CULTIVAR HUMANIDAD Y VIVIR JUNTOS. Antonia De Vita, Universidad de Verona
(Traducció: Anna Maria Andolfato)

Quisiera contestar a las preguntas de este seminario sobre "El placer y la vocación al educar en una perspectiva humana", moviéndome alrededor de los núcleos de inspiración que han alimentado y siguen alimentando, mi trabajo en la enseñanza con estudiantes universitarios en los últimos siete años y, hace desde más tiempo, con mujeres adultas. Quisiera alumbrar, dialogando con algunas reflexiones teóricas que me parecen preciosas, dos focos de atención: el primero concierne a las relaciones y los contextos entendidos como movimientos pujantes que hacen que las relaciones sean capaces de generar inteligencia y los contextos capaces de volverse creativos, de ser re-inventados; el segundo concierne, como diría Martha Nussbaum, la posibilidad/capacidad de cultivar la humanidad y de vivir juntos, que tiene mucho que ver con la conciencia y con la vocación de educar con pasión y con mirada política en una era planetaria.
Bailaré alrededor de estos dos focos apoyándome, en la primera parte en unos textos que me van a ayudar en argumentar la importancia de la matriz afectiva en las relaciones y en los contextos educativos, y en la segunda parte voy a intentar evidenciar la importancia de volver a proponer esta matriz en combinación con una dimensión política.
Para rehumanizar la educación y el vivir juntos, en mi hipótesis es necesario volver a proponer, de manera convincente, por una parte el vínculo entre afectividad y política como una palanca para educar y aprender y, por otra, para continuar a inscribir la educación en una perspectiva de cambio y transformación social.
Entre las relaciones y los contextos se entremezcla la política que, actuando como fermento, saca a la vista de todos las biografías singulares, que son la substancia de las relaciones, y agranda el campo visual del contexto que se define por su dimensión limitada.
Devolver a las relaciones su componente político irreductible es un paso importante en un panorama capaz de dejar atrás aquella pedagogía del capital, que nos ha enseñado en los últimos treinta años a vivir y a utilizar las relaciones de manera instrumental y utilitaria[1], para descubrir de nuevo la pujanza transformativa sobre uno mismo y sobre el mundo. Los dos relatos que siguen quieren poner bajo el foco que la dimensión del aprendizaje se puede reabrir através de los mediadores vivientes. En el primer fragmento hay una chispa amorosa que abre la mente a través de una preciosa relación. En el segundo fragmento hay un contexto de lucha política que deviene una verdadera escuela gracias a la pasión política y moral de un maestro. En ambos casos son el amor y la pasión que crean y generan aquel arrebato que se hace mediación viva para aprender.
Los hombres y las mujeres que en cualquier contexto, escolar o extra-escolar, saben prender la inteligencia en los demás, ya sean pequeños, jovenes o adultos, están relanzando la tenacidad de las relaciones y su naturaleza de ser mediación, y están creando contextos capaces de hacernos más inteligentes.

Leyendo en voz alta.
En un *college* para señoritas de la alta sociedad inglesa, una joven estudiante asiste junto a otras compañeras de curso a la lectura en voz alta de una tragedia. A la señorita Julie, una enseñante del *college*, le gusta homenajear a sus alumnas: algunas tardes las reúne en una sala para leerles los fragmentos más apreciados. Aquella tarde la elección cayó sobre *Andrómaca* de Racine y para Olivia la vida y la experiencia del mundo no volvieron a significar lo mismo, siendo aquel momento un *Incipit Vita Nova*, el comienzo de una vida nueva.

[1] He profundizado este concepto en diversos textos, entre ellos *La Creazione sociale,* Carucci, Roma 2009.

