

AUTORIDAD EDUCATIVA, AUTORIDAD FEMENINA

CLARA JOURDAN*

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

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

A partir de allí mis 24 años de práctica docente han sido al mismo tiempo años de práctica política, en el sentido de que mi práctica pedagógica ha sido la política. Porque a mí la pedagogía por sí misma nunca me interesó: al contrario, tuve siempre cierta aversión hacia la pedagogía y los/las pedagogas, que representaban en mi sensibilidad una forma de violencia psicológica hacia las criaturas pequeñas. Pude encontrarme bien con esta palabra sólo cuando, en los ochenta, se empezó una práctica llamada pedagogía de la diferencia sexual (de la que escribe aquí Ana Mañeru). Ésta es una práctica que

* Del Grupo DIÓTIMA de la Universidad de Verona (Italia).

permite ver en la relación educativa escolar con gente joven, antes que un instrumento de control social y de su transmisión, un momento privilegiado de abertura a lo más, un lugar de libertad para las alumnas y también los alumnos si lo quieren, para nosotras y para el mundo entero.

De la práctica en la escuela, yo diré algo desde el enfoque de la autoridad, entendido como el corte propio de las relaciones educativas y más en general de la práctica de relación inventada en el movimiento de las mujeres. No por casualidad el trabajo que abre este libro de María-Milagros Rivera, se titula *Qué ha sido para mí el feminismo*. Yo por mi parte no separo la relación escolar con mujeres muy jóvenes y la relación entre adultas, porque si no fuera la misma relación, la relación educativa acabaría por ser, antes o después, otra vez una forma de control social. En cambio, la autoridad de que yo hablo es generadora de orden simbólico, no de orden social¹.

Para entender esto es necesario un pensamiento de la diferencia sexual, o sea saber que al hablar de autoridad siempre se trata de autoridad femenina o de autoridad masculina; y además tener presente que la autoridad masculina está profundamente mezclada con el poder²: basta fijarse en las jerarquías masculinas en la política institucional (de lo que las últimas elecciones son una muestra), para ver cómo la tradición misma del poder es fuente de autoridad (aunque siempre menos, es cierto, entre las personas comunes y la gente joven).

Antes de ir más adentro en el tema, quiero agradecer a Consuelo Flecha García, de la Facultad de Ciencias de la Educación, por haberme invitado a escribir y a Ana Mañeru Méndez por haber sugerido el tema de mi reflexión, ofreciéndome así la ocasión para pensar más una cuestión que me toca muy en primera persona.

La otra en su necesaria prioridad

Hablaré de creación de autoridad femenina en la educación a través de dos episodios, uno de la época de los cursos "150 horas", y el otro reciente, de mis últimos años de enseñanza en la "Artemisia Gentileschi".

El primer episodio es del 1976/7, y está en el libro *No creas tener derechos*³, que ya ha citado M. Milagros Rivera. Se refiere a una relación entre dos mujeres nacida en torno a la narración de "historias de vida vivida", como se decía entonces. El hecho no ocurrió

1. Cfr. lo que dice M. Milagros Rivera sobre lo social y su "desparramamiento en las interpretaciones de la vida, hasta pretender convertirse en sinónimo de lo humano", en *¿Están las mujeres en la historia?* (un texto para un libro que se editará en Italia, ahora en preparación).

2. Cfr. MURARO, Luisa: "Autoridad sin monumentos", en *Duoda. Revista d'Estudios Feministas*, n. 7, 1994, pp. 86-100.

3. Cfr. LIBRERÍA DE MUJERES DE MILÁN, *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*, traducción de M. Cinta MONTAGUT, Madrid, Horas y horas, 1991 (publicado en Italia en 1987), pp. 126-135.

en mis clases, pero me pertenece un poco porque la profesora, Lea Melandri, y su escuela (llamada “via Gabbro” por la calle en que se hallaba), eran en ese tiempo un punto de referencia para las profesoras de las “150 horas” que queríamos hacer prácticas feministas en el aula, o sea no apartar nuestro trabajo de nuestra vida. La actividad de hacer narrar su historia de vida a las alumnas la aprendí de ella, de lo que hacía ella en sus cursos. Por otra parte, esto de narrar de sí a partir de sí es una actividad que tiene mucho de la práctica feminista de la autoconciencia. Y sigue siendo utilizada en la formación y educación de adultas, como he visto recientemente en un seminario sobre la formación que hubo en Verona en octubre pasado, en que participaron también Ana Mañeru y Begoña González, que escriben aquí, (y Nuria Pérez de Lara, Remei Arnaus y Asunción López del Centro Duoda de Barcelona) y donde se habló precisamente de la narración y la escritura en las prácticas de intercambio formativo. Esta continuidad a lo largo de treinta años me parece significativa. Significativa de que hay algo más que una técnica didáctica. En lo de “decirse narrando” hay una forma de pensar. Una forma que es más de mujeres que de hombres, y su propagación libre en todos los niveles de enseñanza es un testimonio importante de un cambio profundo, histórico, que atañe a todo el mundo.

