Trad. de Maria Sirera

EL OFICIO ILUMINADO

Vita Consentino[1]

El mundo iluminado es un intenso libro autobiográfico de Ángela Mastretta (2000) y entre sus páginas he encontrado la historia de una forma de estar en este mundo y en este tiempo, que sirve de horizonte a estas reflexiones mías, en la medida en que para mí es dirimente, no tanto el análisis de nuestro tiempo, como la forma en que una mujer está y puede estar en relación con él. De hecho, si hablamos de educación en el contexto delineado por este simposio, la centralidad de la cuestión es que "se trata de nosotras", es decir, se trata de como se orientan dentro de ellas y en la actividad política aquellas de nosotras que todavía desean acercarse a las generaciones más jóvenes.

Angela cuenta que, de regreso de México tras dos viajes extenuantes de gira para presentar sus libros, su pueblo le parece "el mejor del mundo y capaz de ofrecerle todos los lujos a los que aspira". Descubrimos de qué lujos se trata cuando define el último país en el que estuvo, Estados Unidos, como "la cuna y la gloria de los errores y de las malas costumbres que este fin de siglo pretende imponer a aquellos que viven en él" y recuerda las palabras de Hans Magnus Enzensberger, según el cual, para nuestro siglo, los lujos serán "el tiempo, la atención, el espacio, la tranquilidad, el ambiente, la seguridad". Dentro de ella, esta toma de conciencia se transforma inmediatamente en la disposición interior a aceptar aquello que será "cada vez más difícil poder concederse", y lo expresa de la siguiente manera: "Aquel fin de semana, y desde entonces hasta el fin de mis precarios días, me predispongo a hacer con mi tiempo aquello que más me gusta y a concentrar mi atención sobre lo que me viene a la mente". (2000, pág. 102)

Los textos literarios están formatos por palabras que se dirigen a la esencia humana de las cosas, que transforman en decibles las vivencias, de otro modo inefables, y de esta manera permiten a la experiencia viva existir y pasar a formar parte de los intercambios sociales. "Vivir lujosamente" –éste es el título del capítulo de Mastretta al cual me estoy refiriendo- me ayuda a decir que hoy se puede ser mujer, una oscura

[1] El texto ha sido extraído del volumen "Il pensiero dell'esperienza", de A. Buttarelli i F. Giardini, editado por Baldini Castoldi Dalai.

profesora o una maestra por ejemplo, y poseer aquella gran maestría que se perfila en sus palabras. Y esto ocurre porque se ha creado una extensa sociedad femenina, fruto de una libertad que no se ha adaptado completamente a las medidas y a los criterios del mundo establecido. Un aspecto magnífico del tiempo que vivimos es que encontramos por todas partes palabras intensas de mujeres a las cuales referirse. Esta voz en particular existe en nuestro tiempo con una conciencia lúcida y sabe hablarnos de aquello regresivo y negativo de la hipermodernidad que está aconteciendo: deja constancia de cómo se puede desear para la propia vida otro tipo de abundancia, y en el mismo momento de empezar a practicarla nos indica la posible colocación en un horizonte diferente.

Es innegable que hay dificultades. Un aspecto terrible de este tiempo es la continua presión ejercida por la aceleración del cambio: cualquier experiencia viva es inmediatamente englobada, pensada y olvidada. Yo misma, que he dedicado toda mi vida a la escuela, experimenté en un momento determinado la dolorosa sensación de que toda mi experiencia como mujer en la escuela estaba perdiendo sentido y que ya no tenía ninguna historia que contar. Únicamente recuperando una mirada sobre el mundo –como el propuesto por Mastretta, por ejemplo- vuelve a tomar cuerpo y espesor la historia del individuo que soy, que es también la historia colectiva de la primera generación de mujeres italianas que pudo ir a la escuela. También vuelvo a encontrar aquella cosa especial que tiene la escuela italiana, que consiste en el hecho de ser la más feminizada de Europa y quizás del mundo.