Me he preguntado a menudo en qué medida influyó Racine en encender la llama que empezó a arder en mi aquella noche y cuanto se debió a la proximidad física. Si ella no hubiese leído precisamente aquella tragedia o si no me hubiese llamado por casualidad para que me sentara a su lado, en contacto *inmediado* con ella, puede que la sustancia inflamable que sin sospecharlo llevaba en mí se habría quedado fuera del alcance de la chispa animadora y nunca se habría encendido […] Lo leía de prisa, con sencillez […] sin embargo la solemnidad de su actitud y de su voz me transportó de golpe a la corte de los príncipes y en presencia de grandes emociones […] Aquella noche me fui a la cama, en una especie de aturdimiento, dormí como si me hubieran drogado y por la mañana me desperté a un mundo nuevo - un mundo electrizante - un mundo en el que cada cosa era violenta y afilada, cada cosa estaba cargada de extrañas emociones, cubierta de misterios extraordinarios, en la que yo parecía existir sólo como un núcleo en el interior de un fuego palpitante. Lo entiendo todo, -me gritaba a mi misma - por fin he entendido. ¡La vida, la vida, la vida, esta es la vida, llena hasta el borde de todo éxtasis y de todo tormento! Y a las clases, acudía ahora con un renovado ardor. Es cierto que, hasta entonces, había sido una alumna bastante diligente; estudiaba y aprendía de buena gana, aunque un poco mecánicamente. Pero esto era muy distinto -era algo que no había sentido nunca […] Las palabras ¡qué sorprendentes milagros! Hasta las más sencillas estaban impregnadas de un aura musical y novelesca que me transportaba al reino de las hadas. ¿Y la historia? ¡qué hombres, qué héroes! ¡Qué expresión, qué sonrisa mientras iban a la hoguera o a la horca! ¿Porqué habían muerto? No podía concederme ni un segundo de descanso hasta descubrirlo[2].

Olivia, con una metáfora típica del enamoramiento, encender la llama, reconstruye en un clímax la fenomenología del abrirse de su inteligencia gracias a re-apoderarse de la dimensión mágica y misteriosa de lo viviente. No es un optimismo vital, ya que el descubrimiento hecho a través de la mediación en presencia de la voz de la señorita Julie y del estar a su lado junto a las otras, de lo que la mística medieval de lo vivido ha llamado durante siglos *Amor ipse intellectus est*, el amor enciende la inteligencia. O la encendía, como en el caso de Olivia. Lo que dice la metáfora del enamoramiento es, de manera más radical, una alegoría del amor y del conocimiento que abren la vida singular y la experiencia subjetiva, de sí y del mundo, a los demás sentidos hasta entonces desconocidos. Las palabras en principio son sólo letras, luego se convierten en milagros, capaces de llevar a otros mundos poblados por extraordinarios seres encantados; la Historia sólo hechos, luego historias cautivadoras, misterios y enigmas por resolver.

Olivia se hace más inteligente la tarde en la que encuentra en la mediación de la señorita Julie, el paso, un paso para sentirse llevada hacia las grandes emociones, las cortes de los Reyes, de los príncipes y de las princesas: hacia el ser en su realeza. De ser una oyente, se le brindó de improviso la entrada libre a una ciudad a cuyas puertas nunca se habría atrevido a llamar. Y es la matriz afectiva del lenguaje, el lenguaje como experiencia sensorial, que transporta desde un mundo conocido a otro desconocido, la que abre una dimensión antes inexistente, vivida como abrumadora por su novedad.

En el caso de Olivia, el despertar de los sentidos prueba que el amor despierta la inteligencia: los sentidos se despiertan, como en las experiencias más comunes del amor. En el amor que enciende la inteligencia, el *yo* y el mundo se expanden con el resultado de mostrar el mundo y el humano, lo viviente, en su mistérica complejidad, en la tupida textura de relaciones y nexos que lo constituyen.

Es la experiencia del conocimiento, dirigida por las emociones y por los sentimientos, aquellos que ayudan a ser y a amar más, la que acrecienta el sentido positivo del ser; es el movimiento contrario al que se produce cuando no somos capaces de reconocer y otorga el reconocimiento merecido hacia un enseñante u otra persona que se ha brindado, que se ofrece como mediación viviente para una relación más inteligente con el mundo[3].

---

[2] *Olivia di Olivia,* Einaudi, Torino 1977, pp. 37-42.

[3] Pia Marcolivio, «Crescere è spegnersi?» in Vita Cosentino, Antonietta Lelario, Guido Armellini, *Buone notizie dalla scuola,* Pratiche Editrice, Milano 1998, p. 169.

Otras escuelas y libros vivientes.

Desde una aula de un *college* del pasado a otra escuela, también perteneciente al pasado, atravesada por corrientes magnéticas de inteligencia sensible, con implicaciones formativas y transformativas. Una de las diferentes escuelas que la Resistencia italiana instituyó en los grupos nacidos de los partidos y que se convirtieron en la condición, el entorno y en los diferentes con-textos que compusieron la Resistencia misma. Con-textos con un centro propio y con su propia orientación.

