

Educazione e politica: il massimo dell'autorità con il minimo del potere

Anna Maria Piussi

Resumen

Questo articolo affronta un interrogativo del nostro tempo: quanto potere ha l'educazione, in un mondo in cui tutto sembra messo sottosopra – il politico (la macchina politica), le fonti di legittimazione, i sistemi simbolici e valoriali, le forme del legame sociale, i linguaggi, i rapporti tra culture? un mondo in cui l'istruzione e la formazione stanno diventando sempre più beni privatizzati funzionali al sistema neoliberista? Propongo una nuova alleanza tra educazione e politica, sottraendo entrambe ai significati e alle pratiche oggi dominanti centrati sul potere, e ridefinendole nell'orizzonte che ad esse compete, quello dell'autorità. Un'autorità riguadagnata alle sue radici femminili dalla politica e dal pensiero della differenza sessuale sviluppati soprattutto in Italia, Spagna e Francia, che ci orienta nel mondo secondo il criterio de "il massimo dell'autorità con il minimo del potere". Allora la linea mobile del legame tra educazione e potere, come tra politica e potere, può spostarsi verso l'autorità, intesa come "capacità di accrescere" e dare nuove possibilità al mondo comune e alla singolarità umana, perché questa linea passa attraverso di noi in prima persona in relazione con altre e altri, e proprio a queste condizioni abbiamo la possibilità di produrre effetti nella realtà di cui siamo parte, trasformando i contesti e le relazioni per rigenerare e arricchire la vita pubblica.

Parole chiave: educazione e allenamento; potere e l'autorità; femminismo della differenza sessuale.

Educação e política: o máximo de autoridade com o mínimo de poder

Resumo

Este artigo aborda uma questão do nosso tempo: quanto poder há na educação, em um mundo onde tudo parece estar virado de cabeça para baixo – o político (a máquina política), fonte de legitimidade, o sistema simbólico e valorativo, a forma dos laços sociais, a linguagem, as relações entre as culturas? Um mundo em que a educação e a formação estão se tornando cada vez mais privatizadas e funcionais ao sistema neoliberal? Proponho uma nova aliança entre educação e política, subtraindo de ambas os significados e as práticas hoje dominantes,

centradas em sua potência, e redefinindo o horizonte para o qual elas têm a responsabilidade, a de autoridade. Uma autoridade recuperada pelas raízes da política e do pensamento da diferença sexual desenvolvido especialmente na Itália, Espanha e França, o que nos orienta no mundo de acordo com o critério de "a maior autoridade com o mínimo de poder". Em seguida, a linha móvel da ligação entre educação e poder, como entre a política e poder, pode mover-se à autoridade, entendida como "a capacidade de crescer" e dar novas oportunidades para um mundo comum e para a singularidade humana, porque esta linha passa através de nós em primeira pessoa, em relação com outros e outras, e apenas quando tivermos a capacidade de produzir efeitos nesta realidade de que somos parte, poderemos transformar os contextos e as relações para regenerar e enriquecer a vida pública.

Palavras-Chave: educação e treinamento; poder e autoridade; feminismo da diferença sexual.

Education and politics: the maximum authority with minimal power

Abstract

This article addresses a question of our time: how much power has the education, in a world where everything seems turned upside down – politics, sources of legitimacy, symbolic systems and values, forms of social bonding, languages, relations between cultures -, a world in which education and training are becoming increasingly privatised assets subservient to the needs of the neoliberal system? I propose a new alliance between education and politics, by delivering both from the meanings and practices today hegemonic centered on the power, and redefining them in the horizon that competes with them, that of the authority. I propose a meaning of authority regained to its female roots by politics and thought of sexual difference developed especially in Italy, Spain and France, which orients us in the world according to the criterion of "the maximum of authority with the minimum of power". Then the shifting line of the link between education and power, and between power and politics, can move towards the authority, understood as "capacity to increase" and to give new possibilities to the world and to the human singularity, because this line passes through us in the first person in relationship with others. Under these conditions we are able to produce effects in the reality of which we are part, being active players in modifying contexts and relations as well as in regenerating and enriching public life.

Keywords: education and training; power and authority, feminism of sexual difference.

Ambivalenze e ambiguità del potere

Ci si interroga molto, di questi tempi, sul potere dell'educazione, rievocata anche di recente come risorsa cardine per il successo dell'Europa nel noto documento del Consiglio Europeo *Strategic framework for European cooperation in Education and Training (ET 2020)*. Si tratta di un'interrogazione che tutti ci interpella, ma richiede un posizionamento simbolico consapevole e responsabile. È proprio situandoci consapevolmente e con mente libera nel nostro tempo che possiamo rileggere l'oggi e il passato, e pensare il futuro con uno sguardo nuovo senza tuttavia pretendere di prefigurarlo. Uno sguardo che ci consente di sottrarre l'interrogativo sul potere dell'educare, e l'educazione stessa, alla logica del potere e di guadagnarli all'orizzonte che ad essi compete, quello dell'autorità. In questo tentativo di districare il potere dell'educazione mi aiuta primariamente il pensiero femminista della differenza sessuale, che da molti anni coltivo in relazione con altre (e con altri).

