un concepto dado (por ejemplo: de la libertad, del tiempo, de la política) sirve para hacer un dibujo más exacto de la realidad. Con un dibujo más preciso, nos moveremos mejor. Más libremente, precisamente así. (Muraro, 1996b: 231)

Esta idea de que lo esencial se juega en el presente, me parece importante porque cambia mi concepción anterior y me interpela a dejar atrás esa libertad como promesa o como futuro que marcaba mi distancia con la experiencia, con lo que me pasaba. Diótima, en cambio, hace filosofía con la experiencia femenina y su libertad se juega en el presente, se practica, se vive o, simplemente, no existe. Esto se relaciona en, en cierta forma, a la diferencia que hacía Foucault sobre estado de liberación y prácticas

de libertad, siendo el primero la idea libertaria que depende del derecho y de los medios, pero que no trasciende. No obstante, creo que practicar la libertad —va más allá de la clarificación foucaultiana— al ofrecernos en positivo claves para estar en el mundo. Por ello, creo que es preciso ahondar un poco más en esta forma de libertad que se vincula al deseo de trascendencia y de dar existencia a la experiencia en fidelidad consigo mismas. Y el modo en que se describe el funcionamiento de la comunidad filosófica Diótima me ofrece las luces necesarias para clarificarme.

Para Chiara Zamboni (1996), Diótima se ha movido en dos registros simultáneamente: el registro del «extremo realismo» —una expresión de Luisa Muraro— y el registro del «pensar en grande».

Por registro del «extremo realismo» entiendo el hecho de que tenemos siempre en cuenta a la realidad en que nos encontramos: la universidad de Verona, o sea una pequeña universidad en una ciudad mediana del Véneto. Estamos dentro de la facultad de Magisterio, una facultad en la que predomina la presencia dominante de alumnas, y que tiene reglas académicas concretas. Pocas de nosotras son catedráticas. Por registro del «pensar en grande», entiendo el hecho del considerar siempre hasta el final tanto el sitio en el que estamos como lo que deseamos ser en él y, también, qué queremos de la filosofía en fidelidad con nosotras mismas. (Zamboni, 1996a: 236-237)

Tal como se puede desprender de la cita anterior, el «pensar en grande» ayuda a salir de las formas de automoderación, a hacer saltar los cerrojos de las barreras simbólicas que me autoimponía. Y esto me parece importante porque, al fin de cuentas, quien se modera o autolimita acaba actuando según la lógica de la realidad en la cual se encuentra inserta, dentro de los límites de lo dado, dentro de los márgenes del orden establecido. Indudablemente, hemos visto que es fundamental tener en cuenta la realidad en la que nos encontramos insertos e insertas, pero no para limitarse a su punto de vista, ni reducirnos a su horizonte de sentido. Y este es el efecto del «pensar en grande», es decir, un pensar que trasciende la automoderación,

los límites o barreras autoimpuestas, aunque partiendo del «extremo realismo». Con esto tomo conciencia de un gesto irrenunciable para estar en el mundo de otro modo: estar prestando atención a la realidad pero no confundiendo con la gestión de la realidad dada. Es esto lo que implica «pensar en grande»; no adecuarse a los límites pensados por las estructuras institucionales, ni reproducirlas pasivamente. En relación con el pensamiento de Diótima, lo anterior nos ayuda a comprender mejor el modo en que el pensamiento y las prácticas de las mujeres vienen leídas e inscritas en un orden simbólico femenino que se mantiene en fidelidad a sí mismas y transforman lo real sin circunscribirse al orden patriarcal que regula las instituciones.

¿Qué relación hemos tenido entonces con las instituciones? No hemos pedido espacios pensando que podríamos encontrar en ellos la garantía de nuestra existencia y de nuestra continuidad. En cambio, hemos intentado mostrar también dentro de la universidad, donde estamos, nuestro compromiso didáctico y de investigación, así como la fuerza simbólica que sostiene este compromiso. Pero no hemos creído nunca, en ningún momento, que el hecho de haber institucionalizado algo era la garantía completa de la transmisibilidad y de la continuidad de nuestra práctica política y de nuestro pensamiento. (Zamboni, 1996a: 243)

Una cuestión que me ayuda a entender mejor el movimiento de autorreforma y me da una clave de lectura es atender al modo en que adquieren forma estos registros de moverse en el nivel de «extremo realismo» y al mismo tiempo permanecer siempre fieles al esfuerzo de «pensar en grande». Pues, si atendemos a sus experiencias, se puede comprender que han sabido aprovechar el conocimiento sobre las instituciones universitarias no para seguir su lógica, sino para hacer en ellas las demandas de cambio o transformación cuando las formas no se correspondían con su pensamiento y sus deseos. En este sentido, tampoco se ha requerido de espacio nuevo para hacer lugar a sus deseos, ni la necesidad de hipotecar el presente para proyectar los cambios en un futuro, sino que dentro de lo existente han mostrado la fuerza simbólica que lleva a otro modo de hacer universidad, pasando de ser huéspedes a un modo de estar

en una relación con la realidad que implica fidelidad a sí mismas y que requiere *partir de sí*.

5.1.2. *Partir de sí*

Hemos dicho que el movimiento de autorreforma de la universidad nace a partir de una respuesta ya elaborada y expuesta por Luisa Muraro y Chiara Zamboni y las mujeres de Diótima: el *partir de sí*. En relación a su contexto y relación con la idea de libertad como trascendencia, hay que destacar la puesta en práctica de la llamada «autoconciencia femenina»¹⁶. Los grupos de «autoconciencia» eran grupos sólo de mujeres con «la intención de poner en claro y establecer de forma autónoma qué era lo que querían y qué libertad era la que buscaban, partiendo todas ellas de sus propios deseos y de las experiencias vividas» (del Olmo, 2006: 27). Pues, según hemos indicado, la necesidad de pensar sobre sí y desde sí mismas es importante para estar con libertad en el mundo sin adecuarse a los límites pensados por los órdenes institucionales.

El deseo de interpretar el mundo partiendo de la propia experiencia propició una manera de hacer teoría sabia y científicamente —*scientia* procede de *scire*, «saber»— apegada a la práctica: apegada a la práctica de decir y descifrar entre mujeres lo que cada uno sentía, exponiéndose, descubierta, al juicio de las otras que desearan intervenir, así como al suyo propio, más certero y punzante cuando se logra poner en palabras lo que se siente. Por este camino o método se hizo teoría en los grupos de autoconciencia, entendiendo por teoría no una abstracción ni una generalización de la experiencia vivida u obtenida en un laboratorio, sino «las palabras que hacen ver lo que es». Pues «teoría» es una palabra que procede, a través del griego, de una raíz indoeuropea (**dhau*) que

¹⁶ Los grupos de autoconciencia fueron muy importantes, con Carla Lonzi, sobre todo. En Italia, a la práctica de la diferencia se le dio enseguida un corte político radical. Esto se hizo primero en el grupo DEMAU o DEMAUP (*Desmitificazione autoritarismo patriarcale*), fundado en Milán en 1966 y en *Rivolta femminile*, fundado en la misma ciudad el año 1970. Luego en la Librería de mujeres de Milán fundada en 1975 por Lia Cigarini con otras, entre ellas, Luisa Muraro que había sido expulsada de la universidad en el 68 y que funda con otras Diótima. (Rivera Garretas, 2005).

significa «ver». Cuando una mujer o un hombre consigue poner en palabras lo que es, el mundo se le ensancha, se le ilumina, dándole a él o a ella felicidad. (Rivera Garretas, 2005: 39-40)

Esta definición de teoría también la encontramos en Luisa Muraro (1994: 45) cuando se refiere por teoría a «las palabras que hacen ver lo que es». Con todo, veo que el partir de sí constituye un elemento de ruptura entre las formas simbólicas dominantes, la apertura de otra vida y la posibilidad de una manera de ver, estar y hacer no sujeta al sistema regido por la lógica de poder. Pues, si de lo que se trata es de conocer e interpretar el mundo partiendo de sí, no abstrayéndose ni generalizando, la propia experiencia de autoconciencia constituye el modo privilegiado para salirse de la ajenidad derivada del estar en sitios como la universidad en los cuales la presencia femenina no está prevista y, al no estarlo, genera malestar e infelicidad. Así, retomando las ideas del apartado anterior, si «pensar en grande» ensancha el mundo —en continuidad con un «extremo realismo»— la práctica en que se sostiene tal pensar es partiendo de sí:

A la práctica de hacer teoría desde la propia experiencia se le llamó «*partir de sí*»: en los dos sentidos del verbo «partir», simultáneamente; es decir, en el sentido de «empezar desde» y, también, de «separarse de» como el barco que parte de un puerto para ir a otro lugar, llevándose dentro un tesoro nacido en mí, en mi experiencia. El tesoro es sentido nuevo y libre que me vincula, a un tiempo, conmigo y con el mundo. Esta práctica política recuperó los dos contenidos etimológicos de la palabra «símbolo», palabra que procede del griego $\sigma\upsilon\nu\text{-}\beta\alpha\lambda\lambda\epsilon\iota\nu$, que significa «lanzar con», es decir, lanzar al mundo llevando consigo el origen, ser el símbolo de la cosa en la propia cosa. (Milagros Rivera, 2005: 40)

La práctica del *partir de sí* está necesariamente vinculada con el esfuerzo de significación que propone la práctica de la diferencia sexual y que se le llama política de lo simbólico. Entendiendo por simbólico, el caudal de sentido que va aportando a cada cultura cada criatura humana viva, partiendo de sí, partiendo de su experiencia y

yendo hacia lo otro. Sabemos con Arendt (1996) que cada criatura humana que nace aporta algo nuevo al mundo común y «Simbólico puede hacerlo cualquiera, viva donde viva: porque para hacer simbólico basta con saber hablar y tener deseo de decir» (María-Milagros Rivera Garretas, 2005: 32). En ello, como señala Chiara Zamboni (1996b: 1) «La práctica del *partir de sí* consiste en encontrar las palabras para decir la realidad y para llevarla a su verdad». Y para llevar la realidad a su verdad, en el hacer simbólico es necesario dar cuenta de los vínculos que todos y todas tenemos con el mundo desde que hemos estado en él. Y esto es importante, porque me viene a indicar que no se trata de inventar una realidad nueva, desvinculada de la experiencia, sino más bien de transformar las constricciones en vínculos de dependencia aceptada. Y «Se cambia así la realidad, pero permaneciendo al mismo tiempo profundamente fiel a ella. (Zamboni, 1996b: 1). Y en ello veo que juega un papel transcendental distanciarse del saber constituido para retornar a las vivencias y permanecer fieles a ellas, al mismo tiempo que a los deseos, a los sentimientos, a las contradicciones vividas. En este sentido, se deshace para mí un nudo y la relación con la realidad se abre de modo posibilitador:

Es una verdadera y justa sabiduría saber hacer un tesoro de tales vínculos. Una sabiduría que a algunos falta, tanto es verdad que terminan por intentar de regular la pequeña parte del mundo donde están con protocolos y normas formales. Olvidan así los vínculos que cada uno de nosotras, nosotros, tienen con sí, con los otros, otras, con el trabajo, con el propio ambiente. No tienen confianza en tales vínculos y por esto los omiten inconscientemente. Este reglamentar por vía formal a la larga causa más daños que ventajas y crea efectos distorsionantes sobre toda la sociedad. Es de esto de lo que aquí hablamos: de una política que en cambio sabía hacer un tesoro de las vivencias y de los deseos. (Zamboni, 1996: 1b)

Decir la realidad es dar cuenta de nuestra vinculación con ella. Siguiendo el curso de este pensamiento, me he dado cuenta de algo esencial para reducir la distancia y estar de otro modo en educación: nuestra realidad llega tan lejos como las relaciones

que tenemos, tan lejos como las relaciones que la forman. Y el modo de atender a la realidad está vinculado al cuidado las relaciones con las otras y los otros, con lo otro y conmigo mismo, sabiendo hacer de ellas un tesoro. Cuestión que no tenía claro cuando mi vinculación con la realidad descansaba en teorías intempestivas y atópicas que «no me hacía ver lo que es» manteniéndome a distancia de mis vivencias y de mis deseos y dejándome una sensación de malestar. Por ello, para mí *partir de sí* ha sido la manera de aligerarme, de dar cuenta de la realidad atándome a ella para desprenderme de los formalismos que me hacían desatender mi relación con lo otro. Y, quizás, el único modo válido para estar en educación sea cuidar tales vínculos, entendiendo con Remei Arnaus y Anna Maria Piussi (2010: 18) que las relaciones son aquellos «vínculos que salvaguardan la alteridad». Y digo esto porque pareciera ser que siempre me era más fácil poner lo vivido bajo el peso de una teoría abstracta que correr el riesgo de confiar en los vínculos o saberme dependiente. Sé —y creo que esto es importante decirlo— que este juego recién comienza y que mis movimientos aún no encuentran una potencia simbólica madura, mas estoy convencido que inicio la partida desde el lugar adecuado y es en este presente y no en el futuro donde me estoy jugando el sentido con esta práctica de libertad.

En este sentido, el *partir de sí* abre la posibilidad de un hacer político en primera persona y que se diferencia de aquella política institucional y tradicional de emancipación que propone un hacer política mirando sólo hacia donde se debería llegar, reivindicando derechos, consiguiendo representación, alcanzando poder. La política en primera persona no busca la reivindicación de derechos sino más bien el estar «por encima de la ley, no en contra», en el «vacío de norma» que abra espacios a una práctica política que lleve a las mujeres implicadas a decidir por sí misma qué es lo que desean. (Milagros Rivera, 2005). No tiene, por tanto, como objetivo la obtención de cuotas de poder, un lugar en el sistema de representación democrática, ni cambiar el estado de cosas por la vía del derecho.

En la política de la mujeres más que la representación cuenta la toma de conciencia, más que la movilización por este o aquel objetivo cuenta la activación del deseo, y la capacidad de ver la realidad tal como es no

cuenta menos que la voluntad de modificarla, y el *partir de sí* tiene el valor de un criterio de verdad para los proyectos y las teorías. (Muraro, 1991: 93)

La toma de conciencia, de la activación del deseo, de la capacidad de ver, de *partir de sí* para decir la realidad y cambiarla permaneciendo al mismo tiempo fiel a ella, se ha convertido en una práctica política que mujeres de los últimos decenios han movilizadado —y han propuesto también a hombres como yo— para apostar por una transformación del mundo a partir de la propia relación con el mundo y a través de la búsqueda de mediaciones adecuadas en todos los ámbitos, como el de la pedagogía, dando lugar a inicio de los años ochenta a la Pedagogía de la diferencia sexual.

5.2. La Pedagogía de la diferencia sexual

La elaboración teórica de la comunidad filosófica femenina Diótima ha encontrado en la pedagogía de la diferencia sexual un lugar fértil. En la Italia de los años 80 maestras, profesoras e investigadoras apasionadas por la política de las mujeres comenzaron a repensar su relación con el enseñar, el educar, y el hacer investigación a *partir de sí* en relación libre con otras. Con ello se deshizo para muchas mujeres un conflicto vivido individualmente; el conflicto entre estar en el mundo neutralizante de la escuela, de la cultura, de la política y de la vida pública sacrificando la diferencia de ser mujer. En este sentido, en Italia, el pensamiento de la diferencia a hecho un desplazamiento respecto las teorías críticas posmodernas apostando más bien por un saber generado en la práctica política. La elaboración pedagógica también ha seguido esta trayectoria dejando de lado el infinito trabajo de la crítica para poner, en cambio, en pensamiento y en palabras las ganancias por pequeñas que sean de las prácticas transformadoras, alejadas de la óptica de la igualdad de oportunidades que han caracterizado las políticas nacionales y transnacionales en los últimos decenios (Piusi, 2013b). Así, en aquellos años mujeres y no tan sólo mujeres, también algunos hombres, pusieron nombre a su práctica docente y a su forma de entender la educación llamándola pedagogía de la diferencia sexual, reconociendo que no se

puede legitimar una pedagogía que no tenga su origen en la conciencia de la diferencia sexual. Después de todo, hay un mundo y dos sexos (Piussi, 2008). Y la apuesta ha sido leer la realidad de los lugares institucionales en que trabajaban mujeres jóvenes y adultas y actuar en ellos asumiendo como centrales los deseos, los sentimientos, las vivencias, los saberes, las contradicciones, y no las reglas de la institución, los saberes especializados y disciplinarios, los códigos burocráticos, lo cual fue permitiendo un mirada más amplia y verdadera sobre la escuela y el educar:

Se ha tratado de poner detrás lo que antes estaba delante (el currículo, las taxonomías que hay que respetar, las reglas de la institución escolar, etc.) no para cancelarlo ilusoriamente, sino para verlo como lo que realmente era, un orden social y simbólico al que se estaba habituada, pero que una mirada libre nos permitía ver en su realidad, sí, de vínculo, pero también de pobreza y limitación y, además, muy a menudo, un obstáculo para el logro de la finalidad también institucional de la escuela y de otros lugares de formación como la universidad: en primer lugar, la finalidad de enseñar y aprender de modo eficaz y subjetivamente significativo. (Piussi, 1999: 51)

Así, tanto en la universidad como en la escuela se ha hecho palanca en la valoración de la subjetividad y en el reconocimiento de la diferencia, el ser mujer o el ser hombre en la educación, como algo que es significativo, sabiendo que todo acto educativo es un acto de relación y que nuestro origen y el de la educación es femenino. Y es femenino porque es cada madre quien nos acoge en primer lugar y con quien establecemos la primera relación, como venimos viendo, mediante la que nos enseña a hablar y nos busca un lugar en el mundo, naciendo al mismo tiempo al mundo y a la palabra. Por eso tiene sentido que en educación reconozcamos su raíz, es decir, reconozcamos la autoridad femenina. Una autoridad que no hay que confundir con el poder (Piussi y Mañeru, 2006).

Este sensato reconocimiento está en la base del movimiento de la autorreforma y, también, como iremos viendo, sirve de horizonte de sentido para el modo en que

maestras nombran su hacer. Justamente, a partir de este reconocimiento se celebra el seminario nacional que justamente es llamado *Educare nella differenza* (Educar en la diferencia) y que tuvo lugar en Verona del 14 al 16 de septiembre de 1990, promovido por el Grupo de pedagogía de la diferencia sexual, que opera en la Universidad de Verona desde 1987. De este seminario, nace la colección *La prima guinea* (cuyo título hace referencia a la obra de Virginia Woolf, *Tres Guineas*, en la que se señala que la primera de ellas la destina a la educación de las mujeres) y está integrada por la publicación de tres cuadernos (*Quaderni*): *Insegnare scienza, autorità e relazioni*; *L'educazione linguistica, percorsi e mediazioni femminili*; y *Sapere di sapere. Donne in educazione*. Todos traducidos al castellano¹⁷, pueden ser un formador ejercicio de lectura sobre la escuela y sobre la tarea de educar, desde la pedagogía de la diferencia. En ellos se presentan experiencias sobre la enseñanza de la ciencia y de la lengua y la literatura que han tomado vida en la actuación de algunas mujeres en distintos lugares destinados a la formación con el común horizonte abierto del pensamiento de la diferencia sexual. En el material emergen algunas claves centrales como las de autoridad y libertad, de mediación y de construcción de una genealogía y, como afirma la profesora Anna Maria Piussi (1997: 8) «con ellos se ha querido ofrecer ejemplos que muestran cómo hoy es posible actuar libremente en la escuela cuando se asume autoridad femenina».

Es importante destacar que tan sólo dos años antes, se había celebrado el primer Congreso nacional de pedagogía de la diferencia sexual *Perche una tradizione si affermi* (cuya experiencia está relatada en el libro *Educare nella differenza* del año 1989). Este primer congreso abrió un espacio teórico en el cual se debía situar la nueva práctica educativa. Giannina Longobardi (1997) recuerda que partiendo de la experiencia de la práctica política de la relación entre mujeres, se apuntaba a «la creación en la escuela de relaciones valorizadas y privilegiadas con las alumnas» (p.10). La escuela, que ha sido ocupada en su mayoría por maestras, profesoras, venía

¹⁷ AA.VV (1992) *Insegnare scienza, autorità e relazioni*, Torino: Rosenberg & Sellier (Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación, 1992, Barcelona, Icaria); AA.VV (1992) *L'educazione linguistica, percorsi e mediazioni femminili*, Torino: Rosenberg & Sellier (La educación lingüística. Trayectorias y mediaciones femeninas, 1997, Barcelona, Icaria) y PIUSSI, Anna Maria y BIANCHI, Letizia (1995) *Sapere di sapere. Donne in educazione*. Torino: Rosenberg & Sellier (Saber que se sabe. Mujeres en educación, 1996, Barcelona, Icaria.)

reconocida como un lugar valioso para la construcción de una genealogía femenina. La idea había nacido del trabajo teórico de diez mujeres que trabajaban en la enseñanza desde la escuela materna a la universidad y que en octubre de 1987 dieron vida al Grupo de *Pedagogia della differenza sessuale* con un proyecto ambicioso: buscar los modos, las posibilidades, las formas de una pedagogía de la diferencia sexual. Tenían en común la elección política de la parcialidad que había madurado para algunas al interior de la comunidad Diótima y en la *Associazione Culturale Il Filo di Arianna*, para otras, lo cual constituía un universo teórico y les permitía una colocación.

En cuanto al proyecto que estaba al origen del primer congreso nacional —y que hoy puedo decir que ha encontrado enorme fecundidad con los años, dentro y fuera de Italia— era poner fin a la insignificancia femenina en la relación con el saber y con el mundo, de dar voz y sentido a la presencia de tantas mujeres, enseñantes y estudiantes, que en la escuela viven y actúan, sin que su ser sexuado viniera significado en algún modo. Nace, por tanto, de la elección de la parcialidad de la diferencia como un lugar material y simbólico de la existencia que inevitablemente signa las palabras, los deseos, la mirada y que no ha tenido visibilidad alguna allí donde se produce y se transmite el saber; de la asunción de la necesidad de crear condiciones para un modo diferente de habitarlo. Y la riqueza del debate y el número de participantes confirmaron el gran esfuerzo por construir un saber femenino, con la certeza de que la escuela es un lugar para la construcción de una genealogía femenina, de una relación entre mujeres que consienta su venir al mundo sin la deportación a la genealogía masculina. Pues, en la escuela reglada de cuño patriarcal, la experiencia y el saber femenino no aparecen, porque la experiencia y el saber masculino son propuestos como universales y, por lo tanto, determinan la norma. Y, en el encuentro, se reconoce un malestar en el oficio docente que tiene su raíz en la extrañeza de las mujeres en la cultura que transmite y busca ofrecer una propuesta en la cual su oficio pueda cambiar de sentido (Longobardi y Zamarchi, 1989). Así, con la certeza de que la escuela es un lugar para la construcción de genealogía femenina, se habla de tradición (de otra tradición) y se alude al deseo de trabajar *perché una tradizione si affermi* ('para que una tradición se afirme'):

Construir una tradición femenina significa abrir otra perspectiva, crear un nuevo orden simbólico. En ello, el saber, la palabra de las mujeres del pasado, unidas a nuestras palabras y a la experiencia viviente, pueden transformarse en patrimonio trasmisible, una herencia tal que deje entrever, a las más jóvenes de entre nosotras, la posibilidad de significar su ser en el mundo en referencia a un horizonte de sentido que trasciende las mediaciones dadas. En este horizonte distinto, nosotras que enseñamos representamos el signo material para las chicas que nos escuchan: en este sentido la parcialidad de la diferencia se convierte en “punto de vista”, desplazamiento de mirada y requiere repensar la tarea. (Longobardi y Zamarchi, 1989: 30)

El encuentro en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Verona no era casual. Sabemos ya que en esta universidad las mujeres de la comunidad Diótima operan desde hace algunos años. Y el grupo de pedagogía de la diferencia sexual venía usando los espacios de la institución universitaria gracias a que Anna Maria Piussi desde entonces trabaja como docente en aquella facultad. En el prefacio de *Educare nella differenza* (1989), Anna Maria Piussi dice: «Aún el acceso a la vida espiritual y al saber raramente han conocido las vías de iniciaciones o de un Bildung que portase el signo de una subjetividad femenina y de la fidelidad a la propia humanidad sexuada» (Piussi, 1989: 9). Por ello, era y es una necesidad de la cual depende el universo teórico y práctico de la educación y la transmisión de saber para que la escuela y los procesos formativos dimitan su carácter ficticios y se conviertan en algo verdadero, respondiendo a la existencia real de dos sexos, a sus diferencias, exigencias y aspiraciones de crecimiento humano y cultural. Se trata, por tanto, de asumir la parcialidad de la experiencia femenina como principio regulador de acciones y criterios de juicio y de hacer eficaz la fuerza de mujeres a través de las mediaciones de otras mujeres como condiciones necesarias para dar vida a la práctica educativa, para construir genealogía femenina capaz de dar curso al devenir plenamente humano. Así, es el reconocimiento de esta necesidad, junto con el fuerte deseo de poner fin a la inexistencia simbólica de las más jóvenes en el mundo de la escuela, lo que posibilita que se creen relaciones que permiten a quien es mujer una libre significación del

enseñar y del aprender, trascendiendo el malestar subjetivo que nace del habitar un universo simbólico que ignora la diferencia.

Esto último me parece una importante práctica política de las mujeres de la diferencia: saber transformar el malestar en extrañeza como una categoría de comprensión de lo real y tomar distancia de las perspectivas abiertas en los años anteriores respecto a la práctica política de mujeres sobre problemas de educación y transmisión cultural. Con el paso del tiempo, y esto lo demuestran los alcances del movimiento de autorreforma, las experiencias educativas de alumnas, así como las prácticas sociales en la escuela y en la universidad, en referencia privilegiada a otras mujeres, han demostrado que es posible que exista procesos de afirmación y refuerzo de su subjetividad, otros modos de habitar las instituciones, generando también en los hombres conciencia de la propia parcialidad y del valor de la diferencia sexual. Y esto es muy importante, sobre todo, en lugares donde se (re)producen actitudes y se (re)transmiten saberes. Pues, sabemos que la universidad y la escuela son instituciones que se declaran neutras y que nacen dentro de un orden simbólico masculino que cancela la diferencia y, consecuentemente, la experiencia femenina de quien enseña y aprende. Será por esta razón —tal como lo apreciaremos con claridad en el movimiento de autorreforma de la escuela— que se reconoce la importancia de pensar en el modo en que viene cancelado el sentido libre de ser mujer en la enseñanza y en la formación, sostenida por un ideal de igualdad y por un paradigma de la falsa neutralidad que representa una pérdida civilizatoria para todos. Como veremos, el movimiento de autorreforma de la escuela intenta mostrar el modo en que la toma de conciencia del valor del ser mujer ha puesto en movimiento la realidad de la escuela y ha transformado las relaciones humanas y los saberes mediante la creación de prácticas que permiten pensar, actuar y decir con voz propia, haciendo circular la autoridad femenina como medida de un estar en el mundo, liberando los deseos y potenciando las diferencias, para dar la centralidad que merece a la relación educativa.

A continuación, traigo a la mano unas brevísimas consideraciones, en tres apartados vinculados entre sí y difíciles de disociar, que me resultan importantes para

entender la pedagogía de la diferencia sexual y ampliar el sentido del movimiento de autorreforma, pero sobre todo porque me muestran, me enseñan, un modo de relación con la realidad educativa, con lo otro, las otras y los otros, y que creo que han sido claves para deshacer la distancia de la que he partido.

5.2.1. Dos ganancias: las prácticas del *partir de sí* y de la relación

En relación con la pedagogía de la diferencia sexual, Anna Maria Piusi (2000) nos indica que las ganancias del saber femenino son fundamentalmente dos: la práctica de las relaciones y la práctica del *partir de sí*. Y, aunque se nombran separadamente, están estrechamente unidas, porque el sí del que hay que partir 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 yoes hechos en serie a través de relaciones contractuales entre iguales basadas en principios abstractos y universalistas del derecho formal y del mercado, a pesar de ser un sí relacional desde su nacimiento. Por ello, la práctica de *partir de sí*, de los propios deseos y de la propia experiencia humana, se vincula con la práctica de la relación y permite llevar a cabo cambios sin delegarlos en otros ni esperarlos del exterior (centrándose) y centrarse en el sentido relacional de la enseñanza y el aprendizaje.

De esta manera, más allá de las mediaciones segundas o dadas —como veremos en el siguiente apartado—, es el *más* femenino, o sea, la capacidad de poner en primer lugar las relaciones, de dar centralidad a las relaciones vivas y cotidianas, lo que contrarresta los modelos unidireccionales de transmisión del saber obsesionados por la eficacia y por su control. Y de esta manera se hace más sensata y más rica la convivencia en el aula poniendo en juego deseos, saberes y experiencias personales. Por ello:

La primera transformación a la que convocamos también a otras y otros fue, pues, la transformación de sí y de la propia relación con la institución. En vez de entender la escuela y la universidad como realidades en decadencia y objetos de necesarias intervenciones externas

de reforma, vimos en ellas un conjunto de espacios vivos habitados por sujetos de edades, expectativas, deseos y capacidades distintas, que no funcionan siguiendo medidas caídas de las alturas, de nuevos procedimientos de control y de normatividad, de innovaciones curriculares y tecnológicas, sino de acuerdo con ese “talento de todos los días” de las profesoras y profesores que hace posible el intercambio humano significativo y el encuentro suficientemente libre de mentes y cuerpos, condición del (recíproco) aprendizaje. (Piussi, 2005: 106)

«Educar es un acto de amor, de relación en libertad» (Sofías, 2013). Se trata, entonces, de una transformación que es fruto de la libertad y de la toma de responsabilidad en primera persona, que parte de quienes hacen que la escuela viva cada día y la conocen desde dentro para juzgar lo que conviene a quienes viven en ella. Y, vista desde dentro, es otra escuela la que se muestra y si esta escuela ya existe, es una buena noticia que es preciso hacer circular, para compartir las buenas prácticas y generar un nuevo pensamiento educativo que nace del intercambio abierto. Y creo que esto aporta una gran luminosidad a la hora de entender la vinculación con la institución, a la vez que en ella aparece como central la apuesta por custodiar la relación que se da entre quienes habitan ese espacio vivo llamado escuela. Así, la práctica política de la relación se convierte en la orientadora del hacer y de la experiencia de estar en el aula. Es en este sentido que Remei Arnaus dice:

La práctica política de la relación no solo orienta lo que hago, sino también cómo lo hago y lo que digo de lo que me/nos pasa en el aula. Estar en el devenir de la relación y darle preferencia me ofrece la posibilidad de que nazca algo que toque nuestra propia experiencia real del vivir en relación en el contexto del aula, lo cual les puede orientar para su propio acompañamiento como futuras educadoras y futuros educadores. (2013: 72)

También, Vita Cosentino (2000: 17) enfatiza que «Las cuestiones más destacadas que las enseñantes de la diferencia han introducido en la escuela han sido la subjetividad y la relación». Cuestión que ha estado ligada al hecho de que las maestras y profesoras partieran de su subjetividad y en este gesto la reconocieran a los chicos y las chicas que tenían en frente. Un gesto, creo, que rompe con la transmisión unilateral, transformando la enseñanza y el aprendizaje en una relación entre sujetos, mujeres y hombres. Así, al estar en un horizonte de la diferencia, se pone en juego la propia subjetividad y la aceptación de que el otro o la otra son desconocidos. Y bajo el nombre de pedagogía de la diferencia sexual lo que se pone en juego es una nueva atención a la relación, al cuidado de la otra y del otro y a la subjetividad que traen consigo. Finalmente, Clara Jourdan (1998) nos aclara que la diferencia sexual introdujo las ganancias de la política de las mujeres en torno a dos preguntas: ¿relación entre quiénes? y ¿qué relación? Por una parte, la relación del educar no es entre maestro y alumno, sino entre maestras, maestros y alumnas, alumnos, o sea mujeres y hombres, niñas o chicas, niños o chicos en un contexto determinado. Hay, como hemos visto, una necesidad de la pedagogía de la diferencia sexual de dar sentido al mundo vinculado a la autoridad femenina. Por otra, en la educación, lo que hay es una «relación de disparidad» entre seres que no son iguales y que depende precisamente de ello, cuya forma oscila entre autoridad y poder.

5.2.2. Autoridad y poder, mediaciones primeras y segundas

En una relación de disparidad se puede distinguir entre autoridad y poder. Y creo que esto es importante porque hace ver dos caras distintas del modo en que se da la relación educativa al asumir que las relaciones con las niñas y los niños son de autoridad y de poder. Clara Jourdan (1998) dice que mientras la educación, el aprendizaje, dependen de la autoridad que ejercemos y que alumnas y alumnos nos reconocen; el pasar al curso siguiente, el obtener un título de estudio, dependen del poder que nos da la ley. La diferencia sexual reconoce que la práctica de autoridad no está nunca separada del poder, sin embargo, se trata de apostar por un hacer según «el máximo de autoridad con el mínimo de poder» como criterio de orientación en el

mundo y tal como he aprendido en el recorrido realizado hasta ahora, ninguna ley puede dar autoridad. Pues, el poder se ejerce y la autoridad se reconoce; el poder niega las relaciones, instrumentalizándolas, regulándolas y limitándolas a lo existente, mientras que la autoridad es siempre relacional y vive de las relaciones (porque para ser pide reconocimiento de parte de alguien), las cuales ayudan a crecer (significado etimológico de *auctoritas*), a crear nuevas relaciones, o sea, a crear mundo. (Piussi, 1999)

La educación puede hoy tener como horizonte simbólico u horizonte de sentido el enseñar lo que es resultado de la práctica de la relación, no de la fuerza; para así sacar de cada alumna o alumno lo mejor de lo que ella o él puede traer al mundo si, aceptando la ofrenda de la relación disponible en el aula, se deja educar (María-Milagros Rivera Garretas, 2012: 17)

No obstante, sabemos que la relación educativa está fuertemente condicionada por las estructuras del poder que están presente en la escuela, en la universidad. Pensemos en la disciplina, los exámenes, las evaluaciones, los horarios, la programación. Y quien se deja atrapar por esta lógica, reduce su hacer a lo que ellas determinan, confinando la relación. A pesar de esto, también sabemos que:

La práctica de las relaciones es una invención política de las mujeres a la que comienzan a mirar con interés también algunos hombres que están tomando distancia del poder sin dejar de luchar por hacer más civilizado el mundo. Es la práctica de una política que no confía en las mediaciones del poder, sino en los deseos y en los recursos personales, que hace palanca en la responsabilidad de cada uno y cada una, en la competencia para pensar y para juzgar sobre el hacer que todas y todos tiene por se parte de un mundo compartido. (Piussi, 1999: 50)

En este contexto, me parece que la mediación adquiere un papel relevante. «La mediación es algo que pone en relación por amor» (Milagros Rivera, 2005: 69). O,

como escribe Asunción López (2006: 135) continuando este sentido: «La mediación es algo que pone en relación dos cosas que antes no estaban en relación o cuya relación se había roto. Es crear vínculos que son el origen de algo nuevo». Si miro mi experiencia, veo que a veces rompemos los vínculos porque ponemos en el lugar de la inmediata relación algo, un dispositivo, que hace que la relación se vea envuelta por nuevos códigos y, en el caso de la escuela, por los códigos que impone la obsesión por la eficiencia y el control de las subjetividades. Así, lo impuesto —que viene de un poder jerárquico— ocupa el lugar de lo que de otra manera sería una relación de confianza directa, de autoridad. En este sentido, puede que la autoridad tenga que ver con cierta transparencia, con cierta inmediatez, con el modo de estar en la relación con todo nuestro ser, sin dejarnos envolver por las vestiduras del poder, ni sus dispositivos. Viéndolo de esta manera, me parece que la pérdida de mediación puede ser también la pérdida de amor. Los vínculos rotos que hay que recuperar son los vínculos con los y las demás, consigo mismo y con la realidad. Ese orden primario (el orden simbólico de la madre) que hacía del mundo un lugar para amar y morar. Y puede ser que, así como la mía, existan muchas biografías formativas que van desde los vínculos primarios, desde las mediaciones vivientes, desde la primerísima relación hasta su pérdida. Y la relación educativa se vea condicionada por la distancia impuesta por los medios que han separado e instrumentalizado a esos y esas quienes de la relación, impidiendo que sea una mediación viva y que algo verdadero pueda darse. Así, mucho de este recorrido tiene que ver para mí con un intento de retornar al presente desde las mediaciones segundas hacia las mediaciones primeras.

Es la mediación primera, un intercambio hecho en primera persona y en contexto, y siempre renovable, entre necesidades y deseos, por una parte, y, por otra, capacidad y recursos —en primer lugar, recurrir a la palabra que nos une—, que la escuela deja en segundo plano las mediaciones de los saberes especialista, de los códigos burocráticos y organizativos, asumiéndolas precisamente como mediación segunda, o sea, como simples instrumentos que hay que utilizar, de vez en cuando, según las circunstancias y nuestro juicio. (Piussi, 1999: 62)

Así, la importancia que tiene el hacerse mediación viva, de ponerse en primera persona, me convoca un cambio de lugar para la consiguiente transformación de mi relación con la realidad. Creo que es necesario hacer un vacío interior para desplazarse a morar al corazón de la escuela y de la universidad, a las relaciones que se dan allí, dejando tras de sí —no eliminando— las mediaciones segundas que instrumentalizan la relación. He sentido que ésto acerca la distancia que he experimentado y abre la sensibilidad para atender la experiencia viva, ya que permite estar en la realidad con todo lo que se es y se siente, abriendo los sentidos para escuchar, ver, sentir; sentirse tocado y acoger la alteridad. Es el modo de sentirse tocado y sentirse convocado o llamado, entendiendo que todo llamado parte de una resonancia interior que requiere desalojar el ruido para hacer un lugar dentro de sí al otro, a la otra, y abrirse a lo que puede hacernos crecer la relación. Creo que un camino que me muestra la pedagogía de la diferencia sexual es el desplazamiento de los dispositivos técnicos y la no huida de la realidad, pues la palabra mediación dentro del horizonte de las prácticas de la relación es todo menos distancia.

5.2.3. Moverse en el mundo creando mundo

El que la mediación es todo menos distancia, me hace ver que sólo partiendo de mí, haciéndome mediación viviente puedo estar en lo real con eficacia. Pues, según venimos viendo, estar en lo real con eficacia se diferencia a un modo de estar supeditado a las mediaciones segundas o del poder que están presentes en la enseñanza reglada (las normas, los programas, los contenidos, los procedimientos, los códigos especializados, los exámenes, los dispositivos disciplinares) y que tienden a encerrar lo real en un orden dado que, como tal, tiende a repetir el mundo y a reafirmar la lógica del poder. En este sentido, la pedagogía de la diferencia sexual se me muestra como una apuesta por la independencia simbólica del poder que a su vez abre el horizonte a prácticas inventivas, a pensamientos del educar, a medidas de acción, a juicios adecuados a los diferentes contextos y a las personas que habitan la escuela, más allá de los códigos dominantes. Y esto me parece importante, sobre todo cuando sabemos que en el último tiempo, la pedagogía tradicional más

contemporánea ha ganado en sofisticación y en control y muchos como yo no hemos sabido responder sino reproduciendo lo institucionalizado y perdiendo de vista las bases esenciales del educar que nos enseña la pedagogía de la diferencia sexual:

Bases esenciales que la pedagogía de la diferencia, inaugurada por las mujeres pero disponible también para los hombres, ha reconocido, reconociendo la relación materna como la primera escuela: la centralidad de la relación (y no de las asignaturas que hay que enseñar o del programa de estudio) en los procesos educativos; el cuidado de las relaciones que ayudan a crecer, nutridas por el sentido de la alteridad y de la confianza; el deseo, las pasiones, y no solo la necesidad, como impulso de la subjetividad de quien enseña y de quien aprende; la necesidad de sexuar los saberes para generar una cultura viva que corresponda al sentido libre de la existencia de mujeres y hombres y favorezca una nueva civilización de relaciones. (Piussi 2013b: 212)

La centralidad y el cuidado de la relación, el deseo subjetivo y la necesidad de sexuar los saberes son todas bases esenciales de la pedagogía que poca relación guardan con la imposición de las prácticas autoritarias del mandato y del control que he experimentado como alumno y como profesor; al mismo tiempo, creo que estas bases esenciales son la palanca para salir de lo institucionalizado. Pues, más allá de la esterilidad, Anna Maria Piussi (2006) sostiene que las prácticas educativas pensadas y realizadas en el horizonte de la diferencia sexual se han revelado productoras de un orden simbólico nuevo y, también, de un nuevo orden de realidad. Son prácticas que están produciendo cambios en la realidad sin recurrir a intervenciones político-institucionales concretas, por tanto, fuera de lógicas de reivindicación de derechos, de negociación de poderes o de exigencias de reforma; y están produciendo desplazamientos de poder, de saber, de deseos, que traducen visiblemente una libertad femenina en movimiento y que constituyen puntos de referencia reconocibles para un nuevo gobierno del mundo de la formación y de la transmisión cultural. Ella comenta que —al afirmar esto— está pensando en las maestras de escuela que han dado vida a la autorreforma gentil de la escuela:

Estoy pensando en las experiencia de las profesoras de la escuela elemental y de enseñanza media que, desde hace algunos años, educan en la diferencia, marcando con un signo sexuado, el signo de la libertad femenina, un universo hasta ayer pensado y practicado como neutro (...) utilizando lo mejor posible, con inteligencia y pasión, en su beneficio y en el de las alumnas, todos los recursos y los espacios realmente disponibles, sin voluntarismos ni despilfarro de energías y transformando la escuela, de realidad neutra patriarcal, en un espacio de formación de dos sexos. (Piussi, 1996: 147)

De este modo, con inteligencia y pasión en beneficio de la relación educativa, el hacer de maestras de la escuela se vuelve un hacer femenino eficaz; un hacer que no procede imaginándose mundos irreales, sino que vincula con el presente el deseo del más que le mueve, sabiendo valorar del presente los límites y los impedimentos que comporta, aunque sobre todo las posibilidades que tiene en reserva y, también, lo positivo que la existencia social libre está aportando. Ella lo nombra como «moverse en el mundo creando mundo» (Piussi, 1996), cuyos criterios se podrían definir como: autorizarse a hacer lo que nadie ha tenido todavía la idea de prohibir; y hacer todo lo que de nosotras y nosotros dependa para impedir lo negativo, pero teniendo en cuenta los niveles de nuestra fuerza y de la necesidad de lo real. Y esto me ha parecido importante porque revela un modo de estar en el mundo con más libertad y más felicidad, al no supeditar mi hacer bajo la actitud de «mal realismo», ni tampoco imaginando otros mundos para que tuviesen lugar mis deseos y mis prácticas. Se trata de moverse en el mundo creando mundo —con «extremo realismo» y «pensando en grande»— no oponiéndose ilusoriamente para crear otro mundo distinto, ni moviéndose en él sin eficacia tan sólo para reproducir sus códigos. Y este es el gesto político y pedagógico que creo que mejor define a la subjetividad en movimiento de mujeres y hombres por la autorreforma de escuela, según veremos a continuación.