Además, el episodio acontecido en las “150 horas” –que voy por fin a contar– resalta porque cabe un “algo más” que nos permite asomarnos al océano, aún por navegar, del enlace entre libertad femenina y autoridad femenina. Y mirar el barco: la llamada práctica de la disparidad, de la que habló Concha Jaramillo, o sea, saber ver en la otra mujer un más. Veamos lo ocurrido.

Amalia y Emilia son dos mujeres, amas de casa, que van a la escuela de Lea Melandri, la profesora de Milán que había conseguido hacer un curso sólo para mujeres.

“Entre las dos mujeres –leo del libro *No creas tener derechos*– se estableció una estrecha relación, totalmente centrada en la escritura, porque Emilia tenía necesidad de fijar su pensamiento y Amalia poseía el don de expresar bien las cosas, tanto de palabra como por escrito”.

Un año después (entretanto Emilia, 53 años, ha muerto), Amalia recuerda:

“...siempre me hacía leer las frases que escribía por las noches y a veces en el autobús, camino de la escuela... cuando yo le daba a leer lo que había escrito, sobre todo cuando hablaba de mi tierra, de los campesinos y de mi vida concreta, ella lloraba...” Emilia llora por una razón que la otra explica así: también ella tenía la necesidad de contar su vida “pero no conseguía ligar nada de todo lo vivido y se dejaba ir”.

Amalia entonces intentaba consolarla diciéndole lo que piensa de ella y que después recordará así: “Esa mujer comprendía realmente las cosas, escribía muchas frases desunidas entre sí, pero muy verdaderas y profundas. Se subvaloraba sólo porque no conseguía ligar bien sus pensamientos por escrito”. Finalmente Amalia encontró la manera de resolver el problema de Emilia: “Una vez le escribí la historia de su vida vivida, porque

para entonces ya me la sabía de memoria, y ella la llevaba siempre en el bolso y la releía muy conmovida”.

Este regalo de la historia escrita que liga los pensamientos y salva del dejarse ir es una figura exquisita de lo que hemos estado intentando explicar –comentan las autoras de *No creas tener derechos*–, a saber: que la revolución simbólica –de la representación de una misma y de las propias iguales en relación al mundo– es fundamental y ocupa el primer lugar en la lucha de las mujeres.

Las mujeres que vuelven a la escuela para “pensar que mi yo existe” no tienen tanta necesidad de saber que están oprimidas, como de saber, sobre todo, que no están oprimidas por definición. De formas diversas, pero esencialmente coincidentes, sus textos indican que la necesaria modificación simbólica consiste en privilegiar la representación de la libertad femenina frente a las críticas y a las acusaciones contra la sociedad, por muy fundadas que éstas sean. No es una exigencia psicológica sino simbólica. Esas mujeres piden que su presente experiencia de libertad y conocimiento se represente en el saber femenino. Y que ocupe el lugar que le corresponde, el esencial. En efecto, aunque una vida no sea mía en un noventa por ciento, el diez por ciento que me permite saberlo, me la restituye completa y es, por tanto, esencial.

En el movimiento de las mujeres se conocía, desde sus inicios, la importancia de lo simbólico. Pero no existía la idea de trabajar políticamente sobre lo simbólico⁴.

Os he leído un fragmento largo de *No creas tener derechos* porque nos señala muy bien el sentido de las historias de vida como trabajo político sobre lo simbólico, que puede aplicarse también a las chicas, no sólo a las adultas. (También la filósofa italiana Adriana Cavarero toma este episodio de Amalia y Emilia como un exemplum en su libro de *Filosofía de la narración*: “En la biografía donada a la otra, –escribe Cavarero– el relato pone en palabras la unicidad de una identidad que sólo en la relación es bios antes que zoe”⁵.)