Nel riconoscere l'ambivalenza del termine potere, non dimentico i suoi significati positivi, diversamente declinati nel tempo come "potenza", "efficacia", "capacità di", "empowerment" e altro. Possiamo pensare, in questa direzione, all'impostazione di studiosi come A. Sen (2000) fondata sul *capability approach*, cioè sulla possibilità per la persona non solo di accedere e disporre di determinati beni o risorse, ma di trasformare tali beni in opportunità reali di "fare" o "essere" ciò che effettivamente desidera, non ultimo poter promuovere il proprio percorso di vita: in questa prospettiva la capacitazione dei soggetti, i loro funzionamenti reali, la loro effettiva libertà di scelta, diventano condizioni e indicatori dello sviluppo di una società, inteso non in senso riduttivamente utilitaristico ma come aumento della qualità della vita.

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

Ambivalente e ambiguo, il potere mostra almeno due facce, quella della capacità effettiva, ma anche quella della coercizione e del dominio, che, compresenti in una mescolanza complessa, possono in ogni momento scivolare l'una nell'altra. Per stare alla realtà

storica, pensiamo alla sfera pubblica, alle istituzioni politiche (e non solo), che al termine di un lungo processo di decadenza hanno ormai perso il loro smalto di autorevolezza e sono in aperta crisi di consenso e di credibilità per l'incapacità di interpretare la realtà all'altezza dei suoi problemi, di creare vincoli sociali fondati su parole di verità, di perseguire e conseguire una corrispondenza tra dire e fare. Quando il poter fare non si coniuga con l'autorità, al potere non resta che imporre un ordine fittizio, svilito e superficiale, attraverso la ripetizione meccanica del suo esercizio ai diversi livelli, da cui sparisce la dimensione della responsabilità e del necessario riconoscimento reciproco, e prima o poi si apre la strada al precipitare nell'impotenza. Si tratta di una dinamica simile a quella avvenuta nelle istituzioni familiari e scolastiche tradizionali, che, almeno dagli anni Sessanta del secolo scorso (ma anche molto prima), hanno vissuto la medesima traiettoria di perdita di autorità per l'incapacità di stare ai cambiamenti e alle sfide dei tempi. Contro il deserto di autorità del mondo adulto e contro il conseguente autoritarismo – il potere, messo a nudo – si sono rivoltati i movimenti antiautoritari delle generazioni giovanili di quegli anni: la crisi dell'autorità non dipende dunque da quelle rivolte, che si sono limitate a registrarla, rifiutando come principio d'ordine l'esito conseguente, il potere impositivo. E la crisi perdura nei nostri anni, con effetti disorientanti di oscillazione tra permissivismo e forme repressivo-coercitive (PATI, 2008), probabilmente per l'incapacità di concepire altre forme di autorità. Ma di questo parlerò più avanti.

La faccia negativa del potere, il potere come dominio, è quella più considerata dalle donne, a causa della loro esperienza storica del potere patriarcale e in forza di quella presa di coscienza singolare e collettiva, conosciuta variamente come femminismo, rivoluzione femminile, ecc., che nel secolo scorso ha consentito la caduta dell'ordine patriarcale attraverso la sottrazione ad esso di consenso e l'indipendenza simbolica (LIBRERIA DELLE DONNE, 1996). Il rapporto con il potere è stato al centro della politica femminista e della riflessione autonoma delle donne, che tuttavia non hanno fatto della sua conquista la posta in gioco del loro agire, al contrario, si sono liberate dallo schema virile della vita e della politica come lotta per il potere e suo esercizio. E, operando una rottura irreversibile con il pensiero politico moderno (e post-moderno) maschile e con la sua antropologia, hanno dato vita ad un'altra e più grande concezione della politica, "una politica che non aveva il nome di politica" (LIBRERIA DELLE DONNE, 1987). E' questa che oggi ci fa riconoscere che politica e potere non sono la stessa cosa (DIOTIMA, 2009), anzi si escludono a vicenda, nonostante la loro estrema vicinanza e non di rado sovrapposizione. Questa politica, una politica del simbolico che fa leva sull'autorità nelle sue radici femminili (DIOTIMA, 1995), punta sulla

trasformazione dell'agire strumentale e dei rapporti di forza in agire libero e in rapporti di scambio capaci di aprire a nuove configurazioni di relazioni umane e a nuovi sensi del reale, a partire dal desiderio e dalla messa in gioco soggettiva personale.

Nella prospettiva che sto proponendo, politica ed educazione, il cui nesso storico è impossibile ignorare ma è pur possibile volgere al meglio, vivono esprimendo le proprie qualità essenziali - capacità di accrescere e dare profondità al mondo comune e alla singolarità umana – quando la loro tensione è volta ad evitare lo scivolamento dal positivo al negativo; accadono, agiscono con efficacia, quando non cessano di creare uno scarto tra *potere di* e *potere su* - anzitutto tra *sè* e *sè* come soggetti singolari – e di metterlo a frutto inventivamente. Anzitutto tra *sè* e *sè*. Da questo punto di vista la lezione di Foucault¹ sulla pervasività e tenacia del potere-dominio nelle sue varie forme, imputabili alla forza della sua presa non solo esterna ma anche interna a ciascuna/o di noi, non è stata vana: siamo noi stessi che contribuiamo al mantenimento del potere, sovrastimandolo, identificandoci e alleandoci più o meno consapevolmente con esso e perfino ad esso resistendo (e dunque permanendo all'interno del suo stesso schema). La politica autonoma delle donne, il loro fare mondo anche attraverso nuove (e antiche) forme dell'educare, le loro pratiche radicate nell'autorità di origine femminile (DIOTIMA, 1995; PIUSSI E MAÑERU, 2006), fanno invece leva sulla trasformazione di *sè* e del proprio rapporto con il potere, resa possibile dalla relazione liberamente scelta e vincolante con altre, che dà misura. E' un agire e un pensare relazionale che non ignorano il potere nè ad esso si oppongono frontalmente, ma lo schivano e gli sottraggono terreno muovendosi su un altro piano, quello di far esistere ciò di cui si è alla ricerca per il bisogno e il desiderio di un di più che ci lega agli altri e al mondo, non per interessi individuali o di parte. Allora politica ed educazione, alleandosi in un orizzonte nuovo di pratiche e di senso, aprono nel presente un presente vivo, lo modificano in forza delle modificazioni soggettive e di un agire relazionale libero. E tuttavia nè il loro accadere nè i loro risultati sono mai garantiti, al contrario, sono continuamente esposti al rischio di non esserci, di essere reversibili, o di veder sopraffatto il meglio a cui tendono dal peggio sempre possibile. Eppure, nonostante questi tratti incerti, mai come nel nostro tempo in cui tutto sembra messo sottosopra – il politico (la macchina politica), le fonti di legittimazione, i sistemi simbolici e valoriali, le forme del legame sociale, i linguaggi, i rapporti tra culture – di questo abbiamo bisogno.