Capítulo VI

La escuela. Movimiento por la autorreforma
gentil

6. La escuela. Movimiento por la autorreforma gentil

6.1. Otra mirada, otra escuela: buenas noticias de la escuela.

Siguiendo el gesto de Walter Benjamin, Agamben señala que «El hombre moderno se vuelve a la noche a casa extenuado por un farrago de acontecimientos —divertidos, tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros— sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia» (Agamben, 2010: 8). Y es la incapacidad de traducirse en experiencia —indica— lo que vuelve insoportable la existencia cotidiana y no la mala calidad o la insignificancia de la vida contemporánea respecto al pasado.

Parto desde aquí porque creo que esto dice mucho de lo que hay detrás de la mirada catastrófica de la escuela; dice mucho de aquello que revela la lectura miope, sorda, —o simplista— que ve en la escuela sólo fracaso y carencias. Para mí no es una lectura tan lejana. Al echar la vista atrás, al mirar mi pasado, no me ha sido fácil ir dotando de sentido a lo vivido y, quizás, deba asumir cierta pérdida de vida. Siento como si mi actitud crítica me hubiese producido una ceguera ante las vivencias dejando una sensación enorme de pérdida. Y lo que hay detrás de una mirada crítica que sólo ve carencias es, pienso, la creencia de que la realidad puede ser mejor de otro modo y, a partir de esta negación, de que debe reformarse por completa. Todo lo cual es signo de no saber estar moviéndose en el mundo creando mundo, según hemos dicho. Refiriéndose al comienzo de movimiento de autorreforma de la escuela, Vita Cosentino (1999), una de las principales iniciadoras, dirá: «Recuerdo que de la escuela en aquel periodo se hablaba sólo en modo catastrófico, circulaban juicios totalmente negativos sobre su rol en la sociedad italiana, se proclamaba el fracaso de la escuela de masas». Era el año 1994 y el contexto que acompaña al movimiento de autorreforma estará signado por la entrada en crisis de la gestión pública del estado. En particular, la escuela sería definida a partir de los juicios negativos que, a menudo, descansaban sobre un «uso terrorífico de las estadísticas» creando una atmósfera catastrófica que proclamaba el fracaso de la escuela.

Eran, por tanto, años de «malas noticias sobre escuela». Por ejemplo, recuerda que en 1995 los artículos de diarios comentaban los datos de la OCDE sobre el nivel de estudios de las personas entre los 25 y los 65 años de edad y titulaban: «Escuela, Italia a la retaguardia» u otros similares. Sin embargo, no se consideraba que la escuela de masas en Italia había comenzado sólo en los años 60 y que en la muestra también estaban quienes no habían ido a la escuela, ya sea porque la instrucción estaba reservada a los hijos de clases privilegiadas o porque eran mujeres y estaba aún en vigor el prejuicio de que las mujeres no tenían necesidad de ser instruidas, así que debían o ocuparse de la casa y tener hijos. (Vita Cosentino 1996, 1999).

Si pienso en lo que se dice de la escuela hoy, en cualquiera de los sistemas nacionales, me encuentro con una imagen no muy distinta de la de aquellos años. Circula una representación vaga que no me parece del todo opuesta a la de veinte años atrás y que descansa en una mirada lejana que ni siquiera se basa de manera exclusiva sobre los datos estadísticos que, como tales, sólo acaban por hacer hablar a los porcentajes que faltan y lo que presumiblemente fracasa en la escuela. Si bien la prensa en cualquiera de sus expresiones, coincidiendo con los resultados de estudios o mediciones estandarizadas, publica año a año información sobre la escuela, con gráficos y porcentajes para ilustrar aquella vaga idea normativa de «calidad» que le falta en tal o cual cosa, la visión que muchas veces se tiene de la escuela en las mismas escuelas o en las universidades no es del todo distinta. Y lo confirma el tono reformador al modo tradicional (más crítico, más tecnológico) de muchas voces dentro y fuera de las instituciones educativas.

No obstante, todo parece indicar que si ponemos las cosas en otro orden e intentamos hacer un juicio que se ajuste a la realidad de la escuela, podemos invertir «las malas noticias de la escuela» y desplazarnos hacia otro horizonte de sentido para dar cuenta, por ejemplo, de que la escuela de masas ha cambiado imprevisiblemente su materialidad con la presencia de mujeres. La instrucción en Italia —al igual que en otros lugares— ha dado lugar a un «imprevisto histórico» (Cosentino, 2013). Pues, cuando en los años setenta las políticas de modernización instituyeron la escolarización de masas para incluir a las clases pobres, las niñas y las adolescentes de

cualquier estatus social lo aprovecharon de forma exponencial para llegar finalmente a estudios superiores y, entre ellas, muchas maestras o profesoras. Y esta historia afortunada de la instrucción femenina italiana desplaza del horizonte cualquier mirada catastrófica:

ha surgido el dato material de una inversión positiva que es, a mi parecer, el alimento secreto que ha pasado de madres a hijas y que ha sostenido y aún sostiene una mirada no catastrófica hacia la escuela por parte femenina. Es el terreno de base sobre el que ha podido nacer un punto de vista diferente sobre la educación en los recorridos de la política de las mujeres. (Cosentino, 2013: 303)

Visto así, no todo es «malas noticias». Un imprevisto histórico, un terreno fértil, un punto de vista diferente, nos insta a centrarnos en el *más* que ha aportado a la educación la presencia de las mujeres que han cambiado la materialidad de la escuela y desplazarnos de inmediato de una lectura catastrófica de la escuela de masas. Pues, de esto nace el hecho de que con la feminización de la profesión de enseñar se ha delineado una ocasión de cambio que tiene mucho que ver con el hecho de ser mujer, con pensamientos y palabras de mujeres. Esto trae aparejado la necesidad de reconocer que, así como en el mundo, en la escuela hay dos sexos y llevar las consecuencias a todos los ámbitos de la vida y de la convivencia, poniendo en juego el sentido libre de la diferencia de ser mujer, de ser hombre (Piussi, 2008). De este modo, la denostada y vilipendiada escuela de masas, que ha sido pensada en el proceso de democratización para las clases populares o los estratos más marginados de la sociedad, tanto en Italia como en otros países, ha tenido como éxito imprevisto la entrada de las mujeres de todas las clases sociales en la escuela y, luego, como maestras. Pero esto hay que verlo y dar cuenta de ello. Y este gesto que hace visible la presencia femenina en la escuela es muy importante en la línea de la pedagogía de la diferencia sexual porque de lo que se trata es de restituir realidad a la escuela para decir su cualidad o calidad, sobre todo, cuando ha cambiado la materialidad de su presencia y cuando uno de los problemas del novecientos es que este cambio no ha

sido registrado. Es por ello que Vita Cosentino (2000: 11) dirá que: «Para lograr ver la realidad de la escuela hoy es necesario un cambio de la mirada».

6.1.1. Cambia la materialidad de la presencia, cambia la escuela

Este cambio de mirada no se ha dado del todo. Sabemos que aún hoy se habla de fracaso y aunque es verdad que las cosas han funcionado en modo regular y hay promesas que han quedado en el camino, el hecho de que la mitad de la población (aquella femenina) haya podido ir a la escuela no es considerado y es, en cambio, un suceso importante en la escolarización de masas. Anna Maria Piussi (2001: 145) dice que «La radicalidad de la ruptura feminista pide, por tanto, un actuar y un pensar capaces de significar a su altura el mundo y la nueva relación entre los sexos. También en la escuela y en la educación». Y, en este sentido, la pedagogía de la diferencia sexual ha posibilitado un cambio de mirada para acoger y simbolizar adecuadamente cómo ha cambiado la escuela cambiando la materialidad de su presencia: la presencia de mujeres.

La escuela italiana, como otras en el mundo, tiene más maestras y profesoras mujeres que hombres. Por ejemplo, tomando los datos de un estudio realizado sobre la escuela italiana, Vita Cosentino (2000) dirá que la situación está en estos términos: en la escuela materna el 99% de quien enseña son mujeres; en la escuela elemental, el 92%; en la media, el 86%; en la superior, el 60%; sólo en la universidad prevalecen más hombres. Todo indica que la escuela ha cambiado. Se trata, por lo demás, de un cambio social mayor, debido, entre otros, a la instrucción misma, porque el hecho que la generación femenina haya podido entrar a la escuela ha hecho que las mujeres hayan podido entrar en todas las profesiones, y esto ha cambiado la estructura de la familia y de la sociedad. Cambiando la materialidad de la presencia de la escuela, ha cambiado también la familia y la sociedad. Y la escuela cambia porque comienza a portar el signo femenino, y forma parte de este cambio el hecho de que la enseñanza entendida como control, o como ejercicio predominante y exclusivo de poder, ya no funciona como antaño, lo que hace que sea preciso cambiar la mirada:

Entre las cosas a las cuales decir adiós en el '900 hay esta: una concepción de la escuela entendida sobre todo como control de rendimiento, pero también de cuerpos, de mentes, de personas. Situación que ha analizado muy bien Foucault en *Vigilar y castigar*, en la cual sostiene que “la escuela es un sistema jerárquico que responde a criterios de vigilancia y control, que constituyen un orden disciplinar que regula el empleo del tiempo y la disposición de los cuerpos en el espacio”. Este análisis es muy lúcido, pero no dice hasta el fondo que este tipo de concepción —de la cual encontramos ejemplos literarios que evocan escuelas disciplinadas y militares— se da desde la impronta masculina desde el origen de la escuela misma: la escuela está pensada por hombres para hombres y Foucault mismo históricamente rastrea y ensombrece la derivación de la estructura escolar desde la militar. (Cosentino, 2000: 12)

Detrás de esta asunción está la convicción de que hay algo que viene cambiando en la escuela y que invita a cambiar la mirada porque su estructura profunda no se rige más por esta representación. La escuela ya no es sólo la escuela de hombres, del predominio exclusivo del poder, de la vigilancia y del control de los cuerpos y de las mentes. Y si se asume esto, una serie de cuestiones vienen reformuladas de otro modo; por ejemplo, la crisis de autoridad en la escuela —de la que se habla continuamente y que hemos visto algunas claves en el capítulo anterior— viene vista como cierto tipo de autoridad que es más preciso llamar autoridad jerárquica, modelada sobre la autoridad paterna en la sociedad patriarcal. Así, la autoridad ejercitada en la escuela por el enseñante era muy parecida a aquella ejercitada por el padre en la familia patriarcal y encontraba allí su confirmación. No obstante, hoy funciona en cambio una autoridad relacional porque hay mujeres y también muchos hombres que saben estar en primera persona en la escuela, que saben instaurar relaciones que dan confianza a las niñas y niños y a las chicas y a los chicos. Pues, hay mujeres y hombres de escuela que no se esconden detrás de los programas, detrás de las reglas, detrás de la estructura fosilizada que es aquella que a menudo atasca de raíz la posibilidad de aprender (Vita Cosentino, 2000). Con esto se busca enfatizar que lo educativo no es enseñable por medio de palabras, ni a través de reglas y normas o a

partir de mediaciones dadas o segundas, sino que se da través de la experiencia viva. Por ejemplo, no se puede enseñar el respeto que es tan importante en la relación de autoridad que nace entre quienes saben hacer de la escuela un lugar habitable, enriqueciendo la convivencia y posibilitando el intercambio vivo en ella.

Este gesto que se orienta a hacer que viva lo más vivo en la escuela y que reconocemos en la autorreforma de la universidad, necesita inexorablemente desplazarse de cierto horizonte crítico. Particularmente en Italia, en el contexto escolar, ha sido muy importante el libro *Lettera ad una professoressa*, escrito colectivamente por chicos rurales que habían fracasados en la escuela oficial, pero que fueron reagrupados en la Escuela de Barbiana del don Lorenzo Milani. El libro revela una preciosa crítica del fracaso escolar que se cristaliza o se simboliza en una crítica del sistema educativo de la escuela. No obstante, más allá de esto, la transformación necesaria en una escuela de molde patriarcal por acoger a las niñas no ha sido adecuadamente simbolizada. Así, para responder a esta carencia ha nacido el movimiento por una autorreforma «gentil» de la escuela (Lelario, 2002). Las maestras y maestros, profesoras y profesores del movimiento de autorreforma han sabido — más allá de la mirada catastrófica que no se puede obviar— ver las «buenas noticias de la escuela» y saber ver cómo ha cambiado su materialidad con la presencia de mujeres, cambiando el deseo de calidad.

6.1.2. El deseo de calidad: las relaciones

La presencia material de mujeres y niñas es también la presencia de sus necesidades, de sus deseos, de sus modos de ver y de sentir, de ser y de estar en la educación y en el mundo. Así, es importante rondar la pregunta por aquello que ha aportado la presencia femenina a la escuela, por aquella cualidad o calidad que revela el signo de su materialidad. Pues, cambia la materialidad de su presencia, cambia la calidad de la escuela. Y creo que, en el marco de lo que hemos venido diciendo, puedo responder desde ya por aquello que las mujeres han portado y han enriquecido a la escuela: la preferencia a la relación. La calidad estaría en relación con la preferencia o con la primacía que las mujeres le dan a la relación, cambiando las relaciones en la escuela.

De este modo, no se trata de una noción tradicional de calidad, ni tampoco de los supuestos que la apoyan, sino que hablar de calidad es hablar de calidad de las relaciones. Pues, cuando hemos hablado de la *Pedagogía de la diferencia sexual*, decíamos que las enseñantes de la diferencia han introducido en la escuela la atención a la subjetividad y la relación. El hecho de que las enseñantes retomaran su subjetividad y la reconocieran a las niñas y niños que tenían en frente rompía con la transmisión unilateral transformando la enseñanza y aprendizaje en una relación entre sujetos, mujeres y hombres, que se ponía en juego y se veía enriquecida por la propia subjetividad. Y esto es importante, porque si se está en un horizonte de diferencia, se necesita aceptar que el otro o la otra son desconocidos, lo cual cambia —como veremos— la idea misma de transmisión. Pues:

La idea de transmisión actúa más en profundidad, en el sentido de que está radicada en la concepción misma de relación pedagógica así como ha estado elaborada en la cultura occidental, una cultura que no tiene el sentido de la diferencia. Lo ha criticado Irigaray diciendo que en la relación pedagógica: “Se supone que el más anciano sabía aquello que es y aquello en que debe convertirse el más joven; se presume que el anciano conocía al joven, limitándose a escucharlo en el ámbito de una ciencia y una verdad existente”. El acceso a la diferencia sexual exige un ‘Yo no te conozco’, por lo tanto, el nacimiento de la soledad y del respeto al otro” (Cosentino, 2000: 18).

Sabemos que a la subjetividad están ligados muchos aspectos relativos al saber, al aprendizaje. Lo más importante —al menos como yo lo he vivido— es el hecho de que el aprendizaje es siempre autoaprendizaje, autoaprendizaje en relación. Esto quiere decir que nadie puede inculcar o depositar a la fuerza en la cabeza de un estudiante o una estudiante alguna cosa. Pero tampoco se puede aprender sin una relación con lo otro, la otra o el otro. El aprendizaje —como la experiencia— se da porque nace algo en el interior de alguien, en una relación que puede ser vivida con las compañeras, compañeros, con las maestras, con el maestro, con un texto, con un autor. Un movimiento que en cualquier caso tiene que ver con el interior, con la

subjetividad, en relación con algo o alguien que no coincide con sí mismo. Y esto cambia —naturalmente— el modo de ser enseñante, el modo de estar en esa relación de enseñanza, creando los espacios, abriendo el tiempo, de preparar un lugar que haga posible el nacimiento del aprendizaje, que es siempre autoaprendizaje. Se trata de una disposición de apertura, de atención a lo nuevo, de saber estar allí como un «estar en una relación viva en la cual las cosas nacen allí mientras nacen» (Cosentino, 2000: 18). Así, prosiguiendo la pedagogía de la diferencia sexual, ya activa en Italia por obra de mujeres enseñantes y estudiantes, y abierta a los hombres y a su contribución, el movimiento de la autorreforma de la escuela propone —por definición— una reforma desde el interior ella, de aquello que es más vivo en ella y funciona mejor. Más allá, por tanto, de la mirada catastrófica y la crítica nihilista, el signo que marca la autorreforma gentil es el de restituir realidad a la escuela haciendo hablar a la calidad que hay en ella, lo que en ella está más vivo y funciona mejor. ¿Y qué es lo más vivo y que funciona mejor en la escuela? ¿de qué se habla? ¿qué moviliza el deseo de calidad?

En particular: del cambio personal de estudiantes y enseñantes movido por el deseo de calidad, de su competencia y energía, que saben encontrar las formas de expresión y realización y, sobre todo, de la calidad de las relaciones, de aquellas relaciones que saben hacer más vivible y sensata la escuela. Se trata de prácticas modificadoras que no requieren recursos concretos (financiación, leyes, etc.) pero que saben hacer un tesoro de lo que ya existe, en particular de los momentos vitales en la relación entre enseñantes y estudiantes en los que se advierte que la enseñanza aprendizaje lleva a un crecimiento personal o a un ensalzamiento de la calidad civil de la escuela. (Piussi, 1999: 55)

Lo que más bien y mejor funciona en la escuela es, sobre todo, la calidad de las relaciones que la hacen más vivible y sensata la escuela. No funcionan los recursos externos, sino el deseo de calidad que se revela en las relaciones vivas y que sirven de base al aprendizaje, a la formación y crecimiento personal. Así, ante la tendencia actual que prevalece en el pensamiento masculino político y pedagógico y, también,

al interior de la izquierda, dirigido a la invención y a la multiplicación de procedimientos y de instrumentos de control que neutralizan la cualidad subjetiva de las relaciones, el pensamiento de la diferencia pone en el centro la calidad de las relaciones que en la escuela se tejen con las y los estudiantes y con las y los colegas. (Longobardi, 1996: 77).

Si repaso mi experiencia escolar, la del huésped de la escuela, y pienso en este deseo de calidad, noto con claridad que en esta apuesta la emoción adquiere un lugar central. Y las relaciones que tradicionalmente se dan en cierta escuela —aquella que prioriza el currículo, las reglas, el control— no siempre acogen las emociones, por tanto, no siempre se abren a la subjetividad, a la diferencia. Sin embargo, las subjetividades, las diferencias y las emociones están muy vinculadas a la relación, las enriquecen y las posibilitan. Si la relación es viva, ellas mismas abren la posibilidad de un saber vital que no que sea la repetición hasta el infinito de los saberes especializados que reproducen el paradigma dominante.

En la escuela hay este paradigma: aquello que importa es lo racional. Últimamente, debido a que se dice que estos chicos y estas chicas no aprenden nada, se hacen cursos y cursos para ver como acercarse, luego para cuidar la relación, pero siempre en un modo instrumental, como medio para llegar a lo Racional. En la práctica de las mujeres, la cuestión se ha invertido: yo estoy en la escucha de mis emociones, parto de ellas, sobre ellas razono con la idea sin voluntarismo de que no puedo cambiar la realidad pero puedo cambiar mi relación con ella. El problema es no rechazar aquello que se intenta, sino ser conciente y luego decidir: “Me siento muy enrabada, le rompería la cara a aquel tipo”, ¿acepto mi emoción? ¿Qué cosa hago? En aquel punto se abren los caminos y elijo. (Cosentino, 2000: 19-20).

Se trata, entonces, de ir más allá de una racionalidad siempre obsesionada con sacudir la espontaneidad de las relaciones para insertarla en el orden del control, en el orden de los medios y fines, despojando lo vivo que puede nacer de una relación sin

fin (Rivera Garretas, 2012), es decir, todo lo que puede emerger de una relación que se orienta por el gusto de estar en relación, no por lo prescrito ni las reglas que le fuerzan.

6.1.3. La escuela no-reglada

Sabemos que la escuela se ha transformado cada vez más en un lugar lleno de reglas y la centralidad de las relaciones entra en contradicción con una escuela reglada. Continuando la apuesta anterior, creo que una relación viva es tal porque no viene instrumentalizada ni reglada y la calidad de la relación no puede reglarse ni medirse. La apuesta del movimiento de autorreforma gentil será, entonces, restituir otra forma de hacer escuela. Una escuela donde la subjetividad y la relación se juegan en un tablero cuyas reglas están por hacerse, rehacerse. Pues, la relación educativa es imprevisible y, por tanto, guarda en su seno la posibilidad que tiene todo aquello que nace en el vacío fecundo.

La subjetividad introduce de hecho en el sistema un elemento casual. Valorizar su potencialidad significaría renunciar al control. La aspiración que emerge en el discurso pedagógico es en cambio aquella de llegar a reglamentar la relación en modo que la persona que reviste el rol de enseñante pueda ser pensada como cualquiera. (Longobardi, 1996: 77)

En el lleno de las reglas, quedan pocas opciones para los deseos, las emociones y se vuelve más pesado volver a centrarse en lo esencial. La estructura y las reglas que garantizan el funcionamiento de la institución y del método de enseñanza están dirigidas a la neutralización del quien que enseña y del quien aprende. Tan así que el cumplimiento de un rol en una estructura bien reglada debe poder prescindir de la persona que lo realiza, de su subjetividad. En este sentido, bajo la convicción de estar en la escuela con un máximo de autoridad y un mínimo de poder, se plantea la necesidad de que se apueste por una escuela no-reglada:

ir más allá del sistema de la reglas como modo de estar en la interacción social en la escuela, en favor de prácticas de civilidad de las relaciones humanas fundadas en el intercambio de palabras, a favor de relaciones concretas de confianza y de responsabilidad en la enseñanza y el aprendizaje. (Cosentino, 1996: 69).

Solo en las lecturas deterministas de la historia se piensa que todo depende de las formas de poder y de las reglas institucionales y se cancela así la libertad subjetiva y las invenciones de lo nuevo. Y por años en la escuela este tipo de lectura ha condicionado el sentido común —del que no me he sentido ajeno— y, en consecuencia, buena parte de los docentes y de los estudiantes han oscilado entre la denuncia del clima opresivo y gris de la escuela y la aspiración a una reforma por venir, cultivando un sentido aristocrático de sí y un considerable desprecio por los otros (Lelario, 2002). En este contexto, creo que es necesario enfatizar una clave importante para comprender mejor la apuesta y el sentido que tiene hablar de una escuela no-reglada. Como es posible reconocer en las prácticas políticas de mujeres de las que he ido aprendiendo de estos gestos y que en parte he adelantado cuando he hablado del sentido de la autorreforma, no se trata una lucha reivindicativa por la abolición de las reglas escolares, es una modificación en sentido libre de cómo se pone en primer lugar la relación. Implica, también, como se ha dicho, poner en detrás aquello que venía puesto delante y que no merece ocupar el lugar privilegiado de la relación, dejándole espacio para que esta sea. Y esto explica la idea que está en el corazón de la autorreforma gentil de la escuela, esto es, una nueva reforma gentil, en el sentido de una práctica «gentil» o «amable» que requiere —más allá de oponerse a lo dado, a las mediaciones externas— de un cambio desde el interior de la escuela misma.

La propuesta de carácter femenino de sacar las reglas de la escuela va en el sentido de las prácticas de civilización: aligerar la regulación y dejar más espacio al ser, a nuestro ser lo que somos, al ser lo que son las estudiantes y los estudiantes que pasan casualmente por nuestras clases. La relación en presencia, que es el corazón mismo de la escuela, introduce de forma

explosiva la implicación subjetiva, el sexo, lo concreto de las vidas, el alcance social de las historias individuales, el horizonte del presente de los chicos y de las chicas profundamente distintos de nosotras/os. Sacar las reglas de la escuela significa salir de las relaciones jerárquicas y abrirse a las relaciones de confianza y responsabilidad personal, que luego son la raíz de un sentido positivo de autoridad. (Cosentino, 2010: 92-93)

En el fondo se trata de sacar las reglas de la escuela, ponerlas en un segundo plano, para hacer un lugar para que exista una escuela más habitable y más viva que dé centralidad a la calidad de las relaciones. Este es el deseo que mueve a maestras y maestros de la autorreforma de la escuela, sobre todo, para decir que otra escuela vive cada día, para decir las buenas noticias de la escuela. Así, el movimiento autorreforma gentil aparece en escena como un movimiento de base que pretende dar respuestas eficaces y justas a los desafíos que plantean los nuevos tiempos y resistir a la fuerza desestabilizadora de las reformas neoliberales, a partir de una constatación afirmativa, no negativa: la política de la confianza de que en la escuela existen elementos de calidad que se activan y deben ser visibilizados sobre todo cuando se sustituye la desconfianza en sí y en los otros y se busca delegar fuera la iniciativa del cambio.

De esta confianza nace la energía para hacer de forma provechosa todo lo que nos es posible hacer, que nunca es poco, si se sabe valorar bien, y con medida, lo que está a nuestra disposición; y de ahí viene también la capacidad de ofrecer un juicio justo sobre lo que la escuela necesita verdaderamente, y sustraerse así a la inercia, a la repetición, al sinsentido, a la desresponsabilidad provocada por la espera de las más o menos míticas intervenciones reformadoras desde arriba o, al contrario, pero con las mismas consecuencias, a desesperarse de forma nihilista ante cualquier posibilidad de mejora o de transformación. Autorreforma es el nombre que hemos dado a la modificación desde dentro y en esta dirección, de nosotras/os misma/os y de la realidad, primero universitaria y después de la escuela. (Piussi, 2010: 44).

Como veremos al hacer un repaso por los encuentros nacionales, este movimiento define otro modo de mirar los problemas, de hacer política en la escuela y con la escuela, desde dentro y en esa dirección, o sea, una reforma interior que muestra un movimiento subjetivo.

6.2. Subjetividad en movimiento: una corriente amorosa por la autorreforma

Según he ido recorriendo, la autorreforma de la escuela nace desde un talante afirmativo que parte desde lo que en la escuela hay y funciona para salvaguardar su calidad o cualidad: las relaciones. Las maestras y maestros del Movimiento de autorreforma de la escuela se presentan de la siguiente manera:

Somos mujeres y hombres de todas partes de Italia que piensan la escuela con coordenadas inéditas, la miran con ojos libres de estereotipos, y buscan en ella con lúcida determinación calidad y sentido capaz de liberar el placer en quien la habita, fuera del deber ser y los modelos preconstituidos, para responder a los profundos cambios de la sociedad sin adecuarse a la lógica empresarial y organizativa dominantes. Somos quienes hemos emprendido un proceso autónomo de intercambio, basado en la relación entre quienes viven en la escuela y en la valoración del saber que surge del enseñar. Queremos dar voz a la buena escuela que ya se hace, hacer circular las experiencias significativas, construir una red de relaciones y de intercambios —no sólo entre escuelas, sino también con quien en la sociedad se apasiona con ellas— para mejorar la calidad de las relaciones entre enseñantes y estudiantes, supuesto necesario de todo cambio positivo.¹⁸

En relación con sus antecedentes, hemos visto que el movimiento de autorreforma había iniciado un par de años antes en Italia, principalmente en la Universidad de

¹⁸ Véase: <http://autoriformagentile.too.it/>

Verona por iniciativa de Diótima, implicando a docentes y estudiantes en torno a un deseo de cambio de la vida universitaria que toma fuerza del *partir de sí* y no de las formas tradicionales como la política de representación, ni en los diseños de reforma desde arriba. Respecto de su sentido de continuidad, en el segundo encuentro nacional llamado «La escuela: una autorreforma gentil», celebrado en Roma a fines de 1996, Lusa Muraro —iniciadora de la autorreforma en la universidad, según hemos visto— dirá que con el movimiento de autorreforma comparte toda su historia y hace suyo especialmente dos puntos:

El primero es su idea inaugural de actuar partiendo de la realidad que está cambiando. Esta idea es la que ha inspirado las *Lettere dall'universita* (...) El otro punto que comparto intensamente con el movimiento de autorreforma es la centralidad de la relación, la relación que da fuerza y que hace justicia, a diferencia de las especialidades abstractas. (Muraro, 2010: 30)

Actuar partiendo de lo que hay, de la realidad que a su vez está cambiando, desplaza aquella voluntad o voluntarismo lleno de sí mismo, al mismo tiempo que ingenuo y contraproducente de cambiar lo que pasa en la realidad, teniendo en cuenta las limitaciones impuestas por la realidad sobre nuestra voluntad. Y en este contexto adquiere centralidad la relación, las relaciones dispares, que entran en juego para actuar en la realidad desde los deseos efectivos de quienes viven en ella, aportándole ganancia y dinamismo en lugar de empobrecerla y aplastarla. Así, como una forma política inspirada en la política de las mujeres y distante de las formas organizadas de la política tradicional, continúa la autorreforma iniciada en la universidad y se extiende a las escuelas con tintes propios. Los mundos son distintos, pues, la materialidad de la presencia de la escuela no es la misma de la universidad; la escuela está habitada en su mayoría por mujeres enseñantes.

Quizás, sea importante indicar que la autorreforma de la escuela nace con el adjetivo «gentil». Y lo hace, en parte, aludiendo irónica y polémicamente a Giovanni Gentile, ministro promotor de la última gran reforma de la escuela italiana, en el

lejano año 1924 y que, por tanto, portaba el cuño de la política en la época fascista. La implantación gentiliana contenía el prejuicio de que las mujeres no debían adquirir saber. Giovanni Gentile permanece en la memoria por haber escrito en la Carta abierta al Ministro de la Instrucción Pública (Resto del Carlino, mayo 1918) lo que sigue: «Las mujeres no tienen y no tendrán nunca aquella originalidad animosa del pensamiento ni aquella férrea vigorosidad espiritual que son las fuerzas superiores, intelectuales y morales de la humanidad» (Vita Cosentino, 1999). No obstante, mientras que la escuela italiana del último tiempo se presenta como la más feminizada de los países europeos y el cambio ligado a la presencia femenina en la escuela no había estado registrado. Por ello, la palabra «gentil» evoca también, sobre todo, a otros modos de cambio practicado con civismo que son el signo de la presencia femenina: «modos de cambio amables, es decir, no destructivos y practicables con civismo» (Piussi, 1999: 55).

Así, lo que se ha nombrado como Autorreforma gentil corresponde a un movimiento de reforma amable, desde el interior de la escuela, para atender a aquello que es más vivo en ella y funciona mejor, es decir, la calidad de las relaciones que saben hacer más vivible y sensata la escuela. A través de prácticas modificadoras que se viven en primera persona y que no requieren recursos concretos (financiación, leyes, reglas, etc.) porque saben hacer un tesoro de lo que ya existe, en particular de los momentos vitales en la relación entre enseñantes y estudiantes en los que se advierte que la enseñanza aprendizaje lleva a un crecimiento personal (Piussi, 1999). Es en este sentido que se afirma que la autorreforma ha reactivado una corriente amorosa en una institución abrumada por la sucesión acelerada de acciones administrativas y legislativas dirigidas a consolidar una visión empresarial, tecnócrata e individualista de la enseñanza, a aplastar sus aspectos vitales con la obsesión de organizar, programar, evaluar y certificar, e incluso a destruirla como bien público en nombre de la lógica del mercado, desviando a otros lugares los recursos humanos y económicos y borrando competencias y saberes ya existentes (Piussi, 2005).

En *Intelligenza del presente ricchezze del passato*, Vita Cosentino e Federica Giardini (2006) expresan con una fórmula conocida («¡Cuántas ganas de autorreforma circula

hoy!») la impracticabilidad de reforma desde arriba, a la vez que muestra que la autorreforma es una forma política nueva que «no se asemeja a ninguna organización existente porque implica la subjetividad y sus movimientos». Se trata de una subjetividad en movimiento que crece con inteligencia contagiosa. Por ejemplo, Vita Cosentino recuerda cuando a mitad de los años ochenta, en el inicio de la pedagogía de la diferencia, leería las palabras de Anna Maria Piussi referidas al «gesto soberano de traer a este mundo un sentido libre de nuestra diferencia»:

Leyendo sus palabras, me volvió a la mente aquel sentimiento de irrisoria felicidad, aquella determinación de ser mujeres antes que enseñantes, que nos caracterizaba en aquellos años. Fueron emociones de este tipo las que nos hicieran aventurarnos por otros caminos y abandonar con alegre señoría las ideas consolidadas sobre la educación. En un movimiento de subjetividad gran parte está hecho por estos elementos contagiosos que acompañan la toma de conciencia. ¿Y qué hay más lujoso que estar en el mundo con una palabra propia (Cosentino, 2013: 304)

En este sentido, Vita Cosentino nos dice que más que un movimiento tradicional se trata de subjetividad en movimiento. Es una forma política original, inspirada en la política de las mujeres, y no se parece en nada a las formas organizadas de la política. Corresponde, por tanto, a un movimiento basado en las subjetividades en relación, cuyo progresar no es lineal, donde períodos de fuerte presencia e iniciativa se alternan con períodos hechos de intercambios más contextuales, experiencias locales y cuya duración no está garantizada mediante estructuras o financiaciones, sino que está confiada al deseo y a las relaciones, aprovechando de vez en cuando las ocasiones. La apuesta principal fue poner en palabras un sentido diferente de la escuela que respondiera al sentir de una o un enseñante que hace con pasión esta profesión (Cosentino, 2013). En este sentido, el movimiento de autorreforma de la escuela es un «movimiento de renovación a partir del deseo y del saber de quienes trabajan en la escuela» (Longobardi, 2002: 51). De este modo, la filósofa Luisa Muraro (2010), nos ayuda también a comprender mejor la semántica de la autorreforma:

Diseñar la reforma de la escuela a partir de la experiencia, de la voluntad y de los deseos afectivos de quienes están viviendo en la escuela, en carne y hueso, parece tan simple como decirlo, pero si se ve a la cuestión profundamente, se descubre que es lo más subversivo, es el desalojo de todas las instancias burocráticas de arriba y de todas especialidades externas, es la activación efectiva de las energías y del criterio de quien está obligados a enseñar o aprender así o así. (Muraro, 2010: 30)

Energías y criterios que se sitúan fuera del alcance de los modelos preconstituidos, objetivadores y poco representativos de la vida en la escuela y se orientan hacia el rescate, en último término, de la capacidad de enseñar. Una capacidad ligada a la experiencia vivida y que se sostiene en unos saberes no del todo formalizables según las pretensiones eficientista de las reformas imperantes. Pues, la feminización de la escuela no es sólo la presencia material de mujeres y niñas, es también la presencia de sus necesidades, de sus deseos y, también, de sus modos de ser, estar y saber, de sus puntos de vista sobre la educación y sobre el mundo y nacen en relación directa con las nuevas generaciones.

Vivimos en una época que nos desposee de nuestra capacidad de enseñar, pues ha pasado a ser una asignación de especialista y expertos externos a la escuela. Una de las ideas de fondo de la autorreforma es que el saber nace de la experiencia humana y profesional, en relación directa con las nuevas generaciones. (Cosentino, 2013: 305)

Poner en circulación el saber que nace de la experiencia humana y profesional en la relación con las nuevas generaciones es lo que da vida al movimiento de las maestras y maestros de la autorreforma italiana en un período de cambios que buscan desposeerle de la capacidad de enseñar.

6.2.1. Los encuentros nacionales

En un arco temporal de más de una década se sucedieron encuentros nacionales en distintos lugares de Italia. Cada encuentro nos muestra una preocupación coyuntural de dar respuesta o hacer las cuentas con los cambios que venían impostándose desde lo alto, al mismo tiempo —y creo que esto es lo más importante en este ejercicio— es que a partir de las contradicciones vividas por las maestras y maestros se muestra sobre todo aquello que se considera como central de cuidar. Así, los encuentros dan cuenta del contexto histórico y la política escolar de entonces, pero también —y lo que nos interesa aquí— desde los encuentros se va mostrando el sentido de la educación, de la tarea de enseñante, esto es, la centralidad de la relación como signo de calidad.

La idea de autorreforma ha encontrado un terreno muy fértil en la escuela. Al primer encuentro nacional en el año 1995, *Chi valuta chi e perchè* [Quién evalúa a quién y porqué], le sucederán otros: *La scuola: un'autoriforma gentile* [La escuela: una autorreforma gentil], *Pubblica, libera e leggera* [Pública, libre y ligera], *La bravura di ogni giorno* [La excelencia de cada día], *Le maestre e il professore* [Las maestras y el profesor]; *La politica dell'esserci: sapere critico e dimensione pubblica* [La política del estar ahí: saber crítico y dimensión pública]; *La lingua che ci amora. Esercizi di libertà per imparare con* [La lengua que nos enamora. Ejercicios de libertad para aprender con]; *Felicità sottobanco* [Felicidad que está detrás]; y *Quando è troppo, è troppo. Ricreare spazi di vita pubblica* [Cuando es demasiado, es demasiado. Recrear espacios públicos de vida pública]. A todo les une un gesto distintivo, o sea, cambiar a partir de aquello que ya hay y funciona, valorizar lo positivo, hacer circular el pensamiento que ya hay en la escuela, entender la enseñanza como un oficio intelectual alto, capaz de producir teoría sobre la escuela basándose en la experiencia. Y nos muestran el ejercicio político hecho en primera persona, sin delegar a intervenciones desde el exterior, sin contar con ninguna clave de salvación, que para algunos puede ser la privatización, para otros la recuperación de la meritocracia, o la duplicación del salario, sino haciendo un desplazamiento de aquello que no va, sin suplir con voluntarismo las disfunciones de la escuela, sino desarrollando una capacidad de

invertir aquello que no convence, por medio del movimiento de una red de relaciones, de intercambios, de construcción de iniciativas entre personas en carne y hueso. Esto ha sucedido desde el inicio y nos sirve aquí para indicar el modo en que nace el primer encuentro nacional cuando Vita Cosentino y Guido Armellini se reúnen para poner a circular de mano en mano y por medio de dos revistas («*Via Dogana*» de la Librería de las mujeres de Milán y «*La terra vista dalla luna*», hoy cerrada y sustituida por *Lo straniero*), una carta —modalidad familiar según hemos visto— sobre la evaluación en la escuela, con el nombre de «*Lettera (con risposta) sulla valutazione a scuola*».

En esta «Carta (con respuesta) sobre la evaluación en la escuela» se parte de la triste constatación de que desde septiembre del año 1994 con la introducción obligatoria de «nuevos instrumentos de evaluación» la relación entre enseñantes, estudiantes y familias se ha vuelto más difícil en la escuela: «chicos y chicas bajo estrés por las continuas verificaciones, enseñantes con la obsesión de medir un número exorbitante de rendimientos, madres y padres lidiando con una jerga incomprensible» (*Lettera*, 1994). Así, el punto de partida será que los nuevos instrumentos (fichas o tarjetas, indicadores) no cumplen ni la exigencia de individuar la enseñanza ni la necesidad simbólica de que cada ser humano de recibir juicios para proceder. Más bien, estos instrumentos introducen una pseudocientificidad hecha de test objetivos, parámetros fijos, medias estadísticas, con la pretensión de medir también lo inmedible (características psicológicas, comportamientos morales, etc.) que provocan una inversión entre enseñanza y evaluación, al terminar por enseñarse sólo aquello que se puede medir. Esto trae consecuencia en el oficio de enseñar dilatando a desmedida los tiempos de preparación, realización y corrección de las pruebas y desfavoreciendo los tiempos de invención, de búsqueda, de creatividad de la enseñanza; burocratizando los procedimientos, fragmentando rígidamente a seres vivientes en clasificaciones mutilantes, sin considerar la continua evolución de las edades ni tampoco el cambio generacional que hoy se presenta más radical que en el pasado a causa de las transformaciones de nuestra época; y acentuando el carácter unilateral de la evaluación (desde el docente al discente), o sea, el carácter de control,

no considerando el hecho que la relación y el intercambio entre quien enseña y quien aprende son las condiciones necesarias para el aprendizaje real y la evaluación.