Esta relación “narrativa” de Emilia y Amalia puede decirnos más, hacia y hasta entender que a través y en esta relación se crea no sólo identidad sino diferencia⁶ y autoridad femenina. La naturaleza de este “más” de acontecimiento simbólico me la sugieren unas palabras de Luisa Muraro, pronunciadas en un Congreso internacional en Yemen el septiembre pasado⁷:

4. *Ibidem*, pp. 133-134.

5. CAVARERO, Adriana (1997): *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Milano, Feltrinelli, p. 111 (la traducción è mia).

6. La distinción entre identidad femenina y diferencia femenina es en mi ver la misma que entre finito e infinito.

7. Cfr. MURARO, Luisa: “L’intelligence de l’amour”, ponencia en *Empowerment and Equity. International Conference on Challenges for Women’s Studies in the 21st Century*, Sana’a, 12-14 September 1999 (el fragmento está en pp. 8-9 del dactilografiado, la traducción del francés es mía).

Lo otro, por definición, no existe si yo no lo reconozco, y tampoco existe si yo lo reconozco (porque, en este último caso, entra en la esfera de lo que conozco, la esfera del “yo”). Lo otro existe en tanto que yo no me reconozco y que soy reconocida. Solamente si me conozco como carente –continúa Luisa Muraro–, solamente si acepto serlo, solamente si sé cómo entrar en relación de intercambio con lo que pasa a través de mi carencia –amar es más o menos todo eso–, lo otro puede presentarse a mí en su necesaria prioridad.

La práctica de la autoridad femenina es esto: que a una mujer la otra mujer se presente en su necesaria prioridad. Amalia (la que sabe narrar) existió simbólicamente en tanto que Emilia no se reconocía y que fue reconocida por ella: así Amalia pudo presentarse a Emilia como la otra en su necesaria prioridad. (Esto explica también el hecho de que la autoridad no se aparta del amor, y lo digo entre paréntesis porque en este momento no puedo ir debajo de la superficie del océano).

Entonces creamos autoridad femenina cada vez que nos reconocemos como carentes y buscamos una relación con una mujer para ser reconocidas. Y subrayo para ser una reconocida. No para otra cosa, aquí está el punto.

Esto puede acontecer en cualquier contexto, está claro, y no solamente a través de la narración. Pero a mí me parece que en la narración hay algo especial, algo en que se percibe muy bien una diferencia femenina de relación con el mundo, o sea de creación de simbólico. En la narración, el pensamiento original femenino se hace reconocer como tal por las otras mujeres porque procede quedándose cerca de la vida, de lo que acontece, con sus hechos, sus contradicciones, sus vacíos. Por eso el efecto de la narración, en quien la escucha, es, a menudo, el de originar autoridad femenina, en el pensamiento y en la vida. No sólo cuando, como le ocurrió a Emilia, la otra mujer te cuenta tu vida, sino también cuando ella cuenta su vida. Me puse a pensar en esto cuando oí, en el seminario de Verona que mencionaba antes, a una docente del Centro Duoda decir (en su ponencia) el efecto que le produjo la lectura del libro *El orden simbólico de la madre* de Luisa Muraro⁸. Ella contó que después de haber pasado la noche leyendo (y nunca, antes, había podido leer un libro de filosofía en una noche), por la mañana dijo a sus compañeras de investigación en la universidad: “Sé quién soy”. Como si la otra (la autora del libro) la hubiera reconocido a ella, yo pienso. No es, pues, identificarse con la mujer que te ofrece palabras para tu experiencia o en cuya experiencia te reconoces tú también, sino percibirse reconocida, y entonces existir con sentido.

No por casualidad, yo creo, esto pasó con un libro “narrativo” –narrativo no en el sentido de novela, aunque también hay novelas muy potentes, sino en el sentido de explicar narrando, porque *El orden simbólico de la madre* es un libro de filosofía, y no tan sencillo. A mí también me ocurrió lo mismo con el libro *No creas tener derechos*, en 1987 cuando lo leí. Mi vida tuvo un cambio radical. Y algo parecido vivieron otras mujeres, con algún

8. Traducido al castellano por Beatriz Albertini, Madrid, Horas y horas 1994.

libro, una vez en su vida: lo de convertirse la narración de otra mujer en un acontecimiento fundamental para una misma. Dejando una huella⁹ que no se borrará.