¹ Come è noto, Foucault è stato uno dei più lucidi analisti delle genealogie e delle morfologie del potere, e tuttavia, come sottolinea Chiara Zamboni (2009), solo nell'ultima fase della sua riflessione ha intravvisto la possibilità di pratiche di libertà e non solo di resistenza all' onnipervasività del potere. Si veda ad esempio Foucault (1998).

Paradossi reali e paradossi apparenti

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

Ma ciò che la lingua divenuta globale (PONZIO, 2009) nomina come *education* segue di fatto altre traiettorie, meno vicine alla vita delle persone e della terra che ci ospita, e più attenta ad inseguire, anzi ad anticipare, i flussi economici e finanziari nell'era della competitività globale e del capitalismo cognitivo. Istruzione e formazione², perchè di questo si tratta, sembrano le carte vincenti del nostro tempo, quelle che hanno e danno potere: peraltro a erogazione opportunamente selezionata e gerarchizzata, non rappresentando esse più (se mai lo hanno fatto) beni in sè, comuni e non appropriabili, ma strumenti e imprese di produzione del *general intellect* (GORZ, 2003), per il quale l'educazione serve al massimo come ancella e risorsa gratuita. Per favorire, grazie alla sua trasversalità alla vita quotidiana, quella socializzazione di giovani e meno giovani all'insieme della cultura diffusa, a valori, abilità, competenze comunicative-espressive e cooperative, disposizioni simboliche e affettive che li possano trasformare, gratuitamente per le imprese, nel capitale umano di cui esse necessitano. Nel lavoro postfordista infatti, non è più un passaggio obbligato spogliare gli individui delle loro abitudini, disposizioni, saperi quotidiani, acquisiti nel tempo lento e tortuoso dell'educazione, per vestirli dell'abito del lavoratore parcellizzato, caratteristico del modello taylorista; e neppure è sufficiente puntare solo, in modo più o meno persuasivo o coercitivo, sul loro adeguamento e sulla loro fidelizzazione attraverso l'interiorizzazione della

² Penso soprattutto alla formazione, trasformata negli ultimi decenni in potente mercato, il cui giro d'affari anche export (dai paesi più "avanzati" a quelli più "arretrati") a livello globale tocca ormai cifre da capogiro, e il cui simbolico ha la forza di imporre modelli omologanti, desautorando in nome della modernizzazione alterità e differenze insieme a intere tradizioni culturali. Le comunità di esperti, con il monopolio delle conoscenze sempre più sofisticate e "oggettive", creano dipendenza, disabilitano le persone comuni (ILLICH *et al.* 2008) - ridotte a consumatori della formazione -, le loro autonome capacità di giudizio e i saperi dell'esperienza. Per un'analisi sul ruolo centrale della formazione nelle società a economia *knowledge intensive* e sulla *learning economy* nel quadro dell'ormai generalizzata *learning competition* si veda Federighi (2006).