A partir de esta lectura, la *Lettera* concluía con la propuesta e invitación a «superar la obsesión evaluativa a favor de una elaboración de formas de evaluación simples, prácticas, fecundas, positivas, con tal de facilitar la relación entre quien enseña, quien aprende y las familias». Y desde su circulación, comienzan a recibir respuestas de enseñantes de todos los niveles educativos, de la escuela materna hasta la universidad, de padres y madres que animan a continuar las prácticas para superar la obsesión evaluativa y abrir las escuelas a aquellas formas de evaluación razonables, amigables, comprensibles, que ya se producen cuando hay intercambio entre quien enseña, quien aprende y las familias. Es importante destacar que, precisamente, por aquella época, gracias a las iniciativas de enseñantes y padres, se produce la autocrítica del ministerio (ministro Lombardi) con la decisión de cambiar las fichas o tarjetas (*scheda*) de evaluación. Sin embargo, el problema no se resuelve; hay aún una cuestión de fondo por discutir: no basta sustituir una ficha o tarjeta por otra más simple, sino avanzar hacia la superación del modelo de evaluación único y rígido. Y, tal como aprecian, lo que sostiene al modelo de evaluación no es sino la idea manifiesta de una «escuela-fabrica», centrada en la «productividad» y entendida como adiestramiento para cumplir el rendimiento programado en vista de una verificación final; mientras que quien habita la escuela la entiende de otro modo:

Nosotros, en cambio, nos sentimos parte de una escuela pública, construida cotidianamente como un lugar de cultura y de encuentro entre las generaciones, de enseñantes, estudiantes y familias: una escuela hecha de escucha en un diálogo vivo, de relaciones sociales civiles, de intereses y pasiones culturales puestos en común, de intercambios entre los dos componentes que lo habitan. (*Lettera* 1994).

Esto dará lugar en el año 1995 al primer encuentro nacional *Chi valuta chi e perche*.

6.2.1.1. *Chi valuta chi e perche*

El contexto descrito propicia el primer encuentro nacional: *Chi valuta chi e perche*. Celebrado en Bolonia el día 8 octubre 1995, en el encuentro se retoma la pretensión de superar la obsesión evaluativa bajo la idea de que los nuevos instrumentos de evaluación, en cuanto «dispositivos didácticos», revelan un «ansia de medición de cada detalle que roza la paranoia». Así, dando centralidad a la relación, indicarán que «la evaluación es una relación» que, como tal, debe partir del reconocimiento de la subjetividad para responder a la necesidad humana de recibir un juicio para poder continuar. Por lo tanto, se trata de juicios que permanecen abiertos y que no admiten soluciones técnicas y burocráticas desde un modelo único y rígido. Y esto viene sostenido por la siguiente convicción:

Quien enseña con pasión está en grado de pensar, de distinguir aquello que es medible de aquello que no lo es, de considerar a quien se está dirigiendo para abrir caminos múltiples y prácticas innovadoras para favorecer el encuentro entre las generaciones adultas y niños y niñas que viven en la escuela. (*Chi valuta chi e perché*, 1995: 3)

Así en el primer encuentro nacional de la Autorreforma de la escuela se discute el sentido, las formas y los criterios de científicidad de la evaluación para difundir formas de evaluación razonables, comprensibles, amigables, con la convicción de que «el cambio debe y puede partir de aquello que hay y que funciona» como ruptura con la lógica corriente que busca del exterior la clave que hará resurgir una realidad mejor. Por esto, desde el comienzo enfatizan: «no compartimos la impostación de cambios desde el exterior porque desprecia y degrada la riqueza que hay y que es constituida desde la experiencia de excelencia». Una experiencia de excelencia que reconoce que esta presente en toda Italia y en todos los grados de escuela, como las escuelas primarias o elementales que funcionan mejor que las otras, donde enseñantes, mujeres y hombres, hacen bien su trabajo y obtiene de él satisfacción. (*Chi valuta chi e perché*, 1995: 5).

Con esta convicción, el encuentro *Chi valuta chi e perché* se propone, entonces, el gesto de «mezclar las voces» para dar cuenta del pensamiento que ya hay en la escuela y de asumir la propia labor cotidiana, las prácticas y saberes, como una propuesta de política de cambio. En este sentido, el gesto político ha sido «decir no para poder decir sí» (*Chi valuta chi e perché*, 1995: 7). Un gesto característico de la subjetividad en movimiento por la autorreforma que busca hacer hablar a lo bueno que ya existe en la escuela, no sólo para ir desplazando el modelo único estandarizado, sino para hacer visible una multiplicidad de formas amigables, razonables y comprensibles de evaluar.

6.2.1.2. *La scuola: un'autoriforma gentile*

Y «decir no para poder decir sí» será un hilo político para seguir entiendo el gesto afirmativo que está en el corazón de la autorreforma y del segundo encuentro nacional celebrado en Roma a finales del 1996 que lleva por nombre *La scuola: un'autoriforma gentile*. Y, no por casualidad, este encuentro dará lugar a la publicación de *Buenas noticias de la escuela* (*Buone notizie delle scuole*, 1998).

Este segundo encuentro parte del hecho de que ha cambiado la materialidad de la presencia en la escuela y, consecuentemente, se revelan nuevas contradicciones en ella que es preciso atender. Por ejemplo, que la escuela se ha vuelto de masas manteniendo una estructura y una concepción elitista del saber; que la escuela se ha llenado de mujeres, tanto enseñantes como estudiantes, sin que la impronta masculina que ha marcado sus orígenes haya sido suficientemente sometida a análisis; que la escuela se representa como un lugar de transmisión de valores y saberes preconstituídos, mientras que precisamente ahí la demanda de sentido de los chicos y de las chicas impone una deconstrucción y una redefinición de esos saberes y de esos valores. Dirán:

Quien enseña con compromiso y con pasión se encuentra en el centro de esta crisis, y la ve reflejada en rostros y cuerpos, en historias individuales, en intercambios de ideas y de emociones, con una concreción que escapa

a los grandes análisis sociológicos y a los grandes proyectos de transformación por vía legislativa. (Lelario, Cosentino y Armellini, 2010: 23)

No obstante, en los últimos años, el discurso dominante sobre la escuela ha eludido los conflictos que surgían del encuentro cotidiano entre generaciones jóvenes y adultas, al mismo tiempo que un lenguaje abarrotado de metáforas económicas va intentando naturalizar la asunción del mercado como modelo del proceso formativo, arriesgando homologar las relaciones educativas a la lógica de la competición; asimismo, las maestras y maestros saben bien que el énfasis sobre la adquisición de competencias certificables ha buscado reforzar las posturas tecnicistas arriesgando neutralizar la subjetividad sexuada de los seres humanos; y que la programación curricular procurada por especialistas o expertos en vez de producir calidad y eficiencia, han acentuado la pasividad y la burocratización. A pesar de todo, he aquí nuevamente el carácter afirmativo, son conscientes de que afortunadamente la escuela, por la extraordinaria variedad de seres humanos que la ocupan, no puede ser reducida a una ordenada secuencia de procedimientos prescritos, controlados y medidos por leyes. La experiencia enseña que, al entrar en un aula, las disciplinas se transforman, buscando nuevas formas y nuevas relaciones con la sociedad que cambia, en un proceso vital de resultados imprevisibles. Es por ello que mujeres y hombres enseñantes se reúnen en este segundo congreso para dar voz a pensamientos y deseos surgidos de la práctica y es esa la riqueza que se expone en un texto polifónico como *Buenas noticias de la escuela*, en la que brillan con luz propia experiencias, recorridos e historias similares y diferentes, temas disonantes y emociones comunes. Todo lo cual hace pensar que se ha dicho algo verdadero sobre la realidad que se vive en la escuela con la convicción de que la verdadera reforma es una reforma que parte desde el interior:

Una convicción nos une: si no sabemos dar espacio al desarrollo de una cultura que nace del deseo y de la libertad de hombres y mujeres, chicas y chicos, y encontrar, un lenguaje pegado a lo concreto de las relaciones

que se entrecruzan en la escuela. De bien poco podrán servir normas y reformas, aunque fueran –y raramente pasa– las mejores del mundo. (Cosentino, Armellini, Lelario, 1998: 12)

6.2.1.3. *Publica, libera e leggera*

Publica, libera e leggera es el tercer encuentro nacional, se celebra en Roma el 13 y 14 de febrero de 1999. «Pública, libre y ligera» son tres adjetivos que describen una escuela capaz de responder a los cambios profundos de la sociedad sin adecuarse a las lógicas empresariales y organizativas dominantes; una escuela capaz de liberar el placer en que la habita poniendo detrás el deber ser y los modelos preconstituidos. Así, continuando la dirección del primer y segundo encuentro, sobre todo, haciendo eco de las buenas noticias de la escuela, se va reafirmando un proceso autónomo de cambio vivido por enseñantes, donde la cuestión pública, libre y ligera se pone en función de un talante positivo —no de simple oposición— que busca dar centralidad a las relaciones entre quienes viven en la escuela y valorar el saber surgido de esa relación de enseñar y aprender.

En lugar de subordinarse (en modo obsecuente, lamentoso o rencoroso) a la buro-pedagogía oficial y al poder central, la autorreforma quiere dar voz a la buena escuela que ya se hace, hacer circular las experiencias significativas, construir una red de relaciones y de intercambios –no sólo en la escuela, sino también con quien en la sociedad se apasiona por ella– que mejoren la calidad de las relaciones entre enseñantes y estudiantes, que es el presupuesto necesario de cada cambio positivo» (Cosentino y Longobardi, 1999: 7)

En el corazón del encuentro está la paradoja de una autonomía caída desde lo alto (autonomía ministerial), lo cual intensifica la cantidad y el tamaño de directivas que tienen por objeto estandarizar los procedimientos y los métodos didácticos, cuya carga desplaza la atención desde las relaciones vivientes entre enseñantes y estudiantes hacia la elaboración de verbosos proyectos y descabelladas fórmulas organizativas. Así,

el encuentro buscaba aligerar a la escuela de artificios que le restan vitalidad para interrogarse por el sentido que tiene, precisamente, el estar en ella.

El encuentro busca interrogarnos sobre el sentido de nuestra presencia en esta escuela, contarnos las experiencias positivas y negativas en acto, discutir sobre las formas (también) organizativas que pueden ampliar la gama de posibilidades de elección y potenciar el sentido de la escuela, y sobre aquellas que en cambio mortifican el deseo de aprender y de enseñar, de modo que se puedan abrir conflictos que le hagan marchitar» (Cosentino y Longobardi, 1999: 7)

En un contexto en que estar en la escuela se hace pesado y que deviene catastrófico, en la introducción de la publicación homónima, *Pubblica, libera e leggera*, Vita Cosentino e Giannina Longobardi (1999), continuando el gesto del encuentro anterior, dirán que «las buenas noticias pueden venir sólo de enseñantes que comienzan a hablar y a hablarse, a contarse experiencias significativas, pasiones y padecimientos, y la hacerla teoría». Justamente, en relación con esto, la pregunta que estará presente en las dos jornadas de este tercer encuentro será: ¿dar sentido al actuar cotidiano es suficiente para sustraer a la escuela, a aquel bien primario que es la instrucción, a la lógica de mercado? Y se atiende a esta interrogante, por un lado, retomando las buenas noticias de la escuela y, por otro, analizando las paradojas de la autonomía ministerial. Así, al igual que los anteriores, el encuentro revela la necesidad política de buscar nuevas formas o, que es lo mismo, la necesidad política de dar un salto a un actuar centrado en la subjetividad, en la experiencia y en las relaciones, patrimonio de la política de las mujeres —se afirma— sobre todo por quienes han perdido los puntos de referencia institucionales por el fracaso de la política tradicional (o la política segunda). De este modo, el encuentro *Pubblica, libera e leggera* revela la conciencia cada vez más madura de que se está generando progresivamente una red de relaciones que constituye, para cada una y para cada uno, un punto de referencia sobre el cual afrontar más de cerca aspectos específicos de la labor en la escuela, haciendo circular el goce que viene del reconocimiento recíproco

entre quien se mueve en la escuela con libertad, inteligencia e ironía, en primera persona. Un actuar político que está a la altura del cambio que está invistiendo la escuela.

6.2.1.4. *La bravura di ogni giorno*

La bravura di ogni giorno. Contro i quiz e i concorsoni, un'altra idea della qualità della scuola es el cuarto encuentro nacional. Celebrado en Bolonia el 26 y 27 de febrero del 2000, les reúne las contradicciones suscitada por el «*concorstone*» que «ha puesto a la luz un profundo desfase entre la realidad de la escuela y una idea abstracta y pseudocientífica de la evaluación». El «*concorstone*» es la iniciativa institucional que busca medir la calidad de las maestras y maestros, dar un reconocimiento, retribución y valorizar su profesionalidad.

A los ojos de las maestras y maestro de la autorreforma, esta idea se basa sobre dos supuestos: primero, que quien observa pueda ser considerado externo al proceso que está evaluando y, segundo, que exista un único modelo de la didáctica sobre la cual medir la exactitud de las respuestas y el valor de los desempeños. Enfatizan que la experiencia como enseñantes dice que enseñar y aprender comporta una variedad de recorridos y métodos que toman cuerpo en la relación viva y contextual con las y los estudiantes, y que la subjetividad de quien evalúa y es evaluado o evaluada es un elemento fundamental de este proceso. Por esta razón se movilizan por la anulación del «*concorso da superprof*», y lo hacen retomando las reflexiones de los anteriores encuentros que han hecho madurar la convicción de que en los seres humanos hay una necesidad de juicio que no puede encontrar respuesta en modalidades evaluativas estandarizadas, exteriores y burocráticas, y de lo cual ha resultado una búsqueda abierta sobre formas de evaluación diversificadas, situadas y relacionales.

El encuentro se enfoca, por un lado, en el tema de «Evaluar y ser evaluada/o» en torno a la cuestión de cómo afrontar los imprevistos, las dificultades, los obstáculos, a quién nos dirigimos para recibir juicios, con qué conciencia (práctica explícita/implícita). Y, por otro lado, se centra en el tema de «Sexo, sueldo e jerarquía» en referencia a cómo responder a la neutralización de la subjetividad

sexuada de enseñantes y estudiantes que se delinea en los procesos de reforma, cuáles respuestas dar a las necesidades legítimas y difundidas de estipendios adecuados, de reconocimiento social, de valorización, de juicio, sin caer en las trampas de chantaje económico y reorganización jerárquica. Como hemos visto en relación con la política de las mujeres, naturalmente, para hablar de la escuela no es típico del movimiento de autorreforma escoger un terreno sindical o institucional, sino partir de aquello que para las maestras y maestros se revela como «la sustancia de los problemas, la sustancia más profunda y más seria de los problemas»:

Aquello que en cambio queremos hacer aquí es hablar de la evaluación de estudiantes y enseñantes, teniendo unida estas dos cosas, a partir de nuestra experiencia misma de enseñantes. Convencidos que este sea el modo más serio y concreto de hablar de ello. Porque si se habla de esta cuestión prescindiendo de esta experiencia, se habla de otra cosa: no se habla de escuela, no se habla de relaciones entre seres humanos, se parte en cambio de aquellas lógicas «paranoicas», abstractas, de las cuales el «*concorstone*» es un aspecto particularmente grotesco. (Armellini, 2000: 7)

Por todo ello, ante la pregunta, ¿Pero cómo se evalúa «la excelencia del día a día» (*Ma come si misura «la bravura di ogni giorno?»*), Antonietta Lelario interviene diciendo que «ha querido tener en mano sobre todo el hilo de la subjetividad, porque allí parece que se presenta la apuesta más grande de la labor de enseñante hoy».

6.2.1.5. *Le maestre e il professore*

Le maestre e il professore será el quinto encuentro nacional de la autorreforma gentil. Se celebra en Roma los días 28 y 29 de abril del 2001. En este encuentro, partiendo de la idea de que «la escuela de la infancia y las elementales son la mejor parte de la escuela italiana» y de la consideración de que son principalmente mujeres, maestras y educadoras, quienes habitan esta parte de la escuela, se ha querido «interrogar sus experiencias para entender cómo se ha creado esta calidad, y mostrar como toda la escuela puede cambiar aprendiendo de ellas». Como veremos en el capítulo siguiente,

con el nombre «Las maestras y el profesor», se intenta poner en discusión la tradicional jerarquía entre los diversos grados de escuela: en el nivel más bajo la escuela de la infancia, en el nivel más alto, la universidad. La razón:

En esta representación la idea de fondo es que es necesario poco a poco emancipar la enseñanza de los lazos afectivos a través del cual pasa el aprendizaje en la infancia, cosa típicamente femenina (“la maestra” exactamente), para pasar al saber neutro condensado en la figura del “profesor”, considerado más noble porque está más cerca de la academia y depurado de los aspectos emotivos y del ponerse en juego en la relación. (*Movimento di autoriforma della scuola*, 2001)

Justamente, en aquellos días, un proyecto definitivo de reforma hacía referencia al sentido relacional de la enseñanza limitándose sólo a los grados «bajos», mientras que en los grados «altos», la escuela parece «tener que sucumbir a la certificación de competencias y tecnicismos exasperados porque allí se jugaría el valor supremo del saber». No obstante, asumen que la escuela ha cambiado y ahora muestra la impracticabilidad de esta jerarquía de valores. Por ello, cuando vienen ignorados los espacios de libertad que mujeres y hombres han creado de forma autónomamente en los últimos años en las escuelas y universidades, la idea es «*Mettere in cattedra le maestre*» (Subir a las maestra a la cátedra) viene a significar: «refutar las jerarquías masculinas, e reconocer que cada auténtico aprendizaje, independiente de la edad y de las fases formativas, se funda sobre la calidad de la relaciones y sobre la valorización de su carácter sexuado». Y el encuentro, por tanto, será la ocasión para reflexionar sobre las formas de autoridad y de responsabilidad que pueden ayudar a dialogar con las nuevas demandas de sentido de las jóvenes generaciones y, además, para dar voz al disenso (no organizado en modo tradicional) que se ha expresado en las escuelas en la búsqueda de nuevos modos de política.

6.2.1.6. *La politica dell'esserci: sapere critico e dimensione pubblica*

Con el paso de los años, las mujeres y hombres de la autorreforma de la escuela han vivido una experiencia de reflexión común intentado dar voz a aquello de bueno que hay en sus escuelas, aquello de bueno que hay en las relaciones entre colegas, con niñas y niños, adolescentes, nombrando así la escuela de cada día:

Es la escuela de cada día que hemos intentado nombrar. A partir de esta teoría de escuela hemos intentado leer las transformaciones por las ha estado atravesada en estos años, permaneciendo “invisible” en su corazón y en su realidad a la mirada de un reformismo neutro y técnico, obsesionado por la medida y el control, por la reducción de los procesos a los productos y a los procedimientos, de estampa masculino-patriarcal. (*Movimento di autoriforma della scuola*, 2002)

La politica dell'esserci: sapere critico e dimensione pubblica, sexto encuentro nacional, tuvo lugar en Roma los días 13 y 14 abril del 2002, nace de la convicción de que a partir de «otra teoría de escuela» debe repensarse el saber, desde la riqueza que la diversidad de las miradas de hombres y de mujeres portan con su propia parcialidad, como capacidad de problematizar contextos teóricos, dar una voz a puntos de vistas personales y a las diferentes representaciones del mundo como «saber crítico». Así, sobre este hilo se ha querido reflexionar pensando que la labor docente tiene que hacer esta búsqueda y construcción de saber. Una la labor docente que se convierte en magistral cuando crea contextos de relación y la asimetría y la autoridad hacen de palanca; cuando se labora sobre el conocimiento como búsqueda de sentido o como representación simbólica que interroga e indaga los fundamentos; cuando entreteje conocimiento y emociones, cultura y vida, valorizando la subjetividad de cada chico y de cada chica como riquezas para el encuentro entre generaciones diversas. Ahora bien, estos saberes y esta labor–entretidos con la búsqueda de libertad, deseo, conocimiento–se realizan en un espacio público. No en el intercambio de servicios a demanda, sino como tejidos abiertos a través de historias y puntos de vistas diversos, desde deseos y pasiones gratuitas, en un espacio público que es el lugar para interrogar el saber y a sí mismo y que ha estado históricamente signado por la

presencia de mujeres que portan la atención y el cuidado de las relaciones que construyen el mundo. De otro modo se reduce a una estructura autoritaria o a funciones ejecutoras. Esta dimensión pública, no corresponde obviamente solo a la escuela. Así, el encuentro buscaba transformarse en una instancia para reflexionar y cambiar las formas de la política, solicitando la colaboración de cuantos, al interior de la realidad política de mujeres, tienen otras experiencias, como las amigas de las «ciudades vecinas», las redacciones de revistas, las asociaciones de jóvenes mujeres, los centros dispersos en toda Italia.

6.2.1.7. *La lingua che ci amora. Esercizi di libertà per imparare con*

Un motivo recurrente en los discursos sobre la escuela es el desconcierto sobre la aparente aspereza y pobreza lingüística de las jóvenes generaciones. A menudo el mundo académico la interpreta como una señal «apocalíptica» de la crisis de valores de la cultura, a la cual responder con una estrategia de defensa y restauración. Otras voces, especialmente en el campo de la pedagogía, invierten la evaluación, exaltando la potencialidad expresiva de nuevos canales comunicativos en detrimento del logocentrismo de la cultura tradicional.

Pensamos que, independientemente de estos juicios unidireccionales, la distancia lingüística y cultural entre las generaciones puede convertirse en una apasionante apuesta política si se la considera en términos relacionales: donde hay diferencia entre seres humanos, allí hay algo nuevo e importante a descubrir. (*Movimento di autoriforma della scuola*, 2003)

Este es el contexto en el que nace el séptimo encuentro, *La lingua che ci amora. Esercizi di libertà per imparare con*, celebrado en Roma los días 4 y 5 de octubre del 2003 y organizado por la *Autoriforma gentile* e por la *Società italiana delle Letterate*, con la certeza de que la lengua es un lugar crucial de conflicto y de búsqueda, pero en términos diversos. Si bien antes la apuesta tenía características colectivas, puesto que

implicaba a clases sociales en su lucha por emanciparse que eran portadoras de una cultura y de una riqueza lingüística capaz de trastocar la opacidad y el poder de la lengua de las clases dominantes, hoy se asume que la apuesta implica la libertad y toca la singularidad de cada ser humano puesta en riesgo por la aparición de formas de lenguaje estandarizado y homologante. En un contexto en que la pedagogía lingüística oficial responde con modelos codificados, basados en una concepción funcionalista y utilitarista de la lengua, bien fijada en el pensamiento empresarial dominante, la apuesta lingüística, antes de ser un problema estrictamente de enseñanza, implica un ejercicio de libertad.

Creemos en cambio que desde la diferencia pueden nacer modos expresivos imprevisibles y multiformes, capaces de dar voz a aquello que cada uno y cada una vive, sabe y quiere, en el ámbito de una relación fundada en el placer del intercambio: un grano de libertad que puede cambiar a cada una y cada uno de nosotros, y el mundo que nos rodea.
(*Movimento di autoriforma della scuola*, 2003)

La historia de la toma de palabra femenina ha dado muestra como se puede convertirse en sujeto de discurso, encontrando palabras para nombrarse fuera de las categorías conceptuales previstas; de este modo, aprovechando la crisis actual para destituir los modos de estructurar el discurso que niegan así la existencia del otro de sí, el encuentro nacional *La lingua che ci amora. Esercizi di libertà per imparare con*, buscaba interrogarse respecto a cómo dar fuerza a una apuesta política sobre una lengua viva, por la cual las palabras sepan dar la libertad de inventar mediaciones independientes del dinero y del poder, y afirmen el valor impagable de estar en el mundo con un sentido libre de sí y de las experiencias que se vive.

6.2.1.8. Felicità sottobanco

Felicità sottobanco es el octavo encuentro nacional organizado por el movimiento de Autorreforma y por *Retescuole*. Se celebrará en Milán el día 7 de mayo del 2005.

Tal como sucedió con las escuelas elementales o primarias y medias, es el tiempo en que las reformas comienza a arribar a las escuelas superiores y a la universidad. Sin embargo, el contexto cambia. En las escuelas superiores y en la universidad, quizás, es menos fuerte el tejido de relaciones políticas radicadas en las prácticas de trabajo y está más difundida la costumbre de buscar soluciones individuales de sobrevivencia y de incumplimiento de las normas. Se hace más difícil, por lo tanto, la respuesta colectiva, aunque no imposible según se ve. Signo de ello lo será, en ese entonces, la refutación al Decreto Moratti por las asambleas sindicales de numerosas escuelas superiores y, también, una respuesta universitaria buscando bloquear el diseño de ley que pretendía hacer precaria la figura docente. No obstante, en la universidad aumenta el malestar por la creciente fragmentación del saber en exámenes, en nombre de una presunta libertad del estudiante que, en cambio, es el signo de la pérdida del vínculo continuador que permite el tiempo necesario para hacer una experiencia de conocimiento. En la escuela superior, por su parte, la invasión de tecnicismos, segmentaciones por módulos, privatizaciones de recorrido y destinos, ha dejado su signo y crece, desde un lado, la depresiva y deprimente resignación, desde otro, la nostalgia de un tiempo perdido hecho de prestigio y transmisión de conocimientos certificados desde la tradición. En este contexto, la cultura vuelve a ser imaginada como un estudio solitario de conocimientos «altos», destinada a ser traicionada por los «ignorantes y superficiales» jóvenes de hoy.

De este modo, el encuentro nacerá de la confianza de que la crisis puede ser la apertura de un espacio para la creatividad y la invención. Pues, «Cada ser humano contiene más seres humanos, cada mundo contiene mundos más posibles»:

Está en la experiencia personal de cada docente de que el espacio de enseñar es ahora un espacio posible de libertad y de apuesta sobre el saber, a condición de que se tenga el coraje y la serenidad de tomársela. Porque niñas y niños están unidos en una búsqueda compartida, abierta a sus demandas y a sus deseos. Porque la cultura vuelva a ser una extraordinaria reserva de palabras en disposición de humanizar nuestra humanidad. (*Movimento di autoriforma della scuola*, 2005)

En el contexto de entonces, hay preocupación por el desmoronamiento de una escuela que, aunque con muchos defectos, ha buscado desempeñar un función pública en la sociedad; hay angustia por el riesgo de la pérdida de puestos de trabajo o de su precarización; no obstante, está el sentido, más intuitivo que consciente, de que el aislamiento, la impotencia y la tristeza que inmoviliza a maestras y maestros, profesoras y profesores, no son hechos privados e individuales, sino sociales y políticos del tiempo neoliberal en el que toca vivir. De esta forma el encuentro nacional *Felicità sottobanco* busca romper esta inmovilidad con un estilo «alegre, fantástico, imaginativo» como el adoptado los años anteriores, porque si la tristeza es política, la felicidad contagiosa que teje lazos creativos y que:

Ya circula clandestinamente en nuestras escuelas y universidades, en los pliegues, en los intersticios, en una mirada que de improviso se ilumina. Hagámosla en cambio relatos y pensamiento, pero juntos y permaneciendo cerca de aquello que se vive y aquello que inesperadamente se puede abrir. Volvemos a interrogarnos acerca de las necesidades esenciales que sentimos, como el tiempo para comprender y para hacer circular pasiones y afectos en el trabajo. Por esto más allá de encontrarnos en las plazas es el momento de darnos cita para encontrarnos, fuera de la urgencia y de los rituales preconstituidos, distendidamente. (*Movimento di autoriforma della scuola*, 2005)

Con esta interpelación, retomando espacio, tiempo y narraciones, se revela un hilo de felicidad que corre «*sottobanco*», que está latente y da lugar al placer de encontrarse, discutir e imaginar situaciones inéditas.

6.2.1.9. *Quando è troppo, è troppo*

Quando è troppo, è troppo. Ricreare spazi di vita pubblica, el noveno encuentro nacional celebrado en Roma los días 7 y 8 octubre de 2006. Vinculado al tema del encuentro anterior, parte de la constatación de que si bien en la escuela y en la universidad, ha crecido un profundo malestar, en ningún país como en Italia, las

críticas a la implantación tradicional han estado acompañadas de una propuesta nacida desde la experiencia: «lejos de la resistencia a las reformas en sentido empresarial, ha habido buenas prácticas que han revitalizado el sentido de enseñar y de aprender». Sin embargo, las leyes producen cultura y la proyectualidad y la productividad se difunden como verdaderos virus letales. Su lenguaje y su lógica han traído comportamientos abstractos y obsecuentes y se evidencia un uso distorsionado y, por lo tanto, competitivo del dinero que ha terminado por ser el único fin de tantos proyectos, iniciativas didácticas y asignaciones de cargos. Por ello, dirán que:

No es esta la riqueza que queremos. Si no hay una respuesta en términos de mejoramiento de las relaciones con las y los estudiantes, si su motivación permanece pobre, si la subjetividad no viene nutrida, el sólo lucro de una economía reducida a cantidad y dinero no puede bastar. De lo contrario, mortifica las pasiones que animan y dan sentido a la escuela y a la universidad. (*Movimento di autoriforma della scuola*, 2006)

El encuentro pretenderá dar cuenta de todo esto y relatar los efectos que las leyes producen, mostrando cómo la escuela y la universidad han estado invadidas por un «hipertrofismo legislativo», que pretende incorporarse hasta el más mínimo detalle de la vida. La convicción que les une es la fuerte necesidad de deshacer ciertos «horrores» recientes y una orientación radical en ese sentido:

salirse de la lógica del *troppo* (demasiado), traído adelante en nombre de una «justicia» hecha de reglas y procedimientos, y tomar la difícil dirección del menos que nos pueda restituir un alto sentido de abundancia. En estos años hemos practicado el cuidado de las necesidades y de las dimensiones existenciales de los seres humanos, a partir de aquello que sucede en la escuela y en la universidad pero mirando a la sociedad entera. Pedimos, entonces, un acto de confianza en relación con quien labora y frecuenta estos lugares: no más leyes, sino una reforma aligerada (a *levare*) que restituya dignidad y valor a los

sujetos implicados y a su capacidad de crear. (*Movimento di autoriforma della scuola*, 2006)

El camino a seguir será, entonces, comenzar a poner en palabras todo lo que se ha convertido en *troppo* —demasiadas reglas, demasiada insensatez y cambios demasiado de prisa, demasiada proyección y demasiado mercado, demasiada obediencia y demasiada indiferencia—, lo cual significa interrogar políticamente las necesidades y deseos para continuar dando vida a la autorreforma, a partir de interrogantes como: ¿cómo se reencuentran en una relación creativa sujetos implicados en la escuela y la universidad? ¿cómo se ganan los tiempos necesarios para nuestras necesidades y deseos? ¿cómo recrear espacios de vida pública en nuestros contextos? ¿Cómo transformarlos en un saber a compartir? ¿cómo se recoloca el dinero, sabiendo que no es la única medida de las cosas? ¿cuáles son las otras formas de abundancia que recoger?

6.2.2. Un gesto político pedagógico que se muestra

Gracias al movimiento de autorreforma se muestra otra escuela. Precisamente, fruto de la subjetividad en movimiento, de las relaciones de intercambio, personas de carne y hueso enriquecen a la escuela con la polifonía de sus experiencias, con la diversidad de sus ideas, con la fecundidad de iniciativas y muestran que algo vivo vive en ella cada día. Cada encuentro nacional, creo, nos da a entender las contradicciones que surgen en el contexto situacional y referencial en el cual toman forma las prácticas del movimiento, al mismo tiempo —y esto es a mi juicio lo más interesante— nos va revelando, a través de un ejercicio que parte de sí, aquello que es central en la escuela. Esto porque cada encuentro ofrece una lectura respecto de las contradicciones que suscita alguna reforma o algún cambio desde lo alto, atendiendo al mismo tiempo aquella riqueza que hay que salvaguardar o aquella calidad que es preciso custodiar: la centralidad de la relación en la práctica educativa. En este sentido, creo que si bien el movimiento es italiano, esta apuesta que moviliza relatos, deseos, pensamientos, prácticas y saberes, tiene alcances formadores y transformadores más allá de las

fronteras en las que nace. Pues, se trata de un gesto político y pedagógico, ante todo, que nos orienta sobre un modo de estar en la escuela, esto es, hacer escuela como función de vida, dando voz a la experiencia de cada día y en una lengua materna que hace visible las prácticas y los saberes que nacen en la relación.

Justamente, la centralidad de la relación educativa en la vida de las niñas y niños y el reconocimiento de la escuela como un lugar de vida pública en el cual se encuentran generaciones diversas en un intercambio vivo de enseñanza y aprendizaje, ya viene expresada en el primer encuentro nacional *Chi valuta chi e perchè* (1995). Frente a una idea de escuela como empresa centrada en la productividad, se manifiesta la importancia de este intercambio en el presente, del encuentro entre generaciones. También, las maestras y los maestros asumirán esta labor en una escuela Pública, libre y ligera (1999), una escuela que ha sabido responder a los cambios de una sociedad, cambiando, sin adecuarse a lógicas empresariales y organizativas dominantes. Más bien, entendiéndola como un espacio público, como da cuenta *La politica dell'esserci: sapere critico e dimensione pubblica* (2002), signado por la presencia de mujeres que portan la atención y el cuidado de las relaciones. Y vivir la calidad de las relaciones, se ha dicho, produce en quien enseña y en quien aprende el goce de estar juntos y del que nace el aprendizaje. En este sentido, nace la apuesta de aligerar las reglas y normas de las escuela para que haya más espacio para la subjetividad, la relación, la libertad (*Quando troppo è troppo*, 2006); apuesta que se pone en contradicción con la tendencia a aumentar las reglas y normas en la escuela. Por ello, creo que ha sido importante el esfuerzo de testimoniar las invenciones que dan cuenta de la felicidad y el placer de estar en una escuela, maestras y maestro junto estudiantes, en una búsqueda compartida y abierta a deseos y a demandas verdaderas (*Felicità sottobanco*, 2005), movilizando una corriente amorosa que hace palanca en el gesto de decir no para decir sí, para partir de lo bueno que hay y funciona, o sea, partiendo de la experiencia de cada día y haciendo que de éstas vengan las *Buone notizie dalla scuola* (1998). Una convicción ya iniciada en el encuentro *Chi valuta chi e perchè* (1995) y que parte de la base que la escuela se puede cambiar sólo valorizando lo que en ella existe de bueno, por lo tanto, nos revela la importancia de partir de allí, sin buscar soluciones míticas caídas de lo alto. Así, la apuesta de hacer

circular experiencias, la inteligencia contagiosa, las prácticas libres, va creando las condiciones para hacer de la escuela un lugar más habitable y se libere el deseo de educar, dando centralidad a lo más vivo que hay en ella: la calidad de las relaciones.

Así, todo cambio parte midiéndose con la experiencia de excelencia de cada día, como hemos podido ver en *La bravura de ogni giorno* (2000). Pues, la experiencia de excelencia se encuentran en las prácticas cotidianas y se funda sobre la calidad de la relaciones y sobre la valorización de su carácter sexuado. Por eso los encuentros se transforman en lugares donde los relatos de experiencia van dando cuenta de las vivencias de maestras y maestros en carne y hueso y no expertos o especialistas, como queda expresado en *Le maestro e il professore* (2001). Por ello, hacer hablar a la experiencia es importante. Y la experiencia que da cuenta de lo que ocurre en la escuela, de esa cualidad que hace que la escuela sea, no puede ser nombrada desde cualquier lenguaje, sino que se requiere de una lengua que dé voz a lo vivido. Quienes enseñan en la escuela saben que el lenguaje que intenta nombrar lo que en ella sucede ha ido cambiando. Año a año se introducen nuevas terminología o léxicos, aumentando el glosario de vocablos que vienen a incluirse en un orden técnico y burocrático, abarrotado de metáforas económicas (*La scuola, una autoriforma gentile*, 1996). Sin embargo, las maestras y maestros saben que sólo un lenguaje más apegado a la realidad dice la verdad de las cosas que suceden cada día en la escuela y sólo un lenguaje que revele la experiencia concreta podrá nombrar aquello que viven y ven quienes están en la escuela. Porque en el lenguaje se juega la subjetividad, la diferencia y la posibilidad de decir lo que en la escuela pasa, dando fuerza a una apuesta política por una lengua viva y por unas palabras que sepan dar la libertad para inventar mediaciones independientes del dinero y del poder (*La lingua che ci amora*, 2003). Así, sólo buscando dar cuenta, con palabras libres, lo bueno que existe y que funciona en la escuela se podrá sacar a la luz esas prácticas y saberes que nacen de la relación. Prácticas y saberes que invierten las jerarquías de saber en la escuela y autorizan a las maestras y maestros a «subir a la cátedra» —como veremos en el capítulo siguiente— para dar cuenta de la buena escuela vivida en primera persona.

Creo que a través del breve recorrido realizado es posible ver cómo la autorreforma nace del deseo de un actuar cambiando desde el interior, sin requerir normas o leyes, más bien en su intento de aligerarse de todo aquello que en la escuela se hace pesado y se torna un carga para cuidar la calidad de las relaciones y de la enseñanza y el aprendizaje. Los encuentros van mostrando, por medio de experiencias relatadas, intercambios en primera persona y sin una actitud de espera ni una oposición nihilista, el modo en que educadoras, maestras y maestros, profesoras y profesores, van invirtiendo lógicas tradicionales para desplazarse a lo que en la escuela tiene más sentido, al cuidado de la relación, para custodiar y salvaguardar lo bueno que ya existe en la escuela. Pues, a pesar de lo que dicen los diarios, de lo que muestran las tablas y gráficos, en que la escuela hace noticia solo por la carencia, por las cosas que no andan, la experiencia de muchas maestras y maestros dice que en ella hay «buenas noticias», hay felicidad, hay pasiones, hay invenciones y hay amor, como nos muestra la película documental sobre maestras *L'amore che non scordo* (El amor que no olvido), según veremos más adelante.

Capítulo VII

«Las maestras y el profesor»

7. «Las maestras y el profesor»

7.1. Introducción

Hemos visto que en un arco temporal de más de diez años, el movimiento de autorreforma de la escuela ha tomado vida en encuentros nacionales realizados en distintas ciudades de Italia. Renunciando a la totalidad —y a las muchas lecturas posibles— me interesa atender la idea que está en el centro del encuentro nacional *Las maestras y el profesor*: «las maestras suben a la cátedra». En esta idea de subir a la cátedra hay dos cuestiones importantes. Por un lado, invertir la jerarquía tradicional de poder y de saber, que va desde un saber especializado —que no toca tierra y está asentado en la imagen de la cátedra— hasta un saber bajo, elemental, de la experiencia. Y, por otro lado, desplazar la atención hacia el saber de las mujeres que en su mayoría habitan la escuela (sobre todo en los niveles más bajos) y signan con su hacer la calidad de ésta. Precisamente aquí, en el año 2001, subirá a la cátedra una maestra de escuela elemental italiana que se llama Cristina Mecenero. Ella, a partir de una relación de intercambio político-pedagógico de observación recíproca junto a las maestras Chiara Nerozzi y Silvana Turci para dar cuenta de la tarea de enseñar, nombrará su oficio como un «saber estar cerca del comienzo», que atenderé en el capítulo que sigue.

7.2. Invertir jerarquía para interrogar la experiencia de las maestras

Le maestre e il professore (Las maestras y el profesor) fue, como hemos visto, el quinto encuentro nacional, celebrado en Roma los días 28 y 29 de abril del 2001. El encuentro parte de la afirmación de que «La escuela de la infancia y elemental son la mejor parte de la escuela italiana y desde fines del '800 son principalmente mujeres, maestras y educadoras que la habitan». *Le maestre e il professore*, por tanto, nace con el deseo de interrogar las experiencias de estas mujeres maestras y educadoras para

entender cómo se ha creado esta cualidad en la escuela y mostrar cómo toda la escuela puede cambiar aprendiendo de ellas.

En relación con el título del encuentro me parece importante señalar que, en el contexto italiano, la figura de la maestra o el maestro se circunscribe al terreno escolar, mientras que la nominación de profesor y profesora es privativo de los niveles de educación superior; sobre todo, pensemos en las cátedras universitarias. Así, la nominación «maestras» y «profesor» hace referencia a la diferenciación jerárquica de dos categorías dentro de la piramidal institucionalidad educativa. En la pirámide, las maestras y maestros, educadoras de la escuela materna y elemental, se ubican en la base —junto al sentido relacional de su oficio—, mientras que en el vértice o cúspide está la figura del profesor como aquel hombre de cultura o especialista detentor del saber experto.