El punto natural de de orientación habría sido el grupo de mis compañeros de Vicenza; compañeros de la escuela y de la universidad que tenían una relación no sólo de compañeros sino, extrañamente, educativa y política. Digo extrañamente, porque la escuela y la universidad de por sí mismas no promovían este tipo de relaciones, sin embargo, nosotros habíamos encontrado otras escuelas, otros pedagogos.[4]
Los jóvenes, hombres y mujeres, del *Partito d'Azione*, como todos los demás, dejaron casas y trabajos y estudios para entrar en la Resistencia. La Resistencia es, en palabras de sus protagonistas, entre otras cosas una escuela: especial, cualificada, adulta e informal aunque organizada, que enseña las cosas que se deberían aprender en la escuela o en la universidad, pero lo hace mejor; con más eficacia porque es formación y auto-formación, es relación con quien es y sabe más que tu, un maestro, unos maestros y también con quien es y sabe más o menos lo mismo que tu, los compañeros y los amigos. Compañeros en la escuela y en la universidad con vínculos educativos y políticos promovidos por una escuela grande, que no olvida que en el centro del aprendizaje hay, y permanece, la necesidad que el saber tengan una propia materialidad, una consistencia carnal que se ponga a disposición en forma perceptible, táctil, auditiva, en la cercanía física y que la política y la educación puedan potenciar recíprocamente.

«La Italia verdadera», decía a Lelio, los dos varados en nuestro exilio militar, «está encerrada en el ánimo de los oponentes totales, como Antonio Giurolo. Es uno de Vicenza, tendrá unos treinta años; es profesor pero no da clase porque no quiso federarse.»
«Me creía que ya no quedaban» decía Lelio.
«Está él» decía yo «Se puede decir que somos sus discípulos.»
«¿Qué quiere decir *discipular*?» decía Lelio; pero yo le explicaba que el que se juntaba con Toni Giurolo se hacía fatalmente su discípulo y, en el fondo, también quien se juntaba con sus discípulos.
«Ahora eres su discípulo, tú también» le decía.
«¿Y cuántos hay, de estos discípulos?»
«Somos una docena, más o menos»
«Como los de Jesucristo»
«Esos eran los apóstoles.»
Aprovechaba para proporcionarle una breve bibliografía sobre el tema: Omodeo, Renan, la crítica histórica. Lelio estaba impresionado: «¿Y tú, cómo sabes esas cosas?»
«Con Giurolo se aprende lo que se tendría que aprender en la escuela.»
¿Tenían algo que ver los apóstoles con Italia? Muchísimo. ¿En qué consiste una patria sino en un ámbito cultural? Es decir, en conocer y entender las cosas.[5]
Giurolo habla en dialecto, lengua materna y vernácula, lengua con la que rompe la solemnidad que hace abstracto y pomposo el italiano escrito de aquel tiempo. En la escuela de Toni Giurolo se daban clases informales de política que tenía relación con la lingüística y con la educación, la historia social y la filosofía, y todas estas dimensiones estaban interna e íntimamente enlazadas como los hilos de una misma tela. Es una escuela que convierte los discípulos en maestros, aunque pequeños. En esta escuela libre y especial, sin aulas y sin cátedras y con

[4] Luigi Meneghello, *I piccoli maestri,* Mondadori, Milano 1986, pp. 30-31.
[5] Luigi Meneghello, *I piccoli maestri,* cit., p. 31.

libros, en el sentido que «Antonio era aquellos libros»[6], se aprende, entre otras cosas, el no-conformismo siguiendo el ejemplo de la escuela de Jesús. Los pequeños maestros se hacen maestros por su cuenta una vez aprendido lo esencial, pues no todo lo que se podría aprender, pero todo lo necesario para orientarse y para saber buscar, conscientes de que lo que están aprendiendo tiene la condición de un privilegio, no de clase pero sí de condición de ser.
Aquellas relaciones se convierten en el punto natural de orientación para la Resistencia y para la trayectoria de las vidas implicadas en este proceso, siendo las relaciones y los intercambios la materia primera y su misma substancia-forma.