cultura d'impresa. Nel modello della *knowledge economy/society* basato sulla produzione di valore a mezzo comunicazione, innovazione, improvvisazione continue, è l'intera vita e soggettività che vengono messe a valore (astratto) e al lavoro, e il lavoro immateriale tende in definitiva a confondersi con il lavoro di "produzione di sé" (GORZ, 2003, 15). Compito vantaggioso delle aziende (ma ormai tutto è diventato azienda!) sarà dunque cercare all'esterno, a livello di vita quotidiana di ciascuno, ciò di cui hanno bisogno: le competenze e le capacità già formate ed educate con l'istruzione ma anche con le attività del tempo libero, con la partecipazione alla vita comune, con le stesse traiettorie e traversie biografiche, ecc.; in altre parole intercettare quella "esternalità" che si è prodotta e continua a prodursi per conto suo, limitandosi esse a captare e canalizzare questa capacità di produzione di sé dei lavoratori. Educazione e autoeducazione continue sono dunque invitate a mettersi al servizio dell'autoproduzione dell'individuo come capitale umano disciplinato e flessibile per tutta la durata della vita e in qualunque luogo. E chiunque pretenda di stare al passo come lavoratore (o come "occupabile") dovrà essere in grado di farsi manager della propria salute, del proprio equilibrio e benessere, delle proprie competenze, dell'aggiornamento delle conoscenze, ecc. ossia di tutte quelle attività – gratuite, volontarie e invisibili per l'azienda – che gli consentano la produzione continua di sé per la migliore performance economica. Non è strano dunque, anche se alle orecchie di una/un pedagogista può suonare paradossale, quanto sostenuto esplicitamente da un noto economista, Mancur Olson (2000), ossia che l'economia del futuro si orienterà sempre più verso la produzione continua di soggettività come principale attività economica. E se oggi, come da più parti si riconosce, l'economico ha preso il posto del politico (poco o nulla facendo i conti, tuttavia, con l'eccedente politica delle donne), lo spostamento dell'istruzione e della formazione nell'ambito della produzione e del profitto e la riduzione dell'educazione a ruolo ancillare provocano, come nel gioco del domino, una serie interminabile di slittamenti di senso, con l'effetto di un impoverimento della politica e dell'educazione, e soggettivamente di perdita di orientamento e di svuotamento delle parole. Del resto istruzione e formazione, così come appaiono nei discorsi pubblici nazionali e sovranazionali, sono termini più rassicuranti di educazione, sempre un po' anarchica (DEMETRIO, 2009, 34). Più facilmente, anche se a volte contro voglia, esse stanno al gioco dei poteri forti e alla logica della *governance*, sono disposte ad accettare le regole della trasparenza, programmabilità, valutabilità oggettiva, tecnologizzazione, eterodirezione, a fronte della promessa di un futuro ricco di possibilità per i singoli e di uno sviluppo lineare e continuo per la società. Scambio, questo, evidentemente in perdita, perché fortemente sbilanciato in direzione utilitaristica, e non solo perché le promesse sono nel frattempo

naufragate, insieme alla loro illusorietà. D'altra parte può suonare passatista scommettere ancora sull'educazione, i cui tempi e modi difficilmente appaiono programmabili, e i cui risultati poco sono sottoponibili a quantificazioni e a valutazioni esterne, essendo prioritariamente il soggetto stesso colui o colei che avrebbe titolo a valutarli alla luce dei suoi apprendimenti più o meno significativi e profondi, della qualità e del senso della sua esistenza.

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

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

Come fine in sè (e senza fine, interminabile, se non altro come autoeducazione), bene irrinunciabile per il nostro divenire umani e per il divenire dell'essere, e dunque irriducibile

allo scambio al ribasso di qualsiasi natura, è pur vero che l'educazione vive di paradossi, tanto costitutivi quanto tuttavia apparenti. Uno dei quali, forse il principale, così potrebbe essere formulato: essa ha tanto più potere quanto meno ne ha e ne esercita.

Il massimo di autorità con il minimo di potere

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

E la linea mobile tra educazione e potere, come tra politica e potere, pur non esaurendosi nella sfera dell'interiorità ma situandosi sempre all'incrocio tra noi e mondo, passa attraverso di noi in prima persona, e proprio a queste condizioni ha la possibilità di produrre effetti, conformativi o viceversa trasformativi, nella realtà di cui siamo parte³. Nessuna legge o istituzione, nessun potere costituito, nessuna tecnica o tecnologia per quanto raffinata può prendere il posto di questo necessario attraversamento, soggettivo e sempre relazionale, che può positivamente farci mediazione vivente del di più (di senso, di intelligenza, di mondo, di qualità umana delle relazioni, ecc.) a patto che al centro sia messo non l'io (istanza della volontà, del prestigio, dell'identità ecc.), ma lo scambio vivo tra sè e gli altri, tra sè e l'altro da sè, qualsiasi cosa sia questo altro. Partire da sè (che è un pensare e un agire in base non a rappresentazioni date, ma ad un rapporto vissuto personalmente con ciò che è in questione), partire dal proprio coinvolgimento nella realtà per lasciarsi trasformare e andare oltre, guadagnare consapevolezza e indipendenza simbolica dal potere per convertire i rapporti di forza in relazioni di scambio esponendosi personalmente come soggetti di parola e di azione, questo è l'insegnamento del femminismo della differenza sessuale (non della parità). Un pensare e agire che investe sull'essere donna o uomo come significante libero di sè e del mondo per una nuova civiltà di rapporti, e vede nell'affermarsi positivo della differenza femminile, insieme alla migliore garanzia dell'uguaglianza, una premessa per restituire protagonismo alle persone al di là del sistema di potere. Se conosciamo il reale attraverso le modificazioni che provoca in noi per lo scambio che abbiamo con esso, non possiamo parlarne oggettivamente come se fosse qualcosa lì fuori; ma capire quello che vi accade, e

³ Per questo motivo invito ciascuna/o di noi a chiedersi sempre: da che parte stiamo come educatori, come pensatori o scienziati dell'educazione? da quale posto parliamo, agiamo? Saper stare sulla linea mobile di confine dove l'autorità si può trasformare in potere, ma inclinandola a favore della prima, è un compito di tutti che richiede molta sensibilità ai contesti, alle relazioni, ai processi più che ai prodotti, eppure porta a guadagni effettivi e più grandi: ad esempio consente di andare oltre l'esercizio di un'intenzionalità a senso unico, e oltre la storica dicotomia oppositiva teoria-prassi, che rappresenta un vero ostacolo al pensare e al conoscere scientificamente come all'agire sensatamente.