En esta representación la idea de fondo es que es necesario ir emancipando la enseñanza de los lazos afectivos a través de los cuales pasa el aprendizaje en la infancia, cosa típicamente femenina (la maestra, digo), para pasar al saber neutro condensado en la figura del “profesor”, considerado más noble porque está más cercano a la academia y depurado de los aspectos emotivos implicados en el juego de la relación. Como prueba el último borrador de la reforma, las referencias al sentido relacional de la enseñanza se limita a los grados «bajos»; en los grados «altos» la escuela parece que tiene que sucumbir a la certificación de las competencias y al tecnicismo exasperado porque allí se jugaría el valor supremo del saber. (Cosentino y Armellini, 2001: 4)

Quién ha estado en la escuela como maestro o maestra puede ver que hay una valoración más o menos implícita que diferencia a quien se desempeña en los niveles más bajos de quien lo hace en los superiores. Y en relación con lo que he venido planteando —al comienzo al hablar de distancia—, creo que con el paso de un nivel a otro, a medida que avanza el recorrido escolar, lo que se pone en juego es la distancia con un modo de aprender que aúna saber y amor, conocimiento y afecto; la distancia

con un orden simbólico materno —como he aludido— que va alejando a las niñas y a los niños hacia el terreno de la razón neutral y del saber disciplinado. Dicho esto, todo parece indicar que los diferentes escalafones en la estructura organizativa de la institucionalidad educativa moderna dan vida a una idea de larga data y con mucho arraigo en nuestra tradición. Quizás, por esta razón, en la introducción del encuentro se parta retomando esta idea que está presente hace más de cinco siglos cuando el humanista Petrarca escribía al gramático florentino Zenobio para disuadirlo de dedicarse a una escuela de gramática:

Enseñan a los niños aquellos que no son capaces de hacer cosas más importantes, aquellos que tienen diligencia escrupulosa, mente un poco tarda, cerebro blando, inteligencia sin vuelo, sangre gélida, cuerpo capaz de soportar la fatiga, ánimo que desprecia la gloria, que desea escasa ganancia, que no se preocupa del desprecio; (...) se deben ocupar de los pequeños aquellos que se avergüenzan de estar entre hombres, que no logran vivir eficazmente entre coetáneos. (Petrarca, tomado de Cosentino y Armellini, 2001: 2)

En la argumentación petrarquiiana está presente —entre otras cuestiones como la situación económica y el prestigio social de los enseñantes— una idea de marca inequívocamente masculina: la idea que sea indigno de un hombre y, por lo demás, de un intelectual, rebajarse a una ocupación tradicionalmente femenina como aquella de ocuparse del cuidado de los niños y niñas. Es como si la misma jerarquía impusiese un modo de estar. Según se aprecia, el debate sobre la figura del enseñante, mantenido sobre el plano rigurosamente «neutro», ha estado subterráneamente influenciado por la presencia de esta idea y por este modelo civilizatorio. Y esto me parece importante indicarlo, porque me sugiere las cualidades que tiene el oficio de maestras y define un modo de ser maestra.

la gran mayoría de los exaltadores y de los opositores de la reforma parecen intentar exorcizar los componentes emotivos, relacionales,

corpóreos, sexuados de la enseñanza, ligada al cuidado de los seres humanos más jóvenes, a través del recurso de categorías menos embarazosas para el pensamiento masculino, como aquellas del rigor científico, de la profesionalidad, de la competencia técnica, de la capacidad organizativa. Así, desde los documentos oficiales de la reforma se deduce que un buen enseñante debe ser primero que todo un organizador, un programador, un técnico de la didáctica. Cuando se habla de sus competencias, el adjetivo “relacional” aparece sólo con la expresión compuesta “relacional-organizativo” para significar que aquello que cualifica a un docente no es tanto la disponibilidad al diálogo con los niños y las niñas que encuentra cada día en clases, sino la capacidad de entretrejer “sinergias” entre proyectos, grupos de trabajo, instituciones. (Cosentino y Armellini, 2001: 32)

A esta idea tecnicista de la enseñanza muchos opositores de la reforma contraponen la figura del profesor como «hombre de cultura», centrada sobre una concepción tradicional del conocimiento como patrimonio de valores y saberes codificados desde la universidad y que deben ser preservarlos en su pureza desencarnada. «Profesor», entonces, sería aquel hombre, enseñante de liceo o instituto, que detenta un saber indiscutido, por un lado, cercano por valores y aspiraciones al docente universitario y, por otro, distante, especialmente, de las maestras de los grados escolares «inferiores». Así, la imagen de maestro se mueve entre dos ideas de su oficio. Entre la idea de que un buen enseñante es un técnico de la didáctica, con rigor científico, que organiza y programa la enseñanza y la idea del buen enseñante como hombre de cultura que custodia el patrimonio de valores y saberes codificados.

Sin embargo, la cuestión de fondo es que ninguna de estas dos visiones de la maestra, del maestro, y de su oficio están en grado de ofrecer una respuesta positiva a la crisis epocal que ha venido experimentando la escuela en el mundo occidental como consecuencia de las profundas transformaciones sociales de las últimas décadas. Hemos dicho que la posición de la mujer en la sociedad —también por mérito de la escuela de masas— ha cambiado, ha cambiado la estructura de la familia y del

trabajo, ha cambiado la cultura y, con ella, las interrogantes de sentido de las nuevas generaciones. Así, el encuentro entre mundo adulto y mundo juvenil se configura como una alta e inédita apuesta cultural, que requiere una radical redefinición de las categorías de pensamiento dominante sobre la educación y sobre la escuela, a partir de un cambio de perspectiva. Una apuesta que requiere y en la que son fundamentales la atención o la curiosidad por los seres humanos que están en frente, la disponibilidad al imprevisto, el gusto por la resolución creativa de los conflictos, el deseo de jugar hasta el fondo la propia subjetividad; en otras palabras, «cuidar» de las criaturas más jóvenes. Un cuidado que el pensamiento dominante tiende a devaluar en nombre de una idea neutra y objetiva del saber y de la educación. (Cosentino y Armellini, 2001)

7.3. Las maestras suben a la cátedra

Si el encuentro Las maestras y el profesor ha pretendido poner en discusión la tradicional jerarquía que existe entre los diversos grados de escuela, la cuestión de fondo será afirmar que todo aprendizaje, toda formación se basa en la calidad de las relaciones. Para ello ha sido necesario un gesto que ha permitido poner en discusión la jerarquía entre el saber académico y el saber didáctico, entre la universidad y la escuela para dar cuenta de estos cambios más significativos que tienen lugar en la sociedad y en la escuela cuando ha cambiado su materialidad de su presencia. Sabemos que —sobre todo en los niveles más «bajos»— predomina la presencia de las mujeres maestras y educadoras, quienes dando preferencia a las relaciones educativas han signado un especial modo de estar en la escuela. Así para visibilizar estos modos de estar en la escuela, «las maestras suben a la cátedra».

En la presentación del encuentro titulado «*Maestre alla cátedra*», Vita Cosentino (2001) introduce su sentido con las palabras que siguen:

«Las maestras y el profesor» es la cuestión de la inversión de las jerarquías de valor y de sentido que hay en el pensamiento dominante y todavía dominante en la escuela. Es una especie de pirámide donde tenemos en el

fondo las maestras y todo aquello que gravita en torno a ellas y en la cima al profesor y al saber especializado. (Cosentino, 2001: 5)

Así:

Subir a la cátedra a las maestras significa refutar las jerarquías masculinas, y reconocer que cada auténtico aprendizaje, independientemente de la edad y de las etapas formativas, se funda sobre la cualidad de las relaciones y sobre la valorización de su carácter sexuado. (*Movimento di autoriforma della scuola*, 2001: 4)

Con la imagen de cátedra se busca atender al modo en que se ha creado una cualidad en la escuela a partir de la materialidad de la presencia de mujeres con la intención de que la escuela puede cambiar aprendiendo de ellas. Por esta razón, para invertir el orden de cosas, han decidido dar voz a maestras de nido, de escuela materna y elemental para que inicien en la «cátedra» el encuentro. Y, como en todos los encuentros de autorreforma, se ha preparado el inicio con algunas intervenciones que introducen el tema en cuestión y que invitan, luego, a poner en juego las experiencias de las maestras y maestros para pensar juntas y juntos. Esta vez será el turno de tres maestras elementales o primarias, Cristina Mecenero, Silvana Turci y Chiara Nerozzi, que han trabajado juntas para preparar una comunicación y hablarán de la escuela en una intervención a tres voces. Luego, intervinieron Lucia Bresci de Pistoia y dos educadoras de Palermo, Silvia Testa e Teresa Sciortino, que hablaron de los nidos y de las escuelas maternas.

En la presentación, Vita Cosentino enfatiza la importancia de mostrar el trabajo de las maestras. Pues, a pesar de los actuales cambios en la escuela y de las miradas catastróficas, cuando han visitado las escuela elementales con el grupo de la escuela media que se ocupan de la prensa escolar, ve a las maestras hacer un trabajo con orgullo y, precisamente, de este orgullo —que pocas veces está acompañado de las palabras— es necesario hablar y escuchar:

Quedo siempre sorprendida por el clima que encuentro en todas las clases y a las maestras orgullosas de su trabajo. A menudo, sin embargo, este orgullo se expresa más con la mirada, la actitud, que con las palabras. Estoy feliz por este encuentro porque ellas tienen la posibilidad de hablar y de ser escuchadas. (Cosentino, 2001: 5)

Con la imagen de la cátedra no se trata de eliminar la jerarquía, ni tampoco oponerse, sino que lo que hay en juego es una práctica de desplazamiento a un lugar no habitual y una invención simbólica para hacer visible una experiencia y un saber otro que no queda nombrado a pesar de que la presencia de las mujeres en la escuela es una riqueza y reconocer y nombrar sus saberes es necesario. Esta preocupación por hacer visible aquello que da vida a la escuela está muy presente en el movimiento de la autorreforma. Así, la cátedra será el lugar físico y simbólico que ocuparán —como veremos a continuación— tres maestras (Cristina, Silvana y Chiara) para salir del silencio y nombrar el tiempo pleno de vida que se vive en la relación con las niñas y los niños. Dos gestos que nos refieren a una práctica política y pedagógica para dotar de sentido a lo que hacen.

7.3.1. Salir del silencio irresistible

Durante el encuentro, Cristina Mecenero afirma: «Hoy, Silvana, Chiara y yo no estamos más en aquello que he llamado como el silencio irresistible». (2001: 11). Unos años más tarde recuerda la experiencia de la siguiente manera:

En el quinto Encuentro Nacional del Movimiento de Autorreforma, titulado Las maestra y el profesor, Chiara Nerozzi, Silvana Turci y yo hemos «subido a la cátedra»: en aquella ocasión, hemos llevado a la dimensión pública el saber que se deriva de nuestra práctica educativa, en un contexto, el del encuentro, en el cual era previsto una inversión simbólica de la tradicional jerarquía de los niveles de la escuela, según la cual los asilos nido, la escuela de la infancia y elemental están siempre en el último grado de la menor importancia social que tienen y por el poco

interés que suscitan como lugares desde lo cuales se generan prácticas sabias sobre las cuales vale la pena invertir a nivel de elaboración. En el encuentro, la operación simbólica de subir a la cátedra a las maestras, a partir del hecho de que los grados más bajos de instrucción son la mejor parte de la escuela italiana, significaba reconocer que el aprendizaje se funda sobre la calidad de las relaciones y sobre su carácter sexuado. Se trataba de encontrar un modo concreto y simbólico de poner en discusión la tradicional jerarquía entre los diversos grados de escuela. (Mecenero, 2004: 165-166)

Para salir del «silencio irresistible» que les envolvía, las maestras han escogido un modo que tiene mucho que ver con aquello que corrientemente hacen en su oficio de maestras y que probablemente han aprendido a hacer justamente por el contacto continuado con las niñas y los niños desde hace años: han partido de lo corpóreo, del estar allí, del estar en presencia; no desde una reflexión distante de lo vivido, sino que han iniciado el recorrido observándose entre ellas. Y este modo ha sido determinante para llegar luego al pensamiento y a la palabra, pues han sentido que «el pasaje del silencio a la palabra era de cuidar». Así, han decidido que no estarían sentadas en una mesa inicialmente, sino que harían funcionar la mirada, el cuerpo, como cuando están con las niñas y los niños. Cristina propone a Chiara y Silvana dejarse observar y han partido de allí. Y las observaciones continuarán después del encuentro; Cristina será observada, Silvana observará a Chiara y Chiara observará a Silvana.

De este modo relacional de estar en el mundo de la escuela, tan propio de la política de la diferencia sexual, abre el espacio de confianza para mirar lo que hacen y hacer visible aquel tiempo lleno de vida que se vive en la escuela, sobre todo, a quienes no están allí. Para la maestra Cristina Mecenero —a quien he entrevistado y con cuyo testimonio me iré quedando en lo sucesivo— la relación pensante con otras mujeres a las cuales le reconoce autoridad, ha signado positivamente su experiencia y ha resultado importante para abrir un espacio de libertad:

Claro, haber probado todo esto y haber estado dentro de esto durante tantos años, el contacto con las mujeres por las cuales yo he sentido una fuerte autoridad femenina, me nutría de un sentido positivo en mi ser y me ha dado esta fuerza, que yo ahora siento, por ejemplo, en el hecho de poderme mover con otras y otros, de crear situaciones de pensamiento, de intercambio, de iniciativas de diverso tipo. Yo lo puedo hacer sabiendo que tiene una enorme resonancia en mí y en otras, porque tienes abierto espacios de palabra, porque tienes abierto espacios de libertad y porque tienes abiertos lugares. (Cristina Mecenero, *Comunicación personal*, 31 de octubre de 2013)

Hay una libertad relacional que abre espacios de palabra vinculada al reconocimiento de autoridad femenina. Así, libertad, palabra, resonancia, autoridad parecen cuestiones importantes que dan fuerza y orientan el actuar a *partir de sí*, confiando en los recursos personales como medio para saber estar en el presente de manera eficaz:

Quiero decir también que hacer una labor dentro de sí, sobre el hecho de sentirse siempre en juego, implica en los momentos de crisis tener entre tus manos una parte de la realidad, no todo esta fuera de ti. También si las cosas salen mal, hay mucho que puedes hacer para tener y ver aquello que crees y poder practicarlo con quien tienes cerca. (Cristina Mecenero, *Comunicación personal*, 31 de octubre de 2013)

A partir de esta lectura, creo que es importante ver cómo este modo relacional de observar y observarse, fundado en la confianza en quien está cerca, da lugar a una mirada resonante capaz de decir las ganancias femeninas que aporta la presencia de mujeres en la escuela. Respecto a la expresión que da nombre a su intervención, «saber estar cerca del comienzo», la maestra me dirá:

Esto no lo he pensado yo sola. Lo he pensado con Chiara Nerozzi y Silvana Turci, dos maestras. Por lo tanto, hay una intersección con la

Autorreforma en el sentido en que estos pasajes para hablar de aquello que hacíamos ha sido muy solicitado, por ejemplo, por Vita Cosentino, quien ha dicho «mírate» y, según yo, es el momento en el cual nos ponemos en juego con este saber bajo (*sapere basso*), llamémoslo así, de este saber que viene y llega a estar cercano a las niñas y los niños, sobre todo, de quien esta cercano a los niños y las niñas. (Cristina Mecenero, *Comunicación personal*, 31 de octubre de 2013)

Cristina Mecenero reconoce que ha logrado darse cuenta de lo que hace y ha logrado dotar de sentido a su oficio gracias a la relación con otras mujeres y después de muchos años en que ha estado cerca del movimiento de autorreforma, en el cual han atendido al modo de estar en la educación, valorando las experiencias vividas y «saber bajo», cercano a la vida (y a la infancia) que no descansa en la cátedra. Por ello, confesará que había un gran deseo de ponerse en un circuito de mirada porque hay una gran responsabilidad al estar con las niñas y los niños: «tú sientes tanto el peso de continuar actuando con los niños y las niñas y el riesgo de perder a veces la brújula». (Mecenero, *Comunicación personal*, 31 de octubre de 2013). Y hay una cuestión que me parece de radical importancia: las tres maestras asumen que aquello que hay de bueno en su oficio es aquello que hace bien a las niñas y a los niños y, por ello, también le hace bien al saber, a la cultura, a la vida social. Es por esta razón que — como he dicho— ellas han actuado como mejor lo sabían hacer gracias a su experiencia de estar en relación con las niñas y los niños: «En esto siento que hemos permanecido en contacto con nuestro saber, y que hemos aprendido un poco mejor a estar cerca del comienzo» (Mecenero, 2004: 166) Y, sin duda, esta apuesta de actuar libremente, que ha tomado fuerza gracias al Movimiento de autorreforma, se trata una gran labor. Porque implica poner en el centro su mirada personal y relacional sobre aquello que hacen y el sentido que le quieren dar: «el único modo de estar, para mí, viva e inteligente, y sensible».

De este modo, observar a la otra maestra, ha sido para ellas el primer momento de un proceso que preveía otro de reflexión y de escritura, pero posteriores respecto al estar en presencia y dejarse tocar en la mirada y en el corazón por otra mientras

enseña. Y este es el modo para atender a un saber, no codificado; un saber práctico que haga ver la esencia de lo que hacen:

A diferencia de lo que ocurre con gran parte del pensamiento masculino, en el cual el papel preeminente que juega el saber codificado comporta una desvalorización del saber práctico, en el feminismo que tiene sus raíces en las practicas estamos tratando con un saber a través de la experiencia, que no separa la practica de la teoría, sino que hace crecer a ambas al unísono. Esto, bien mirado, es un rasgo peculiar no solo de una parte importante del feminismo, sino también del pensamiento femenino en general, cuando éste viene expresado de manera original, no subordinándose a los códigos masculinos.» (Tommasi, 2004: 49)

No basta, sin embargo, sólo con mirarlas, hace falta también expresarlas en palabras, darles voz y consistencia simbólica.

7.3.2. Un lenguaje que nombre el tiempo lleno de vida

El encuentro Las maestra y el profesor ha tenido el significado de la búsqueda de un «alfabeto para dar voz y palabra a la experiencia de maestras», llevando a la dimensión pública el saber que se deriva de las prácticas educativas, a partir de una doble confianza. La confianza hacia sus propias intuiciones, en las que se aventuran con placer, curiosidad y orgullo en la lectura de su propio oficio. Y la confianza de que las mujeres y los hombres destinatarios de sus narraciones estarían en un escucha atenta y dialogante, que tuviesen viva las imágenes y las escenas puestas en juego para comenzar a representar las prácticas y el saber en ellas contenido. Todo un camino para nombrar en modo libre el saber que han construido en tantos años en relación con la infancia. (Mecenero, 2001; 2004)

Así, luego de observar y observarse, para hablar de ello, han buscado imágenes, escenas, con la esperanza de lograr decir más a través de las imágenes y las escenas que aquello que las palabras que habían recogido podrían decir. Con ello, las tres maestras

destacarán algunos aspectos que reconocen formar parte de su oficio como el nexo materno-enseñante elemental, los diversos niveles del ser que las niñas y los niños ponen en juego, el no tener un saber disciplinar, la confianza en sus cambios, el ser conocedoras de todo, la total absorción de su ser y estar en la escuela. Con sus miradas se ha ganado saber. Han dado palabra a ese estar allí como maestras, asumiendo que mirando a las otras, también se han mirado a sí mismas. Así, para salir del silencio —la mayor de las veces solitario— han abierto otro camino a través de una relación. Una relación de intercambio de miradas para, primero, sentir y sólo luego intentar decir aquello que de bueno hay en su oficio.

En su intervención, Chiara Nerozzi dirá que ha logrado escribir luego de ser mirada con los ojos de Cristina y Silvana, tomando así distancia de su hacer. Chiara dará a conocer su experiencia a través de un relato titulado «Atmósferas cotidianas» con el deseo de narrar el aire que se respira en la escuela elemental, llena de olores diversos. Indica que no quiere hablar de actividades subdivididas en fases y sucesiones, sino de ambiente. Y usando la palabra olor como metáfora, le permite decir algo impalpable y que está ligado al cuerpo y al sentir. «Los niñas y los niños me envuelven todo el día, todos los días, yo les observo, no analizándoles microscópicamente, sino olfateando a todos juntos, uno por uno, una por una» (Nerozzi, 2001: 7).

Silvana Turci afirma que ha logrado salir del lamento y del silencio de una indecible pasión gracias al recorrido, de miradas y de palabras, hecho junto a Chiara y Cristina. En la tentativa de decir su ser y su hacer maestra, su intervención se titula «Se requiere una vida para hacer un día». En ella nos dice que «se necesita la riqueza de toda una vida para tomar y estar en la plenitud del momento». A su vez, reconociendo que hay momentos en que la vida no viene en ayuda —sobre todo, cuando se está sobre un plano organizativo controlando el tiempo de la programación— confiará que «se requiere poco para convertirse en sorda a la vida». Sin embargo, es el placer «el camino para estar entre tantas vidas diferentes». (Turci, 2001: 10)

Tanto Silvana como Chiara —dirá Cristina Mecenero— enseñan con el cuerpo, enseñan estando entre las niñas y los niños, cerca de ellos, en contacto con ellos. Este cuerpo de mujer adulta que media contenidos, ansias, gozos, desorientaciones, agitaciones de niñas y niños en un continuo calibrar de acercamiento y alejamiento de miradas, de gestos, de palabras, de presencia, a mí me parece un marco dentro del cual mirar el resto de lo que sucedía. (Mecenero, 2001: 12)

Por último, para comunicar el sentido de la cualidad que se ha creado en la escuela a partir de la presencia de mujeres, la maestra Cristina Mecenero en su intervención «*sapere stare vicino all'inizio*» invita a pensar en una imagen. Pide a las y a los participantes de que imaginen una escuela de nido, materna, elemental, sin mujeres:

Quiten a las mujeres de la escuela de los grados más bajos de instrucción... pongan sólo hombre o no metamos a nadie. Quita a las madres y quita a las maestras, ¿Qué sería de la sociedad? ¿Qué sería de los niños y niñas? ¿Y de ustedes que vienen después? (2001: 6)

Responde: «Vacío. De la madre a la nada». Vacío, precisamente porque en ese lugar están las maestras junto a las educadoras y a las maestras de la escuela materna, en un recorrido de genealogía femenina. Las maestras vienen inmediatamente después de la madre, después del nacimiento, acompañando el crecimiento, acompañando la vida. Como maestra elemental dirá que ellas tres son aquellas que hacen y dicen cosas «elementales» al estar con los más pequeños y pequeñas de este mundo. En este sentido, aludiendo a la falta de una formación profesional como especialista, dirá que ellas no tienen forma, como no la tiene la madre que, vaga, permanece en la sombra del inicio siempre olvidado. «Somos siempre demasiado poco, sin brillo, poco autorizada, poco visible, poco culturizadas». Lo cual contribuye a que las maestras continúen en silencio. Las maestras trabajan en silencio. (Cristina Mecenero, 2001).

La maestra se pregunta:

«¿Será que las maestras no cuentan ni comentan a nadie su labor? Ciertamente que no, por ejemplo, hablan de él en su ámbito familiar, con las amistades. Pero nuestras voces se desvanecen a medida que se alejan de la escuela en la que trabajamos y del círculo íntimo al cual pertenecemos. Mecenero, 2008b, pág. 67)

Las maestras se dejan absorber profundamente por su ser y estar en la escuela, olvidándose completamente de las cosas de afuera, mientras que, fuera de la escuela, cuando están con quienes aman, hablan de las niñas y de los niños, relatan los desarrollos y las tareas que le conciernen, siempre llamándolos por su nombre, «como si fuesen frequentadores habituales de nuestras casas» (Mecenero, 2004: 184). De algún modo, ellos habitan dentro de la maestra, dentro del cuerpo. Ella les hace un lugar dentro de sí a las niñas y los niños.

Les tenemos dentro, en el cuerpo, y en ésto sentimos actuar y estar en aquel nivel que sólo la palabra materna puede nominar; materna como dimensión del ser que las mujeres tienen, todas al menos potencialmente, como capacidad de hacerle un lugar al otro, de ponerse en juego enteramente, no cancelando en la relación lo afectivo, lo emotivo. Les tenemos dentro de nosotras, porque el mundo no contiene en sí, no tiene a priori, sino sólo a través de una presencia muy concreta, de otro modo es un hablar abstracto de la infancia aquello que toma forma. (Mecenero, 2004: 184-185)

Así, cuerpo y palabra se unen en un lenguaje sensible que no se deja ahogar en la abstracción. Es el modo en que se puede nombrar ese tiempo lleno de vida para salir del silencio irresistible y se puede dar con una expresión como la de «saber estar cerca del comienzo» para dar cuenta del oficio de las maestras. Una feliz expresión con la cual una maestra nombra lo que siente y piensa, prescindiendo de las mediaciones segundas, pues, ella no habla la lengua de los expertos de la educación abarrotada de jergas y neologismos que no siempre dicen lo real, sino que habla la lengua materna de todos los días. Por esta razón, no deja de llamarme la atención la profunda

sencillez de la expresión que no necesita de horizontes de sentido ajenos semánticamente (como hablar de revolución que viene del campo de la astronomía para referirnos a las transformaciones sociales o del saber). En la expresión en juego, no existe un desplazamiento hacia otro orden semántico, más bien hay en ella un tirar desde dentro, un ‘ex-tirar’ el sentido desde el interior para acrecentar el sentido. Y pienso que, quizás, para renovar las prácticas, los saberes, sea necesario renovar el lenguaje desde dentro, aligerarlo, lejos de los neologismos que vienen insertados de otras disciplinas (mi caso es un ejemplo) y que desplazan lo que pasa en la vida de la escuela hacia otros órdenes de sentido. Porque «cuidar la vida en las aulas» implica poner el acento, y en el centro, a la relación educativa (Molina, 2011) y los saberes que nacen de ello, priorizar lo vivo en vez de lo abstracto, la relación y no la competitividad y el enfrentamiento, el amor frente a la indiferencia, la política primera y la palabra antes que la norma, la relación sin fin en lugar de la relación instrumental (Blanco, 2015). Y puede ser que necesitemos un lenguaje que nos ayude a mirar lo educativo desde dentro y todo me parece indicar que no se trata tanto de innovar el discurso como de hacer que la poética del lenguaje abra nuestra sensibilidad a lo más esencial, que nos acerque y nos mantenga en el dominio de un saber humano no disciplinar que es, ante todo, un saber que nace de la experiencia y que da cuenta de ella porque ha sabido hacer de ella un tesoro.

Con todo esto, adelanto mi interés por adentrarme en esta expresión, por profundizar y rondar su revelador sentido. Después de todo, después de la distancia, mis preguntas no puede ser otras que ¿cuán diferente hubiese sido todo si como maestro hubiese podido apostar por contribuir al paisaje educativo en que estaba inmerso desde la experiencia directa? ¿cuán distinto sería haber podido crear desde la experiencia directa un saber que no hubiese ido más allá que enseñarme a estar en la relación? ¿cuánta ganancia vital hay en un saber que es un saber estar en relación con las niñas y los niños?

Capítulo VIII

Saber estar cerca del comienzo, una experiencia
maestra

8. «Estar cerca del comienzo», una experiencia maestra

El mundo comienza de nuevo con cada ser humano y, cada vez, todo aquello que hemos aprendido debe volver a ponerse en juego (Luisa Muraro, 2013a: 11)

Es el niño inocencia y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que echa a girar espontáneamente, un movimiento inicial, un santo decir ¡sí! (Friedrich Nietzsche, 1970: 362)

8.1. Introducción

En el quinto encuentro nacional del Movimiento de autorreforma italiana de la escuela, «Las maestras y el profesor», se hace pública por primera vez la expresión «Saber estar cerca del comienzo». Para alguien como yo —que busca volver a estar vecino de las cosas próximas— una expresión como esta no podía dejarme incólume. Por ello, atendiéndola, he intentado ensanchar su sentido a partir de una conversación con la maestra desde donde he ido comprendiendo no sólo aspectos inmanentes que se ponen en juego en la expresión misma, sino que además, algunas cuestiones que le dan un contexto referencial y situacional. Junto con la conversación he ido indagando el sentido de la expresión a partir de la lectura de los escritos en que la maestra Cristina Mecenero hace referencia a su oficio. Por ejemplo, en el año 2002 aparece publicado en la revista italiana *Via Dogana* (al año siguiente se publica en la revista DUODA con el nombre «Cerca del comienzo»), también encontramos fragmentos textuales en el libro de Cristina Mecenero, *Voci maestre* (2004), y en el libro que acompaña al video documental *L'amore che non scordo* (2008). De todo lo anterior, la trama del capítulo girará en torno a tres aspectos visibles que sugiere la maestra cuando nombra su oficio como un «saber estar cerca del comienzo» (Mecenero, 2002, 2003, 2004, 2008a, 2008b). El primer aspecto es que «saber estar cerca del comienzo» indica saber estar cerca de las niñas y los niños que comienzan a vivir en continuidad con la obra materna y lo que esa relación maternal implica; es decir, un saber estar que no es un partir de cero en la tarea de educar, sino continuar la obra de la madre, del padre o quien haga las veces de tal, y donde el rasgo más

importante está en saber dar continuidad a ese primario modo de relación para las niñas y niños en el que conocer el mundo, conocer a los demás y a sí mismos, está siempre ligado a la afectividad, al amor. El segundo aspecto que destaca la maestra, es que lo que orienta el ser maestra es ante todo el saber humano. Este es el punto de partida y el punto de llegada: el propio saber humano. No se trata de un saber fácil de formalizar, ni disciplinar, por cuanto es un saber que permanece al lado de la vida, como un saber vital. Por último, el tercer aspecto implica saber estar y permanecer fiel a la experiencia y a la experiencia retornar recursivamente; retornar al saber práctico porque es allí donde un saber teórico no abstracto podrá hacer hablar a lo existente.

8.2. «Me ocupo de estar cerca del comienzo»

«Me ocupo de estar cerca del comienzo», este es el modo en que Cristina Mecenero nombra su oficio. Y para comenzar a transitar el sentido de esta poética expresión propongo aquí una selección *in extenso*. Lo hago con la ilusión de poder iniciar un itinerario de lectura que me permita rondar, rozar y atravesar su sentido, que es el sentido que me despierta.

En palabras de la maestra:

¿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 Papa 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 continuo, intentando iniciarles en los saberes fundamentales para usar el pensamiento y descubrir quien 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. (Mecenero, 2003: 103-105)

De la lectura del fragmento anterior, podemos apreciar una clara distancia con el «orden discursivo pedagógico» que he venido hablando. La maestra nos dice que su oficio consiste en «estar cerca del comienzo», no en la distancia de quien espera con buena voluntad que las niñas y los niños lleguen a ser lo que está programado o pretendido desde la escuela reglada. Su oficio es acercarse a quienes *comienzan*: las niñas y los niños que recién comienzan a ir a la escuela. Y, por lo mismo, recién comienzan a vivir muchas experiencias nuevas entre las cuales está leer, escribir, razonar en común, orientarse en las relaciones sociales, experimentar muchas emociones. Pues, «son niñas y niños que, por su corta edad, están también cerca del comienzo de su vida», ese lugar donde todo se vive con inagotable novedad. Y saber estar cerca de comienzo conlleva saber atender y acoger esa novedad que trae cada niño y cada niña. Y es, precisamente, por atender a la novedad que traen las niñas y los niños al mundo de la escuela por lo que la maestra se siente convocada o llamada a hacer cuentas con muchas cosas esenciales y que están en la base de todo lo que

vendrá. Por ejemplo, las niñas y niños le dicen: «*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 Papa Noel? ¿No me dejan jugar con ellas!...*». De este modo, la maestra sabe estar acompañando esos comienzos donde se juegan cosas muy elementales, primarias, básicas, primordiales, ya que pertenecen al orden de los fundamentos y a cuyo alrededor todo se ordena y cobra sentido: «*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*». Son cosas que saben (de sabor) y que muchas veces se las da por descontadas porque son parte de un tránsito natural que todas y todos vivimos llegado su momento; no obstante, si no existiera la posibilidad de vivirlas, de atravesarlas, de experimentarlas, aparecerían más claramente ante nuestros ojos como vitales y en lo absoluto se las podría desconsiderar. Por ello, la maestra se pregunta, por ejemplo, por aquello que está en la base de la historia, de la escritura; por aquello que deben experimentar antes. Pues, claramente, cuentan.

La maestra reconoce que, en las cosas elementales que pertenecen al orden de los fundamentos, las madres vienen primero: «*la madre les inicia en todo esto mucho antes que yo*». Ella está cerca de niñas y niños que, dada su corta edad, están cerca de sus vidas, «*están muy cerca de la que las ha dado la vida*», cerca de la madre, el padre o quien ocupe su lugar. Y si las niñas y los niños que comienzan a ir a la escuela son las mismas niñas y niños que han comenzado hace poco su vida, esto requiere de un saber vital para sintonizar con las niñas y los niños que han iniciado su vida en una relación aún más primaria: la relación materna. Por ello, la maestra reconoce que las niñas y niños que comienzan, son niñas y niños que «*están aún muy contagiados por el conocimiento que se genera con el afecto, por el vínculo y por la necesidad de estar en contacto con el cuerpo de su madre, con los objetos, con la naturaleza*». Y este modo relacional es que posibilita a las niñas y a los niños que descubran el mundo, a las otras y a los otros, a sí mismas y a sí mismos, en una relación vital, armoniosa y primaria. Por todo, nos dice la maestra: «*Me ocupo de estar cerca del comienzo*» y, añade, «*Puesto así mi trabajo me parece bonito e importante*». Y, claramente, lo es: bonito e importante. Así, con una percepción estética y una sensata valoración, la

maestra Cristina Mecenero da cuenta de la belleza y de la importancia de una de las tareas que más acompasadamente acompañan la vida: el oficio de educar.

«Saber estar cerca de comienzo» nos revela una profunda originalidad que porta novedad en el paisaje educativo y, aunque es una expresión que atraviesa íntimamente la experiencia de la maestra Cristina Mecenero, es preciso indicar que cuando ella la imagina lo ha hecho pensando en el oficio de aquellas maestras de antes, con el deseo de convocar todo lo que se generaba a partir de la relación que éstas maestras vivían con las niñas y los niños, con las madres y los padres y, también, con colegas y que estaba signada por una continuidad entre sus vidas y aquello que seguían haciendo en la clase. La expresión le indica un lugar y una búsqueda para decir el saber de las maestras que no es nuevo, sino que viene desde años en Italia: «*el saber de las maestras de escuela primaria y de la infancia*» que desde los años '70 han vivido una importante experiencia educativa con las niñas y los niños: «*Una experiencia no nombrada*», dirá. (Cristina Mecenero, *Comunicación personal*, 31 de octubre de 2013)

Son años en que la escuela comienza a ser habitada por mujeres al mismo tiempo que enriquecida por el signo femenino y por el sentido libre de la diferencia sexual:

Un pasaje importante en los años '70 y una revolución dentro de la idea de educación fue desmontar la idea de autoritarismo, la idea de autoridad paterna, y en esta apertura han sucedido cambios y desplazamientos que las maestras han hecho posible (...) Toda esta cultura de los '70 pasaba a través de estos cuerpos de mujer y estas experiencias de mujer eran transformadas en una experiencia educativa que era como un saber estar cerca del comienzo. (Cristina Mecenero, *Comunicación personal*, 31 de octubre de 2013)

La escuela de entonces era una escuela cercana a las niñas y a los niños por la vía del hacer, de la corporeidad, donde los laboratorios tenían un gran valor y afecto, y en este contexto, adquiriría centralidad la relación con las niñas y los niños. Añadiré que «las mujeres han portado una preferencia a la relación» y podían manifestarla, con los niños y las niñas, con las y los colegas y, también, con las madres y los padres.

Pues, la cultura de los años '70 aspiraba a tener ligado el hacer al territorio, tener ligado el hacer a la familia. La escuela en el contexto tiene una gran fuerza motora. Y también en esto —reconoce— había un «saber estar cerca del inicio», por tanto, «*un saber estar también en un vínculo afectivo que las niñas y los niños tienen con las madres y los padres y crear esta continuidad*». Todo lo cual creaba un círculo virtuoso —me dice— porque al tener buenas relaciones con las madres y los padres se creaban grandes experiencias de participación viva en la escuela y, de retorno, se creaba siempre más vínculo y un saber que se puede abrir y experimentar con mucha inteligencia. Asimismo, insiste en el hecho de que las maestras que venían antes que ella eran «*mujeres del pueblo*» para referirse a la condición de que «*no tenían una formación académica*» y para indicar que ahora es distinto en la escuela primaria, sobre todo, en lo que tiene relación con la formación inicial de las maestras y maestros.

Antes las mujeres no eran licenciadas y tenían una formación 'simple', pero al lado de esta formación 'simple' tenían entretrejida su vida, es decir, había una gran continuidad entre sus vidas y aquello que continuaban a hacer en la clase. (Cristina Mecenero, *Comunicación personal*, 31 de octubre de 2013)

Y había una gran continuidad en las relaciones que se creaban dentro de la escuela que era, sobre todo, una escuela habitada por mujeres, entre las cuales había un hilo de amistad y de afectividad que creaba una atmósfera singular:

Aquel *humus* que se creaba y que yo he intentado nombrar con las maestras de *Maestre in ricerca e in movimento* es difícil de encontrar y de definir. Y es difícil de explicitar aquella atmósfera, porque las mujeres portaban aquel saber vital, existencial, y tenían este hilo continuo y no a los grandes especialistas de la formación que crean las fracturas entre el pensar y el hacer. (Cristina Mecenero, *Comunicación personal*, 31 de octubre de 2013)

Por ello, del mismo habitar en aquellas atmósferas, nacerá el lenguaje para que la maestra Cristina afirme que: «*Todo esto es un saber estar cerca del comienzo*». Y la expresión le da sentido a su modo de estar en la relación educativa, le dice el modo en que está y la manera en que quiere estar, porque ha encontrado un punto de vista verdadero para leer aquello que la riqueza de las mujeres maestras de la escuela de la primaria, de la infancia, y para dar centralidad a la relación y portar el saber apegado a la vida. No obstante, Cristina Mecenero sabe que el contexto de las maestras que vienen antes que ella no es el mismo al de hoy en día. Las cosas han cambiado y con el paso del tiempo se van despertando las contradicciones que, como maestra, le van revelando que estar vecino a lo esencial es siempre más difícil.