Yo sostengo, en suma, que el acontecimiento está en ser reconocida. Y no en identificarse con la autora de la narración sino llevarla a tu existencia como “otra”. Y que lo de existir la “otra”¹⁰ es ya una relación significativa. Y que esta relación simbólica es autoridad femenina. Y que un medio potente es la narración, como forma privilegiada de expresión de diferencia femenina (sin excluir, por supuesto, cualquier otra forma que una mujer pueda escoger, pero teniendo presente que no por ser mujer, cualquier idea o expresión suya será fiel a la experiencia femenina).

Por otro lado, lo de la narración se va difundiendo en cuanto se difunden redes de relaciones de mujeres, pero también en situaciones de hombres en búsqueda de políticas al nivel de las necesidades de hoy. Esto, a mi modo de ver es un ejemplo de que el cambio debido a las mujeres influye también donde no aparece, y cabe en todas las formas de autoridad no comprometida con el poder, hoy, aunque no se reconozca su origen femenino. Estoy pensando en lo que escogieron en Suráfrica: la narración como forma de pasar haciendo justicia desde un Estado fundado en la violencia hacia una convivencia civil¹¹. Algo que ni los nazis ni Pinochet aceptaron, no me asombra que fuera posible allí, porque ya Nelson Mandela, cuando estaba en la cárcel, trabajaba para una convivencia pacífica entre blancos y negros mirando a sus carceleros como a sus futuros conciudadanos¹². O sea, haciéndose mediación viviente.

Autoridad femenina como mediación educativa

He dicho antes que una relación significativa con otra mujer es ya autoridad femenina. Quizás hace falta explicar por qué. Porque te desplaza, desplaza tu centro de referencia –mental y emocional– del hombre, de lo que hace y piensa él (si discrimina, si no discrimina, si hay igualdad, cuáles son los papeles etc.) hacia un horizonte abierto, donde

9. Cfr. Muraro, Luisa: Ideas para una teoría de la autoridad al final del patriarcado, traducción de M. Milagros RIVERA GARRETAS, ponencia en *el II Seminario Andaluz de Formación del Profesorado en Educación no Sexista*, Baeza 1998 (mimeografiado): “Un pensamiento fiel a la experiencia femenina está dotado de una forma de universalidad insólita, tan insólita que resulta apenas reconocible. [...] lo universal del *pasaje a lo otro*. ¿Cuál es el problema? [...] El pasaje a lo otro opera simbólicamente, es pensamiento, pero no proporciona productos, no produce ni se produce; simplemente deja huellas. Así es el pensamiento femenino menos educado en las formas escolares o en los modelos del ‘productivismo’ neutro masculino. Sucede así que, cuanto más fiel se es al pensamiento de la diferencia sexual, menos se es comprendido por el pensamiento ‘productivo’, para el cual el pasaje hasta lo otro se reduce a una especie de evanescencia mística. Esta es la dificultad, pero, también, el reto” (pp. 4-5).

10. Siempre que nombro “la otra” (en castellano) a mí me sale el poema de Gabriela Mistral: *La otra* (de “Lagar”, en *Antología poética*, Castalia, Madrid, 1997, pp. 131-132). Y pienso en una otra que también posiblemente está dentro de ti y que ahora no tienes que matarla.

11. Cfr. Flores, Marcello (a cura di), *Verità senza vendetta. L’esperienza della Commissione sudafricana per la verità e la riconciliazione*, Manifestolibri, Roma, 1999 (y la reseña de Sandro Portelli, “il Manifesto”, 21.7.99).

12. Cfr. Muraro, Luisa, “L’Africa e l’Occidente”, *Via Dogana*, n° 17/18, 1994, (reeditado en Idem: *La folla nel cuore*, Pratiche, Milano, 2000, pp. 42-46).

el ser mujer tiene y da sentido. Es decir, la mediación con lo real, lo que te pone en relación con el mundo, llega a ser una mediación femenina. No una mediación masculina como la de la igualdad. Por esto no estoy de acuerdo con las políticas de lucha contra el sexismo: porque se fijan demasiado en los papeles sociales antes que en los deseos de las mujeres. En cambio, la relación entre mujeres te lleva más allá. Y esto, además de dar libertad, permite enfrentar problemas de hoy en la educación, como los conflictos que surgen y para los cuales las prácticas masculinas de autoridad/poder sólo hacen daño.