intravedere la piega migliorativa che il reale può prendere, si basano anzitutto sul saper leggere le trasformazioni che intervengono nei legami, anche di dipendenza, che abbiamo con esso. Cambiare il nostro rapporto con la realtà è dunque alla nostra portata, e può fare di noi una mediazione vivente del cambiamento, anche prendendo le mosse da contesti limitati. Quando non si reifica il potere oggettivandolo, ma lo si interroga a partire da sé, svelandone la presenza anche nei propri comportamenti e nel proprio immaginario; quando si riconosce che i dispositivi dell'ordine dato non sono solo esterni ma anche interni a sé, allora è possibile agire su di essi modificandoli e autorizzarsi a una libertà più grande di quella istituzionalmente riconosciuta e maggiore di quanto si è soliti pensare nell'agire routinario. Più donne che uomini ne sono capaci, perchè rimangono fedeli alla loro esperienza e si lasciano guidare non da costruzioni razionali o dall'immediatezza del sentire, ma dall'*intelligenza dell'amore*, da quell'intelligenza, da apprendere e coltivare, che viene dal disporsi interiormente a vedere e far accadere tutto il meglio possibile in una data situazione. E più donne che uomini sanno che il mondo non è consegnato tutto alla logica del dominio e del potere, e scommettono su altro già qui e ora possibile, grazie alla forza ordinante di relazioni di fiducia, di disparità accettata, di autorità (non di potere), così come è stato all'inizio della vita, nella relazione materna.

Proprio dalla relazione materna, riattivata e messa in circolo nelle relazioni significative tra donne e reinterpretata liberamente come legame in cui abbiamo ricevuto insieme il dono della vita e della parola, il corpo e il linguaggio, senza separazioni e gerarchie, abbiamo appreso la struttura-principio della relazione di autorità e la sua necessità per un ordine interiore ed esterno non fittizi. In quel luogo dell'origine⁴ (WINNICOTT, 1990) è iniziato per tutte/i noi il mondo e la storia, ha cominciato a prendere forma la nostra singolarità, scambiando riconoscimento di autorità alla madre (o chi per essa) e alla lingua con capacità di parlare e di pensare, e trasformando dipendenza accettata in indipendenza, in un gioco al rialzo sempre più a favore di quest'ultima. Lì, nella relazione di fiducia e di

⁴ Già Winnicott aveva individuato il nesso intercorrente tra bisogno di dominio, paura della dipendenza – maggiori negli uomini – e mancato riconoscimento dei debiti ad una donna, la madre: "E' necessario precisare che all'inizio ognuno era assolutamente dipendente e poi relativamente dipendente da una donna[...] quando questo riconoscimento si verifica [...] il risultato si manifesta come un venir meno, dentro di noi, della paura. Se la nostra società ritarda nel riconoscere pienamente questa dipendenza, che è un fatto storico nello stadio iniziale dello sviluppo di ogni individuo, allora rimarrà un blocco: un blocco basato sulla paura. Senza un vero riconoscimento del ruolo della madre, rimarrà una vaga paura della dipendenza. Questa paura prenderà qualche volta la forma di paura della *donna*, o di paura di una donna, e altre volte prenderà forme non facilmente riconoscibili, che includono sempre la paura di essere sopraffatti" (WINNICOTT, 1990, 130). E María Zambrano (1991, 26) ricorda: "Chi si concede all'esistere dimenticandosi di quanto deve alla nascita giunge fatalmente alla lotta. E la lotta, di necessità, e a volte per fortuna, si volge in agonia, in vera agonia, perché è impossibile abolire la nascita e la sua promessa".

autorità riconosciuta, ha avuto origine la nostra personale competenza simbolica nell'esplorazione del mondo e in relazione con una cerchia sempre più ampia di interlocutori, che sarà la base dei successivi apprendimenti.

Oggi sappiamo per esperienza vissuta che la leva simbolica dell'autorità è necessaria perché la convivenza umana esca dalla ripetizione mortifera e l'educare sviluppi la sua potenza sorgiva rispondendo alla promessa della nascita. Si tratta di un sapere guadagnato praticamente, e riguarda la forza simbolica ma efficace di un'autorità non più identificata con il potere né con autorità tradizionali, che ormai hanno perso credito. In gioco è dunque un conflitto simbolico sul senso della convivenza umana e dell'educazione, sul significato della condizione umana nel suo scambio con il mondo, che ci trascende, che non è fatto solo per essere usato da noi, per disporne. Conflitto, va detto, già aperto consapevolmente, nella pratica e nella teoria, negli ultimi decenni dalle donne (e da alcuni uomini) che si riconoscono nel pensiero della differenza, a favore del "massimo di autorità con il minimo di potere" come principio orientante le nostre vite e il divenire del mondo. Consapevoli della distinzione tra autorità e potere, come pure della forza oggettiva di quest'ultimo non eliminabile fantasmaticamente e con cui dunque è necessario fare di continuo i conti, abbiamo scommesso su un senso libero dell'autorità nelle sue radici femminili (DIOTIMA, 1995), da far valere in tutti gli ambiti della vita, compresa l'educazione, troppo spesso mortificata dalla storica alleanza, di stampo maschile, con il potere, anche quando parla il linguaggio dei diritti, della democrazia, del progresso tecno-scientifico. Sottratta l'autorità alle derive di senso che l'hanno identificata e la identificano con coercizione, limitazione della libertà, e in definitiva potere, ma anche riguadagnata al nostro presente storico dopo il suo progressivo eclissarsi nel mondo moderno⁵, l'autorità può presentarsi nel suo volto autentico e in fedeltà alla sua etimologia (*auctoritas* deriva da *augere*) come mediazione della libertà, ponte all'accrescimento dell'essere e del poter essere verso un altro ordine di rapporti, che vada oltre i rapporti di forza pur non ignorandone la presenza.