Después de que han pasado todos estos años, saber estar cerca del inicio implica mucho; es una apuesta muy compleja, porque si tú quieres estar vecino a las cosas, quiere decir que debes estar vecino a aquello que es esencial, pero estamos en un momento en que estar vecino a lo esencial es siempre más difícil. (Cristina Mecenero, *Comunicación personal*, 31 de octubre de 2013)

Y es difícil porque la realidad ha ido cambiando, por un lado, por todo aquello que viene modificándose desde hace años en la política escolar y, por otro lado, por el hecho de que las maestras pasen a la escuela a través de una formación universitaria no del todo sensata. Éstos, dirá, le parecen, uno de los obstáculos mayores respecto de antes, es decir, respecto a la posibilidad y a la capacidad de saber estar cerca del inicio. «Hay problemas y nosotras lo sentimos. Se está ajustando el tiempo de la relación». Se están recortando las horas, disminuyendo las personas en la escuela, aumentando el número de niñas y niños por clase y se comienza a estar de manera más solitaria en la escuela; todo lo cual incide en la relación educativa y aleja del comienzo: «*Todo esto determina un paisaje dentro del cual es más fatigoso estar cerca del inicio. Estás más empujada a alejarte del inicio*». Por ello, le preocupa que el saber de las maestras que venían antes y el modo de relación que se daba se ponga en riesgo con los cambios que va sufriendo la vida de la escuela, lo cual le lleva a afirmar que «*El saber estar cerca*

del comienzo vale ahora más en este momento en el cual hay un fuerte empuje a la remoción del saber existencial», en medio de una crisis de un sistema educativo institucional que aspira a llegar al punto de cuantificar la calidad, lo cual arriesga, según ella, remover el saber de las maestras que están cerca del comienzo, cerca de las niñas y de los niños, y las energías creativas y profundas de la escuela primaria. Ella cree tanto en la importancia de «saber estar cerca del comienzo», en este saber apegado a la vida y que se pone en juego en la relación educativa, que siente cierta desconfianza en la formación académica más desapegada de la vida. Dirá:

aquello en que no creo es en la universidad con su mirada científica sobre la formación primaria (...) Hay una esquizofrenia dentro de la facultad de ciencias de la formación primaria que hace un gran mal a quien viene de fuera y ésta es una cuestión importante porque allí hay un desconocimiento fuerte que continua existiendo (Cristina Mecenero, *Comunicación personal*, 31 de octubre de 2013)

La maestra Cristina me cuenta una experiencia cuando realizaba su investigación del doctorado con maestras supervisoras, que son quienes trabajan en la universidad para seguir las prácticas de las estudiantes de formación primaria. Ella me dice que algunas estudiantes estaban muy apegadas a su experiencia y al acercarse a la universidad la habían olvidado. Al respecto —me dice— que le sorprendió el hecho de que a las estudiantes, cuando ingresaban a la universidad, se les preguntaba porqué habían escogido la facultad de formación primaria y si ellas respondían que era porque les gustaban los niños y las niñas, las supervisoras las ponían completamente en crisis, las cuestionaban. A lo cual, Cristina Mecenero me comenta enfática que es necesario salir de esto y confiesa: *«Yo recuerdo que regresaba muy chocada y decía me que si tú no evalúas positivamente el sentido simbólico de esta cosa, “me gusta la infancia” ¿qué operaciones estás haciendo? Una desrradicalización, entiendes». Una desrradicalización, un desconocimiento de lo que sucede en la escuela que está en consonancia con la desatención de la centralidad de la relación educativa, todo lo cual conlleva a favorecer otros saberes:*

Se favorece otro saber, el saber de la competencia o un saber de la tecnología didáctica, pero no un saber de la experiencia, o un saber del estar en la relación rehaciéndote y uniéndote a aquello que ha sido primero que tú, manteniendo esta unión y también reconociendo aquello que ha sido antes de ti. Hay tantos docentes que están en la formación primaria que se describen como pedagogos, mujeres también, que cancelan todos los saberes de las mujeres, cancelando justamente lo simbólico. (Cristina Mecenero, *Comunicación personal*, 31 de octubre de 2013)

En este escenario, «*saber estar cerca del inicio antes venía más fácil*», pues venía libremente apegado a las maestras, quienes lo portaban con su ser; «en cambio ahora hay una esquizofrenia mayor» al cancelar los saberes vitales. A pesar de todo, dirá, las mujeres que están en la escuela lo hacen pasar por su libertad, lo hacen pasar por un sentido positivo. Ella reconoce que es cierto que hay una tensión entre los saberes internos, los saberes humanos, y aquellos saberes que pide la sociedad del conocimiento o aquellos directivos escolares que, a menudo no saben nada de las maestras, de los maestros, ni de los niños y de las niñas, aplican sus modelos, los imponen y hacen un desplazamiento cada vez mayor de aquello que es esencial en la escuela primaria y en la escuela de la infancia. Por ello, saber estar cerca del comienzo es mucho más importante aún porque es saber estar en lo radical. Sin embargo, Cristina Mecenero no habla en negativo y enfatiza que la crisis no ha expropiado o removido este saber más vivencial, radical: «*Hay una crisis pero no es que se haya perdido*». Ella justamente gracias a la relación pensante con otras maestras, ve que hay muchas mujeres que tienen esta concepción viva y abierta y a pesar de una cultura que les cubre y pone en sombra, sigue existiendo el deseo de estar cerca de los saberes de base que son los saberes de la vida, saberes ligados a esta relación primaria con la madre y también con el padre. Dirá que «*si me pongo en la óptica de saber estar cerca del comienzo, digo que ésta perspectiva es mi estar en la escuela*» Y aunque siente que es una apuesta abierta que se debe poner en juego, afirmará que el sentido de «saber estar cerca del comienzo», como la raíz, permanece:

Permanece como raíz con la cual yo quiero estar en la escuela y con la cual yo estoy. En *Maestre in ricerca e movimento* están muy atentas a este hecho de que debemos estar retornando a refocalizar qué cosa quiere decir estar cerca del comienzo, por tanto, estar cerca de las emociones que nosotras probamos y que ellas y ellos prueban, es estar cerca de los deseos —y es muy difícil estar cerca de los deseos—, es estar cerca de aquello que la madre hace. (Cristina Mecenero, *Comunicación personal*, 31 de octubre de 2013)

Para Cristina Mecenero las madres hacen una obra de cuidado y amor profunda y la labor educativa de las maestras es un poco continuar con esta obra materna. Si se parte de esta continuidad, si están estas conexiones con los deseos, las emociones, que las niñas y los niños han experimentado o probado antes, en la relación educativa pueden pasar cosas muy profundas y aprender como maestras junto con las niñas y los niños. Así, es mucho más complejo estar en las cosas esenciales, estar en las raíces, mientras, hay un intento de distanciamiento en aquellas maestras y maestros que están bajo el influjo de la cultura de la competencia que atrae porque simplifica, porque es mucho más complejo estar en la búsqueda de las cosas esenciales. No obstante, pienso que cada madre, cada padre, o quien ocupe su lugar, quiere que la relación educativa con sus hijas o hijos esté lo más cerca posible de ese inicio familiar, de ese lugar simbólico habitado donde saber y amar van juntos. «*Los padres y las madres está muy a la escucha de esto. Lo sienten. Y las maestras están sintonizadas allí. De hecho, desean que se dé calor y donde hay calor se destemperan tantos conflictos, tensiones y miedos*». Por todo, saber estar cerca del comienzo es una apuesta abierta:

Saber estar cerca del comienzo es también una interrogación muy radical, es verdaderamente difícil porque —me dice— si tú te preguntas ahora qué es importante, aquello de saber estar vecino al comienzo, a nivel de centralidad de las relaciones y de continuación de un conocimiento hecho con afecto, con un calor humano, yo siento que nos empuja. Pero las cosas son difíciles y debes tener siempre un calor vivo sobre esto. Lo otro que trae también el saber estar vecino al inicio, y que también es

muy complejo, es continuar a preguntarse en modo radical si aquello que haces con ellos y las decisiones sobre aquello que hace con ellos te hacen estar efectivamente cerca del comienzo. Estas son preguntas muy grandes y son inquietudes que te portan mucho, porque luego en una escuela que simplifica corres el riesgo de simplificarte también tú, en una escuela que simplifica con reglas, con una estructura siempre rígida. (Cristina Mecenero, *Comunicación personal*, 31 de octubre de 2013)

En fin, una interrogación así, le parece un punto de vista sensato que le revela un modo de estar en la escuela continuamente preguntándose cuán cerca o lejos está del comienzo para salvaguardar la cercanía con aquello que es radical, que hace posible la relación educativa y de ella una función vital. Una interrogación que permite repensar la educación, la pedagogía, a partir de prácticas nuevas (y antiguas) y desde el sentido libre de la propia diferencia en un camino de búsqueda que muchas mujeres y algunos hombres están haciendo, iniciando otro orden de civilidad de relaciones consigo mismas, consigo mismos, con las otras y los otros, con el mundo: una revolución simbólica. (Piussi, 2008)

8.3. Un modo de estar en la relación educativa: «estar cerca del comienzo»

A partir de lo que hemos venido profundizando, en la expresión «estar cerca del comienzo» hay tres cuestiones que convocan mi atención al mostrarme un modo de estar en la relación educativa que —como veremos a continuación— implica un modo de estar cerca de las niñas y niños que comienzan en continuidad con la obra materna, un modo de estar que implica ante todo estar con un saber humano fiel a la vida y un modo de estar que nace de la experiencia vivida en la relación educativa.

8.3.1. Estar cerca de las niñas y los niños en continuidad con la obra materna

«Saber estar cerca del comienzo» indica —según hemos adelantado— un modo particular de estar en la relación educativa: saber estar cerca de las niñas y los niños

que comienzan en continuidad con la obra materna y lo que esa relación maternal implica. Y esto conlleva, ante todo, a entender parte del oficio de una maestra, maestro, como una práctica que se orienta a la prolongación de un proceso formativo que ya ha iniciado: la relación madre e hija, madre e hijo. De la relación materna, entonces, primerísima relación, continuará tomando forma una nueva relación en un tiempo y un lugar otros (la relación educativa entre la maestra y la niña y el niño, que se da en la escuela) que aspira a estar cerca del comienzo. Así, en el prematuro tránsito de las niñas y los niños nos encontramos con dos importantes relaciones que signarán su futuro: el comienzo de la vida, el nacimiento de niñas y niños, que da origen a la relación materna, y el comienzo escolar, que da inicio a una nueva relación entre las niñas y niños y la maestra o maestro. Por ello, «enseñar en la escuela elemental significa estar cerca de los niños y las niñas en continuidad con la obra maestra materna que permite a las maestras no comenzar de cero en sus prácticas educativas y didácticas» (Mecenero, 2004: 17). La madre comienza y la maestra continúa: «La madre les inicia en todo esto mucho antes que yo (...) Yo continúo, intentando iniciarles en los saberes fundamentales para usar el pensamiento y descubrir quién se es» (Mecenero, 2003: 104).

De esta manera, la tarea de la maestra tiende un puente o un *continuum* entre la casa y la escuela, a la vez que ensancha y enriquece el tiempo de vida en la escuela, más allá del tiempo reglado, a partir del reconocimiento de que hay un modo de estar en la relación educativa que es anterior a la escuela, anterior al oficio de maestra, de maestro y, por tanto, es preciso reconocer y aproximarse a él. O sea, que requiere reconocer y aproximarse al orden simbólico de la madre y a la relación materna. Y esto me revela una cuestión radical en toda tarea educativa: saber estar cerca del comienzo es saber custodiar ese primario modo de relación. Y esto trae aparejado una dimensión importante y a veces olvidada: las niñas y los niños crecen el seno materno en una relación donde saber y amar, saber y amor, están unidos.¹⁹ Pues, cuando la maestra Cristina Mecenero reconoce su labor como un saber estar en continuidad con la obra materna, sabe el modo en que lo educativo o formativo se despierta en esa

¹⁹ Parte de esto nos muestra el video documental *L'amore che non scordo* [El amor que no olvido], que veremos en el capítulo siguiente.

relación en que conocer el mundo, conocer a los demás y a sí mismos, está siempre ligado a la afectividad.

Saber estar cerca del inicio: en el inicio hay afecto y conocimiento, afecto y sentimiento, afecto y emociones. Estar en el movimiento que se produce al estar en cercanía a tantas pequeñas criaturas y a su estar afectivo, aquel estar en el sentimiento del conocimiento, es esto lo que ha aprendido que hace bien la maestra. (Mecenero, 2008b: 74)

De esta manera, la maestra nos muestra que su tarea es estar en relación con las niñas y los niños que hace poco han comenzado su vida; pero su lugar no es el comienzo mismo, el comienzo de la vida, pues este es el lugar que ocupa la madre, el padre o quien haga las veces de tal, sino que en tanto maestra viene después, vecina al comienzo, cerca de la niñez, reconociendo un modo de relación precedente y continuando y cuidando la más primaria de las formas que tenemos de entrar en relación. Y ella dice que es justamente esto lo que una maestra sabe hacer bien. Sabe bien que el modo de estar en la relación educativa es —ante todo— un estar orientándose desde una relación primaria que viene moviendo a las niñas y los niños a conocer y a conocerse, en un orden de aprendizaje donde saber y amor están ligados. Por ello, el modo de estar en la relación educativa requiere sintonizarse con aquello que está más vivo en las niñas y en los niños «que 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» (Mecenero, 2003: 104). Y si lo maternal tiene que ver con «contribuir al despertar de la inteligencia y del corazón» de las niñas y niños (Dolto, 2006: 113), la tarea educativa tendrá que dar continuidad a lo que ya se ha despertado en ellas y ellos. Continuidad que no implica hacer las mismas cosas que la madre (Bianchi, 2013), se trata de acercarse lo necesario respetando a las niñas y niños o sea, responderles respetando las relaciones que para ellas y ellos son importantes, para sintonizar y para continuar en un lugar otro el recorrido de crecimiento. Y creo que esto es un desafío enorme que implica a la maestra estar reconociendo a cada momento el itinerario vital de sus

niñas y niños para aproximarse y sintonizarse con sus ritmos, para dar continuidad a las huellas de la relación materna que vienen guiando las demás relaciones posteriores y para custodiar que no se pierdan ni venga violentamente discontinuado en el tránsito que sigue en la escuela reglada. De lo contrario, las niñas y niños acaban volviéndose huéspedes en ella y en el mundo.

8.3.2. Estar orientado por el saber humano

Saber estar cerca del comienzo es, como hemos indicado, saber estar cerca de las niñas y niños que comienzan, dando continuidad a la obra materna y reconociendo ese primario modo de relación vital. Ahora bien, ¿cómo se llega a estar cerca del comienzo? ¿de qué depende la aproximación? ¿qué se pone en juego para estar cerca de las niñas y los niños? Tal como hemos visto, se trata de un oficio nada fácil; sin embargo, Cristina Mecenero nos da una pista al decirnos que saber estar cerca del comienzo implica estar convocada con todo lo que se es, con todo su saber humano, para responder al llamado de las niñas y los niños.

Saber estar cerca del comienzo: saber estar cerca de mi saber humano, porque eso para mí es el comienzo, mi saber humano. Y entonces sintonizarse hacia los niños y las niñas sin perder de vista quien he sido yo, quien soy hoy y cómo son ellos hoy, pero sin prescindir de aquello que para mí más verdad ha sido, de bueno y de malvado, que me ha hecho comprender como es que puede funcionar para ellos. (Mecenero, 2008b: 73)

O en otro lugar:

Estar a su lado en este incesante entrar y salir de planos tan diversos de presencia, llama a poner en juego nuestro saber humano, nuestro saber estar dentro de las emociones, los sentimientos, las intuiciones. Nuestro trabajo en clases está condicionado profundamente por el hecho de que los niños y niñas tienden a esta movilidad, a estos pasajes veloces,

tránsitos repentinos en planos de ser distintos, por lo cual su movimiento es rápido, a veces volcánico, entre estados mentales diversos, hace que produzcan actos desestabilizantes si se los mira a partir de la expectativas y prefiguraciones, por así decirlo, lineales. (Mecenero, 2004: 183-184)

Lo anterior me revela dos sentidos del modo de estar en la relación educativa. El primero tiene que ver con que la noción de saber humano que está en juego trasciende una concepción estrecha de saber o, mejor, del conocimiento, al poner en juego la verdad personal, lo que se ha vivido; y, el segundo, vinculado al anterior y que viene a profundizarlo, es que este saber humano adquiere sentido sólo si es capaz de sintonizarse con las niñas y los niños, con sus diferentes estados, con sus movimientos vitales, por lo tanto, si es capaz de mostrarse como un saber que responde al llamado de éstas y éstos y hacia quienes busca sintonizarse. Por ello, la maestra reconoce que el punto de partida y el punto de llegada es el propio saber humano. Dirá que lo que orienta el ser maestra o «lo que orienta el ser figura magistral es, ante todo, el propio saber humano» (Mecenero, 2004: 17) Y, naturalmente, no se trata de un saber fácil de formalizar, ni disciplinar, por cuanto es un saber no abstracto que permanece al lado de la vida, como un saber vital. Saber estar cerca del comienzo es, entonces, saber estar en contacto con la vida, consigo mismo y misma, antes y más que con las competencias técnicas: saber estar con todo lo que se es, con todo lo que se ha sido y con aquello que sabe. En este sentido, se trata de un saber humano que no pierde de vista aquello que lo ha ido conformando para responder a todo aquello que las niñas y los niños convocan y que se despierta por la vía de la resonancia de la experiencia de la niñez y se reconecta con ella:

Reconectar siempre mi existencia actual, mi cuerpo cercano a la infancia, a aquellas miradas lúcidas, a aquellos sueños lúcidos que los niños y las niñas tienen cuando estoy sentada entre ellos en un diálogo que es como un desplazamiento en un viaje, diría Chiara Neroszi, desde una ciudad a otra, desde un tiempo al otro, su tiempo un poco fantástico, un tanto proyectivo, a mi tiempo, del ser adulta que estoy cerca de ellos y ellas. Y del haber sido yo pequeña, primera que ellos. (2008a: 73)

En este sentido, saber estar cerca de comienzo implica desplazarse en un viaje desde lo adulto a la niñez, desde la existencia actual al recuerdo de niña que se fue. Así, hay en este desplazamiento una respuesta que viene convocada por las propias niñas y niños. Cristina Mecenero cuenta que las niñas y los niños les piden a ellas, las maestras, que estén ahí, primero que todo, estando a su lado con su saber vital, en la penumbra y en la luz a veces deslumbrante de las emociones, presentes con toda la carga y la ligereza de las historias de las maestras y la de los propios niños y niñas. «Sentirse llamadas: es esto lo que nosotras conseguimos» (Mecenero, 2004: 183) Y en este llamamiento, las niñas y los niños le dan una orientación para acercarse al comienzo de un itinerario que les mantendrá juntos por cinco años:

Somos, en una, tantas figuras para responder a sus altas y continuas solicitudes: tratamos de ser pacientes, pero también rigurosas, afectuosas, severas, comprensivas, creativas y prácticas, equilibradas hacia ellos, hacia su carga vital, su fuerza vital como la llama Clara, que nos salva de ser técnicas, de ser frías, manteniendo el deseo de estar ahí, tocadas por ellos que nos buscan con la mirada, con las manos que se apoyan sobre nuestro cuerpo, a veces tantas en el mismo momento, que reclaman, que quieren reconocimiento, atención, respuesta... (Mecenero, 2004: 184)

Siento que un hacer y un saber como este, se aleja de la mirada docente con rostro frío y de la inhóspita escuela reglada. La maestra se pone en juego a luz y a la sombra de las emociones, en el claro oscuro del laborioso modo de estar cerca del saber humano, haciendo una continua labor sobre sí para saber responder al llamado de las niñas y los niños, mostrándome la forma de deshacer la distancia, al estar cerca, al responder, al atender, a una forma de vida que las niñas y los niños han experimentado con sus madres y esperan que continúe en clase.

8.3.3. Estar en fidelidad con la experiencia para hacer hablar a lo existente

Si para Cristina Mecenero lo que orienta el ser maestra es ante todo el saber humano, con el cual responde al llamado de las niñas y los niños y con el cual es reconducida a la continuidad con la labor educativa materna, este punto de partida y de llegada requiere de un lugar para significar el saber humano: la experiencia. «Es en el saber de la experiencia que un pensamiento teórico no abstracto del educar debería encontrar recursivamente su comienzo» (Mecenero, 2004: 17). Más aún:

Saber estar cerca del inicio implica permanecer fiel a la experiencia (...) al saber práctico retornar recursivamente, porque es allí que un saber teórico en grado de hacer hablar lo existente debería encontrar su inicio. (Mecenero, 2008b: 74)

Es la experiencia la que permite que este saber humano se pueda originar, pero también significar y manifestar, para hacer hablar a lo existente. Después de todo, cuando Cristina Mecenero se interroga por su trabajo, se responde una claridad reveladora diciendo «Me ocupo de estar cerca del comienzo» y al nombrar su oficio como un «estar», un «estar cerca del comienzo», abre el sentido de su hacer a un horizonte experiencial. Ella sabe estar cerca del comienzo porque ha estado allí y esto es importante, ya que es precisamente el *estar* el que ensancha el sentido de lo que hace y lo pone al lado de la vida, fuera de cualquier abstracción. Es este el lugar donde se juega constantemente el sentido de este oficio de estar en relación con las niñas y los niños. Así, moverse en esa relación de alteridad con las niñas y los niños es posible gracias a que no dispone de un saber disciplinar fijo que se ampare en la distancia teórica abstracta, fuera del tiempo y del espacio de la relación educativa, sino que una «docta ignorancia», un no saber ganado en la experiencia y que depende de ella:

No tener un rígido saber disciplinar, por el camino de la preparación-formación que nos ha dado el viejo *Istituto Magistrale*, nos ha dado la posibilidad, que deviene por fuerza de la necesidad, de movernos en el

territorio de una afortunada y docta ignorancia: hemos debido activar mejor los conocimientos que hemos ganado desde la experiencia de vida. El no saber te empuja a actuar, a buscar más allá, también junto a colegas a las cuales nos dirigimos por consejos, pareceres o, también, inspiración de su ejemplo. Y esta dimensión de búsqueda nos permite estar en mayor contacto con nosotras mismas. Manteniendo este contacto, y estando al lado de las niñas y de los niños en pleno crecimiento, se puede aprender mucho: yo, por ejemplo, he aprendido a tener confianza en sus cambios, en la posibilidad que siempre se renueva de asistir a los grandes cambios en el ser de las criaturas pequeñas. Lo he aprendido estando a su lado en estos años, porque he asistido a las profundas reestructuraciones de su capacidad y he visto a algunos de ellos hacer un cuerpo a cuerpo tremendo cuando se trata de iniciar a escribir y a leer, niñas y niños perdidos en la hoja, perdidos en la confusión de las letras, de la mano a controlar, que después de dos o tres años se desbloquearon, pensaron, escribieron, pensaron e inventaron. Así he llegado a creer mucho en ellos, las cosas cambian... la confianza es un punto de fuerza en la economía de mi pensamiento, una perspectiva desde la cual mirar y pensar cuanto me parece ver qué sucede en ellos y entre ellos y yo, desde cuando he puesto al fuego mis grandes cambios personales: de niña era triste, ahora soy una mujer llena de entusiasmo, que ríe mucho! (Mecenero, 2004: 184).

La maestra a aprendido a estar cerca del comienzo estando al lado de las niñas y los niños y es ese estar el que le da la confianza en las niñas y los niños, la esperanza en que se den sus profundas reestructuraciones; es la experiencia la que le da la seguridad de que las cosas cambian. Por ello su entusiasmo a pesar de que estar cerca del comienzo parece fácil pero no lo es. Y no lo es, justamente, «porque —como en el vivir— implica quedarse en contacto con lo esencial»:

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. (Mecenero, 2003, pág. 103).

Saber estar cerca del comienzo no es un saber acabado; se aprende gracias al trabajo que hace y se puede aprenderlo mejor, aunque también reconoce que, en parte, le salía sólo y que, gracias a la política de la mujeres de la diferencia sexual, ha ido intuyendo que era bueno. Así, como la vida, saber estar cerca del comienzo es un don del que todas y todos pueden disfrutar, al mismo tiempo que un arte en el que hay que ejercitarse continuamente. Y es aquí donde adquiere importancia nombrar la experiencia para hacer hablar a lo existente, para que este arte no venga eclipsado, para «dar voz al saber de la experiencia de las maestras primarias». (Mecenero, 2003: 107)

Toda mi investigación la 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. (...) 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 que la práctica y la reflexión teórica pueden iluminar recíprocamente dentro de un circuito de mutuo reconocimiento, interrumpiendo los mecanismo de deslegitimación y de sustracción que han dominado hasta ahora la economía de la relaciones entre las academias y las escuela» (Mecenero, 2003: 107-109)

Creo que «saber estar cerca del comienzo» capta la centralidad que tiene la relación educativa sostenida por un saber humano fiel a la experiencia que permite avvicinarsi a las niñas y a los niños en continuidad con la obra educativa materna. No es la distancia relacional que he vivido, fuera del espacio y del tiempo de la experiencia, sino es el estar cerca del comienzo lo que da cualidades a la relación, al oficio de enseñar, como lo indica la maestra: «Este estar ahí es un elemento estructural de la relación en la escuela con las niñas y los niños» (Mecenero, 2004: 183). Si con el recorrido realizado, atiendo a su literalidad, no se trata de un saber a secas, sino que más bien de un «saber estar», donde «saber» es un verbo transitivo que está atravesado por un objeto directo: «estar cerca del comienzo». Un «saber», entonces, que pasa por el «estar», «se sabe porque se ha estado» ¿dónde? cerca del comienzo, o sea, cerca de las niñas y niños niñez continuando la obra materna. Si pensamos en su versión original (*sapere stare vicino all'inizio*), el vocablo italiano 'vicino' (del latín *vicinus*, habitante de un *vicus*: 'aldea') nos indica que estar cerca del comienzo es estar próximo o vecino a esa aldea donde vive la niñez, cerca del orden simbólico de la madre, cerca de los gestos que se inician allí. Así, en las antípodas de la distancia relacional, en el otro extremo, «saber estar cerca del comienzo» me muestra una manera de pensar, mirar y hacer hablar a lo educativo y, por ello, un lugar junto a un modo de estar en la relación educativa.

Capítulo IX

«El amor que no olvido»

9. «El amor que no olvido»

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
(Cristina Mecenero, 2003: 109)

Una gran verdad puede mostrarse y acabarse en el gesto, provocando, en la conciencia receptiva, una extraña ternura (Chantal Maillard, 1998: 32)

9.1. Introducción

Las escenas que reproduzco a continuación están recogidas del video documental «*L'amore che non scordo*» (El amor que no olvido). Más concretamente, pertenecen a la clase de la maestra Cristina Mecenero e intento mostrarlas y «profundizarlas narrativamente» en el horizonte de la pedagogía de la diferencia sexual. Sin embargo, antes de adentrarme a las escenas, parto del deseo de realización y el sentido que se le da a la película-documental como un gesto político pedagógico más del Movimiento de autorreforma de la escuela. Esto, me ayuda a mirar las escenas atendiendo a aquello que se pretende mostrar: la intuición que busca restituir realidad a la escuela y, en consecuencia con este gesto, la idea de mostrar de qué calidad está hecha la escuela. Ambas ponen en juego una intención política y una preocupación pedagógica para indicar aquello que puede perderse en la relación educativa y en la vida de la escuela si no se sabe custodiar y si no existe una mirada que sepa acoger lo que en ella pasa. Luego, hago una experiencia de lectura que, considerando estas cuestiones, permita alumbrar las prácticas de la maestra Cristina Mecenero desde la expresión saber estar cerca del inicio.

9.2. Una intuición para restituir realidad a la escuela

«El amor que no olvido. Historias de maestras corrientes» (2007), es una película documental escrita por Vita Cosentino y Cristina Mecenero y dirigida por Daniela Ughetta y Manuela Vigorita que narra el oficio de cuatro maestras y un maestro

italianos de nuestro tiempo, pero cuya raíz es tan lejana como el nacimiento mismo de la escuela que, según hemos dicho, hasta ahora ha estado habitada en su mayoría por maestras mujeres. La narración se subdivide en cuatro historias a través de un viaje por diversas realidades escolares italianas entre 2005 y 2007. Dos están ambientadas en Milán (la segunda y la cuarta) y las otras dos en Bolonia y Roma (primera y tercera respectivamente). En Casalecchio (Bolonia), Chiara, una joven maestra enseña a sus pequeños alumnos y alumnas a amar la lectura; en una escuela histórica de Milán enseña Alice que, en el umbral de la jubilación, ha construido «su familia» a través de los años por las relaciones con los ex-alumnos y sus padres; en Campoleone (Roma), en una escuela en torno a la cual se ha construido toda la comunidad, Bardo y Adriana enseñan el valor de la memoria; y en la periferia oeste de Milán, la maestra Cristina con su clase de quinto afronta la experiencia de la separación, a través de la lectura de textos escritos sobre los cinco años pasados juntos. (Ughetta y Vigorita, 2009).

El deseo expreso de esta película documental es restituir realidad a la escuela para intentar mostrar que la escuela elemental italiana ha cambiado y para mejor. Se parte de la consideración de que incluso las estadísticas la colocan en los primeros lugares del mundo, sin embargo —y como sabemos— los datos y las tablas no bastan, porque no hablan; si bien registran el resultado, no explican cómo se ha producido, no entran en las escuelas y no nos hacen ver qué sucede dentro. Y aún cuando este hecho representa «un milagro» en una institución que ocupaba los últimos puestos de Europa, no ha interesado en gran medida al mundo de la cultura y la prensa; quizás, porque «las buenas noticias no son bastante “noticia”» y vende más el transformar toda la información en un hecho de crónica negra, en momentos en que lo público está sometido a un creciente descrédito y, particularmente, la escuela elemental, donde las maestras son mujeres en un 95% y hasta hace pocos años desprovistas de título y en contacto con la infancia. Todas ellas, cosas de bajo nivel y bastante aburridas para muchos (Cosentino, 2009). Basta recordar la carta de Petrarca que aparece en el encuentro *Las maestras y el profesor*.

A pesar de todo, se sabe que «Las maestras italianas son realmente magníficas» y para mostrar de qué está hecha la calidad de la escuela primaria, para decirlo también a quien no está dentro, una tarde nació la idea de hacer una película documental que mostrase a las maestras en su tarea con los niños y las niñas en la cotidianidad de su trabajo. Vita Cosentino (2009) lo recuerda así:

Estábamos en la Librería de las Mujeres de Milán no por casualidad, en un lugar que dirige su mirada a las mujeres y donde se habla y se piensa. (...) Habíamos encontrado a las directoras y al productor casi por azar. La empresa era temeraria porque era totalmente autónoma y sin financiación, pero creíamos en ella de verdad y cuando las ideas gustan y se encuentran, se abren posibilidades que dan alas a los proyectos. Así, a medida que encontrábamos apoyos, ayudas también espontáneas, hemos comprendido cómo era de esperado lo que estábamos haciendo. (Cosentino, 2009)

Cuando se cree en algo, cuando las ideas gustan y se encuentran, se abren posibilidades para que los deseos y las esperadas verdades lleguen a mostrarse. Y para la maestra Cristina Mecenero «La película documental ha sido una gran aventura». Recuerda que la idea nace de Vita Cosentino, a quien le reconoce el extraordinario don de la intuición y comenta que, entonces, había que dar a conocer algo de la calidad de la cual está hecha la escuela, hacer visible este tesoro y Vita le habría dicho: «¿Por qué no hacemos un film?». Ella respondería: «Sí, pero ¿cómo?». Ciertamente, no era una empresa fácil, ellas no lo habían hecho nunca, ni tenían recursos ni dinero. Vita le habría contestado: «Tú puedes encontrar a las enseñantes. ¡Prueba!». Pronto, Cristina Mecenero pensó en Chiara Nerozzi. Había tenido la experiencia de observarla cuando preparaban el congreso *Le maestre e il professore* de la Autorreforma gentil de la escuela, según vimos en el capítulo siete, y recuerda que tuvo gran trabajo para convencerla, ya que Chiara se resistía diciéndole que: «Aquello que sucede en una clase es fruto de una atmósfera delicada y ¿qué pasa si tú entras con las

videocámaras y la atmósfera delicada no resiste?» (Mecenero, *Comunicación personal*, 31 de octubre de 2013).

Creo que lo anterior, más que un simple recuerdo de cómo va naciendo la película documental, nos permite captar un gesto importante. A través de las palabras de Vita, Cristina y Chiara podemos entender que ellas conocen la realidad escolar y saben de qué está hecha la calidad de la escuela primaria. Chiara Nerozzi, por ejemplo, sabe lo que allí se pone en juego y al mismo tiempo en riesgo: «una atmósfera delicada». También nos lo dice la respuesta afirmativa de Cristina Mecenero, que al igual que Vita Cosentino (2009) sabe que «los datos y las tablas sin embargo no bastan, no hablan... no entran en las escuelas, no nos hacen ver qué sucede dentro». Así, nace la idea del video documental para decir la realidad de la escuela. Pues, naturalmente, quién está fuera de la escuela no lo ve tan claro. La misma directora, Manuela Vigorita, cuenta que, aquella tarde en la Librería de Mujeres de Milán, Luisa Muraro le presenta a Vita Cosentino, quien le comenta la idea de hacer una película sobre la escuela y ella no lo veía muy claro. Pensó: ¿Cómo una película? ¿una historia a inventar juntas? La respuesta era que no.

La idea era contar aquello que sucede entre unas maestras y las niñas y los niños, aquello que pasa de verdad, porque uno no se imagina cuánta vitalidad, pasión, energía se vive en una relación tan particular como esta. Es algo invisible, que no se encuentra en los libros, en los textos de pedagogía, en los programas ministeriales; un saber de mujeres que no se conoce, que no se reconoce. (Vigorita, 2008: 10).

Al final, cuatro clases y un viaje por imágenes que, entre el 2005 y el 2007 recorren Milán, Roma y Bolonia para mostrar esa parte invisible de los programas didácticos y ese intercambio humano, las relaciones, que hacen la efectiva cualidad de una escuela; para Mostrar cuál es la escuela que gusta y que ya existe, qué es lo que sucede día a día y desde hace muchos años, entre una maestra y una niña o niño, entre un maestro y las niñas y los niños. Se trataba de contar, entonces, todo lo que pasa de verdad en la escuela, ya sea porque no se recuerda, no se imagina, no se sabe o

no se quiere hacer ver qué sucede dentro. Por ello, dirá Vita Cosentino (2009) que la película documental «Era —es, tanto más hoy— algo que aspiraba a restituir realidad a la escuela elemental italiana mostrando su valía». «Restituir realidad», indudablemente, es un gesto nada fácil, pero una aspiración razonable si pensamos con Vita Cosentino (2009) en la frase de Simone Weil que captura su atención y en la que viene a definirse como «mal lo que quita realidad a los seres humanos y a las cosas, y bien lo que se la da». Al respecto dirá:

De golpe, he comprendido que esto tenía que ver con nuestra película, con las maestras, con todo una humanidad, sobre todo femenina, que está en las funciones de base de la vida humana (cosas que serían tratadas con cuidado) y que a menudo quedan en silencio. (Cosentino, 2009)

Para ella, Simone Weil propone una idea luminosa que nos podría evitar terribles errores, si pensamos hoy en la escuela elemental y en las reformas. Ella está pensando por entonces en la reforma Gelmini y en los riesgos que supone simplificar el oficio de maestra a la figura del «maestro único» solitario y titánico, que no por casualidad viene concretado en un masculino irreal y que «puede destruir el tejido relacional que las maestras han creado y que hace funcionar la escuela elemental italiana». Y esto sucede cuando la reforma es una «reforma de la irrealidad» e interviene allí donde no hay nada que cambiar, por tanto, hace mal a la escuela. No por nada, ya en la introducción del libro que acompaña a la película documental, Luisa Muraro (2008) resaltaré este carácter, con las palabras que siguen:

Hay mucho que indagar, inventar e innovar todavía en este mundo, pero hoy finalmente hemos comprendido que nada se ganará y todo podría llegar a ser incluso peor que antes, si no hemos aprendido a reconocer, respetar y custodiar aquello que de bueno ya existe. Hay mucho que criticar y cambiar en Italia, en la vida política como en el resto (...) Pero nada de nuestra revolución servirá para nada, o peor, será sólo miseria simbólica, si no hemos aprendido a reconocer y a transportar hacia el futuro aquellas cosas que están bien hechas, van bien y nos honran. Si

alguien me preguntase: “¿De qué cosa hablas? ¡Hazme un ejemplo!”, le diría que vea este documental y entenderá. (2008: 4)

Así, restituir realidad implica la disposición necesaria para aprender a reconocer, a respetar y a custodiar aquello que de bueno ya existe, y en ello se juega una cuestión fundamental: «Si estamos en la realidad y custodiamos las cosas buenas que tenemos, apreciando a quienes las hacen, o si consentimos operaciones de pura irrealidad que abren una vorágine sin fondo» (Cosentino, 2009). Por ello, dar a conocer la calidad de la cual está hecha la escuela depende de una actitud afirmativa, no irreal, que atienda a las buenas experiencias que hay que salvaguardar y custodiar, a la realidad o a la calidad que hay que restituir.

9.3. ¿De qué calidad está hecha la escuela?

Sólo se restituye realidad mostrándola y es esta la disposición necesaria para intentar dar cuenta de un tesoro: la calidad de la cual está hecha la escuela. Y, aunque calidad es —en primer término— aquello que aporta cualidad a algo, no es una cuestión fácil de responder en educación. Sobre todo cuando se trata de un concepto vago y difuso, a veces engañoso, que en las últimas décadas ha penetrado y ganado presencia en los discursos educativos (Gimeno Sacristán, 2014). Quizás, sea verdad que hemos perdido el sentido común acerca de lo que significa la calidad y lo pedagógico sea lo más olvidado o eclipsado en los debates dominados por estudios cuantitativos, pero la cuestión se complica cuando no todo se reduce a lo observable y, como hemos indicado, el sentido educativo se mueve en la paradoja de «tocar lo intangible» (Contreras, 2015). Sin embargo, tal como se ha apreciado hasta aquí, me importan aquellas miradas que sepan acoger la presencia que en ella habita; y, quizás, se trate de una presencia que sólo la haremos visible desde el orden simbólico que venimos mostrando. Y partamos diciendo que, para dar cuenta de ella, la película documental no parte mostrando un «maestro único, solitario y titánico», sino que busca ofrecer un recorrido a partir de las experiencias de cuatro maestras y un maestro comunes y

corrientes. Así, el video-documental viene a mostrar la calidad de la escuela elemental. De ella, Vita Cosentino y Cristina Mecenero (2008) dirán que:

Relata historias corrientes, sin grandes protagonistas. Y no casualmente. Bajo la mirada están cuatro maestras y un maestro que enseñan en la escuela pública italiana y que hemos involucrado por una idea al inicio un poco temeraria: realizar un producto cinematográfico —sin haberlo hecho antes, sin medios y sin dinero— para mostrar de qué está hecha la calidad de la escuela primaria. Al estar dentro se sabe que ella está llena de vitalidad y de amor: los niños y niñas lo ponen a circular y muchas maestras responden. El deseo que nos ha movido era dar a conocer algo de este tesoro también fuera. (Cosentino y Mecenero, 2008: 5)

Para mostrar de qué calidad está hecha la escuela, no se requiera de grandes protagonistas, de maestras y maestros extraordinarios, cuya genialidad o hacer individual se destaque por ser diferente del resto. Se parte de lo común y corriente, es decir, de aquello que existe y no escapa a la experiencia cotidiana como el primer paso para salvaguardar lo que hay de bueno en la escuela y para hacer visible aquello que hasta ahora ha permanecido a la sombra de las malas noticias, invisibilizado en la sociedad en general y no pocas veces en la misma escuela. Por ello, «El amor que no olvido» es una película coral, ya que —como señala Vita Cosentino (2009)— «No queríamos correr el riesgo de que fuese entendida como una historia excepcional de una única maestra: queríamos contar historias de maestras corrientes». Y las cuatro protagonistas, Cristina, Chiara, Alice y Adriana son las miles de maestras que hoy día hacen un trabajo precioso y se inventan la escuela, una buena escuela, que vive de relaciones en las que lo que de verdad está en juego no es sólo un saber especializado, sino la propia humanidad. Aquel maestro, Bardo, que enseña en una escuela de la provincia de Roma, Campoleone, nos habla de aquellos hombres, aún demasiado pocos, que escogen estar con la infancia y que lo hacen con verdadera pasión.

Son cuatro maestras y un maestro comunes y corrientes, pero que hacen un trabajo precioso, que viven relaciones desde su propio saber humano, que responden

a la vitalidad y el amor que las niñas y los niños ponen a circular. Y todo parece indicar que es por aquí donde hay que buscar la calidad: la calidad de la cual está hecha escuela primaria es un tesoro que nace de las situaciones que están llenas de vitalidad y de amor. La tarea de las maestras y del maestro será responder a este llamado; cuestión no sencilla, aunque no requiere de la excepcionalidad, pues se trata de una sensibilidad capaz de percibir ese llamado que hacen circular las niñas y los niños y darle la continuidad. Sabemos que ellas y ellos están cerca de una relación primaria con la madre, el padre, o quien haga de tal, y lo que han experimentado en ella esperan que llega a darse en las relaciones siguientes. Y quien está dentro de la escuela esto lo sabe, al tiempo que sabe que «cuando la institución no acoge este patrimonio constitutivo y antecedente, se asiste a una pérdida dolorosa para todos — de continuidad y de saber (Mecenero, 2004: 183). Por ello, una clave para apreciar la calidad de la que está hecha la escuela, el modo en que maestras y maestros responden a la vitalidad y al amor que en ella circula, nos la dan Vita Cosentino y Cristina Mecenero (2008) cuando se refieren a la labor de las maestras y el maestro de la película documental:

Chiara, Alice, Adriana y Cristina están en la escuela antes que todo con su humanidad, en el diario acompañamiento de emociones, pensamientos, experiencias, trenzadas siempre, desenmarañada jamás, con las construcciones de los conocimientos. También, Bardo muestra esta clave de acceso hacia el saber y esta experiencia extendida hace la calidad de la escuela primaria italiana y, quizá, se explica así la razón por la que es considerada entre las mejores del mundo. (Cosentino y Mecenero, 2008: 6)

Las maestras y el maestro acompañan día a día con toda su humanidad y con todo su saber humano a las niñas y a los niños, quienes van a la escuela con sus emociones, con sus pensamientos, con sus experiencias que van signando aquello que se va conociendo. Esta experiencia de calidad resulta ser la clave de acceso al saber donde lo

vivido, lo sentido, lo pensado y lo conocido están unidos dando cuenta de la calidad de la escuela del día a día y en el hacer común:

Las maestras son buenísimas en el hacer común y la cuestión de la excepcionalidad no es lo que determina el ser buenísimas, la calidad de la escuela elemental. Las maestras no hacen esta labor por arte, lo hacen con arte y esto salva a la escuela, salva a la escuela elemental. Y lo hacen con arte quiere decir que ponen dentro todo, ponen dentro todas las invenciones, todo aquello que está más allá de los lineamientos, todo aquello que no está escrito en los libros de didáctica; si se mira verdaderamente cómo funciona la escuela elemental no se encuentra la lección, la unidad didáctica, un recorrido lineal, un proceso codificado que tú puedes programar, porque notas que aquello que ponemos en juego es a partir de nuestra propia humanidad. (Mecenero, 2008b).

El hacer común —como la vida misma— no es programable, más bien es como si fuera aquello que pasara a través de la lección, de la unidad didáctica, de los contenidos de la especialidad, que son necesarios para que algo suceda, lo cual implica que la maestra se ponga en juego con toda la humanidad, con todo su saber humano. Es por ello que la película documental intenta, sin más, mostrar lo que ocurre cotidianamente y las cámaras entran a la sala de clases para estar en contacto directo con las niñas y los niños, con las maestras y el maestro; mostrar el intercambio que se da y la relación que allí se va tejiendo. Precisamente, la directora reconoce que sería en el montaje, entramando lo que se tejía en las relaciones, que se dieron cuenta de verdad de lo que circulaba entre aquellas niñas y niños y sus maestras. Y, finalmente, por esta calidad han titulado el documental como «El amor que no olvido».

Aquello que pasa hemos querido llamarlo amor. Provocando, quizás. Aunque ni siquiera tanto. Sintiendo y aceptando la vergüenza de las maestras al verlo así nombrado en la pantalla. El amor que no olvido. No es sólo el suyo. Es el amor que encontramos en los primeros planos, en

los ojos de sus niñas y niños, en sus solicitudes de ser acogidos, guiados, escuchados. Es el amor que hemos respirado. Aquello que cada uno y cada una de nosotras ha probado por quien nos ha enseñado algo importante. Aquello a través del cual pasa todo lo importante porque no puede sino pasar por allí. De ese amor que sabe los límites, las circunstancias, que ama conocer y dona conocimiento. Dona saber y sabiduría que no se olvida. Un amor tan común que es olvidado, no visto, a menudo no reconocido (Vigorita: 2008: 19).

9.4. Una mirada que acoja aquello que de verdad pasa

Antes de hacer un recorrido por las imágenes de la clase de Cristina Mecenero, me parece necesario indicar que no basta simplemente con desear mostrar de qué calidad está hecha la escuela como gesto que da cuenta de la intención de restituir realidad a la escuela, creo que es importante una mirada que acoja aquello que de verdad pasa: esa vitalidad y ese amor que sostiene la relación educativa. Pues, «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» (López, 2001: 59) y, como tal, no se trata de una categoría empírica, sino simbólica y real que requiere —más que una observación distante— de una disposición relacional y sensible, atenta y resonante; necesita una mirada que la acoja y la vuelva visible, sabiendo que la esencia del arte de *estar ahí* en la vida cotidiana consiste precisamente en el hecho de que no se deje captar por categorías predeterminadas (Praetorius, 2002).