El segundo episodio –que voy a contar enseguida– es precisamente de conflicto, y me ha enseñado con mucha evidencia el hacerse unas mujeres mediación viviente. Es un ejemplo de crear autoridad como mediación femenina viviente, que desbarata las mediaciones masculinas, vivas (los hombres de poder) o muertas (el derecho, los derechos etc.). Y es una práctica que está al alcance de todo el mundo, porque no se identifica con la autoridad carismática (aunque no la excluya) ni con la autoridad de una mujer mayor: en este caso, la mediación viviente la hicieron dos estudiantes de 18/19 años. Mujeres sin ningún poder y sin autoridad institucional ni de edad.

Hace dos años, en el Instituto donde trabajo, me llegó una clase muy difícil. Eran 20 chicas y 6 chicos de 16 años, una clase Tercera (o sea que empezaba el trienio superior). No era la primera vez que tenía una clase difícil, por supuesto, pero con ésta no conseguía establecer ninguna relación, sino en momentos muy especiales, en momentos de gracia. Cualquier propuesta mía era acogida con sospecha, cualquier cosa era demasiado, demasiado difícil, demasiado trabajo, notas demasiado bajas; nada iba bien, si daba notas, si no daba notas... Y tampoco interesaba lo que estudiábamos, ni las formas en que lo hacíamos: cuando no protestaban, se ponían a hablar entre ellos y ellas, salían al lavabo etc. Claro que no eran todas y todos iguales, con algunas pude establecer cierta relación, pero no bastante fuerte para hacerse centro de referencia de la clase, para dar la atmósfera. Porque, como sabe quien enseña en la escuela, además de relaciones duales con alumnas y alumnos, siempre hay también una relación con la clase en su conjunto, que depende de aquellas relaciones duales pero que también influye en ellas. Y allí la relación colectiva era de desconfianza, de tensión, de no estar bien. En principio yo tenía bastante confianza y energía para buscar una vía de relación, y bastante deseo para inventar cosas nuevas, pero llegamos a un punto en que yo no podía más. El momento en que me desanimé del todo fue cuando la clase protestó vivamente frente a una tarea que siempre las otras clases consideraban a su favor: la autocorrección de un ejercicio (para aprender más y mejorar su evaluación también). Yo retiré la tarea pero ya no sabía qué hacer. Porque puedo de vez en cuando obligar a alumnas y alumnos a hacer cosas que no quieren, pero no es mi práctica habitual, ni puedo aceptar encaminarme en esta dirección; así como puedo de vez en cuando alzar la voz para imponer una disciplina, pero no puedo y no quiero hacerlo habitualmente: yo nunca trabajaría en escuelas –como las masculinas– donde hay que mantener la disciplina, o sea donde no hay en los alumnos un sentido de la relación como dependiente de ellos también, de su deseo y voluntad, no sólo de la fuerza del profesor o profesora. En otras palabras, para mí autoridad educativa no puede ser más que autoridad femenina, autoridad que además de ser de origen femenino, no se confunde con el poder (como

la autoridad masculina) sino que está muy conectada con la libertad, la genera no la coarta. Esto pude encontrarlo siempre –o casi– en una escuela donde la diferencia femenina de moverse en las relaciones prevalecía en el alumnado. En cambio, en aquel momento yo estaba en un callejón sin salida, no circulaba ninguna autoridad en aquella clase.

El día después de la protesta, unas alumnas de la V (la última clase, de las mayores) me preguntaron: “¿Qué pasó con la III? Les hemos encontrado en los servicios y estaban enfadados con usted”. Yo les expliqué lo que había pasado –a mi modo de ver, por supuesto– y ellas quedaron sorprendidas, porque conmigo no tenían problemas. Y comentaron: “Quizás no os habéis entendido bien. ¿Quiere usted que hablemos nosotras con ellos?”. “Gracias”, respondí yo. Entonces, al día siguiente, con el permiso de su profesora, dos de ellas, Arianna y Francesca, entraron conmigo en la clase aquella. Y allí sucedió lo increíble. Desde el momento en que entramos juntas se hizo un silencio perfecto, toda la clase estaba muy atenta y casi parecía fascinada. Luego, cuando nos sentamos, las dos chicas a mi lado frente a ellas y ellos, Arianna y Francesca empezaron a hablar y empezó también una relación inédita allí, de diálogo por primera vez verdadero. Arianna sobre todo dialogó con ellas y ellos, y lo que yo percibí muy claro era que ella estaba al mismo tiempo de mi parte y de su parte. Nunca antes había sentido tan fuertemente la posición de la mediación: la de poner en relación dos partes que no están en relación. Ella pudo encarnar esta mediación porque no había elegido entre la clase y yo, sino que estaba tan cerca de mí como de ellos y ellas y su deseo era solucionar el conflicto que se había producido. Consiguió que habláramos y sobre todo que cambiara el medio emocional entre todas y todos. También Francesca hizo mediación, de otra forma: no hablaba mucho pero en su actitud se entendía que había venido para ayudarme con ellos y con ellas y no en contra. En conclusión, yo que había perdido la confianza y las ganas de estar con esa clase, las sentí otra vez, y ellos y ellas también me miraron de otra forma. Todavía me acuerdo de aquellas miradas.