A differenza del potere, che si appoggia a dispositivi impersonali, ma fa pur sempre capo a precisi individui o gruppi che lo detengono e lo esercitano in nome di funzioni e ruoli acquisiti e tendono all'autosufficienza solitaria basata su una visione di sfiducia, l'autorità è un

⁵ Il riferimento è all'interpretazione sviluppata in *Che cos'è l'autorità?* da H. Arendt (1991) sulla scomparsa dell'autorità nel mondo moderno: interpretazione che tuttavia ha il limite di considerare l'autorità solo nell'ordine sociale, non in quello simbolico, dimenticando che il vincolo di autorità (di origine materna) opera dentro di noi, anche senza che ne siamo consapevoli, come un'impronta sorgiva di ordine simbolico che si può riconoscere e riattivare nelle vite singolari e nella vita collettiva. Sulla necessità della sua riattivazione nel mondo contemporaneo, segnato dal disordine personale e sociale dovuto alla mancanza del senso di autorità, ha argomentato la comunità filosofica femminile Diotima (1995).

evento-processo relazionale: esiste e vive in tanto in quanto qualcuna/o riconosce a un'altra/o un di più, entro una struttura di disparità non gerarchica e riconosciuta, che può essere anche mobile. La pratica dell'autorità va oltre le procedure organizzative che amministrano il reale standardizzandolo e tentando di sottrarlo ai rischi e agli imprevisti, va oltre anche i ruoli istituzionali, senza dimenticarli o negarli. Porto degli esempi. Non di rado mi capita di riconoscere pubblicamente a qualche studentessa o studente il suo di più, un'intelligenza interpretativa di qualche problema o tema superiore alla mia e dalla quale anch'io imparo, e in forza di questa disparità riconosciuta la/lo autorizzo a condividere con i compagni e con me le sue conoscenze, intuizioni o scoperte, talvolta anche a tenere il filo della discussione comune nella ricerca di ciò che ci interessa. Il secondo esempio viene da un capitoletto del bel libro di un amico, Marco Rossi-Doria (1999), noto come il maestro di strada che a Napoli ha dato vita al progetto Chance scommettendo sull'apertura di possibilità ulteriori per bambine e bambini, ragazze e ragazzi marginali espulsi o esclusi dalla scuola. Della sua esperienza di maestro di scuola e poi di maestro di strada presso l'Associazione Quartieri Spagnoli, Rossi-Doria fa una narrazione viva e pulsante come vivi e pulsanti sono i ragazzini che incontra ogni giorno nei luoghi più disparati della città. Nel suo scontrarsi con dispiaceri e sorprese che, intensamente ascoltati, gli mostrano la necessità di trovare una misura propria di stare alla realtà, lo accompagna la scrittura di un taccuino, un diario di bordo: tra le annotazioni, una serie di capitoletti i cui titoli, come egli stesso dice, "salgono a me direttamente da quel che capita". Uno di essi porta il titolo *Sei brutto*. Sono le parole a lui rivolte da una bambina bellissima di cinque anni: "Sei brutto e vecchio. Devi morire molto prima di me". Un imprevisto irritante che mette in moto il pensiero e poi un cambiamento di stile di lavoro: "Mi fa sorridere dentro ma mi scoccia anche che mi vede vecchio... E' proprio vero che sono brutto? Possiamo essere brutti a scuola? Come possiamo mostrarci meglio? Il senso di brutto o bello passa attraverso la relazione. Un altro bambino mi dice che sono bello. E' perché abbiamo fatto delle cose buone insieme. Ma poi noi invecchiamo e siamo esteticamente inappetibili. L'estetica esiste. Ha canoni incerti. Ma qualcosa c'è. E' bene farsi la barba tutti i giorni. ...domani mi metto la cravatta". E Marco da quel giorno si mette la cravatta, e in giacca e cravatta lavora nei laboratori, creati con pochi mezzi ma con molta inventiva insieme con i bambini e alcuni genitori, e nelle strade, nei vicoli della città. Prendendo sul serio le parole della bambina, dando ad essa autorità, un'altra misura viene a integrare quella, già da lui guadagnata, della centralità della relazione: è il principio del dare una misura di bellezza e gradevolezza estetica (non estetizzante) a corpi, luoghi, ambienti che difficilmente l'hanno potuta conoscere. Ed è anche un modo di segnalare che la cura parte da sé, e che un certo ordine esterno può

stimolare la voglia e il gusto di ordine interiore in piccoli, giovani e adulti che vivono nei quartieri lasciati all'incuria.