La mirada es importante para percibir aquello que se da. Las directoras Daniela Ughetta y Manuela Vigorita, aunque entrando por primera vez en una clase, han encontrado una mirada capaz de sorprenderse de lo que captaba, capaz de arrojar luz sobre esa extraordinaria relación entre las maestras y las pequeñas criaturas que nos hemos atrevido a llamar amor. (Cosentino, 2009)

Es por ello, que todo lo que va mostrándose con las imágenes es un intento por señalar de qué está hecha la calidad de la escuela primaria, esto es, la calidad de las relaciones entre maestras y maestros y niñas y niños, y también hay una «intención política y una preocupación pedagógica» que está presente para decir «qué escuela se pierde si se elimina aquello que le hace ser de calidad» (Vita Cosentino, *Comunicación personal*, 13 de octubre de 2013). Pues, si se pierde la calidad (o cualidad) de algo, ese algo deja de serlo. Y mucho depende de la mirada. Por ello, Cristina Mecenero (2003: 109) sabe que «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». En la conversación, ella me cuenta que ha sido interesante, por ejemplo, leer la reseña de Francesca Comencini (que aparece en el libro que acompaña al video-documental), en la que dice que las niñas y los niños están en un universo lingüístico muy potente y que el documental toca y entusiasma al ser un anuncio de buenas noticias sobre la escuela, sobre el trabajo de las maestras y de los maestros, sobre los niños y las niñas que habitan nuestra escuela elemental. «Es un documental que con mucha naturalidad, diría que casi “a pasos de paloma”, nos habla de cosas inmensas». (Comencini, 2008: 21)

Aquello que nos revelan nuestros sentidos parece a primera vista lo mejor que conocemos, ya que no se necesitan instrumentos ni cálculos para acceder a él, «en apariencia, nos basta con abrir los ojos y dejarnos vivir para penetrarlo. Sin embargo, esto no es más que una falsa apariencia» (Merleau-Ponty, 2003, p. 9). Por ejemplo, la maestra Cristina me comenta que no se daba cuenta: «yo hacía el trabajo y si no fuese por esta mirada, no me daría cuenta de todo aquello que pongo en juego entre ellos y ellas y yo». Y exclama: «¡cuánta riqueza hay de la cual no se asume, de la cual no se habla y que no logras saber porque estas dentro, en la cotidianidad!». Me dice que no se daba cuenta porque todo fluye con naturalidad, poniendo el acento en que hay muchas cosas así de potentes que no vienen recogidas, ni visibilizadas, aunque reconoce que sí se ven los efectos, en el sentido de que sabe que las niñas y los niños están bien en la escuela, los padres están contentos y se crea un clima cálido. (Cristina Mecenero, *Comunicación personal*, 31 de octubre de 2013). Ella sabe de la importancia de una disposición y una mirada que acoja el hacer cotidiano para que

no pase desapercibido y, creo, que el video documental lo consigue. Y, a pesar de que pueda pasar inadvertido para algunos, afirmará que lo que en el video documental se puede ver son las presencias:

Aquello que se ve son las presencias; tú sientes la presencia de las maestras y del maestro. Tú sientes la presencia de Chiara, también sientes la presencia de Alicia, la presencia de todo aquello que es ella. Tú ves esta atención a los niños y a las niñas, esta mirada benévola. Y también en Bardo Seeber, con su modo diferente de estar junto a su colega. En todo este modo diferente de hacer escuela pasa toda la riqueza que yo decía antes, porque somos muy diversos. Yo misma con el trabajo de la escritura (Mecenero, *Comunicación personal*, 31 de octubre de 2013).

Por todo, es importante una mirada que sepa hacer visible lo que en la escuela hay y funciona, hacer presente las presencias a través de las cuales pasa toda la riqueza de la escuela, esa calidad que depende de que las maestras y maestros estén en la clase con todo lo que son, con todo su saber humano y signa la relación educativa dejando una huella, un recuerdo, que habitarán en las niñas y los niños cuando estén en la escuela media y no olvidarán, como no han olvidado la primera relación de cuidado. Por ello, en todo momento, la maestra Cristina Mecenero me hace ver la importancia de autorizar y nombrar la experiencia femenina desde un nuevo orden simbólico, de dar cuenta de la centralidad de la relación que sostiene a lo educativo para saber reconocer aquello que se pierde con la discontinuidad o el distanciamiento con este saber humano apegado a la vida. Ella señala que «La tradición no admite que las maestras en particular estén en grado de ver problemas invisibles a los teóricos, y los puedan explorar asumiéndolos con responsabilidad» (Mecenero, 2008b: 67). Por ello, mientras la tarea de las maestras y de los maestros sea pensada como una tarea ejecutora no habrá un cuadro verdadero en el cual se visibilicen cómo las intuiciones, la imaginación y la inventiva de las maestras y los maestros de niveles más bajos (y no en las cátedras) pueden contribuir a la formación.

En fin, «Para lograr ver la realidad de la escuela hoy se necesita de un cambio de la mirada» (Cosentino, 2000: 11). Y creo que para restituir realidad a la escuela, no es tan importante empeñarse por considerar qué es lo que resulta invisible a la mirada de los teóricos (aquellos abstraídos en la distancia) como interrogarse por aquello que se muestra visible a quienes viven la relación educativa: las maestras y los maestros junto con las niñas y los niños. Y esto es lo que intento (re)producir o, más bien, profundizar narrativamente, sin la pretensión de examinar las imágenes, sino acompañarlas con mi experiencia de lectura que ha ido madurando hasta aquí, con la convicción de que «Un recorrido por las imágenes a veces puede transmitir más que muchos análisis» (Cosentino y Mecenero, 2008, p. 6).

9.5. La escuela que hay y funciona. Miradas a una maestra común y corriente²⁰

9.5.1. Momento 1. La tarea.

El final del año escolar se acerca. La maestra Cristina enseña en quinto año en una escuela elemental italiana. Ella, las niñas y los niños están *ad portas* de culminar un importante recorrido educativo que les ha mantenido juntos por cinco años y ha llegado el tiempo en que deberán vivir la experiencia del distanciamiento. En el próximo año las cosas cambiarán. Las niñas y niños deberán seguir en la escuela media y allí conocerán a nuevas compañeras, nuevos compañeros, tendrán nuevas maestras y maestros. La maestra por su parte volverá a tomar un primer año.

En la escuela, el día de clases comienza en un aula colorida y pequeña como la niñez. Corriente y luminosa, al aula le faltan muros para exhibir los frutos de las energías inventivas que la habitan. Se acerca la hora de la clase. Las niñas y niños una

²⁰ En lo sucesivo, reproduzco las voces de la maestra y de las niñas y de los niños enumerándolas en cada uno de los «Momentos» y tal como aparecen en el video documental; incluso, en el Momento 3, «Las lecturas de los relatos», lo hago siguiendo el efecto de superposición del montaje, con la intención de mantener la configuración y su sentido y con la ilusión de que pueda inducir y acompañar a la lectura a quien no esté familiarizado o familiarizada con la lengua italiana y desee apreciar la atmósfera que nos muestran las bellas imágenes de este episodio del *L'amore che non scordo*.

a uno van entrando al aula. Rondan los diez años. Mejillas coloradas, ojos vivaces, risa fácil. Cerca de la puerta, una niña sostiene en sus manos las gafas de una compañera y a su alrededor otras compañeras la rodean. Pareciera que están en presencia de algo nuevo y en la curiosidad no basta con ver. Las miran, las palpan, se las prueban y ven a través de ellas. En tanto, con rumor propio de una sala de clases, siguen entrando más niñas y niños que se van sentando en sus pupitres. Es el ritual que acompaña al día que comienza. De pronto, el silencio. La clase ha comenzado. La acompasada voz de la maestra comienza a dictar: «Hacia la escuela media,/ me preparo para un nuevo viaje,/ ¿qué maleta porto conmigo?»

La maestra Cristina. —En la maleta se lleva aquello que sirve —explica— por lo tanto, no son sólo recuerdos, porque, está bien, yo puedo poner cosas que me recuerdo...

Niño 1. —De hecho —irrumpe la ávida voz infantil—. Puedo decir qué cosa me ha enseñado alguien, que cosa me ha enseñado la maestra, que cosa me ha enseñado... historia...

La maestra Cristina. —Las situaciones que ustedes han vivido. Han conocido a Mohamed, han conocido a Laura, han tenido experiencias, han realizado prácticas, hemos...

Niño 2. —Las cerámicas...

La maestra Cristina. —Francesco, las cerámicas —le responde, mientras va buscándolos con la mirada para decirles con voz enfática— ¡Atención! Lo quiero decir ahora, porque quiero que mañana ustedes escriban sobre esto. Quiero que comiencen a pensar en ello, pensando que en la maleta no se portan sólo experiencias concretas, sino que también todo aquello que ustedes han aprendido en el alma, implica emociones, implica la capacidad de hacer, implica la capacidad de pensar, implica la capacidad de estar junto a los otros... Ahora —continúa— comiencen a pensar y mañana cuando escriban el texto que yo le pido, será directamente...

Niño 3. —¡En borrador! —se adelanta diciendo un niño.

La maestra Cristina. —No —le responde la maestra moviendo la cabeza de un lado a otro.

Niño 3. —¡Ah! —corrige sobre la marcha el niño— directamente como texto final.

La maestra Cristina. Directamente como texto final —acto seguido, los mira y añade— ¡Como sean capaces!

9.5.2. Momento 2: La escritura.

Es el día siguiente. Entre muros blancos y celestes colmados de afiches, papeles y cartulinas, las niñas y los niños trabajan en la escritura. Sobre los pupitres verdes, las páginas del cuaderno se van llenando de letras grandes y redondas que siguen fieles al renglón que, al igual que los borrones, acompañan a la cuidada caligrafía. Delante de un mapamundi más grande que ella, una niña con su lápiz grafito cerca de su cara mira atenta lo que ha escrito. De pronto gira su lápiz que en su parte superior tiene una goma, borra lo escrito, limpia los restos y con un gesto acelerado reescribe. Es como si algo estuviera a punto de escaparse. Cerca de ahí, otra niña se toca la nariz como invocando palabras. De pronto, la espera termina, un súbito movimiento y continúa escribiendo.

En otro lugar de la clase, un niño está volcado sobre su escritura. Su cuerpo se muestra inclinado a las palabras y su mirada es profundamente seria. Cerca de ahí, otro niño se gira hacia un compañero. Pide un lápiz. Éste atiende con una atención casi refleja continuando concentrado en lo suyo. Nada pareciera interrumpir la tarea. Al lado, una niña observa atenta lo que escribe. Su mirada cuida las palabras que van saliendo de su lápiz y sus ojos están tan cerca del cuaderno como la nariz de la mano que escribe.

Todas y todos están sumergidos en la tarea. Examinar entre todo lo vivido aquello que no olvidan, que les ha tocado y que portarán consigo en el nuevo viaje no es una tarea menor. Implica recordar las vivencias, valorar su cuantía y calidad y buscar las palabras para expresarlas. En ello, todas y todos están inmersos en la tarea de escribir.

Es como si el tiempo se detuviera y el entorno se silenciara, como si todo se cerrase sobre ese presente eterno de la tarea. En medio de la vivacidad de las paredes, ese hermoso mutismo expresa la implicación con lo que se hace. Y entre esos papeles a medio escribir y a medio borrar, es como si las niñas y los niños se encontrasen sólo con su escritura, en la intimidad del recuerdo, grabando en sus corazones las vivencias que perviven y portarán para el futuro.

9.5.3. Momento 3: Las lecturas de los relatos.

Es otro día. En la sala de clases, todas y todos están sentados en círculo. Precedida por el silencio y las miradas, la lectura comienza:

Niña 1. —Muchas son las cosas que no olvidaré jamás. Todas las experiencias, las amigas, las maestras. No me olvidaré jamás, sobre todo, cuando al inicio del primer año, justo el primer día, yo me sentía sola, asustada, tenía un cuerpo de emociones que no entendía y que ahora no sé explicar...

Niño 2. —Tal vez no recuerdan uno de los primeros días de escuela en segundo, cuando nos estaban dividiendo en grupos de diez niños cada uno y nosotros nos abrazamos para evitar que nos dividieran...

Niño 3. —No me gustaría dejarlos porque he pasado cinco años con ustedes, he tenido experiencias bellas y malas, hemos afrontado todos juntos momentos difíciles, hemos bromeado, reñido, jugado juntos...

Niña 4. —Recuerdo que en cuarto hemos hecho un espectáculo donde yo era la estrella cósmica que venía a la tierra a traer el amor y la felicidad por todo el tiempo...

Niño 5. —Me recuerdo cuando Cristina leía el libro o cuando hacíamos un círculo de lectura y escuchábamos atentamente los textos de nuestros compañeros...

Niño 6. —Mi maestra Cristina tiene una voz que te hace divertir, pero una

carcajada que te asusta. Ella para mí y para todos nosotros es como la madre naturaleza que te da una mano y junto van creciendo las ideas que se materializan en nuestro pequeño cerebro...

Niña 7. —Cristina me ha hecho aprender a leer. Antes no me gustaba leer; ahora sí. Es como si me hubiese dado un empuje, con el cual ahora logro andar sola. Creo que para aprender se requiere siempre un empuje, un empuje que te ayuda a lograr algo que primero no se lograba...

Niño 6. —A veces me he sentido importante por mérito suyo; estaría encantado de besarla 50 veces en una mejilla y 50 veces en la otra...

Niño 3. —(a Margarita) Margarita, eres simpática. He pasado mucho tiempo contigo, juego mucho contigo, me gusta, eres gentil. Una cosa que no me gusta de ti, sin ofender, es que te lo aprendes casi siempre. Una imagen de ti es tu cara y, sobre todo, tus ojos me recuerdan a una enorme gota de cristal. ¡Chao!

Tras escuchar la expresión “¡Chao!” todas y todos espontáneamente ríen. Al parecer, no esperaban una expresión de ese tipo en el escrito.

La maestra Cristina. —No, no lo interrumpen —se dirige al niño invitando a seguir— ¡Dale, dale!

Niño 8. —queridos compañeros, quiero agradecerles porque me han ayudado después de cada operación. Han sido para mí una familia dispuesta a hacer de todo para ayudarme en mis momentos difíciles

Niña 7. —ustedes son el equipaje más importante que me llevo a la escuela y lo tendré siempre guardado en mi corazón

Niño 3. —Denis, eres simpático, generoso, muy sensible, eres bueno para jugar fútbol y por todo aquello que has hecho por mí y has hecho conmigo te quisiera decir un “gracias” de lo más profundo de mi corazón

En alusión a la vez anterior, se oye la voz de un niño que continúa al unísono diciendo: ¡Chao!

El niño 3. —Los mira sonriendo y le responde— No, no lo dice —mientras

todos ríen.

Niño 8. —conozco un chiste que quisiera contarles: ¿Saben que hacen dos hermanas en un Ferrari? —alza la cabeza mira a sus compañeras y compañeros y responde- ¡Vienen de Dios!

Los niños y las niñas ríen contagiosamente.

Niño 6. —recuerdo que el primer día de escuela estaba muy agitado. Ricardo estaba llorando y yo no sabía porqué, pero ahora que soy grande he entendido una cosa importante: que los niños son genios, son algo inexplicable. Nosotros los niños somos como la fascinante cascada del Niágara o las grandes pirámides de Egipto o delfines que dan salto de goce en el agua. No sólo nosotros los niños tenemos muchos secretos, también los adultos...

Niño 3. —han sido tantos los momento en los cuales hemos discutido, pero todo esto forma parte de nuestro mundo, si no ¿qué mundo sería? Sería un mundo donde todos tendrían las mismas ideas y no discutirían nunca. A mi este mundo no me gustaría, porque no me gusta que los demás tengan ideas iguales a las mías. Por ejemplo, Federica tiene ideas muy creativas y, en cambio, yo las tengo menos creativas, y así podemos intercambiar y aprender...

Niña 4. —Y, luego, iremos a otra escuela, cambiaremos maestras, no estaremos más en la misma clase

Niña 7. —¡Ayuda! día tras día una preocupación mayor. Yo pienso que luego me habituaré

Niña 1. —Yo no veo la hora de ir a la escuela media. Pero no quiero dejar este pasado memorable detrás de mí; dejarlo y hacer de él un recuerdo

Niño 6. —Yo he pasado demasiadas aventuras y no quiero irme de esta clase. Yo quiero que en mi corazón permanezca la felicidad de un niño, pero no lo será por mucho porque todos nosotros debemos crecer y, finalmente, morir. Yo, por cuantos años viva, me gustaría sentirme pequeño porque me viene en mente Rumania, mi país, me

viene en mente mis compañeros, mis dos maestras y mis amigos. Quisiera tener el sueño de llevarlos y estar en la escuela media con mis compañeros y con mi maestra. Ahora, queridos compañeros, les quiero decir que gracias a ustedes me he sentido especial y viviré siempre bien. Ahora quiero decirles ¡chao!, ¡chao!, queridos amigos, a Denis, a Margis, a Marco, a Giorgia, a Martina, a Bianca, a Fede. Para mí han sido compañeros muy queridos, pero no olvidaré a los demás. ¡Chao!

Es el final de la lectura. En medio de los aplausos, la maestra hace un gesto de inclinación hacia el niño que acaba de leer como si quisiera de ese modo acercar los dos metros de distancia que los separa. Con los aplausos, brotan lágrimas; se miran, se sonríen, se abrazan, se despiden.

El viaje y la maleta han sido dos imágenes que han invitado a recordar, a pensar, a sentir; a imaginar, a contar, a revivir. La maestra Cristina les ha propuesto que piensen en lo que vendrá. Después de cinco años en la escuela elemental, ya es hora de prepararse para un viaje nuevo: la escuela media. La maleta, fiel compañera de viaje, simboliza aquello que se desea llevar consigo. Mas, en la maleta no se puede portar todo; en la maleta «se porta aquello que sirve» —dice la maestra— por lo tanto, las niños y las niñas han debido recordar y valorar entre lo vivido aquello que portarán consigo en el nuevo viaje. Llena de experiencias, la maleta encadena el recuerdo del pasado y la imaginación del futuro. La maleta es al viaje lo que la formación es a la vida, y la pregunta «qué maleta porto conmigo» podría ser leída como una invitación a interrogarse por aquello que les ha formado y transformado en la relación vivida en la escuela. Es, por tanto, la pregunta por aquello que pervive en sí mismos, en sí mismas, y que les permite viajar a lo desconocido portando lo conocido. Y es como si la actividad convocara a las niñas y a las niñas a hacer un ejercicio de reconocimiento, que cumple una pretensión cognitiva sobre sí mismos, sobre sí mismas, que tiene que ver con el saberse, con el conocerse; y, al mismo tiempo, que cumple una pretensión práctica de custodiar en el futuro aquello que se viene siendo, ya sea a través del inevitable recuerdo que no se borra, dura y regresa, ya

sea a través de una forma más consciente como un promesa a no olvidar: «Muchas son las cosas que no olvidaré jamás».

¿Por qué la promesa? Bien sé que la nueva escuela puede ser un lugar para olvidar. Y de algún u otro modo, olvidar lo que les ha pasado es olvidarse de ellas y de ellos. Y quizás este sea el sentido que poseen esas «impresiones primeras» que no se olvidan y permanecen como un acontecimiento que les afectó, les hizo impresión y cuya marca afectiva permanece en sus espíritus como huellas que reconocerán en los viajes futuros.²¹ Impresiones del comienzo, de la experiencia de soledad o del temor que experimentaron al inicio de la escuela: «No me olvidaré jamás, sobre todo, cuando al inicio del primer año, justo el primer día, yo me sentía sola, asustada, tenía un cuerpo de emociones que no entendía y que ahora no sé explicar». O la conmoción de ese primer día de clases: «recuerdo que el primer día de escuela estaba muy agitado» y que uno de sus compañero «estaba llorando y yo no sabía porqué». Sentimientos de soledad que con el tiempo se va transformando en vínculo, en relación. Ya en el segundo año, un niño lo recuerda así: «cuando nos estaban dividiendo en grupos de diez niños cada uno y nosotros nos abrazamos para evitar que nos dividieran». Serán cinco años en que la relación crecerá e irán quedando atrás emociones iniciales en el estar juntos. Otro niño dirá: «No me gustaría dejarlos porque he pasado cinco años con ustedes, he tenido experiencias bellas y malas, hemos afrontado todos juntos momentos difíciles, hemos bromeado, reñido, jugado juntos... pero todo esto forma parte de nuestro mundo, si no ¿qué mundo sería? Sería un mundo donde todos tendrían las mismas ideas y no discutirían nunca. A mi este mundo no me gustaría, porque no me gusta que los demás tengan ideas iguales a las mías».

Cuando las niñas y los niños recuerdan, imaginan, piensan, me sorprende la fuerza expresiva que acompaña lo que dicen y creo que revela la importancia que ha tenido en los cinco años de escuela el trabajo con la lengua, con las palabras, y que me hace pensar en mi experiencia escolar y en lo que he dicho al comienzo sobre el orden simbólico de la madre. Al escuchar las voces de las niñas y los niños es como si en

²¹ La experiencia del reconocimiento tiene que ver con la experiencia que se da cuando algo que estuvo presente una vez en nosotros, se ausentó y ha vuelto. En el juego del aparecer, desaparecer, reaparecer, «el reconocimiento se ajusta —ensambla— el reaparecer al aparecer a través del desaparecer» (Ricoeur, 2010: 558).

ellas y en ellos el sentir, el pensar y el decir estuviesen muy afinados y es como si, durante estos años, han sabido custodiar y profundizar la relación entre cuerpo, palabra y mundo. Una reseña de Francesca Comencini que aparece en el libro que acompaña al video-documental lo testimonia así:

Aquello que tal vez me ha tocado más es la capacidad de mostrar la relación que estos niños y niñas tienen con el lenguaje. Ellos están literalmente inmersos en el “logos”, alrededor de “un bosque de símbolos” y escogen sin ninguna dificultad aquellos que prefieren. En una época en que todo parece dictado por las imágenes, en la cual los niños y las niñas parecen tener una relación exclusiva y obsesiva solo con los variados de tipos de pantallas, computador, *playstation*, televisión, *gameboy*, descubrimos en cambio su natural y mágica inclinación a la palabra. Palabra leída, palabra escrita, palabra dicha. Es verdad, probablemente estos niños y niñas están bien guiados por sus maestras y sus maestros, pero la impresión que tenemos viendo el documental es que sus respuestas son inmediatas, naturales. Nos recuerda que somos todos creaturas del lenguaje, que en ello está lo humano. Algunas escenas me vienen en mente, a mucho tiempo de distancia de haber visto el documental: el momento de la lectura en grupo y en voz alta, por ejemplo. Los niños y las niñas leen todos juntos, con gran placer, sus voces se mezclan y se intercalan unas con las otras con gran armonía. Para estos niños y niñas leer no es un esfuerzo, no es una tarea, es una gran diversión. Su maestra dice que es una tarea importante para ella, y el resultado es evidente. Los niños y las niñas de esta clase adoran leer. (Comencini, 2008: 21)

Creo que es verdad: inmersos en el logos, adoran leer. Un niño dice «recuerdo cuando Cristina leía el libro o cuando hacíamos un círculo de lectura y escuchábamos atentamente los textos de nuestro compañero». Otra niña dirá: «Cristina me ha hecho aprender a leer. Antes no me gustaba leer; ahora sí. Es como si me hubiese dado un empuje, con el cual ahora logro andar sola. Creo que para aprender se

requiere siempre un empuje, un empuje que te ayuda a lograr algo que primero no se lograba». Vemos que no sólo van relatando la experiencia de lectura y el placer que fue naciendo en ellas y ellos, sino también nos dicen en qué consiste el oficio de la maestra. Otro niño lo expresa con las palabras que siguen: «Ella para mí y para todos nosotros es como la madre naturaleza que te da una mano y junto van creciendo las ideas que se materializan en nuestro pequeño cerebro». Indudablemente, es una atmósfera de natural sinceridad y las niñas y los niños se expresan con gusto porque habitan un lugar donde pueden confesarse, reconocerse, agradecerse; un lugar para estar con sus emociones, un lugar para ser. Por eso uno confiesa a una compañera que sus ojos le parecen «dos gotas de cristal», a otro le reconoce su generosidad y simpatía, así como sus habilidades para «jugar al fútbol». También otro niño encuentra la oportunidad de agradecer: «Han sido para mí una familia dispuesta a hacer de todo para ayudarme en mis momentos difíciles». Y, naturalmente, la maestra no escapa de estos sentimientos de reconocimiento. Un niño dirá: «A veces me he sentido importante por mérito suyo; estaría encantado de besarla 50 veces en una mejilla y 50 veces en la otra».

Por todo lo que se aprecia, creo que tiene sentido que la maestra diga que: «Con las niñas y con los niños aquello que funciona es todo aquello que de más verdad pasa entre ti y ellos; no es que funciona la técnica, no funciona el hacer escuela al modo de los especialistas». (Mecenero, 2008b). Y, quizás, sea esto lo que las niñas y los niños nos están diciendo con tanta fuerza expresiva y tan claro: lo que les ha pasado de verdad.

Esto funciona con la infancia, el resto que nos dicen es falso, y esto es a lo cual te reconducen los niños que están en una fase de la existencia en la cual el conocimiento y el sentimiento del conocimiento, el saber y la emoción del descubrimiento, el progreso es una mezcla de tensión hacia algo que los empuja y les hace que vengan hacia ti, a quienes quieren placer, a quienes quieren sentir la aceptación, como hacen sobre todo con sus madres, y también con sus padres. Como dice Letizia Bianchi, los niños te reconducen a la madre. (Mecenero, 2008b: 68)

La maestra ha estado con las niñas y los niños. Ellas y ellos le han reconducido a la madre, a ponerse en continuidad con esa experiencia primaria. Experiencia que debiese continuar en los años que vienen. Pero ahora, después de cinco años, deben prepararse para «esa sacudida, ese estremecimiento del instante en que nos vamos; ese sentirse desprendido de lo que de materno tiene todo lo que nos alberga» (Zambrano, 2007: 82). Ya lo dice una niña, «cambiaremos maestras, no estaremos más en la misma clase». Una niña exclamará: «¡Ayuda! día tras día una preocupación mayor». Aunque con la tranquila confianza que nace de una experiencia que todo indica que fue feliz, agrega con seguridad: «Yo pienso que luego me habituaré». Después de todo, han pasado juntos cinco años —prácticamente la mitad de sus vidas—, un tiempo que les ha permitido sentirse bien a tal punto que cuentan con la confianza de que en el futuro será igual: «Ahora, queridos compañeros, les quiero decir que gracias a ustedes me he sentido especial y viviré siempre bien». También: «ustedes son el equipaje más importante que me llevo a la escuela y lo tendré siempre guardado en mi corazón». La larga aventura recién comienza. La maestra, las niñas y los niños no podrán prever lo que vendrá; todo viaje es una aventura desconocida, pero creo que les acompaña el entusiasmo y la confianza en lo vivido y ese tiempo de amor que no olvidan.

9.5.4. Momento 4: ¿Cuánto tiempo que hemos pasado juntos? A cinco años del comienzo.

Es otro día. Están en la sala de clases. La puerta está abierta. La maestra Cristina les ha pedido que calculen el tiempo que han pasado juntos en estos 5 años. Algunos están en sus pupitres trabajando, mientras que éstos están frente a la pizarra para realizar el cálculo. Se preguntan:

Niño 1. —Ahora, cuantos meses pasamos juntos?

Niño 2. —Los meses del año son 12.

Niño 3. —No, 10 —corrige aludiendo a los meses de escuela.

El niño 6, empieza a tratar de representar en la pizarra el cálculo: «entonces, decimos 10». Y anota el 10 en la pizarra.

Niño 2. —(Lo interrumpe y borra con la mano el 10) Escucha. Nosotros debemos descubrir cuanto tiempo trabajamos en un año y luego lo multiplicamos...

Niño 3. —8 por 21

Niño 2. —Le responde, 8 por 365

Los niños han decidido proceder en el cálculo disponiendo los datos en columnas. Primero anotan los días que tiene el mes y hacia abajo los meses. Así, ponen tres columnas con 30, 28 y 31 y hacia abajo han decidido poner las iniciales de los meses que tiene estos días respectivamente. Así, para 30 han anotado la N de noviembre, la A de Abril, la J de Junio y la S de septiembre; al lado, otra columna con el 28 y abajo la F de febrero y, por último, la tercera columna con 31 y debajo de ella anotan “todo los demás”.

Los niños van representando numéricamente los datos: $[(30 \times 4 = 120) + (28 + 31 \times 6)] \times 8 \} 5 =$

La maestra Cristina se acerca a la pizarra, mira y se dirige a ellos:

La maestra Cristina. —Antes de seguir, paren un momento, ¿me explican cómo lo han hecho?

Un niño que intenta explicar primero a la maestra:

Niño 1. —Espera, espera ¿Puedo, puedo?.

La maestra Cristina. — Sí.

Niño 1. —Hemos contado los meses que tienen 30 días, entonces hemos puesto 30 por 4.

La maestra Cristina. —OK. (Va contando con los dedos los meses como mostrándoles a los niños): Septiembre, Octubre, Noviembre, Diciembre, Enero, Febrero, Marzo, Abril, Mayo, Junio... Septiembre, Noviembre y Abril. Pero Junio no lo deben contar.

Niño 4. —Es verdad, Junio, no. 30 por 3...

Se corrige el niño (niño 6) ¡Ah!, porque está la *filastrocche*. 30 días hasta

Noviembre.

Niño 3. —Con abril...

La maestra Cristina. —Junio no lo deben contar. 30 por 3.

La maestra se retira. Ahora los datos han cambiado. Los niños continúan resolviendo la operación en la pizarra .

Niño 1. — 4 por 8 es 32. Es por 8 no por 2

Después de un rato, la maestra Cristina en voz alta escribe en la pizarra: 205 días de lección en un año escolar. 8 horas de escuela cada día. 5 años de escuela elemental.

Niño 5. —¿Lo debemos escribir?

La maestra Cristina. —Sí.

Más tarde. En su pupitre. Un niño dice con la velocidad de quien se sabe el primero en terminar:

Niño 1. —Hemos pasado juntos 580.860 minutos. Y 34.851.660 segundos.

Y acto seguido, un compañero de dos filas más atrás le pregunta:

Niño 2. —¿Cuántos minutos?

En fin, al primer, al segundo o al tercero intento, más o menos corchetes y paréntesis, el cálculo dirá cuánto han pasado juntos.

La cifra será enorme. El tiempo es mucho y, aunque calculable, su calidad es inconmensurable, mas habla de la calidad de la relación educativa que es el fruto de estar a cinco años del comienzo. La aventura terminó. Mientras las niñas y los niños preparan la maleta para el viaje que deberán partir, la maestra deshace la suya para volver a ocupar el lugar del comienzo. Para el curso siguiente la maestra deberá estar tan atrás como sea posible para estar cerca de las niñas y los niños que comienzan el primer año de escuela y muchas nuevas experiencias. Ese será el lugar donde se renueva la experiencia de la maestra con la relación con los nuevos y las nuevas y que perdurará por cinco años más. Así, la maestra dejando a los antiguos en el umbral de

la escuela media inicia el camino de regreso para estar nuevamente en ese lugar que busca y que da sentido a su oficio. No obstante, después de cinco años viviendo con las niñas y niños, volver a estar cerca del comienzo no es fácil. La maestra lo expresa con las palabras que siguen:

Yo vivo un luto al término de los 5 años, porque la relación con ellos poco a poco se va intensificando y, luego, en quinto son grandes, ellos tienen una interacción que es muy elaborada, te habita la interacción así de elaborada y el intercambio es siempre mayor. En septiembre cuando tomo el primer año elemental tengo dos o tres meses de sufrimiento en el cual no logro vivir bien, como puedo vivir bien y estar junto con los niños, porque los niños en primero no reconocen el vínculo que después se creará, no reconocen expresiones con las tonalidad que me hace estar allí con calor y en cambio sobrepongo muchísimo la imagen de los grandes que he dejado. (*L'amore che non scordo*, 2008)

El luto es signo de una relación de amor. Son pocas las tareas humanas que conllevan la necesidad y el deseo de compartir por tantos años un mismo lugar y vivir tan cerca de las niñas y niños acompañando su crecimiento. Y la maestra pregunta: «¿quién invierte como nosotras en la infancia, después de la madre o quien se ocupe de ella con amor y empeño?» (Mecenero, 2004: 185). La relación con las niñas y los niños poco a poco va creciendo y, finalmente, en quinto año es muy grande. Han sido cinco años de un tiempo pleno de vida, «que se expande más allá de las cuatro a las seis horas diarias que pasamos con ellos» (p. 185), y tanto la maestra como las niñas y los niños se han dejado llevar en un itinerario cuya huella es «el amor que no se olvida». De esta manera, la maestra debe vivir la experiencia del distanciamiento con las nuevas niñas y niños para ir al encuentro de los nuevos. Los comienzos son difíciles; pesa la imagen de las relaciones anteriores. Para las niñas y los niños está la imagen de la relación con la madre, el padre o quien haga de tal y para la maestra está la imagen de la relación con las niñas y los niños que ha dejado en quinto año. Al comienzo las niñas y los niños de primero año no reconocerán en la maestra el tono de sus madres y la maestra sobrepondrá la imagen de las niñas y los niños grandes que

ha dejado. Sin embargo, ellas y ellos, necesitados como son, hacen este trabajo y, así como la madre, la maestra se convierte en lo que es al responder a esta potente demanda, deseo y necesidad de las criaturas.

Las maestras son excelentes porque los niños, las niñas son todavía capaces de hacer aquello que hacían desde pequeños cuando han transformado a una mujer cualquiera en una madre (...) las maestras se benefician de esta genialidad, del trabajo que hace la criatura pequeña, se benefician de esta genialidad en el pedir, en el esperarse lo mejor de la parte de la persona adulta, justamente porque estos niños pequeños tienen esto; se esperan lo mejor, se esperan que nosotras les demos lo mejor, cosa que luego sucede raramente en la vida. Esta expectativa así cualificada y cualificante de las criaturas pequeñas hacen que se cualifiquen las respuestas de parte de las adultas que viene devuelta (Muraro, 2013a: 22).

Y esta es la esencia del educar (Arendt, 1996) o de volver a estar cerca del comienzo (Mecenero, 2002, 2003), iniciar de nuevo con los «nuevos» una nueva travesía que, así como volverá a interrumpirse, se renovará una vez más en una nueva relación.

Capítulo X

Notas pedagógicas para continuar. Otro modo de estar en relación

10. Notas pedagógicas para continuar. Otro modo de estar en relación

Entre pedazos de palabras
y caricias en ruinas,
encontré algunas formas que volvían de la muerte.
Venían de desmorir.
Pero no les bastaba con eso. Tenían que seguir retrocediendo, tenían que desvirlo todo
y después desnacer.
No pude hacerles ninguna pregunta,
ni mirarlas dos veces.
Pero ellas me indicaron el único camino que tal vez tenga salida,
el que vuelve desde toda la muerte hacia atrás del nacer,
a encontrarse con la nada del comienzo para retroceder y desnadarse.
(Roberto Juarroz, 2001: 27)

¿Cuánto nos hemos alejado de lo que nos mantiene en vida?
(Luisa Muraro, 2006: 21)

10.1. La relación con la realidad, la relación con las otras y los otros

«Notas para continuar» son estas anotaciones que nacen a partir de la experiencia de indagación que he realizado hasta ahora. Son fruto, por tanto, de aquello que me ha ido pasando en el recorrido que he querido iniciar desde ese lugar simbólico que he llamado «distancia», refiriéndome a ese lugar fuera del tiempo y del espacio de lo vivido, de la relación. El camino realizado hasta aquí ha simbolizado mi deseo de transitar desde esa distancia relacional hacia otro modo de estar o de estar en relación. La etimología así nos lo indica, ‘distancia’ (*distare*) es la cualidad de ‘estar’ (*stare*) lejos, separado. Por ello, estas notas tienen que ver con la experiencia vivida en el camino que va desde la distancia relacional hacia un nuevo lugar para habitar y un modo nuevo de estar, mirar, sentir y pensar lo educativo.

Por mucho que nos distanciamos, por muy lejos que nos proyectemos con nuestros pensamientos, el lugar de partida está siempre relacionado con nuestra propia biografía que —he entendido— está habilitada para darnos un sentido de realidad y de verdad. Por esta razón, quizás, el difícil comienzo lo ha sido menos

cuando he intentado traer a la mano mis vivencias escolar y universitaria. A partir de esta experiencia, he querido reconocer el modo en que mi relación con lo vivido comienza a tomar distancia, a dejar tras de sí y a olvidar cierto orden primario que —siguiendo el pensamiento de la diferencia sexual— he venido llamado como orden simbólico de la madre (Muraro, 1994). Un orden en que el sentido de realidad y el sentido de verdad, la palabra y el cuerpo, estaban unidos y del que con el paso de los años me fui separando. No obstante, como ya se habrá notado, simbolizar hoy mi experiencia pasada como «distancia» permite insinuar que el lugar desde el que estoy hablando hoy es otro. Y creo que lo es. A pesar de que sienta y sepa que estoy sólo al comienzo de un nuevo camino, creo que esta promesa ha sido suficiente para cambiar mi disposición y emprender la partida para empezar a tomar distancia con ese orden anterior al que no deseo volver.

He insistido en que así como hay modos y modos de estar en el mundo, hay modos y modos de estar en el mundo de la educación; hay distintas maneras de estar en esa relación y de cuidar esa vida que nace y renace día a día junto a las niñas y a los niños. Sé por experiencia que uno de esos modos es estar en una relación distante. Y sé que esa distancia signa la manera en que dotaba de sentido a mi hacer y la manera en que respondía a mis propias preguntas. Echando la vista atrás me he dado cuenta de que cuando me interrogaba por el sentido de mi oficio —sobre todo en aquellos momentos de malestar que me invitaban a pensar— ocurría que, tan pronto como escudriñaba en los motivos que sostenían lo que hacía, comenzaba a responderme con irreflexiva prisa que, por ejemplo, mi tarea era formar a las y los estudiantes para que fuesen críticos, para que tuviesen responsabilidad social, para que transformasen el mundo, para que viviesen libres, etcétera. Aparecían inmediatamente estos leitmotiv o motivos recurrentes en educación (Hizmeri, 2014), que iba asumiendo, vociferando y sin darme cuenta me circunscribían al orden de los discursos pedagógicos dados que, aunque bienintencionados, no dejaban de ser vacíos.

Y creo que este modo de responderme revela cosas importantes; entre ellas, el desplazamiento desde la posibilidad de indagar en mis propios motivos, en mis propias interrogantes personales, hacia el lugar desierto de las respuestas

impersonales. Sé que este modo de responderme falseaba el sentido de mi hacer y sé que la huida de la experiencia concreta tiene relación con este descuido u olvido de mí mismo. Pienso que los discursos pedagógicos dados y sus «automatismos del decir» (Larrosa, 2009) pueden convertirse en una careta para no pensar, ni pensarnos, descuidando lo que sentimos. Pues, de lo que se trata es justamente «Descifrar lo que se siente, percibir con cierta nitidez lo que dentro de uno mismo pasa, es una exigencia del ser persona (Zambrano, 2007: 57). Pensar por tanto, exige siempre una reclamación personal de sentido a la experiencia, en primera persona, para percibir más nítidamente lo que nos pasa. No obstante, he visto como esta exigencia venía prontamente ensombrecida por la fuerza del discurso pedagógico tradicional que eclipsaba la posibilidad de una reflexión personal para atenderme y atender al malestar que experimentaba. Así, las respuestas dadas hacían olvidarme de mí sentir y separarme del aquí y ahora para ir a alojarme en la distancia de un mundo paralelo acrecentando con ella mi crítica del presente.

Por ello, sé que hay ciertos discursos pedagógicos que pueden distanciarnos de lo vivido o de lo que nos pasa y hacernos olvidar de nuestras preguntas y promesas, tanto si hacen crecer la sensación de irrealidad como si responden desde un hiperrealismo o mal realismo (Piussi, 1996). Pensemos, por ejemplo, en la distancia de ciertos fines educativos con la vida escolar, en lo lejano que parecen ciertas pretensiones más o menos calculantes con la relación vivida entre niñas y niños y maestras y maestros, tanto si descansan en un talante técnico como si vienen enarboladas por ciertos ideales críticos. Y la distancia con lo vivido siempre termina por (pre)disponernos críticamente hacia lo que pasa y nos pasa y no hacia la mirada que hace ver las cosas como no son y que les quita realidad, calidad. Así, la realidad es siempre un triste remedo de algo que puede llegar a ser y, por tanto, la vida viene desvalorizada, deslucida, desfigurada. Por ello sé que la disposición es importante; el modo en que estamos en la realidad sirve de horizonte de sentido para situar lo que hacemos. Personalmente, pensaba que mi hacer no tenía cabida alguna en la escuela reglada, al tiempo que sentía que la escuela tradicional me exigía una versión bastante reducida de mí mismo. Experimentaba una sensación de irrealidad ensanchada por una teoría intempestiva y atópica que me hacían desatender lo que experimentaba y

distanciarme de la vida en la escuela para imaginarme lo distinto que podría ser el futuro si el sistema educativo se reformara. Esta crítica nihilista hacía que la escuela apareciera ante mis ojos como un lugar lleno de carencias, aumentando el malestar que me dejaba, al final del día, una sensación de infelicidad por la impotencia y la ineficacia que tenía mi hacer en ella, junto a una solitaria disposición reformista.