El resultado demuestra entonces que la de las dos chicas fue una “buena mediación”¹³. Lo cual no había ocurrido con las mediaciones que había intentado antes: la de hablar yo sola y la de utilizar el poder que la ley me confiere (obligarles a estudiar bajo amenaza de malas notas etc.). No quiere decir que este sea un modelo a seguir, necesariamente. El sentido de hacerse mediación viviente es encontrar en la situación la mediación concreta (palabras, acciones etc.) que hace falta en aquel momento. Lo que requiere estar siempre atenta a lo que acontece, para captar las ocasiones. En este sentido, yo también me hice mediación viviente, porque acepté lo que me ofrecieron las chicas de la V clase. Y por cierto, en los tres años con ellas había contribuido a crear las condiciones para su oferta. En efecto, cuando conté este episodio a algunas colegas, éstas admiraron sobre todo el hecho de que las chicas de la V se propusieran como mediadoras: “Realmente tienes buenas relaciones con tus alumnas”, me dijeron.

13. MURARO Luisa: “*Sulle nostre strade, alle Nostre frontiere, nei nostri cuori*”, *Via cogana*, n. 9, 1993 (reeditado en Luisa Muraro, *La folla nel cuore*, Pratiche, Milano 2000, pp. 34-37).

Sí, porque mi vida está fundada en la relación mujer con mujer. Es mi vida desde el verano de 1987 cuando leí *No creas tener derechos*, que me enseñó lo que había sido el feminismo para mí, sacándome del “fraude de la igualdad”, para decirlo con la feliz expresión de Milagros Rivera¹⁴, fraude en que viví mi adolescencia y también mi participación en el movimiento de las mujeres de los setenta. Hasta aquella fecha: entonces ingresé en la Librería de mujeres de Milán (que antes sólo frecuentaba como clienta) y empecé la práctica y el trabajo de reflexión que me ha traído aquí hoy; en un recorrido del cual quiero mencionar tres cosas especialmente significativas para mí, hacer la revista “Via Dogana”, haber participado en la elaboración de *El final del patriarcado*¹⁵ y tener un intercambio con algunas mujeres de España.

Volviendo al episodio contado, ¿entonces la historia tuvo un feliz desenlace? No, desgraciadamente. Tengo que llegar al punto más problemático de mi discurso.

Las cosas con esa clase marcharon bien por cierto tiempo, no mucho; luego, se deterioraron otra vez, y sin remedio. El año siguiente confié en una maduración (siempre, en mi experiencia, la relación con las clases de Cuarto había sido mejor que con las de Tercero), pero no ocurrió, y la situación quedó aún peor. Al punto de no aguantarlo más: este año decidí no ir a la escuela y me tomé un período hasta el próximo junio de “expectativa sin sueldo” (así se llama; en Italia hay sabáticos sólo para quienes trabajan en la universidad), yo le llamo “mi jubileo”. Me concedí un año de respiro y de reflexión.

Entonces, ¿qué pasa con la autoridad educativa hoy?

Educar al final del patriarcado

Los nuestros son tiempos de final del patriarcado¹⁶. ¿Qué significa esto para la educación? Significa, en mi opinión, una gran oportunidad y al mismo tiempo la necesidad de abrir un conflicto con lo que queda del orden simbólico patriarcal, so pena de la imposibilidad de educar.