Un Centro clandestino es una cosa singular: cuanto más se acerca uno, menos se ve. Desde lejos, nadie dudaba que fuera un organismo sólido y tangible, una fragua de instrucciones, un imponente laboratorio; luego, al aproximarse, este organismo no se encontraba, se entraba en una red de contactos precarios y complicados. Más bien, ni siquiera era una red; había algunos, con nombres falsos que intentaban tejerla. Mientras duraba el trabajo, la red estaba allí y dentro circulaban corrientes magnéticas, pero, en el momento que se paraba la obra desaparecía. Al principio parecía que tenía que estar allí, como una araña, el Centro vivo, en su nicho de seda: ¿estaba de verdad allí? Luego empezábamos a entender que la red misma era el Centro, rasgado, rehecho de continuo. Mientras teníamos atados los hilos, las corrientes pasaban. El Centro funcionaba así.[7]
El Centro clandestino tiene la forma de una red que está allí pero no se ve, y cuyo centro se deshace continuamente, porque está hecho de corrientes que pasan únicamente a través de los hilos anudados por los contactos y las relaciones: hasta que los hilos se anudan, la tela se sigue tejiendo y el Centro existe; si se para, el Centro y su tela invisible dejan de ser tangibles.
El trabajo de enlace no era un aspecto importante de la Resistencia, sino era la Resistencia misma […][8] una vez dispuestas las conexiones, habitualmente, ya se había hecho todo lo demás, creados los comités, entregada la prensa, conseguidas las financiaciones, divulgadas o recogidas las noticias, comunicadas y ejecutas las órdenes. Buscad los enlaces y lo demás viene rodado.
Enlazad personas, ideas, comida, casas, instrucciones, bienes, medios de transporte. Es quizás alrededor de este verbo, que expresa la capacidad de relación y la movilidad, que se sintetizó la competencia simbólica, la epistemología de una escuela que generó un texto social compuesto por autores y autoras que eran también los actores y las actrices capaces de acción política.
Escuelas y otras escuelas, con y sin libros, que se desarrollan en las clases y fuera de ellas, con libros escritos sobre papel y sobre la experiencia cotidiana. Instituir escuelas de manera informal, haciéndolas existir socialmente, creando contextos en los que se estimula a aprender a través caminos imprevisibles, con maestras y maestros a veces sin cátedra y estudiantes sin mesas. Escuelas que pueden tener muy poco en común pero tienen también algo esencial: un enlace entre educación y política[9], lengua y experiencia, que hombres y mujeres saben representar y transmitir a los demás, brindándose a los más jóvenes o los más pequeños, o con sus semejantes, como *liaison*: relación y mediación, viva y afectiva, que abre otros mundos capaces de hacernos más inteligentes.
La diversidad de las escuelas, las posibilidades que se ofrecen para operar transvases entre elementos y contextos diferentes, la ola que mueve la educación formal y la informal, formación y auto-formación, lugares y espacios, tiempos y cadencias, son parte de un movimiento que ha convertido algunas escuelas especiales en interesantes a mis ojos. Son ejemplos de con-textos capaces de instituir simbólica y socialmente otras escuelas, en el movimiento de hacer escuela allí donde surge.

Cultivar humanidad y vivir juntos,

[6] Luigi Meneghello, *Fiori italiani* in Opere, Rizzoli, Milano 1977, vol II, p. 238.
[7] Luigi Meneghello, *I piccoli maestri,* cit., pp. 236-237.
[8] Luigi Meneghello, *I piccoli maestri,* cit., p. 237.
[9] Anna Maria Piussi, «Se non ora, quando?» in Antonio Erbetta (cur.), *Senso della política e fática del pensare,* Clueb, Bologna 2003.

En esta segunda parte quisiera concentrar mi atención sobre el círculo virtuoso que es necesario reconstruir entre la re-humanización de la educación y el vivir juntos. Estos dos elementos tienen en común la dimensión política, fundamental para mantener viva una educación democrática en la que hacer crecer los hombres y las mujeres que se siguen sintiendo ciudadanos y por lo tanto insertos en un contexto que sepa ser lo suficientemente acogedor para todos.

Martha Nussbaum, en el texto *Non per profitto* trata este tema de manera profunda entrando en la vertiente de una crisis que no es la exhibición de la crisis económica, sino una más silenciosa que amenaza la democracia desde el interior: la crisis mundial de la instrucción. "Las naciones están atraídas, cada vez más por la idea de beneficio; ella y sus sistemas educativos están apartando, de manera completamente alocada, aquellos saberes que son indispensables para mantener viva la democracia".[10] Hay pues un verdadero predominio de la instrucción por beneficio que está dejando fuera de juego la instrucción para la democracia que, según ella, consiste en la formación de ciudadanos capaces de ver el mundo desde el punto de vista de otros, de tener que tratar con lo inadecuado y de la fragilidad humana, de comprensión y respeto del otro, de formar un sentido crítico para leer y actuar en el mundo. A este ataque a la educación democrática, según Nassbaum, es posible resistir sólo relanzando la cultura humanista con su tradicional capacidad de cultivar el diálogo y de formar y alimentar a los individuos a través los saberes que incluyan el saber vivir con los demás en la diversidad.