Si escuchamos lo que se dice hoy de la escuela no es extraño que en ocasiones nos parezca un coral escenario con voces impostadas que revelan el descuido de la pregunta personal por el sentido de lo que hacemos. Es posible percibirlo en discursos que van desde los más terrenales niveles de escolarización hasta las cátedras universitarias. Hace algún tiempo conversaba con un amigo, todavía estudiante y ahora doctor en ciencias de la educación, sobre la sensación de malestar que me generaba aquellas investigaciones académicas que lo único que hacen es contribuir con su crítica a crear una percepción de irrealidad escolar o a quitarle realidad a la escuela. Intentaba expresarle que veía que muchos estudios, aún declarándose alejadas de una razón calculante o un pensar calculador, no logran escapar de una (re)visión sobre la escuela que acaba por ensombrecer lo que ocurre en ella cotidianamente para alumbrar lo que supuestamente aparece como inexistente. Y lo que no existe o no se encuentra en la escuela es, en definitiva, aquello que las ideales categorías previstas en el marco teórico o conceptual hacen ver —por irreal comparación— como inexistente, pero que debiese existir. Así, podemos ver que desde diferentes lugares, no sólo la prensa ni la sociedad en general, sino también las instituciones académicas miran la escuela desde un lugar distante. Con más o menos tanteos metodológicos, con más o menos datos, con más o menos análisis e interpretación, la mirada sobre la escuela descansa sobre el mismo gesto de cotejar aquello que en ella presumiblemente no hay y en lo que fracasa: su falta de «calidad». Y se van acumulando los estudios que dan cuenta de una cualidad vaga, lejana y externa que la mayor de las veces resulta irreal e inverosímil para quienes la habitan cotidianamente. Y de este gesto se desprende que, cuando algo falta, la respuesta es llenar esa carencia. Por ello, para pensar en educación parece necesario pensar en cambios y no es de extrañar que la acumulación de estos estudios críticos, ciegos y sordos, predispuestos a no ver ni oír la calidad que hace vivible el día a día en la escuela, se multipliquen y acaben

sintetizados en «resúmenes ejecutivos» en los despachos, fundamentando la argucia reformista de quienes crean las políticas educativas desde lo alto, las leyes y los decretos, las normas y las reglas, y haciéndoles concluir sobre la urgencia de reformar la escuela para mejorar esa «calidad» que falta. Y la consecuencia de estudios que no restituyen realidad a la escuela y que no atienden a su calidad es el diseño de una reforma que menosprecia la vida ella y que, aunque no transformen afortunadamente el sentido educativo que —según hemos visto— saben custodiar maestras y maestros, su pretensión controladora y su voluntad de cambio siempre altera la vida de la escuela que es la vida de quienes viven en ella: las niñas y los niños juntos a sus maestras y maestros.

Pareciera ser que este gesto está presente en dos actitudes corrientes sobre la práctica y los cambios y que coinciden con las tradiciones que controlan la producción del discurso pedagógico: la actitud de espera y la actitud nihilista. Actitudes —según ya he expresado— que podemos apreciar en dos talentos que se mueven entre la asimilación pasiva de las políticas hasta la total oposición hacia ellas (Piussi, 2010). Por mi parte, si bien existía la posibilidad de estar en el mundo de otro modo, no lograba dislocarme de la tensión entre un hacer instrumental (hiperrealista) que me mantenía muy dentro del mundo escolar a brazos caídos y al mismo tiempo un pensar abstracto (irreal) cuyo talante prometeico me expulsaba de allí criticándolo todo y esperando muy poco de la realidad. Y con este malestar se cerraba el círculo sin más posibilidades y, en cualquier caso, mi hacer no parecía eficaz en relación con mi pensar. Recuerdo que en una ocasión con una colega comentábamos que pronto llegarían las vacaciones y lo deseosos que estábamos de que así fuera. Y si bien el cansancio no es un problema cuando el deseo nos mueve, a pesar incluso de la intensa prisa diaria, le dije que no quería vivir en la escuela desviviéndola esperando las vacaciones y descuidando la mayor parte de mi vida que era mi vida en la escuela para sentirme más feliz y más libre sólo en el ocio alejado de ella, alejado de las niñas y niños, alejado de las y los colegas. Decía, por entonces, que todo el sistema debía cambiar para tener un lugar en esa escuela. Y mi pensamiento era un ejercicio para tomar distancia con la realidad y mi vida quedaba dissociada entre el aquí y el ahora del hacer técnico y el allá y el después del pensar crítico e,

indiferente a lo que nacía en el presente, me movía entretenido en la ilusión de encontrar la fórmula perfecta para transformar todo en la escuela que, por entonces, sólo se reducía a la fuente de inspiración crítica.

Es importante la manera en que entendemos el cambio y nuestras prácticas en educación, pero, más aún, he aprendido que todo depende del modo en que nos relacionamos con la realidad. El cambio y nuestras prácticas dependen de nuestra relación con la realidad que, además, es siempre cambiante. Cuando me distanciaba de la experiencia, desatendiendo la vivencia concreta, tanto la posibilidad de dotarla de sentido como mi capacidad de actuar en ella declinaban y no lograba hacerme un lugar en el presente. Especulaba que los cambios se darían siempre «en un después» y «en otro lugar». Y lo que me parece más importante: cuando me sumergía en esta especulación intempestiva y atópica que ahogaba mi experiencia como docente, condenaba la relación con las y los estudiantes. No sólo negaba la realidad en la cual estaba, ni restituía realidad a la escuela, sino que también a las relaciones que tenían lugar allí. De este modo, sé que la huida de la experiencia concreta con la promesa de que algo pueda ocurrir en el futuro es siempre un modo descuidarse y olvidarse de sí mismo y, por esa misma vía, desatender las relaciones con lo otro, con las otras y los otros. Pues, desatender la realidad, la vida de la escuela, es siempre descuidar y olvidarse de quienes viven en ella. Así, si pienso en las reformas y en los cambios, en la impostación de mediaciones dadas o en las metas educativas previstas —sean de cuño tecnológico o de cierto carácter crítico— pueden desplazarnos de la relación educativa que siempre tiene lugar en el presente, en el aquí y ahora, encubriendo a esas y esos de la relación, borrando sus pequeñas historias, enmascarando sus rostros, sin abrirse a esa novedad que hace que la educación tenga sentido en el ahora y que llevó a decir a la poetisa y maestra de escuela Gabriela Mistral que «el futuro de los niños y las niñas es siempre hoy». Por ello, creo que es de vital importancia deshacer la distancia con los lugares y los rostros para arraigarse en el presente; de lo contrario, la realidad que es nuestra relación con ella se empobrece y nos empobrece. No por nada, desde que he comenzado a escribir he tenido que vérmelas con una insufrible sensación de pérdida que está teñida por la gris rutina de mi pasado escolar como docente y como estudiante. Y, claro, donde nada pasa, donde nada nos pasa, todo se

olvida. Lo que sí recuerdo es la sensación de prisa que me acompañaba diariamente y la falta de detención para disfrutar de las «experiencias totales» (Winnicott, 2006) o experiencias no interrumpidas que se abriesen a lo imprevisto, a la alteridad, a la novedad que hace posible que pase algo de verdad en lo educativo. Por entonces, por muy crítico que fuera, debía cumplir con la programación y esta imposición nos ponía barreras a todos y a todas, transmutando lo vivo a lo esperado con la ceguera y la sordera de quien se orienta hacia lo previsto con la prisa de quien cree saber hacia donde se dirige.

¿Fue siempre así? No. Luisa Muraro dice que «nadie podría estar en este mundo un día entero –yo creo– sin que un hilo de placer, por pequeño que sea, baje por dentro y le suba a la mente, como un invisible cordón umbilical que le mantiene en contacto, aunque sea muy de lejos, con las fuentes de la vida» (2006: 21). En mi caso, había más que hilos. Recuerdo valiosos momentos de relación en la escuela. Una de estas experiencias ha sido la posibilidad de compartir un lugar para la lectura y para la escritura en torno a una asignatura llamada «Literatura e identidad». Allende las miradas censoras de la escuela, esta asignatura electiva nos ofrecía a las y los estudiantes y a mí dos horas semanales para adentrarnos en el conocimiento de sí mismos, de sí mismas, a partir de la lectura de obras literarias, sobre todo ensayísticas, que nos parecían actuales e interesantes. Leíamos sin prisa y, poniéndonos en juego con nuestras vivencias, queríamos interrogarnos por nuestro modo de ser y estar en el mundo. Estas experiencias de lectura, de conversación, de aprendizaje, con dos cursos con estudiantes de entre 16 y 18 años, culminaba en una tarde de exposición en que leían sus propios ensayos y a las que asistían cursos de niveles inferiores a escuchar, a preguntar, a conversar. En el desierto chileno de Atacama y en los años más lluviosos, aparece una gran diversidad de flores. A este fenómeno que tiene lugar en el desierto más árido del planeta se le conoce como «desierto florido» y creo que simbolizaba lo que vivía entonces. Esta asignatura había sido descuidada por la institución y posibilitaba ponernos en juego desde sí más allá de lo dado recorriendo un camino de lectura y escritura, abierta al pensamiento y al sentir. A decir por esta implicación, creo que en esas horas pasaba algo verdadero, aunque debo asumir que, a veces, mi voluntad de encaminar la lectura se hacía notar con más presencia que nunca

poniendo sus límites críticos. A pesar de ello, con esta experiencia sé que en toda institución hay vacíos más allá de lo reglado y de lo programado para acoger los deseos y los saberes y que se pueden aprovechar creativamente en pos de la mejora de la calidad de la enseñanza, del aprendizaje, de la relación. No obstante, no es suficiente; eran sólo cuatro horas dentro del desierto mayor. Y hoy también sé que pude haber hecho algo más en el resto de ese tiempo en que trabajaba instrumentalmente la asignatura de «Comprensión lectora» para preparar las estandarizadas mediciones nacionales de cada año. Sé que también en la programación obligatoria era necesario aligerarnos de lo dado, sobre todo, cuando notaba cómo al cambiar la asignatura, aunque éramos los mismos, cambiaba la relación. La instrumentalización de la lengua, nos instrumentalizaba. Por ello pienso que si se determina la relación educativa por la instrumentalidad, si se limita la relación con las y los estudiantes a la lógica de medios y fines, la posibilidad de que algo verdadero pase y nos enriquezca se reduce al tedioso lugar de lo estrictamente fijado o programado. Y lo fijo no sale al encuentro del otro, de la otra; no responde al llamado de la alteridad, ya que sólo puede esperar en la distancia de ese lugar al que está sujetado y en el cual ha olvidado la escuela materna, la escuela del amor y la confianza en que saber y amar venían unidos. Así, seguía reproduciendo la escuela reglada como un lugar para huéspedes donde —como he dicho en el comienzo— se acababan normalizando las mañas, apaciguando las emociones y ahuecando las vivencias; reproduciendo un modelo de masculinidad, sin siquiera plantearme la interrogante sobre qué hacer como hombre (Bagni, 2010). En el fondo, reproducía una escuela donde las caras versiones del educar para conocer, para hacer, para ser y para convivir, terminan siendo un educar para deber ser, muy a costa de quienes la habitan, aún cuando las pretensiones reposen en la voluntad del bien:

Y la pedagogía no está exenta de esta tentación, que más bien le ha siempre perseguido tomando apariencias diversas: casi siempre construyendo figuras más de control que de libertad, de despliegue tendente a la transparencia más que de atención que sabe aceptar una parte de misterio, de creación voluntarista de un lugar bueno protegido

de lo negativo y del error, del deber ser idealizado e impositivo más que del dejar ser y acompañar al ser, en la esperanza de que alguien pueda encontrar su propia andadura y concebir silenciosamente, tal vez oscuramente, sus propios cambios. (Piussi, 2006: 40).

La voluntad de bien sobre la realidad es, a todas luces, la imposición al otro y la otra de la relación educativa, la tentación de controlar las vidas de las niñas y los niños presumiendo lo que deben ser, más que respondiendo, acompañando y dejando ser. Son voces (educación para la paz, para la convivencia, para la diversidad, etc.) que buscan «llenar» un vacío del sistema educativo, sin embargo, ocultan una pérdida de cierto sentido del oficio de educar y «no llegan a enraizarse en la educación, no alcanzan a tocar el núcleo de las relaciones escolares, que tienden a neutralizar las diferencias vivas y la subjetividad sexuada de los seres humanos» (López, 2001: 112). Es en este sentido que Françoise Dolto (1986: 41) acusa que «El niño sigue prisionero de todos los símbolos que se le asignan, y el adulto centra en él todos sus sueños y ve en él una edad de oro perdida». Y lo que sigue es que los adultos esperan que los niños y las niñas exhiban los frutos correspondientes a la madurez cuando apenas han desarrollado estructuras básicas de una etapa anterior: «Maduración temprana, putrefacción temprana» (Wild, 2007: 17). Y siento que esto esconde tras de sí una especie de horror vacui que se traduce en mayor control del tiempo y en menos libertad. Sé que no basta la disposición de enseñar hasta agotar los programas lo más pronto posible y que lleguen sin perderse al lugar debido, sino que es necesario algo más: «Hacer un vacío interior para dar cabida a sus deseos, ilusiones, dificultades, miedos, cualidades y, de esta manera, dejar que se revele la pregunta que cada alumno lleva agazapada, buscando la ocasión para manifestarse» (Montoya, 2008: 19-20). Por mi parte, creo que al no hacer un vacío interior para dar cabida a mis deseos, mis sentimientos, mis emociones, tampoco podían resonarme los deseos, los sentimientos, las emociones de las y los estudiantes. Mas, ¿cómo hacerlo? ¿cómo cambiar al mundo escolar para estar bien allí, para liberar el deseo de enseñar y dar lugar a que naciera el placer de aprender? si entonces pensaba que todo el universo escolar debía cambiar para encontrar un lugar en él; no veía salida y a medida que mi

argumentación crítica crecía, también lo hacía la desesperanza abarrotado entre teorías (intempestivas y atópicas) que ponían límites a mi hacer, haciendo de la escuela un lugar invivible donde se pierde el amor por el oficio. Es en este sentido que Luisa Muraro (1998: 16) dice que «hoy luchamos para dar (volver a dar) vida al antiguo deseo de enseñar». Podía, entonces, cambiar de una escuela a otra y el resultado hubiese sido el mismo: sentirme como huésped y no como en casa. Hoy entiendo que de lo que se trataba y se trata es de estar en el mundo de otro modo, encontrándome y trayéndome a la realidad. ¿A qué me refiero? En relación a esto, encuentro un ejemplo en el libro *El perfume de la maestra*. Adelina es una bedela que narra su relación con la institución universitaria a la que llegaría a trabajar desde su pequeño pueblo; un pueblo en el que se sentía como en casa y que cuando comenzó a trabajar lo echaba mucho en falta, mas sólo al comienzo porque como indica:

la universidad ha sido como volver a encontrar mi pueblo. He encontrado ese intercambio de dar y recibir. He amado la universidad porque he encontrado eso. Me sentía amada igual que en mi propio pueblo. Algunos que me conocían de antes de trabajar en la universidad me decía: «¡Has encontrado el trabajo que te va!» (2002:18)

Para Adelina, la universidad es su pueblo. «En un pueblo siempre hay alguien que da a otro lo que necesita, incluso sin pedirlo», dirá. Y como ella misma afirma, ese pueblo que recuerda, quizás, ya no exista, pero ella lo hace existir al experimentar la riqueza relacional que le hace «sentirse como en casa». Una riqueza que le permite habitar un lugar extraño, no como huésped, sino sabiendo transformarlo porque sabe custodiar lo mejor que tiene —porque lo ha vivido— y portarlo consigo. Pareciera que la cuestión va más allá de haber «encontrado el trabajo que le va», más bien ella «ha sabido llevar todo lo que le va a su trabajo», sabiendo estar en lo que hace con todo su ser, con todo lo que ha vivido. Y la universidad en la que comenzó ha cambiado. Esto me muestra un modo más sensato de vivir en las instituciones (sean universitarias, escolares o de otro tipo), más allá de lo dado, pero, además, me hacen recordad que, justamente, en una ocasión me pregunté si quienes me conocían bien

me reconocerían en la escuela. Leyendo este relato, creo que es importante estar con todo lo que somos en lo que hacemos y pienso que la distancia abismal sólo podía salvarse en la medida en que hubiese mediado desde mí —y no desde las respuestas dadas— la relación con la realidad, morando en la inmediatez de las vivencias, en la sensibilidad que me despertaba lo vivido, no renunciando a mis preguntas personales, haciéndome estar como en casa. Y no tan sólo como docente, sino hacer lo necesario para que también lo sea para las niñas y los niños. En el mundo de la escuela, por ejemplo, este «sentirse como en casa» está relacionado con experiencias vitales que han germinado y sostenido nuevos sentidos y nuevas prácticas educativas y escolares que buscan estar en consonancia con una visión más respetuosa y amorosa con las niñas y los niños. Con la expresión «educar como en casa», no educar en casa, José Contreras y Remei Arnaus (2015) se refieren a una cualidad que representa a la educación alternativa (no reducible a escuelas alternativas) y dan a entender que la casa es el símbolo y orientación para espacios escolares no domésticos. Se trata de un expresión inspirada en el saber femenino del cuidado y principalmente teniendo presente a la madre como primera relación necesaria para la vida.

Es la imagen de casa, recreada por la maternidad libre, la que sirve de inspiración para la continuidad de la tarea educativa, como un lugar para el crecimiento de las criaturas, como un espacio acogedor y amable para ellas y para sentir-se a gusto, acogiendo la intensidad de la vida con todas sus manifestaciones y contrariedades. (Contreras y Arnaus: 2015, 39-40)

Hoy, la pregunta respecto de si habría para mí otras formas de ser y estar en el mundo de la escuela se torna retórica. A pesar de todo, entonces, no veía más que salidas institucionales bajo modos tradicionales junto a una voluntad crítica e infeliz. Hace un tiempo, en un seminario oí decir a un teórico crítico de la educación que, dada nuestra realidad opresora, injusta, torcida, los seres humanos somos seres infelices y que era precisamente esta cierta infelicidad «ontológica» la que movilizaba nuestra voluntad de cambiarla. Hoy creo que en cierto modo esta condición de infelicidad ahueca y desvaloriza la riqueza que hay en toda vivencia en el presente y,

también, en lo vivido en el pasado, a la vez que pone barreras al propio hacer que se vuelve ineficaz en el aquí y ahora y sólo puede llegar a moverse a sus anchas, libremente, cuando cambie el estado o la condición en la que se está. Pues, las barreras a las prácticas lo son también a la libertad y con ellas nos jugamos el cuidado de sí. «El alma se encuentra a sí misma en el hacer, en las prácticas, en el aquí y ahora y, por otra parte, el hacer encuentra su sentido si mueve el alma. Si la conmueve. La atención a las prácticas no es sólo política o, mejor, la política es también cuidado del alma» (Zamboni, 1995: 131). Así, mientras seguía especulando con lenguajes que me alejaban cada vez más de la vida escolar, la realidad se resistía y no podía sino sentir cierta falta de libertad e infelicidad. Es cuando todo parece indicar que «la vieja educación ha dejado de ser reformable» (Rivera Garretas, 2012: 12). Así las cosas, oír hablar de «buenas noticias en la escuela» no me dejó indiferente. Detrás de esta novedad, estaba lo que la hacía posible: un modo feliz y libre de hacer escuela. Este ha sido el móvil que me llevó a realizar este viaje experiencial por los paisajes de la comunidad filosófica de mujeres de Diótima, por la Pedagogía de la diferencia sexual, por el Movimiento de autorreforma en la universidad, además, de la escuela, a través de las voces de maestras y de maestros, de profesoras y de profesores. En el recorrido, dos gestos político-pedagógicos me enseñan hoy un modo de estar en el mundo lejos de la distancia: un modo de estar en relación con la realidad y un modo de estar en relación con las y los demás.

Sobre el modo de estar en relación con la realidad, he aprendido que es necesario restituirla y, para salvar la distancia, encontrarme y traerme a la realidad. La relación es todo menos separación y para acortar distancia creo necesario otra relación con la realidad. He aprendido en este recorrido que existe otro modo de relacionarme con la realidad que cambia. El pensamiento de la diferencia sexual me ha mostrado un desplazamiento que, esquivando la tensión dialéctica con el sistema, me acerca a un modo de estar en el mundo partiendo de sí. En consonancia con lo que he venido exponiendo, estar en el mundo exige siempre una reclamación de sentido a la experiencia, en primera persona, para percibir más nítidamente lo que me pasa; sin embargo, esta reclamación se ha visto ensombrecida por la fuerza del discurso pedagógico tradicional que no ha dado lugar a la toma de consciencia personal (*partir*

de sí), olvidando mi propio sentir y haciendo crecer una sensación de malestar sostenida por mis críticas hacia lo vivido. Por ello, las ganancias del pensamiento de la diferencia sexual (el *partir de sí* y la práctica de las relaciones) me orientan en este esfuerzo de significación en el que deseo ir tomando distancia con las formas simbólicas dominantes heredadas y me posibilitan otro modo de relación con lo vivido, por lo tanto, a otra manera de mirar, pensar, nombrar, estar y actuar. «Es la transformación de sí, la que posibilita la competencia simbólica, que es decir el sentido del mundo desde sí en relación» (Arnaus, 2006: 219). Sé que de lo que se trata es de estar en relación con el mundo partiendo de la propia experiencia para salir de la ajenidad que hace crecer la infelicidad y el malestar (mal-estar por distancia) y empuja el deseo de enseñar que depende de la libertad en la que se mueven mis propias prácticas. En este sentido, el pensamiento de la diferencia sexual, a través de la idea de «libertad como trascendencia» me ha mostrado una idea de libertad no libertaria, donde no se trata de cambiar la realidad (la condición o el estado de cosas) para que exista libertad, sino que la posibilidad de cambiar las cosas depende de la libertad y es fruto de ella. En esta apuesta, me implica comenzar a tomar conciencia de esa libertad, partiendo de mí, de mi relación con la realidad para poder comenzar a cambiarla, lo cual me ha supuesto el ejercicio de escribir desde mí para saberme y para afirmar lo que quiero, a la vez que me devuelto un modo de habitar más concreto y de dotar de sentido a lo vivido en el aquí y en el ahora. Y esto, naturalmente, me ha significado cambiar el esquema temporal clásico. Pues, si la libertad no es un estado o una condición a alcanzar, ella es siempre una práctica en el presente, lo cual modifica mi idea de cambio por venir. A partir de aquí, he comprendido que la promesa de libertad futura no era sino un signo de mi distancia con la experiencia y de mi incapacidad de estar en el presente libremente. Hay dos registros practicados por la comunidad filosófica femenina Diótima que orientan mi camino a seguir: «extremo realismo» y «pensar en grande». Ambos me indican, por un lado, la importancia de tener siempre en cuenta la realidad en que estamos y, por otro, la importancia de considerar el sitio donde se está como lo que deseamos y queremos ser en él. Creo que si cuido ponerme en juego con estos registros, el *partir de sí* no concluirá en un yo solipsista que se distancie de las cosas próximas, de lo real,

sino que me permitirá, como comienza ya a permitirme, a acercarme a la realidad y a actuar en ella mediando desde mí.

Sobre la relación con las y los demás he aprendido la necesidad de *partir de sí* para acoger a los otros, las otras, para posibilitar la relación educativa. Después de mirar mi experiencia educativa puedo decir que sin encontrarme a mí mismo, si partir de mí, me era imposible acortar la distancia con la experiencia. Pues, sin ponerme en juego con la sensibilidad que dejaba en mí lo vivido no me era posible ponerme en relación con lo otro, con las otras y los otros de la relación educativa. He aprendido como bajo el nombre de pedagogía de la diferencia sexual lo que se pone en juego es una nueva atención a la relación, a la subjetividad, que es siempre una relación de disparidad entre seres que no son iguales, en las que se trata aportar el máximo de autoridad con el mínimo de poder como orientación para estar en el mundo. Sé que el poder niega las relaciones, las instrumentaliza y las regula según las mediaciones dadas inhibiendo al ser, mientras que la autoridad es siempre relacional, ayuda a crecer y crear mundo. Y esto me parece importante sobre todo cuando lo educativo está fuertemente condicionado por las estructuras de poder, por los dispositivos que controlan la vida en la escuela, y quien como yo se deja atrapar tanto por la crítica nihilista como por el «mal realismo» cede el sentido de su hacer a lo que ellas determinan y favorece la presencia de una barrera en el «entre» (entre maestras y maestros y niños y niñas) que ocupa el lugar de la relación más inmediata. Pensemos, por ejemplo, cuando las niñas y los niños viene definidos desde lo que se espera de ellos y de ellas, desde el deber ser de las metas finales —críticas como tecnológicas— y no por lo que ellas y ellos son en el presente ni por lo que pueden iniciar. Siento que sólo en la medida en que parta de mí, haciéndome mediación viva, podré desplazar a un segundo plano los dispositivos dados que ponía en lugar de lo inmediato y prestar atención hacia las otras y los otros para abrir un lugar para que algo de verdad pase. Entiendo que el camino de la verdad es siempre relacional, la verdad por resonancia, y sin ser capaz de encontrarme, de dar lugar a mi subjetividad, de hacer de mi vida una experiencia con sentido, no podré sintonizar con la otra o con el otro de la educación, acogerles, hacerles un lugar dentro de mí. Sé que la subjetividad se convierte en humana no solamente cuando como sujeto soy capaz de

decidir cómo debe ser y cómo debo orientar mi vida, sino cuando soy capaz de dar cuenta de la vida del otro, cuando se responde al otro (Bárcena y Mèlich, 2014). Y el cuidado de sí es ético en la medida que se ocupa igualmente de los otros; es decir, un cuidado que pensando en sí mismo, cuida del otro (Foucault, 1999). He vivido el modo en que el distanciamiento de la experiencia, el distanciamiento de mí mismo, ha sido también la distancia con las otras y los otros de la experiencia. Por ello, creo que sin ser capaz de dotar de sentido a lo que hago y siento, podría nuevamente volverme insensible a mí mismo y, por esa vía, a las otras y los otros, con lo cual renunciaría a cualquier posibilidad de educar, educarme, que siempre requiere, como muestra Cristina Mecenero (2002, 2004) sintonizar y sentirse convocado por los modos de estar, de sentir, de la otra y del otro, para responder con todo lo que se es a su llamado. En la relación educativa, la experiencia de sí es la caja de resonancia para estar en la apertura hacia lo otro, para la acoger la alteridad; de lo contrario, negándoles, te niegas a ti mismo.

Por ello, en cuanto a la relación con la realidad y en cuanto a la relación con las y los demás:

necesitamos una pedagogía que no nos robe la pregunta personal por el sentido de lo que hacemos, y por la búsqueda subsiguiente que despierta; una pedagogía que nos mantenga en la pregunta por nosotros mismos en nuestra experiencia educativa, por el modo en que vivimos la relación, por la forma en que nos abrimos a la escucha y por quiénes nos vemos llamados a ser como docentes para nuestros estudiantes. (Contreras, 2010: 248)

Una pregunta personal por el sentido de lo que hacemos que implica siempre pensarnos en dependencia con el otro, la otra, de la relación educativa. Una relación educativa que es un encuentro entre dos vidas. Una que va desde el niño y la niña, desde la niñez, y otra, que viene desde la maestra y el maestro, desde el mundo adulto, por lo tanto, pensar la relación educativa rompe la sedentaria mirada

adultocentrista (que mira a la infancia por lo que tiene que llegar a ser o debe ser) para acercarse y atender la singularidad de las niñas y los niños:

La atención a lo singular (...) es hacerse disponible a la relación viva, en presencia real, habiendo abierto un vacío en la mente, lo que la hace posible; desplazando a un segundo lugar tanto los modelos didácticos como el acervo de conocimientos adquiridos. (Rivera Garretas, 2012: 65)

Creo que sólo así se puede acortar la distancia que genera una mirada que, fijada en las mediaciones dadas, no sale al encuentro de las niñas, de los niños y que los espera en un más adelante menospreciando lo singular que es lo nuevo que aporta al mundo común cada niña y niño que nace. Y creo que sólo la atención a la pregunta personal por el sentido de lo que hacemos puede mantener abierta la atención por lo singular. La atención de sí es la atención a lo otro, dentro de sí.

10.2. Del malestar por distancia hacia otro modo de estar en relación

Las ganancias de las mujeres de la diferencia sexual (la práctica del *partir de sí* y la práctica de *la relación*) que me enseñan un modo de relacionarme con lo otro, con las otras y con los otros, también me muestran —en las experiencias de autorreforma de la escuela y de la universidad— un modo de leer la realidad de los lugares institucionales y un actuar libres para asumir como centrales los deseos, las emociones, los saberes, las contradicciones y no las reglas de la institución, sus saberes neutros y sus códigos rígidos, lo cual ensancha la realidad de la escuela y, consecuentemente, da lugar en ella a otro modo de actuar resignificando desde sí la tarea de educar. He visto que la apuesta de la pedagogía de la diferencia sexual ha sido poner detrás lo que antes estaba delante (el currículo, la taxonomía, las reglas), no para ir en contra o cancelarlo ilusoriamente, ni escapar de allí para distanciarse — como en mi caso— sino para dar lugar a lo más importante: la relación educativa, el aprender y enseñar de un modo eficaz y subjetivamente significativo.

He visto que enseñar requiere del apego a la experiencia vivida por el camino del desapego a lo instituido. Y arraigar la práctica educativa en la experiencia requiere saber hacer un tesoro de la realidad en la que se vive, pues, la distancia con la experiencia es siempre el signo de un malestar (mal-estar) por no saber hacerse un lugar para estar bien en la realidad escolar. Como he indicado antes, junto a Vita Cosentino (2009), el mal es lo que quita realidad y el malestar es el resultado de la distancia que nace en quien no logra restituir su relación con la realidad y ha dejado atrás con la introducción al mundo de la «cultura» ese orden primario en que el sentido de verdad y el sentido de realidad estaban unidos. Por ello, en mi caso, he debido recrearla irrealmente desde una teoría abstracta, fuera del tiempo y del espacio de la experiencia vivida y siento que esto hace mal a la relación educativa. Por esta razón, creo que es importante apreciar cómo las maestras y maestros del Movimiento de la autorreforma de la escuela ofrecen un modo de «moverse en el mundo creando mundo» (Piussi, 1996) cuyo hacer eficaz no ha procedido imaginando mundos irreales, sino que vinculando al presente ese deseo de más que les mueve, sabiendo valorar los límites del presente y los impedimentos que comporta, pero también las posibilidades que tiene en reserva y, sobre todo, lo positivo que su existencia libre aporta.

He aprendido que esta apuesta, «moverse en el mundo creando mundo», tiene consecuencias directas tanto para las prácticas como para el saber. Primero, al cambiar la relación con la realidad, el hacer o las prácticas vuelven a mostrar su eficacia en el presente en el que se está, no en lugares prometidos, lo cual siento que me abre la puerta para salir del estado de inmovilidad, de las «barreras simbólicas» (Jourdan, 2006), que restaban sentido, eficacia y responsabilidad a mis prácticas, permaneciendo dentro de los límites de lo instituido. Así, esta apuesta me enseña un modo de habitar las instituciones mostrando que también dentro de ellas existen otros modos de estar, pues cuando cambia tu relación con la realidad en el presente, en el aquí y el ahora, las prácticas vuelven al corazón de la escuela que son las relaciones, dejando en un segundo plano las mediaciones segundas, como lo muestran las maestras y los maestros del movimiento. Y creo que tomar consciencia de esto permite dejar atrás la distancia y la sensación de mal-estar que genera la

impotencia de no saber estar en la realidad de un modo libre, vivo y creativo. Pues, la idea de libertad como trascendencia enseña que sólo desde una relación libre, viva y creativa con la realidad pueden nacer prácticas eficaces. Y, segundo, es en relación a esas prácticas eficaces, nacidas de la mediación libre, viva y creativa con lo otro, las otras y los otros, donde sé que puede nacer un saber apegado a la experiencia. Un saber que atiende a lo que se hace, a lo que se siente, dando cuenta de lo vivido —no distanciándose abstractamente— para ensanchar el mundo y con él su sentido a partir de palabras que «hacen ver lo que es» (Muraro, 1994). Un gesto importante de la política de la diferencia sexual ha sido de dejar de lado el trabajo infinito de la crítica, aún presente en ciertas teorías postmodernas, para poner en pensamiento y en palabras las ganancias por pequeñas que sean de las prácticas transformadoras. Y el Movimiento de autorreforma a través de los distintos encuentros es una gran muestra de cómo es posible actuar libremente en la escuela cuando se asume la autoridad femenina, se pone fin a su insignificancia en la relación con el saber y con el mundo, y se da voz y sentido a su presencia en la educación. Todo asumiendo la parcialidad de la diferencia como lugar material y simbólico de la existencia que inevitablemente signa las palabras y los deseos de quienes no han tenido visibilidad en los lugares donde se produce y se transmite el saber neutro y que yo he experimentado como universal y abstracto, intempestivo y atópico, distante de la realidad. Ha sido importante para mí seguir el modo en que las mujeres han sabido transformar el malestar no en sinsentido, ni distancia como yo, sino en extrañeza respecto de la cultura que se transmite y han sabido hacer hablar a otra tradición, a otra genealogía, para afirmar un nuevo orden simbólico. «De la madre, de nuestra antigua relación con ella, si dejamos que nos hable, podemos aprender a combatir el nihilismo que es una pérdida del sentido del ser» (Muraro, 1995: 29). Creo que hoy he comenzado a entender mejor cómo los saberes de las mujeres del pasado vinculados a la experiencia viviente en el presente han transformado el patrimonio transmisible dando posibilidad a significar su ser en el mundo, en fidelidad a sí mismas, en un horizonte de sentido que trasciende a las mediaciones dadas.

En este contexto, la expresión «moverse en el mundo creando mundo» (Piusi, 1996), como política primera, me ha permitido entender el sentido político y

pedagógico del Movimiento de autorreforma y me ha ofrecido otra mirada a la escuela a la vez que me ofrece otro orden de sentido a mis prácticas y a mis saberes, mostrándome que es posible alejarse del mal-estar por distancia y de esa mirada miope y de esa escucha sorda incapaces de ver «las buenas noticias» que perviven en la escuela diariamente. Buenas noticias que han sabido dar cuenta de la calidad que ha ganado la escuela desde que ha cambiado la materialidad de su presencia y ofreciendo un punto de vista diferente sobre la educación que tiene que ver con el modo de ser mujer, con sus pensamientos y sus palabras, haciendo de la escuela un lugar habitado no sólo por hombres, sino que en su mayoría por mujeres que han sabido dar preferencia a las relaciones cambiando su calidad, haciéndola más vivible y más sensata. Por todo, desde un comienzo no he podido quedarme ajeno a esta libertad y felicidad contagiosas de este movimiento subjetivo de autorreforma que me aparta de las tradiciones en las que me había formado política y pedagógicamente para devolverme mi escuela olvidada. Sí. La primera escuela de mi niñez que aún estaba viva en mí: la escuela de los paseos, de las excursiones; de los cuentos, las poesías, de los dibujos; la de los interminables juegos y de las risas; la de las riñas, la de los regaños; la de mis mejores amigos que aún hoy lo son; la del botón suelto, la del pantalón roto y la de los zapatos sucios; la del comienzo de curso y la de los encuentros felices; la de las esperadas vacaciones y la de la tristes despedidas; y la escuela que con el tiempo deja el llanto por la separación final de la primera maestra. Una escuela riquísima en relaciones, en cuidado y en amor en que el tiempo era todo uno.

Quizás, haya sido la escuela olvidada, la que reaparecería con su sentido de verdad y que hiciera de caja de resonancia a «las buenas noticias de la escuela» abriendo la confianza en lo que me venían a decir las experiencias de la autorreforma. No ha sido necesario aprender un discurso nuevo, ni imaginar algo irreal, sino que simplemente recordar y ponerme en juego. Después de todo, entre tantas definiciones que se ha dado al ser humano podría darse ésta —dice María Zambrano— «de que le hombre sea la criatura que tiene que cumplir su ser a través de la realidad, la criatura predestinada a la realidad» (2007: 141). Y, más que algo que se pueda resolver intelectualmente, el malestar por distancia acaba con una nueva disposición a vivir,

una nueva disposición a la realidad, pues por mucho que tuviese un discurso lógicamente articulado, no apreciaba la realidad escolar, ni dejaba que habitase en mí. Si entiendo con Chiara Zamboni (2000) que pensar es agradecer, en tanto se piensa por amor al mundo, por el don recibido de la experiencia del mundo (y no distanciándose), sólo atendiendo sensiblemente a lo que en él nos pasa puede nuevamente abrirse la vía hacia al ser emocional silenciado en mi segunda escuela, la escuela del huésped que vino deshacer el tejido de palabra, cuerpo y experiencia. Siento que insensibilidad, irrealidad e irrealización van de la mano generando mal-estar.

Y, tal vez, el recuerdo de la escuela segunda pudo haberse transformado en el móvil de mi hacer docente. Daniel Pennac en (2013: 24) indica que «el miedo fue el gran tema de mi escolaridad: su cerrojo» y agrega que la urgencia del profesor en que se convirtió fue curar el miedo de sus peores alumnos para hacer saltar ese cerrojo, para que el saber tuviera una posibilidad de pasar. Mas, en mi caso, no lo fue. Este texto se llama *Mal de escuela*. Y si lo que hace mal es lo que nos quita realidad, pienso que lo que hace mal a la vida de la escuela, a la relación con las niñas y con los niños, es aquello que les quita su calidad que, según muestra el video documental *El amor que no olvido*, es la vitalidad y el amor. Por amor se pone en relación algo o «la mediación es algo que pone en relación por amor» (Rivera Garretas, 69). Y bien sé que la no mediación o una relación distante puede despojar vida de la escuela al desatender la novedad radical que portan los nuevos y las nuevas que nacen a este mundo (Arendt, 1996); sé que la distancia puede ser una garantía para mantenerse inalterado ante la presencia de las otras y de los otros. Nuria Pérez de Lara (2009: 47) dice que «el Otro de la Pedagogía (es decir los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas». También sé que la no mediación o la distancia puede ser el lugar para no dejarse tocar emocionalmente por quienes están delante (Migliavacca, 2002); sé que la distancia puede acrecentar e insensibilizar la mirada y la escucha con lo que pasa, subvirtiendo lo vivido a los sinsabores de lo ya sabido. Y, quizás, esta experiencia de no mediación o una relación

distante no reflejen sino una vivencia de desamor. Y, en relación con esto, Humberto Maturana dice que «El amar tiene que ver con el ver y el escuchar»:

Cuando un niño dice: «mamá, el profesor, la profesora no me quiere» y la mamá pregunta «¿por qué dices eso?», el niño dice porque nunca me ve cuando levanto la mano para hacer una pregunta y nunca escucha lo que digo. En otras palabras, no me ve, no me escucha, no me quiere. (Maturana, 2012: 198)

Y el niño y la niña tienen la inteligencia de la verdad, en cualquier caso de la sinceridad de los intercambios afectivos (Dolto, 1986). Pensemos en la importancia que tiene el rostro materno en esto y que funciona para el bebé como un espejo en su desarrollo emocional. El rostro de la madre es el espejo en el que el niño o la niña sienten si la madre realmente lo ve y conecta con él. Pues, cuando el niño o la niña mira a la cara de la madre se veía a sí mismo, o sea, se veía como lo ve la madre (Winnicott, 2006). Y creo que como docente no he sabido estar a la altura de las miradas. No las veía, ni los escuchaba sino desde la altitud de lo fijado y sin una disposición de salir al encuentro de lo otro, la otra, ni acogerlos para abrir otra posible relación, enriquecida por esa ofrenda de inicios, de novedades que nos donan las relaciones, sobre todo, las niñas y los niños que están muy vivos comenzando con muchas ganas y energía todo.

Apreciar lo nuevo que traen cada alumna y alumno requiere un cambio de mirada que nos descentre del objeto de estudio —la lección, el libro de texto, el programa— tantas veces rutinario y repetitivo, para contemplar, de tú a tú, las caras de quienes con su llegada han hecho del aula un espacio vivo, un hervidero de deseos que solicitan escucha sosegada, algún gesto de bienvenida, una sonrisa, la capacidad magistral de descubrir belleza en medio del caos (real o aparente) y la felicidad de comprobar que han llegado en busca de ayuda para aprender. (Montoya, 2008: 19-20).