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

La sua potenza consiste infatti nella capacità di orientare le relazioni umane e le circostanze verso un esito benefico: una capacità incarnata in chi sa offrire parole e gesti che danno senso vitale e misura agli accadimenti (anche quando i conti non tornano) esponendosi e assumendosi personalmente il rischio e la responsabilità del giudizio, non per difendere interessi particolari ma per aprire possibilità reali, mettere in circolo fecondo necessità e desideri, limiti e potenzialità, scoprire e moltiplicare risorse inattese. In uno scambio vivo e dispari nel quale ci si espone personalmente, con rischio, e allo stesso tempo guidate/i da un orientamento di verità e di fiducia, si apre una dimensione di verticalità e di trascendenza nelle relazioni educative, che consente di andare oltre le posizioni fisse improntate ai codici dati, autorizzare desideri e capacità, aprire a nuovi sensi la realtà dei contesti, siano essi la famiglia, la scuola⁶, e ovunque si dia scambio significativo tra esseri umani. Allora l'autorità, dando vita a pratiche libere e allo stesso tempo rigorose, precise, misurate sulle situazioni, circola anche nel suo lato impersonale, improntando il clima di un contesto, di un insieme di relazioni, e sprigionandosi come riferimento del senso e come misura dell'agire comune. Non è difficile cogliere questo spostamento di posizioni simboliche in un'aula universitaria, in una scuola, in una situazione informale, ovunque si dia priorità alla ricerca della qualità delle relazioni e di ciò che si mette in comune, al riconoscimento dei soggetti come portatori di capacità e di storie singolari, e ovunque circoli fiducia, credito, valore.

⁶ Per un ripensamento della dimensione dell'autorità nella scuola, si veda Santelli Beccegato (2008).

Fragilità e potenza dell'educare

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

Un'educazione orientata dal senso di autorità diffida fortemente della pretesa di prevedere e controllare tutto, anche, e forse soprattutto, quando tale pretesa è mossa dalla volontà di fare il bene. Nella frase un po' enigmatica di María Zambrano (2004, 112) "La volontà buona che è non averla" è espressa in modo lucido e incisivo una sapienza utile per chi ha compiti educativi. Essa riguarda la pericolosa tendenza di molta parte della cultura contemporanea, anche pedagogica, di supplire alla mancanza di autorità con la volontà di fare il bene, in particolare lì dove si percepisce o viene a tema il disordine del legame sociale e delle vite individuali. Ma la tentazione del bene, la volontà di imporre fattivamente il bene *sulla* realtà, può portare a disastri, come la storia ci insegna. E la pedagogia non è esente da questa tentazione, che anzi l'ha sempre percorsa assumendo varie sembianze: quasi sempre costruendo figure più del controllo che della libertà; della spiegazione tesa alla trasparenza più che dell'attenzione che sa accettare una parte di mistero; della creazione volontaristica di un luogo di bene al riparo dal negativo e dall'errore, più che dell'aiuto all'elaborazione del negativo e del limite; del dover essere idealizzato e impositivo più che dell'accompagnamento autorevole a essere, conoscere e diventare, alimentato dalla fiducia che ciascuno possa trovare la propria singolare andatura se sostenuto nei propri cambiamenti accrescitivi. Lo sappiamo bene nel difficile mestiere dell'educare: proprio quando ci distogliamo dall'impazienza e dal bisogno di controllo razionale, dal tempo lineare e concitato, dal tutto pieno di saperi pronti all'uso, possiamo far accadere momenti di intensità in cui avviene qualcosa di significativo e trasformativo e darci a quella speranza che crea andando oltre la realtà senza disconoscerla, e

lascia avvenire la realtà non ancora avvenuta, la parola non ancora detta. Le pratiche educative sostenute e regolate dal senso dall' autorità implicano un saper esserci che è il contrario della modalità tradizionale dell' uomo occidentale moderno, ossia il fare rettilineo, sistematico, razionale, finalizzato a un prodotto o a un obiettivo, che può avere ancora una sua validità, ma in ambiti ristretti della vita umana. È prossimo invece alla *praxis* nel senso di Arendt, come agire in cui ci espone personalmente insieme con altri in un processo i cui esiti non sono prevedibili e il cui compimento non sta tutto nelle nostre mani, e il processo stesso più che il prodotto interessa per la sua valenza trasformativa, accettando il fatto che il prodotto non è sempre visibile nè misurabile. Saper esserci è fare la spola tra tutte le possibili mediazioni, senza ricorso a scorciatoie di pensiero e di azione che hanno sempre una matrice di violenza; è capacità di tessere, intrecciare risorse, desideri e bisogni dandosi tutto il tempo necessario, stando anche in una passività attenta, per cogliere occasioni, inventare mediazioni significative ed efficaci in situazione, con abile attesa e rilanci nel momento giusto affinché la parola e la cosa, il desiderio e il bisogno, si incontrino.