“Al principio de la autoridad está, efectivamente, la madre”, afirma Luisa Muraro en su ponencia *Ideas para una teoría de la autoridad al final del patriarcado*, en el “II Seminario Andaluz de Formación del Profesorado en Educación no Sexista” (Baeza 1998). Pero –continúa– debido al matricidio que según Luce Irigaray estaría en el principio del patriarcado, “se forma en el orden patriarcal una autoridad que es la sombra del poder, ese poder que fue necesario para quitarle a la madre sus prerrogativas

14. Cfr. RIVERA, María-Milagros (1997): *El fraude de la igualdad. Los grandes desafíos del feminismo hoy*, Barcelona, Planeta.

15. Cfr. LIBRERÍA DE MUJERES DE MILÁN: *El final del patriarcado (Ha ocurrido y no por casualidad)*, traducción de M. Milagros RIVERA GARRETAS, Librería Pròleg, Barcelona, 1996.

16. *Ibidem*.

y para separar a la hija de la madre. Poder y autoridad que son, a menudo de hecho, siempre de derecho, masculinos”¹⁷.

Esa autoridad que es la sombra del poder se percibe, por ejemplo, en lo del alumnado de la escuela secundaria que cuando estudia no sabe si lo hace por deseo o porque se le puede impedir el pasar a la clase superior: es decir, la autoridad de enseñar algo, que no depende de la ley sino de la relación, está muchas veces vinculada con el poder. Por eso en vez de aprender la libertad aprenden, con frecuencia, el conformismo o las formas forzadas de la transgresión.

Pero el patriarcado ha llegado a su fin. Además, muchas de las mujeres que lucharon para cambiar la relación entre la mujer y la madre eran profesoras y antes alumnas de profesoras y también a veces hijas de profesoras: la escuela ha sido un lugar favorable para la autoridad femenina, porque era un lugar de encuentro entre mujeres. ¿Cuál es el problema hoy, pues?

En mi opinión, hay una distancia cada día más grande entre las necesidades planteadas por la relación educativa y las condiciones escolares que, en vez de favorecerla, la obstaculizan. Me refiero precisamente a dos elementos de la situación en la que encontramos hoy al alumnado: tener que ir obligatoriamente, más los alumnos que las alumnas, a las aulas, y lo numerosas que son las clases. Ambas cuestiones son residuos de la civilización patriarcal, que, al no ser ya el patriarcado una civilización, se han convertido en graves hipotecas. Posiblemente las dos cosas juntas son solo un problema de la escuela secundaria en este momento de tránsito: a lo mejor cuando lleguen allí las chicas y chicos que ahora están en la primaria se verá algún cambio. No lo sé. Pero la situación está abierta. Hay que mirarla.

Hoy para chicos y chicas ir a la escuela hasta la mayoría de edad y más, es prácticamente una obligación, no de ley sino social. Entonces allí se encuentra a quienes tienen deseo, a quienes les gusta, a quienes sufren, a quienes odian estudiar, a quienes querían estar en otro lugar etc. Quizás como en la primaria, pero aquí son casi adultos y adultas. Entre quienes no aman la escuela, si son chicas, algunas hacen de necesidad virtud, otras consiguen hacer de necesidad libertad¹⁸; hay también quienes siguen estando mal, pero siempre se mantienen algo abiertas a la relación y muchas veces, después de un tiempo, se abren del todo. Si son chicos, en cambio, frecuentemente se comportan de forma infantil y transgresora, llamando constantemente la atención sin cambiar en nada hasta el final, y creando problemas por el hecho de comportarse como niños con cuerpo de adultos¹⁹. Lo de ir a la escuela secundaria todo el mundo, y más por fuerza que por amor, no es por sí mismo obstáculo definitivo a la relación, no en absoluto. Pero hace falta que la profesora

17. MURARO, Luisa : Ideas para una teoría..... op. cit.

18. Cfr. MURARO, Luisa (1993): *La posizione isterica e la necessità della mediazione*, a cura di Mimma Ferrante, Palermo.

19. Cfr. JOURDAN, Clara: “Las relaciones en la escuela”, en *I foro de debate Educar en relación*, Serie Cuadernos de Educación no Sexista, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales - Instituto de la Mujer, Madrid 1998, pp. 11-25. Véase también *Via coganan*. 21/22, 1995 (“*La questione Naschile*”).