Hoy diría que si pudiera volver atrás estaría allí, en la misma escuela con todas sus cualidades, aunque de otro modo. Y estaría allí de otro modo sencillamente porque estaría junto a niñas y niños, escuchándolos, mirándolos, mediando desde mí. Siento tanta ceguera y sordera relacional, tanta aspereza emocional, tanta armadura intelectual, tanta distancia abismal, tanta distancia, ¡tanta distancia!... y lo digo con todos los énfasis que me permite la lengua, porque soy un feliz padre de una hermosa niña que irá a la escuela y sus ojos que hoy me buscan y me miran, son los ojos que buscarán y mirarán a su maestra o su maestro, y que yo no supe sino más que mirar por encima. En esto siento que ha sido importante mi nueva experiencia como padre. Y es verdad, para mí lo ha sido, que la esencia de la educación es la natalidad (Arendt, 1996), la novedad de la recién nacida, junto a ese tiempo naciente (Sofías, 2010) que convoca repensarlo todo. Sé que «La madre y, en segundo lugar (segundo y comodísimo, no secundario), el padre, saben lo que es una dedicación» (Rivera Garretas, 2012: 18) y de ella, se puede aprender mucho en la escuela y la universidad, si no se rompe el vínculo con la fuente de sentido, de realidad, de verdad que nace de estas primerísimas relaciones. «Educar es un acto de amor, de relación en libertad, entendida como la apertura que nos permite comprender y acoger lo que la otra o el otro es. «Una relación en la que nos hacemos disponibles y aprendemos a dar ya dejarnos dar para acoger lo nuevo que trae al mundo cada criatura que nace» (Sofías, 2013: 195). En este sentido, me ilusiona el hecho de que como docentes tenemos también en el presente, a pesar del pasado, una oportunidad irrepetible de iniciar un proceso de creación que requiere la «inteligencia del amor» y su presencia ordenadora que sabe ir a lo profundo del ser y volver a poner en movimiento el flujo de la vida, para abrir caminos nuevos, para hacer sitio a relaciones donde sólo había separaciones, para dar vida a las palabras y cosas inertes o muertas. «La del amor es una inteligencia ordenadora» (Piussi, 2006: 41). Y como nos dice Gabriela Mistral (1923) «El amor enseña más caminos a la que enseña que la pedagogía». Parece ser el signo:

Hoy el mundo está preparado para reanudar el vínculo vital entre la enseñanza y la madre. Hoy es posible decir que aprender es aprender lo

simbólico y seguir aprendiéndolo a lo largo de toda la vida, sin romper con la madre y sin prescindir de la riqueza que viene del padre cuando este entra en el círculo de carne creado por la que le ha hecho padre. (Rivera Garretas, 2012: 16)

Pareciese ser que el fin de la educación es que no tenga fines, buenas intenciones, sino continuidades, reanudaciones e inteligencia ordenadora. Por ello, creo que es necesario reconocer la continuidad de la que forma parte la niña y el niño para que no venga cortada en la escuela reglada todo lo que conlleva esa primerísima relación que le ha formado y que no olvida. Es muy diferente decir, por ejemplo, que el niño nace bueno: «Emilio es huérfano. No importa que tenga padre y madre» (Rousseau, 1990: 57) a decir con Humberto Maturana (2013) que «el niño nace amoroso»²². La niña o el niño se deben a su relación con la madre, al padre o quien haga de tal; se deben a la amorosidad de esa relación que he aprendido de la pedagogía de la diferencia sexual, que he experimentado como padre y he admirado en la relación entre mi compañera con nuestra hija. Creo que la educación de las hijas y de los hijos y la educación escolar derivan de la misma experiencia: la tarea humana de cuidar y enseñar a las y los más nuevos a vivir en este mundo. Hoy, como padre de una niña y como docente, cierro este escrito con la promesa del comienzo porque me preocupa la influencia que una relación distante con lo vivido —como la que he vivido como docente— pueda tener sobre la subjetividad de las niñas y los niños, y sobre su bienestar.

Sé que en la distancia no sólo se corre el riesgo de desatenderse a sí mismo, sino que por la misma vía se arriesga a desatender la novedad que portan cada día las niñas y los niños y negar su alteridad que da vida enriquecida a una relación educativa. Y de lo que se trata es un modo de estar cerca de quienes comienzan. O sea, un modo de estar en la relación educativa que es un estar cerca de las niñas y los niños, lo cual implica estar reconociéndose como parte de un continuum que viene de antes y que trasciende la relación educativa entre maestra o maestro y niña o niño y es imprescindible para saber estar en ese presente de la relación educativa. Esto permite

²² <http://www.unabellezanueva.org/humberto-maturana>

ver el oficio educativo como una tarea civilizadora y situar su función vital en un tránsito mayor que, así como no acaba con la etapa escolar, no comienza con ella. Educar es más que simplemente escolarizar. Finalmente, sólo diré que si me preguntasen como padre: «¿qué maestra o qué maestro me gustaría que educara a mi hija?» sé que no sabría responder de una forma mejor que afirmando: «me gustaría una maestra o un maestro que sepa estar cerca del comienzo»... Y porque lo que deseo para mi hija es también lo que deseo para las y los demás, como docente —que comienza a acortar distancia para volver a empezar— me mido desde ese mismo lugar.

Bibliografía

11. Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio (2008) *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- ARENDT, Hannah (1993) *La condición humana*. Barcelona: Paidós
- ARENDT, Hannah (1995) *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- ARENDT, Hannah (2003) *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- ARENDT, Hannah (1992) *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- ARISTÓTELES (1994) *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- ARMELLINI, Guido (2000) *Lo stile dell'autoriforma*. En MOVIMENTO DI AUTORIFORMA DELLA SCUOLA (2000) *La bravura di ogni giorno*. Atti del cuarto incontro nazionale dell'autoriforma. Bologna 26-27 febbraio. (pp. 6-8) En <http://autoriforma.altervista.org/> [acceso 01.9.13].
- ARNAUS, Remei (2010) *El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa*. En CONTRERAS, José y PÉREZ DE LARA, Nuria (coord.) *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 153-174). Madrid: Morata.
- ARNAUS, Remei y PIUSSI, Anna Maria (2010) *Universidad fértil*. Barcelona: Octaedro.
- ARNAUS, Remei (2013) *La relación como práctica política en la formación inicial de educadoras y educadores sociales*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 78, 71-88.
- ATKINSON, Terry y CLAXTON, Guy (2002) *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- AA.VV. (1998) *La autorreforma de la universidad en Italia*, En *DOUDA Revista d'Estudis Feministes*, 15, 105-109.
- AA.VV (1992) *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación*. Barcelona: Icaria.
- AA.VV (1997) *La educación lingüística. Trayectorias y mediaciones femeninas*. Barcelona: Icaria.

- BAGNI, Andrea (2010) ¿Qué hacer entre nosotros, los hombres?. En LELARIO, Antonietta, COSENTINO, Vita y ARMELLINI, Guido. *Buenas noticias de la escuela: Hechos y palabras del movimiento de autorreforma*. (pp. 307-314). Madrid: Sabina.
- BÁRCENA, Fernando y MÈLICH, Joan-Carles (2014). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad: Buenos Aires, Miño y Dávila.
- BARTHES, Roland (1994) El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura. Barcelona: Paidós.
- BARTHES, Roland (1972) Introducción al análisis estructural del relato. En BARTHES, Roland *Análisis estructural del relato*. (pp. 9-43) Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo
- BAUDELAIRE, Charles (1999) Las flores del mal. Madrid: Alianza Editorial.
- BAUDRILLARD, Jean (2008) Cultura y simulacro. Barcelona: Kairós.
- BAUMAN, Zigmunt (2007) Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre. Barcelona: Tusquets.
- BECK, Ulrich (2002) La sociedad del riesgo. Madrid: Siglo XXI.
- BENJAMIN, Walter (1987) Dirección única. Madrid: Alfaguara.
- BERMAN, Marshall (1988) Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. Madrid: Siglo XXI.
- BERNARD, Gian Piero (2010) De la oposición a la pasión. En LELARIO, Antonietta, COSENTINO, Vita y ARMELLINI, Guido. *Buenas noticias de la escuela: Hechos y palabras del movimiento de autorreforma*. (pp. 33-41). Madrid: Sabina.
- BIANCHI, Letizia, ARMELLINI, Guido y COSENTINO, Vita (1996) Chi valuta chi e perché. Milano: Celergraf.
- BIANCHI, Letizia (2013) Le mamme vengono prima. Il lavoro e gli affetti delle educatrici di nido. Milano: Mimesis.
- BLANCO, Nieves (2001) (coord.) Educar en femenino y en masculino. Madrid: Akal.

- BLANCO, Nieves (2005) Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 372-381.
- BLANCO, Nieves (2015). Reconocer autoridad femenina en Educación: los saberes de las maestras. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 28, 11-31.
- BONO, Paola (2006) Introducción. Come una cosa viva. En COSENTINO, VITA, *Lingua bene comune*. (pp. 9-16) Triona: Città Aperta.
- CLANDININ, J. (1985) Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*. 15, 4, 361-385.
- CLANDININ, J. & CONNELLY, M. (2000). Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass.
- CLANDININ, J. (2013) Engaging in narrative inquiry. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- COMENCINI, Francesca (2008) A passi di colomba. COSENTINO, Vita y SANTINI, M. (2008) (a cura) En *L'amore che non scordo. Storie de comuni maestre*. (pp. 21-22). Milano: Libreria delle donne di Milano.
- COMUNIDAD DE HISTORIA VIVIENTE (2011) (Marirì Martinengo, Laura Minguzzi, Marina Santini, Luciana Tavernini) La práctica de la historia viviente. Premisa esencial. *DUODA Estudis de la Diferència Sexual*, 40, 62-64.
- CONNELLY, M. & CLANDININ, J. (1988) Teachers as curriculum planners. Narratives of experience. Nueva York: Teachers College Press.
- CONNELLY, F. M. & CLANDININ, J. D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- CONTRERAS, José y PÉREZ DE LARA, Nuria (2010) Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- CONTRERAS, José (2010) Pedagogía de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (Coord.) *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 241-269). Madrid: Morata.

- CONTRERAS, José (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 61-82.
- CONTRERAS, José (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de pedagogía*, 417, 60-63.
- CONTRERAS, José (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 78, 125-136
- CONTRERAS, José (2015) Profundizar narrativamente la educación. en SOUZA, Elizeu Clementino (Org.) *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. (pp. 17-39). Salvador: EDUFBA.
- CONTRERAS, José y ARNAUS, Remei (2015). Educació alternativa: Moviments creatius cap a una obertura pedagògica. *Temps d'Educació*, 48, 29-49.
- COSENTINO, Vita y LONGOBARDI, Giannina. La escuela sregolata (Parte prima). En DIÓTIMA (1996b) *La sapienza di partire da sé*. (pp. 59-71). Napoli: Liguori Editori.
- COSENTINO, Vita (1999) L'autoriforma gentile. En Convegno, La scuola cambia musica? Educazione musicale e riforme della scuola, Lecco, 23 octubre. En <http://autoriforma.altervista.org/> [acceso 01.9.13].
- COSENTINO, Vita e LONGOBARDI, Giannina (1999) Pubblica, libera e leggera. Atti del terzo incontro nazionale del movimento per un'autoriforma gentile della scuola. Catanzaro: Vincenzo Ursini Editore.
- COSENTINO, Vita y ARMELLINI, Guido (2000) Scuola. Bologna: CLUEB.
- COSENTINO, Vita e ARMELLINI, Guido (2001) Premessa. En MOVIMENTO DI AUTORIFORMA DELLA SCUOLA (2000) La bravura di ogni giorno. Atti del quarto incontro nazionale dell'autoriforma. Bologna 26-27 febbraio. (2-3)
- COSENTINO, Vita (2001) Presentazione: Maestre in cattedra. En MOVIMENTO DI AUTORIFORMA DELLA SCUOLA (2000) La bravura di ogni giorno Atti. Quarto incontro nazionale dell'autoriforma. Bologna 26-27 febbraio. (5)

- COSENTINO, Vita e GIARDINI, Federica (2006) *Intelligenza del presente ricchezze del passato*. Disponible en: http://autoriforma.altervista.org/as06_07/intelligenza_presente.pdf [acceso 13.1.13].
- COSENTINO, VITA (2006) *Lingua bene comune*. Triona: Città Aperta.
- COSENTINO, Vita (2006) *Un'altra possibilità alla vita*. En COSENTINO, VITA. *Lingua bene comune*. (pp. 19-36) Triona: Città Aperta.
- COSENTINO, Vita y SANTINI, M. (2008) (a cura) *L'amore che non scordo*. *Storie de comuni maestre*. Milano: Libreria delle donne di Milano.
- COSENTINO, Vita y MECENERO, Cristina. (2008) *L'idea*. COSENTINO, Vita y SANTINI, M. (2008) (a cura) *L'amore che non scordo*. *Storie de comuni maestre*. (pp. 5-6). Milano: Libreria delle donne di Milano.
- COSENTINO Vita (2009) *La parole alle maestre*. Disponible en: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/la-palabra-a-las-maestras--vita-cosentino-y-maria-cristina-mecenero> [acceso 13.1.13].
- COSENTINO Vita (2010) *La riqueza de no ser iguales*. En ARMELLINI, Guido, LELARIO, Antonietta y COSENTINO, Vita. *Buenas noticias de la escuela: hechos y palabras del movimiento de autorreforma* (pp. 89-98) Madrid: Sabina Editorial.
- COSENTINO, Vita (2013) *El oficio iluminado*. En BUTARELLI, Annarosa y GIARDINI, Federica. *El pensamiento de la experiencia*. (pp. 301-310) Valencia: Ediciones CREC e Instituto Paulo Freire de España.
- CULLER, Jonathan (2014) *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Austral.
- CHARLOT, Bernard (2008) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Ediciones El Zorzal.
- DE VITA, Antonia (2012) *La creación social. Relaciones y contextos para educar*. Barcelona: Laertes.
- DEL OLMO, Gemma (2006) *Lo divino en el lenguaje: el pensamiento de Diótima en el siglo XXI*. Madrid: horas y Horas.
- DELEUZE, Guilles y GUATTARI, Félix (2010) *Rizoma*. Valencia: Pre-textos.

- DELEUZE, Guilles y GUATTARI, Félix (2015) ¿Qué es filosofía? Barcelona: Anagrama.
- DERIU, Marco (2010) Ri-conoscere. En l'Ecole Valdôtaine, settembre, 85. http://www.regione.vda.it/istruzione/Pubblicazioni/ecole_valdotaine_archives/85/85.htm [acceso 26.9.13].
- DERIU, Marco (2014) De hijo a padre y a hijo. Un itinerario reflexivo para crecer como padres. *Duoda. Estudis de la Diferència Sexual*, 46, 22-37.
- DESCARTES, René (1987). Discurso del método. Madrid: Tecnos.
- DIÓTIMA (1996a) Traer al mundo el mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual. Barcelona: Icaria.
- DIÓTIMA (1996b) La sapienza di partire da sé. Napoli: Liguori Editori.
- DIÓTIMA (2002) El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana. Barcelona: Icaria.
- DIÓTIMA (2005) La mágica fuerza de lo negativo. Madrid: horas y Horas.
- DOLTO, Françoise (1986) La causa de los niños. Buenos Aires, Paidós.
- DOLTO, Françoise (2000) Las etapas de la infancia. Nacimiento, alimentación, juego, escuela. Barcelona: Paidós.
- DOLTO, Françoise (2006). A propósito de la función simbólica de las palabras. En *Obras escogidas I*. (pp. 49-54). Barcelona: RBA.
- DOLTO, Françoise (2006) Infancias. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- DUBUFFET, Jean (2007). En ONFRAY, Michel. *Antimanual de filosofía*. (pp. 26). Madrid: Edaf.
- DURAS, Marguerite (2009). Escribir. Barcelona: Tusquets.
- FOUCAULT, Michel 1999 «La ética del cuidado de sí como práctica de libertad». En FOUCAULT *Estética, ética y hermenéutica* (pp. 393-416). Barcelona: Paidós.
- GADAMER, Hans-Georg (2000). Educar es educarse. Barcelona: Paidós.
- GADAMER, Hans-Georg (1977). Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme.
- GARRIDO DOMINGUEZ, Antonio (2007) El texto narrativo. Madrid: Editorial Síntesis.

- GENETTE, Gérard (1998) Nuevo discurso del relato. Madrid: Cátedra.
- GHIDONI, Ricardo (22 de diciembre de 1992) Un «barone» si autoaccusa per i troppi privilegi. *L'Unità*.
- GHIDONI, Ricardo (1996) Andar per simpatie, non per categorie. En Luisa Muraro e Pier Aldo Rovatti (coord.) *Lettere dall'universita* (pp.13-18) Napoli: Filema.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2005). La muerte de las reformas y el regreso de la política. *Cuadernos de pedagogía*, 348, 97-99
- GIMENO SACRISTÁN, José (2014). Calidad de la educación: la deconstrucción del concepto. *Cuadernos de pedagogía*, 451, 32-35
- GREENE, Maxine (1995) El profesor como extranjero. En LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 81-130). Barcelona: Laertes.
- HEIDEGGER, Martin (1978) ¿Qué es filosofía? Madrid: Narcea.
- HEIDEGGER, Martin (1998). Ser y tiempo. Santiago de Chile: Editorial Universitaria
- HEIDEGGER, Martin (2000) Carta sobre el humanismo. Madrid: Alianza Editorial.
- HEIDEGGER, Martin (2002) Serenidad. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- HEIDEGGER, Martin (2005) ¿Qué significa pensar? Madrid: Trotta.
- HIZMERI, Julio (2014) Educación e infancia. Una vuelta al comienzo entre los leitmotiv o motivos recurrentes en la educación actual. *IDUNA. Nuevas perspectivas pedagógicas*, 9, 105-116.
- HORMAZÁBAL, Roxana, QUILES, Emma, OROZCO, Susana (2014) La escuela como fuente de saber pedagógico. Aproximación etnográfica al conocimiento educativo de tres docentes. En CÁRCAMO, Héctor (ed.) *Making Of.. Construcciones etnográficas de la educación*. (pp. 73-79). Editorial Traficantes de Sueños.
- IRIGARAY, Luce (2013) Elogio del toccare. Genova: Il melangolo.
- ISER, Wolfgang (1989) La estructura apelativa de los textos. En Rainer Warming (ed.) *Estética de la recepción*. (pp. 133-148). Madrid: Visor.

- ISER, Wolfgang (1987) El proceso de lectura. Enfoque fenomenológico. En Mayoral, José Antonio (comp.) *Estética de la recepción*. (pp. 215-243). Madrid: Arcos.
- JAUSS, Hans-Robert (2002) Pequeña apología de la experiencia estética. Barcelona: Paidós.
- JOURDAN, Clara (1998) Las relaciones en la escuela. En *Educación en relación* (pp. 9-27). Madrid: Instituto de la mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- JUARROZ, Roberto (2001) Poesía vertical: antología esencial. Buenos Aires: Emecé.
- KORTHAGEN, Fred AJ. (2010) La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68, 83-102.
- LARROSA, Jorge et al. (1995) Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- LARROSA, Jorge (1996) La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes.
- LARROSA, Jorge (2003) Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel. Barcelona: Laertes.
- LARROSA, Jorge. (2006) Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 19, 87-116
- LARROSA, Jorge (2009) Experiencia y alteridad en educación. SKLIAR, Carlos y LARROSA, Jorge. *Experiencia y alteridad en educación*. (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.
- LARROSA, Jorge. (2010) Herido de realidad y en busca de realidad: Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En CONTRERAS, José y PÉREZ DE LARA, Nuria. (2010). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 87-88). Madrid: Morata.
- LELARIO, Antonietta (8 de marzo del 2000) Ma come si misura «la bravura di ogni giorno? En *l'Unità*.
- LELARIO, Antonietta (2002) L'autoriforma della scuola: un cammino di libertà. En <http://autoriforma.altervista.org/> [acceso 01.9.13].

- LELARIO, Antonietta, COSENTINO, Vita y ARMELLINI, Guido (2010). Buenas noticias de la escuela: Hechos y palabras del movimiento de autorreforma. Madrid: Sabina. [Versión italiana: LELARIO, Antonietta, COSENTINO, Vita y ARMELLINI, Guido (1998). Buone notizie della scuola. Fatti e parole del movimento di autorreforma. Milano: Patriche Peditrice]
- LETTERA DALL'INTERNO DE LA UNIVERSIDAD (1994) Apéndice. *Revista Aut Aut*, 260-261, 38-40. [Publicado también en *L'Università de tutte noi* de la Asociación cultural universitaria *Ilmatar* de la Universidad de Verona, año académico 1993/1994, 59-63]
- LIBRERÍA MUJERES MILÁN (1991) No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres. Madrid: horas y HORAS.
- LIBRERÍA MUJERES MILÁN (2006) La cultura patas arriba. Selección de la revista *Sottosopra* con el final del patriarcado 1973-1996. Madrid: horas y HORAS
- LONGOBARDI, Giannina y ZAMARCHI, Elisabetta (1989) Perché una tradizione si affermi. En *Educare nella differenza*. (pp. 23-45). Rosenberg & Sellier.
- LONGOBARDI, Giannina y COSENTINO, Vita (1996) La escuela sregolata (Parte seconda). En DIÓTIMA (1996b) *La sapienza di partire da sé*. (pp. 71-84). Napoli: Liguori Editori.
- LONGOBARDI, Giannina (1997) De un saber que nace en la escuela. En *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en educación*. (pp. 9-21) Barcelona: Icaria.
- LONGOBARDI, Giannina (2002) Una cuestión de gracia. En DIÓTIMA. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. (pp. 51-59) Barcelona: Icaria.
- LÓPEZ, Asunción (2001) La experiencia de saber en femenino. En BLANCO, Nieves (coord.) *Educación en femenino y en masculino*. (pp. 11-130). Madrid: Akal.
- LÓPEZ, Asunción (2001b) Amor al sentido. *DUODA. Revista d'Estudis Feministes*, 21, 55-68.

- LOPEZ, Asunción (2006) Hacerse mediación viva. En PIUSSI, Anna Maria y MAÑERU, Ana. *Educación nombre común femenino*. (pp. 134-155). Barcelona: Octaedro.
- LÓPEZ, Asunción (2010) Un movimiento interior de vida. En Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 211-224) Madrid: Morata.
- LYOTARD, Jean-François (1984) La condición postmoderna: informe sobre el saber. Madrid: Cátedra.
- MACHADO, Antonio (1962) Obras completas. Madrid: Editorial Plenitud.
- MAILLARD, Chantal (1998) La razón estética. Barcelona: Laertes,
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2005). Lo que nunca reforman las reformas. *Cuadernos de pedagogía*, 348, 108-111.
- MASSCHELEIN, Jan (2006). E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En *Educuar La Mirada. Políticas y Pedagogía de la Imagen*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- MASSCHELEIN, Jan (2008). Pongámonos en marcha. En MASSCHELEIN, Jan y SIMONS, Maarten. *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. (pp. 21-30). Barcelona: Laertes.
- MASSCHELEIN, Jan y SIMONS, Maarten (2008) Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie. Barcelona: Laertes.
- MATURANA, Humberto (2003) Conversando con Maturana de educación. Málaga: Ediciones Aljibe.
- MATURANA, Humberto (2012). Discurso Doctor Honoris Causa por la Universidad de Málaga. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74 (26, 2), 189-203.
- MATURANA, Humberto (2013) Video del Programa Una belleza nueva. Conversaciones con Cristián Warnken. Disponible en: <http://www.unabellezanueva.org/humberto-maturana/> [acceso 20.02.2015]
- MECENERO, Cristina (2001) Sapere stare vicino all'inizio. En COSENTINO, Vita e ARMELLINI, Guido (2001) En MOVIMENTO DI AUTORIFORMA

- DELLA SCUOLA (2000) *La bravura di ogni giorno*. Atti del quarto incontro nazionale dell'autoriforma. Bologna 26-27 febbraio, (5-7)
- MECENERO, Cristina (2001) L'orologio senza lancette e la dea Kali. En COSENTINO, Vita e ARMELLINI, Guido (2001) En MOVIMENTO DI AUTORIFORMA DELLA SCUOLA (2000) *La bravura di ogni giorno*. Atti del quarto incontro nazionale dell'autoriforma. Bologna 26-27 febbraio, (11-16)
- MECENERO, Cristina. (2002) «Vicino all'inizio». *Via Dogana*, 62. Disponibile en: <http://www.libriadelledonne.it/vicino-allinizio-da-via-dogana-n62/> [acceso 30.10.13]
- MECENERO, Cristina. (2003). «Cerca del comienzo». *DUODA. Revista d'Estudis Feministes*, 25, 103-109.
- MECENERO, Cristina.(2004). Voci maestre. Esistenze femminile e sapere educativo. Bergamo, Edizioni Junior.
- MECENERO, Cristina (2008a) Viva le maestre! *Via Dogana*, 85. Disponibile en: http://www.libriadelledonne.it/_oldsite/news/articoli/VD85-Mecenero.htm [acceso 13.1.13]
- MECENERO, Cristina (2009) Un tiempo lleno de vida. Disponibile en: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/la-palabra-a-las-maestras--vita-cosentino-y-maria-cristina-mecenero> [acceso 13.1.13].
- MECENERO, Cristina (2008b) Sapere stare vicino all'inizio. En Cosentino y Santini (ed.) *L'amore che non scordo*. (pp. 67-74). Milano, Libreria delle donne di Milano.
- MÉLICH, Joan-Carles (2001) La palabra múltiple: por una educación (po)ética. En LARROSA, Jorge y SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. (pp. 393-410). Barcelona: Laertes.
- MÈLICH, Joan-Carles. La sabiduría del silencio. Ensayo para una lectura pedagógica del «Tractatus» de Wittgenstein. *Ars Brevis*, 13, 220-241.
- MÈLICH, Joan-Carles (2015) La lectura como plegaria. Fragmentos filosóficos I. Barcelona: Fragmenta Editorial.

- MERLEAU-PONTY, Maurice (2003) «El mundo percibido y el mundo de la ciencia», En *El mundo de la percepción*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (2013) *El ojo y el espíritu*. Madrid: Trotta
- MISTRAL, Gabriela (1923) *Pensamientos pedagógicos*. En SCARPA, Roque Esteban (1995) *Gabriela Mistral. Magisterio y niño*. Santiago: Andrés Bello.
- MOLINA, Dolo (2010) Prólogo. En LELARIO, Antonietta, COSENTINO, Vita y ARMELLINI, Guido. *Buenas noticias de la escuela*. (pp. 13-20). Madrid: Sabina.
- MOLINA, Dolo (2011). Prácticas educativas que cuidan la vida en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía*, 415, 68-70.
- MONTOYA RAMOS, María Milagros (2010) En SOFÍAS. *Saber es un placer. La práctica política que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: horas y HORAS.
- MONTOYA RAMOS, María Milagros (2008) *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina Editorial.
- MOVIMENTO DI AUTORIFORMA DELLA SCUOLA (2000) *La bravura di ogni giorno*. Atti del cuarto incontro nazionale dell'autoriforma. Bologna 26-27 febbraio. En <http://autoriforma.altervista.org/> [acceso 01.9.13].
- MOVIMENTO DI AUTORIFORMA DELLA SCUOLA (2001) *Le maestre e il professore*. Atti del quinto incontro nazionale del movimento per un'autoriforma gentile della scuola. Roma, 28-29 aprile. En <http://autoriforma.altervista.org/> [acceso 01.9.13].
- MOVIMENTO DI AUTORIFORMA DELLA SCUOLA (2002) *La politica dell'esserci: sapere critico e dimensione pubblica*. Volantino dell'incontro. Sesto incontro nazionale. Roma, 13-14 aprile. En <http://autoriforma.altervista.org/> [acceso 01.9.13].
- MOVIMENTO DI AUTORIFORMA DELLA SCUOLA (2003) *La lingua che ci amora - Esercizi di libertà per imparare con*. Volantino dell'incontro. Settimo incontro nazionale organizzato dall' Autoriforma Gentile e dalla Società

- italiana delle Letterate. Roma, 4-5 ottobre. En <http://autoriforma.altervista.org/> [acceso 01.9.13].
- MOVIMENTO DI AUTORIFORMA DELLA SCUOLA (2005) Felicità sottobanco. Volantino dell'incontro. Ottavo incontro nazionale organizzato dal movimento dell'AUTORIFORMA e da Retescuole. Milano, 7 maggio. En <http://autoriforma.altervista.org/> [acceso 01.9.13].
- MOVIMENTO DI AUTORIFORMA DELLA SCUOLA (2006) Quando è troppo, è troppo - Ricreare spazi di vita pubblica. Volantino dell'incontro. Nono incontro nazionale. Roma, 7-8 ottobre. En <http://autoriforma.altervista.org/> [acceso 01.9.13].
- MORIN, Edgar (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, Edgar, CIURANA, Emilio Roger y Motta, Raúl Domingo (2006) *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, Edgar (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MURARO (1991) *Hacer política, escribir historia*. (Notas de trabajo). *DUODA Papers de Treball*, 2, 87-97.
- MURARO, Luisa (17 de enero de 1993) *Quanta voglia di autoriforma*. *L'Unità*.
- MURARO, Luisa (1994) *El orden simbólico de la madre*. Madrid: horas y HORAS.
- MURARO, Luisa (1996a) (22 de julio del 1996) *Viva l'Università*. *L'Unità*.
- MURARO, Luisa (1996b) *Diótima Comunidad*. En DIÓTIMA (1996a) *Traer al mundo el mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual*. (pp. 225-233). Barcelona: Icaria.
- MURARO, Luisa y Rovatti, Pier Aldo (1996) (eds.) *Lettere dall'Università*. Napoli: Filema.
- MURARO, Luisa (2002) *Prefacio*. En *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. (pp. 9-12). Barcelona: Icaria
- MURARO, Luisa (2006) *El dios de las mujeres*. Madrid: horas y HORAS.
- MURARO, Luisa (2007) *El pensamiento de la experiencia*. En *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, 33, 41-46.

- MURARO, Luisa (2008) *C'è tanto*. COSENTINO, Vita y SANTINI, M. (2008) (a cura) *L'amore che non scordo. Storie de comuni maestre*. (pp. 4). Milano: Libreria delle donne di Milano.
- MURARO, Luisa (2010). Una experiencia contagiosa y amable. En LELARIO, A.; COSENTINO, V. y ARMELLINI, G. *Buenas noticias de la escuela* (pp. 27-32). Madrid: Sabina.
- MURARO, Luisa. (2013a) Il lavoro della creatura piccola. Continuare l'opera della madre. Milano: Mimesis.
- MURARO, Luisa (2013b) La increíble suerte de nacer mujer. Madrid: Narcea
- NANCY, Jean-Luc (2007) *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- NANCY, Jean-Luc (2011) *58 indicios sobre el cuerpo*. Extensión del alma. Buenos Aires: Ediciones La Cebra.
- NEROZZI, Chiara (2001) *Atmosfere quotidiane*. En MOVIMENTO DI AUTORIFORMA DELLA SCUOLA *Le maestre e il professore*. Atti del quinto incontro nazionale del movimento per un'autoriforma gentile della scuola. Roma, 28-29 aprile. En <http://autoriforma.altervista.org/> [acceso 01.9.13].
- NERUDA, Pablo (1997). *Confieso que he vivido*. Barcelona: Planeta
- NIETZSCHE, Friedrich (2003). *La genealogía de la moral*. Madrid: Tecnos
- NIETZSCHE, Friedrich (1970) *Así habló Zaratustra*. En *Obras Completas II*. Buenos Aires: Ediciones Prestigio.
- NIETZSCHE, Friedrich (2014) *Caminante y su sombra*. Madrid: Gredos.
- PAZ, Octavio (2003) *El arco y la lira*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ DE LARA Nuria (2001) *Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta*. En LARROSA, Jorge y SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. (pp. 291-316). Barcelona: Laertes.
- PÉREZ DE LARA Nuria (2006) *El Otro (y la otra; lo otro)*. En PIUSSI, Anna Maria y MAÑERU, Ana. *Educación nombre común femenino*. (pp. 184-203) Barcelona: Octaedro.

- PÉREZ DE LARA Nuria (2009) Escuchar al Otro dentro de sí. En SKLIAR, Carlos y LARROSA, Jorge. *Experiencia y alteridad en educación*. (pp. 45-78). Rosario: Homo Sapiens
- PÉREZ DE LARA Nuria (2010) La experiencia de la diferencia en la investigación. En Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 117-134) Barcelona: Morata.
- PIÑA, Juan Andrés (1990) Conversaciones con la poesía chilena: Nicanor Parra, Eduardo Anguita, Gonzalo Rojas, Enrique Lihn, Oscar Hahn, Raúl Zurita. Santiago: Pehuén.
- PIUSSI, Anna Maria. (1989) Introducción. En PIUSSI *Educar nella differenza*. (pp. 9-22). Torino: Rosenberg & Sellier.
- PIUSSI, Anna Maria (1996) Estrellas, planetas, galaxias, infinito. DIÓTIMA (1996a) *Traer al mundo el mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual*. (pp. 147-158). Barcelona: Icaria.
- PIUSSI, Anna Maria y BIANCHI, Letizia (1996) (coord.) Saber que se sabe. Barcelona: Icaria.
- PIUSSI, Anna Maria y otras (1997) Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en educación. Barcelona: Icaria
- PIUSSI, Anna Maria. (1999) Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación. En Lomas, C. (comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. (pp. 43-67). Barcelona: Paidós.
- PIUSSI, Anna Maria. (2000) Partir de sí: necesidad y deseo. *Duoda: Revista d'estudis feministes*, 19, 107-126
- PIUSSI, Anna Maria (2001) Dar clase: el corte de la diferencia sexual. En Blanco, N. (coord.) *Educar en femenino y en masculino*. (pp. 145-163). Madrid: Akal.
- PIUSSI, Anna Maria (2005) Una relación política que nos cambia. *Cuadernos de pedagogía*, 348, 104-107.
- PIUSSI, Anna Maria (2006) El sentido libre de la diferencia sexual en la educación. En En PIUSSI, Anna Maria y MAÑERU, Ana. *Educación nombre común femenino*. (pp. 15-35). Barcelona: Octaedro.

- PIUSSI, Anna-Maria. (2008) *Due sessi, un mondo. Educazione e pedagogia alla luce della differenza sessuale*. Verona: QuiEdit.
- PIUSSI, Anna Maria. (2010) Un pensamiento político del educar. En LELARIO, A., COSENTINO, V. & ARMELLINI, G. *Buenas noticias de la escuela*. (pp. 42-52). Madrid: Sabina.
- PIUSSI, Anna-Maria (2013a) «Hablar del cuerpo y la sexualidad femenina es una apuesta política». En Sofías. *Amando la educación. A pesar de todo*. (pp. 90). Madrid: Sabina Editorial.
- PIUSSI Anna Maria (2013b) No puede existir una pedagogía, sino es una pedagogía de la diferencia. *Argonautas*, III, 3, 200-221
- PIUSSI Anna Maria (2013c) Volver a empezar. Entre vida, política y educación: prácticas de libertad y conflictos fecundos. *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, 45, 22-35.
- PRAETORIUS, Ina (2002). La filosofía del saber estar ahí. Para una política de lo simbólico. *Duoda. Revista de Estudios Feministas*, 23, 99-110.
- PROUST, Marcel (2003) *En busca del tiempo perdido. Por el camino de Swann*. Madrid: Alianza Editorial.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros (1994) *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teorías feministas*. Barcelona: Icaria.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2002). Introducción. En Sofías, *Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* (pp. 11-15) Madrid: horas y Horas.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2004) «Maestras de la aurora del pensamiento». En *Treinta retratos de maestras*. Madrid: Cuadernos de Pedagogía/Cisspraxis.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2005) *La diferencia sexual en la historia*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2012) *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina.
- RICOEUR, Paul (1984) *La vida: un relato en busca de narrador*. En *Educación y política*. (pp. 45-58). Buenos Aires: Docencia.

- RICOEUR, Paul (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- RICOEUR, Paul (1997). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI
- RICOEUR, Paul (2004). *Tiempo y narración: Vol. I; Configuración del tiempo; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado*. México D.F.: Siglo XXI.
- RICOEUR, Paul (2010) *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1990) *Emilio, o de la educación*. Alianza Editorial: Madrid.
- SALINAS-FUENTES, Héctor (2014a) «Acerca del Pensamiento Primordial y de su Pedagogía». *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (1), 1-10.
- SALINAS-FUENTES, Héctor (2014b) *Acerca de lo retroprogresivo, lo poético y la educación*. *IDUNA. Nuevas perspectivas pedagógicas*, 9, 33-42
- SARASON, Seymour (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- SCHÖN, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SEEL, Martin (2010) *Estética del aparecer*, Buenos Aires: Katz
- SEIDLER, Victor (2000) *La sinrazón masculina: Masculinidad y teoría social*. México D. F.: Paidós.
- SIMONS, Maarten y MASSCHELEIN, Jan (2006) *Sobre el precio de la investigación pedagógica*. En MASSCHELEIN, Jan y SIMONS, Maarten (2008) *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. (pp. 129-145). Barcelona: Laertes.
- SKLIAR, Carlos y LARROSA, Jorge. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- SOFÍAS (2002) *Escuela y educación ¿Hacia dónde va la libertad femenina?.* Madrid: horas y HORAS.
- SOFÍAS (2004) *Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre*. Madrid: horas y HORAS.
- SOFÍAS (2007) *Saber es un placer. La práctica política que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: horas y HORAS.

- SOFÍAS (2010) Un tiempo naciente. Acoger lo nuevo y singular en la relación educativa. Madrid: horas y HORAS.
- SOFÍAS (2013) Amando la educación a pesar de todo. Madrid: Sabina Editorial.
- SPENCER, Luisa (1997). Lengua, lingüística y libertad femenina: una introducción. En AA.VV. *La Educación lingüística. Trayectorias y mediaciones femeninas*. Barcelona: Icaria
- TARDIF, Maurice (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Nancea.
- TORRES, Rosa María (2000). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. En *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional.
- TOMMASI, Wanda (2004) Prácticas y teorías: un saber de experiencia. En *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, 27, 49-55
- TURCI, Silvana (2001) Ci vuole una vita per fare un giorno. En MOVIMENTO DI AUTORIFORMA DELLA SCUOLA *Le maestre e il professore*. Atti del quinto incontro nazionale del movimento per un'autoriforma gentile della scuola. Roma, 28-29 aprile. En <http://autoriforma.altervista.org/> [acceso 01.9.13].
- UGHETTA, Daniela y Vigorita, Manuela (2009) L'amore che non scordo – Storie di comuni maestre. Rizoma-freireano, vol.4. Disponible en: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/lamore-che-non-scordo--storie-di-comuni-maestre--daniela-ughetta-e-manuela-vigorita> [acceso 13.1.13].
- VAN MANEN, Max (1998). El tacto en la enseñanza :El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós Ibérica.
- VAN MANEN, Max (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea Books.
- VENTURA, Montse (2010) Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. En Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa* (pp. 225-240). Madrid: Morata.
- VIÑAO, Antonio (2002) Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Madrid: Morata.

- VINˆAO, Antonio (2005). ˆxito y fracaso de las reformas: sus condicionantes. *Cuadernos de pedagogıa*, 348, 94-96
- WILD, Rebeca (2007) Aprender a convivir con ni˜os. Ser para educar. Barcelona: Herder.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1988). Investigaciones filosóficas. Barcelona: Crítica.
- ZAMBONI, Chiara (1993) Crisi dell'università un libro, una domanda, una rivoluzione. *Via Dogana*, 14-15. Disponible en: <http://www.libreriadelledonne.it/crisi-delluniversita-un-libro-una-domanda-una-rivoluzione-da-via-dogana-n14-15-data-da-rivedere/> [acceso 04/9/2014]
- ZAMBONI, Chiara (1995) La universidad p˜blica y el materialismo del alma. *DUODA. Revista d'Estudis Feministes n˜m 9*, 121-133
- ZAMBONI, Chiara (1996a) Diótima política. En DIÓTIMA (1996a) *Traer al mundo el mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual*. (pp. 235-247) Barcelona: Icaria.
- ZAMBONI, Chiara (1996b) Prefazione. En DIÓTIMA (1996b) *La sapienza di partire da sé*. (pp. 1-3)Napoli: Liguori Editori.
- ZAMBONI, Chiara (2000) La vía simbólica en la relación materna y el cortejo de las imágenes del «yo». *DUODA. Revista d'Estudis Feministes*, 19, 89-104.
- ZAMBONI, Chiara (2001) La dotta ignoranza. En MOVIMENTO DI AUTORIFORMA DELLA SCUOLA. *Le maestre e il professore*. Atti del quinto incontro nazionale del movimento per un'autoriforma gentile della scuola. Roma, 28-29 aprile. En <http://autoriforma.altervista.org/> [acceso 01.9.13].
- ZAMBONI, Chiara (2002) Investar, agradecer: pensar. En DIÓTIMA. *El perfume de la maestra*. (pp. 22-28). Barcelona: Icaria.
- ZAMBONI, Chiara (2009a) Pensare in presenza. Conversazioni, luoghi, improvvisazioni. Napoli: Liguori Editore.
- ZAMBONI, Chiara (2009b) Sobre la universidad y sus necesidades. *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, 36, 125-129

- ZAMBONI, Chiara (2010) El juego de las damas y el ajedrez. En ARNAUS, Remei y PIUSSI, Anna María. *Universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política*. (pp. 71-78). Barcelona: Octaedro.
- ZAMBRANO, María (2007). Filosofía y Educación. Manuscritos. Málaga, Ágora.
- ZAMBRANO, María (1989). Delirio y destino. Madrid: Mondadori.
- ZAMBRANO, María (2004) La razón en la sombra: antología crítica. Edición de Jesús Moreno Sanz. Madrid: Siruela.
- ZAMBRANO, María (1996) Filosofía y poesía. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- ZAMBRANO, María (2011a) Notas de un método. Madrid: Tecnos
- ZAMBRANO, María (2011b) Claros del bosque. Madrid: Cátedra.