Volver a arrancar desde la vocación humanizante de la educación me parece entonces un punto imprescindible para volver a tejer el vivir juntos, necesita que la matriz afectiva invada la esfera pública y la haga civil. La importancia de que sean los sentimientos morales los que invaden el espacio público y no los antimorales, es fundamental para el vivir juntos y es un problema urgente de nuestros tiempos que está desgastando, en la educación como en otros ámbitos, la capacidad social de hacer mediaciones y de crear contextos lo bastante amplios para permitir el ejercicio de la diferencia. "¿Cómo hacen las personas para volverse capaces de respeto y de igualdad democrática?" Para contestar a estos interrogantes, Nassbaum sugiere investigar más a fondo el choque de civilización, intentando discernir las fuerzas que en cada individuo actúan contra el respeto y la reciprocidad, así como las fuerzas que alimentan una sana democracia.[11] El choque de civilización es interior y se puede observar en muchas batallas sobre la inclusión y la igualdad que tienen lugar en las sociedades contemporáneas: las polémicas sobre la emigración, sobre el espacio a conceder a las minorías religiosas, raciales y étnicas; sobre la igualdad de género, sobre la orientación sexual, sobre las acciones positivas. "En cada nación estas problemáticas desencadenan ansiedad y agresividad. Sin embargo en todas están presentes fuerzas de compasión y de respeto".[12]

Quisiera detenerme sobre el choque de civilización interior que repercute en la escena pública ya que creo que, si como educadores tenemos interés en cultivar humanidad debemos cuidar este choque desde su interior y asumirnos la responsabilidad de volver a tejer juntas la matriz afectiva y la práctica política como parte de una única dimensión.

Es desde esta perspectiva que desearía contar brevemente las vicisitudes de los niños y las madres de la calle Rubattino de Milán. Estimo los hechos que les conciernen un óptimo ejemplo de lo que significa vocación para educar en una perspectiva humanizante.

Las maestras y las madres de la calle Rubattino.

La calle Rubattino es una calle en la periferia este de Milán, es una gran avenida rodeada por polígonos industriales abandonados y ruinas de viejas fábricas. En este paisaje espectral, alrededor de trescientas personas, casi todas de etnia rom y procedentes de Rumanía, ocuparon

[10] Martha Nassbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica,* (or. *Not for profit. Why democracy needs the humanities*) Il Mulino, Bologna 2011.
[11] Ivi, p. 46.
[12] Ivi, p. 47.

en el verano del 2008, el área que fue de la sociedad eléctrica y viven en chabolas y viviendas precarias. La mayoría ya ha vivido repetidos desalojos llevados a cabo en otras áreas de Milán que le obligan a desplazarse continuamente por la ciudad. Se encendió la esperanza de que algo podía cambiar cuando, en septiembre de 2009, treinta y seis niños *rom* empiezan el curso en las escuelas de primaria e instituto del barrio. Los voluntarios de la comunidad de Sant'Egidio acompañan e inscriben los niños en la escuela, conocen y ayudan a sus familias. La extraordinaria aventura de encuentro, solidaridad, amistad que se establece entre los niños rom y sus maestras representa una de las muchas historias de vocación para educar por parte de las maestras y de creación social por parte de una red de personas, instituciones, familias, asociaciones, etc.

Los hechos que implican las maestras comienzan cuando los niños rom que acudían a la escuela regularmente no se presentaban porque una vez más el campamento había sido desalojado. Las maestra se rebelan y van a buscar no unos niños rom sino "sus niños". Con ellos han creado una relación y han empezado el curso escolar. Asisten al desalojo y desde la experiencia de aquel día re-orientan su acción educativa y política de los años venideros. «El desalojo ha comenzado.»

«Tengo clase a las ocho y treinta. Dejo el campamento con el corazón destrozado. Vuelvo cuatro horas después, acabadas la clases. Todo está hecho, quedan, al otro lado de la calle, centenares de desamparados que no saben adónde ir, y con ellos los voluntarios de la comunidad de Sant'Egidio que no les van a abandonar. Pasando a través de un grupo de policías que charlas, alcanzo la cancela abierta del campamento y dejo en el suelo tres rosas. Dejan de hablar y me dicen que apoye las flores en la cancela, porque va a salir la apisonadora y le pasará encima. Hay embarazo por su parta, les entiendo. Con dificultad les explico que, si las máquinas han aplastado las mochilas de mis niños con mayor razón tendrán que aplastar mis flores.

Entretanto, fuera de la vista del mundo, grupos de desesperados se preguntaban adónde irían»[13] .

No todos los días son iguales. Aquel día para las maestras marca el comienzo de una reivindicación de la dignidad de sus niños y de sus familias y el inicio de una escuela del vivir juntos que no ha dejado nada ni nadie igual que antes. La educación y la política se han despertado en las relaciones vivas entre grandes y pequeños que redescubren que juntos pueden tener civilización.

[13] Ivi, p. 47.