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

alternano, i vincoli creano legami ma insieme al desiderio aprono alle relazioni, alla conoscenza, al pensiero. Si impara, in definitiva, entro pratiche viventi e vissute, la cui qualità diventa allora decisiva. E quando, come oggi avviene, il confine tra reale e irreale si fa labile, e siamo continuamente invitati ad aderire a una modellistica del mondo che lo soppianta, dissimulandolo per vero, è facile passare dal senso di onnipotenza al sentimento di impotenza. Le pratiche ci immettono nella realtà, anche nel suo lato materiale e limitante, ci consentono di fare esperienza in contatto con la presenza del mondo e degli altri, di mettere alla prova capacità e di desideri, di valutare limiti e possibilità, di comprendere di più proprio perché esse producono effetti simbolici, spostano il senso delle cose. Di qui l'importanza che gli adulti - parlo in particolare di uomini adulti, padri, insegnanti, e non solo - si affidino meno alle tecniche, che, con volto rassicurante, tendono a ripetere il senso del mondo, e più alle pratiche, sempre poco lineari ma proprio per questo più prossime all'esperienza e alla possibilità di attivarne i molteplici volti, di arricchirla, di innovarla. E sappiamo attivare scambi con i più giovani accettando di entrare veramente in relazione, anche nei suoi lati conflittuali, e di farsi per loro testimoni viventi di una civiltà in cui gli esseri umani e la natura che ci nutre non siano ridotti a oggetto d'uso, in cui non prevalga il principio della forza, e il mondo, il futuro, rappresentino ancora una promessa da condividere e di cui prendersi insieme la responsabilità. Siamo consapevoli che ciò comporta una profonda rivoluzione culturale: in primo luogo uscire dall'idea contrattualistica moderna delle relazioni umane e sociali (ed educative) come relazioni simmetriche e dal rifiuto di ogni forma di dipendenza come sinonimo di debolezza. Con la fine del patriarcato, un patto sociale basato sulla legge del Padre e sullo schema edipico-sacrificale (parricidio e lotta tra fratelli), molti riferimenti di autorità che hanno alimentato, non di rado anche positivamente, le civiltà da esso costruite, sono venuti a cadere, lasciando allo scoperto il loro lato oscuro, quello del potere, e questo facendo valere. Più donne che uomini, che a questa rivoluzione simbolica hanno già dato avvio, conoscono e agiscono il senso relazionale dell'educare, che comporta anche accettare le perdite e i conflitti e volerli al meglio, e sanno dar vita a relazioni di differenza, a pratiche di vita orientate da legami significativi e liberi, da passioni gioiose e perciò realmente formative (BENASAYAG, SCHMIT, 2004). Pratiche che conosciamo per esperienza vissuta, dalla relazione con nostra madre alle relazioni politiche tra donne, in un continuum fatto di salti e intermittenze in cui ci hanno assistito il senso dell'autorità e la forza trasformatrice della lingua materna capace di creare un nesso intimo e pubblico tra libertà e parola, e di farci speranza le une per le altre, gli altri. E in un mondo ridotto e mortificato in senso mercantile, più donne che uomini sanno che la madre ci ha insegnato a parlare escludendo per principio la

riduzione del linguaggio a merce, ci ha immessi nella vita non per ridurci a cose, a merce, ma, al contrario, per chiamarci a libertà.

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

Riferimenti bibliografici

ARENDRT, H. *Tra passato e futuro*. trad. it., Milano, Garzanti, 1991.

BENASAYAG, M., SCHMIT G. *L'epoca delle passioni tristi*. Trad. it. Milano, Feltrinelli, 2004.

CONTINI, M. G. *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna, Clueb, 2010.

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

DE VITA, A. *La creazione sociale. Relazioni e contesti per educare*, Roma, Carocci. 2009.

DIOTIMA. *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*. Napoli, Liguori, 1995.

_____. *Potere e politica non sono la stessa cosa*. Napoli, Liguori, 2009.

FEDERIGHI, P. *Liberare la domanda di formazione*. Roma, Edup, 2006.

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

GORZ, A. *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*. Trad. it. Torino, Bollati Boringhieri, 2003.

ILLICH, I. *et al. Esperti di troppo*. Trad. it. Gardolo, Erickson, 2008.

LIBERIA DELLE DONNE DI MILANO. *Non credere di avere dei diritti*. Torino, Rosenberg & Sellier, 1987.

_____. *È accaduto non per caso*. Numero speciale di "Sottosopra", Milano, 1996.

OLSON, M. *Power and Prosperity*. Oxford, Oxford University Press, 2000.

PATI, L., PRENNA, L. *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*. Milano, Guerini, 2008.

PATI, L. *L'autorità educativa tra crisi e nuove domande*. In PATI, L. Prenna *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Milano, Guerini, 2008, pp.15- 32.

PIUSSI, A. M., MAÑERU, A. *Educación, nombre común femenino*. Barcelona, Octaedro, 2006.

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

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

_____. *Parcours de la reconnaissance*. Paris, Stock, 2004.

_____. *Devenir capable, être reconnu*. "Esprit", 7, 2005.

ROSSI-DORIA, M. *Di mestiere faccio il maestro*. Napoli, L'áncora del Mediterraneo, 1999.

SANTELL, Beccegato L. *La scuola: autorità e governo di sé*. In PATI, L. Prenna, 2008. pp.138-156.

SEN A. *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Trad. it. Milano, Mondadori, 2000.

WINNICOTT, D. W. *Dal luogo delle origini*. Trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 1990.

ZAMBONI C. *Una valigia leggera*. In DIOTIMA, 2009. pp.113-126.

ZAMBRANO M. *Chiari del bosco*. Trad. it., Milano, Feltrinelli, 1991.

ZAMBRANO M. *Los bienaventurados*. Madrid, Siruela, 2004.

ANNA MARIA PIUSSI

Professora de Pedagogia da Universidad de Verona (Itália). Participa de várias iniciativas e trabalha com as associações, incluindo "Graphein", Società di Pedagogia e Didattica della Scrittura, da qual é vice-presidente. Em 1988, estabeleceu na Universidade de Verona o Grupo de Pedagogia da Diferença Sexual. Neste âmbito, organizou vários grupos de pesquisa, reuniões de estudo, cursos de formação, seminários, conferências. Também faz parte da comunidade filosófica feminista Diotima e do movimento dedicado a auto-reforma da escola. Desde 2000 faz parte da rede nacional espanhola de estudos e docência universitária e da escola Sofías, que estuda as relações de autoridade na educação. É membro do comitê científico de várias revistas, tais como: "Bambini", "Adultità", "Cooperazione educativa", "Linguagens, educação e sociedade", e dirige a série "La prima ghinea. Quaderni per l'educazione". Contato: annamaria.piussi@univr.it