se dirija a cada uno (y muchas veces ahora también a cada una) de los alumnos, individualmente, dándole tiempo y espacio y teniendo en cuenta su personalidad etc. Esto yo no consigo hacerlo en clases de 25 (y aun más), pienso que podría hacerlo con 10, o a lo sumo 15 alumnos y alumnas. Tampoco estoy diciendo que el número pequeño garantice por sí mismo una buena relación, sino que no la impide. Porque lo que ha cambiado en el alumnado no es sólo lo de ir obligatoriamente a la escuela cuando ya son casi personas adultas, convirtiendo la escuela casi en una mili; hay también un cambio cultural profundo. Un cambio en la condición de la niñez y un cambio más general pero que atañe a la condición escolar. Del cambio de los niños y niñas de hoy se habla como de una “mutación antropológica”: aquí quiero subrayar el hecho de que la mayoría no tienen, o tienen sólo, un hermano o hermana, y por estar muy atendidos individualmente, no están acostumbrados a relacionarse con una persona adulta junto a muchos otros y otras, y así cuando no se les habla directamente, a menudo se pierden. Ésta es en mi opinión una razón por la que no se puede hoy aceptar clases numerosas. La otra razón reside en que la estructura misma de la relación escolar actual –la clase y el aula– está modelada en la relación patriarcal. Lo que a mí se me muestra como autoritaria, a ellos y ellas, que nacieron ya al final del patriarcado, se les muestra como incomprensible. O sea, lo de estar en la escuela llega a ser algo sin sentido. Por ejemplo, si un chico de 18 años (no un niño) desde el fondo del aula llama en voz alta a su compañero que está delante y yo le reprendo, él me pregunta: “¿Qué he hecho de mal?”. Nada. No quiero culpabilizar al alumnado. Pero noto que no hay un sentido del trabajar juntos, no existe un orden simbólico de lo colectivo, entre los adolescentes. Antes existía, era lo del grupo sujeto a un jefe, como en el ejército o en la fábrica. Modelo de disciplina para 25-30 adolescentes que forman una masa en un aula con un profesor. El orden simbólico femenino de las relaciones es diferente, una/uno forma parte de una red de intercambios, no de una masa.

Entonces yo pienso que hay que luchar también en este terreno, abriendo un conflicto sobre la naturaleza de la escuela misma, so pena de perder la escuela como lugar de autoridad, o sea, de educación. Abrir un conflicto a la luz de lo que ha cambiado y de lo que no ha cambiado después de años de feminismo, no sólo en la escuela. Porque, a pesar del final del patriarcado, el simbólico masculino, que se regula sobre el poder, sigue dominante²⁰. En Milán hay un grupo de reflexión sobre el trabajo, que ha planteado un nuevo conflicto entre los sexos: un conflicto que se ha desplazado de la familia al lugar de trabajo y que se practica muy poco y está aún por pensar²¹.

Quiero que quede claro –y concluyo– que muchas profesoras que conozco y que están autorreformando la escuela, no se encuentran con la dificultad de que hablo yo, aunque sienten el peso de las clases numerosas. Yo también, hasta hace dos años, pude trabajar bien, incluso con mucho gusto en algunas clases, pero estábamos “entre mujeres”: las alumnas, en general, las percibía espontáneamente abiertas a la relación conmigo y entre ellas en aquella situación. No sé si en el callejón sin salida que yo vivo, de perder

20. En una forma que no es la clásica patriarcal, sino la que Antoinette Fouque llamó “fratría” (en *I sessi sono due*, Pratiche, Milano 1999): fundada en el principio de igualdad, los hermanos están en competencia entre ellos, como se puede ver muy bien en el gran éxito que el capitalismo tiene hoy.

21. Se va discutiendo del tema en unos encuentros al Circolo della Rosa de Milán (febrero-junio 2000).

la relación con el alumnado, se puede ver un principio de cambio que irá dándose en toda la escuela o si simplemente soy yo que no quiero enseñar más²². Cada una mirará desde su experiencia. De todas maneras pienso que también de las dificultades, de mi dificultad, se puede aprender algo. Y, si estáis de acuerdo con mi sentir que autoridad educativa es autoridad femenina, seguramente podréis ir más allá de lo que yo puedo entender hoy, y si encontráis algún camino, espero que lo digáis. Si es la separación de chicas y chicos, o formas diferentes de coeducación. O algo nuevo.

22. Así comentó el gobierno Blair los resultados de una pesquisa del "Guardian" de la cual salía que más de 200.000 docentes de Inglaterra no lo aguantaban más y querían jubilarse o cambiar de trabajo: "Ya lo sabíamos que no todos los maestros quieren enseñar por toda la vida, pero esto es normal en un mercado del trabajo dinámico" (*L'Unità*, 1.3.2000, yo traduje).