No sé si las mujeres son mejores educadoras que los hombres. Es más, tengo tendencia a pensar que es ideológico atribuir "cualidades buenas" a las mujeres. Sin embargo, considero que en Italia con la feminización de la profesión de enseñar se ha delineado una ocasión de cambio que tiene que ver directamente con el hecho de ser mujer, con pensamientos y palabras de mujer. Me he cuestionado muchas veces sobre el rapidísimo progreso de la institución femenina: en Italia, alrededor del año 2000, en algunas regiones del norte se dio la "superación" incluso en las licenciaturas científicas; en la escuela, las niñas obtienen desde hace tiempo los mejores resultados, tal y como confirman las últimas pruebas de selectividad; la institución de base tiene personal casi exclusivamente femenino e incluso en los estudios superiores hay más profesoras que profesores.

Italia es un país que fue pobre y, en base a mi experiencia personal, he llegado a la conclusión de que la instrucción femenina debe verse como una estrategia de libertad

dentro de tres –cuatro si consideramos a nuestras hijas- generaciones. He vuelto a recorrer la historia en *Scuola, nome comune femminile* (Buttarelli, 2000), pensando en mí, en mi madre, en mi abuela, tres generaciones de mujeres para quienes la escuela ha sido importante, un lugar dónde era agradable ir. Mi abuela era una niña inteligente que vivía en el campo de la Toscana a comienzos del 900 y pudo frecuentar la escuela únicamente hasta tercero de primaria. Le pesaba, por esto quiso que las dos hijas estudiaran como mínimo hasta los estudios superiores. Mi madre continuó en la universidad frecuentando la facultad de Magisterio y, a su vez, ha querido que nosotras, sus tres hijas, nos licenciáramos y pudiéramos mantenernos con nuestro trabajo. Dos de nosotras, como muchas mujeres en Italia, nos encaminamos hacia el oficio de docente. En la instrucción, a mi parecer, jugaron un rol importante las madres que querían para sus hijas más de lo que habían podido tener para ellas, como en el caso de mi historia personal. Podemos ver en esta manera de comportarse una estrategia de libertad: se me ocurrió esta idea mientras leía la investigación de Cristina Borderías (2000) sobre la emigración, en la que desmonta el razonamiento según el cual las mujeres no hemos tenido un rol protagonista, sino pasivo, es decir, el de seguir y encontrar a los hombres que emigraban; por el contrario, muestra una implicación diferida de estas mujeres para crear mejores condiciones a las hijas.

En Italia, la instrucción femenina es "un imprevisto histórico": cuando, en los años 60, fue instituida la escolarización de masa con el fin de incluir las clases pobres en la modernización del país, niñas y chicas de todos los estratos sociales se aprovecharon de ello de forma exponencial para llegar finalmente a los estudios superiores. Este es, pues, un cambio que merece ser contado y elaborado y, si hablamos de cambios, estoy de acuerdo con Bateson cuando sostiene que puede ser solo fruto de la historia y no de un proyecto. El que me interesa aclarar políticamente en esta sede es que, justamente a partir de la historia afortunada de la instrucción femenina, se deriva el dato material de un empuje positivo sobre la escuela por parte de las mujeres. El empuje positivo por él mismo es, a mi parecer, el alimento secreto que ha pasado de madres a hijas y que ha mantenido y todavía hoy mantiene una mirada no catastrófica frente a la escuela por parte de las mujeres. Es el terreno de base sobre el que ha podido nacer un punto de vista diferente sobre la educación en los recorridos políticos de las mujeres.

La indicación que da Mastreta de vivir lujosamente expresa mejor de lo que podría hacerlo yo la sustancia de aquello que –a mediados de los años 80 del siglo pasado- fue el comienzo de la Pedagogía de la diferencia. Expresa "el gesto soberano de

llevar a este mundo un sentido libre de nuestra diferencia", como escribe Anna Maria Piussi (1989) en el prólogo del primer texto colectivo del movimiento. Leyendo sus palabras, me ha vuelto a la mente aquel sentimiento de irrisoria felicidad, aquella determinación quizás un poco perversa de ser mujeres antes que docentes, que nos caracterizaba en aquellos años. Han sido emociones de este tipo las que nos aventuraron a coger otros caminos y abandonar con alegre dominio las ideas consolidadas sobre la educación. En un movimiento de subjetividad gran parte del trabajo es llevado a cabo por estos elementos contagiosos que acompañan la toma de conciencia. ¿Y qué hay de más lujoso que estar en el mundo con una palabra propia?

Con respecto a un pensamiento "feminista" sobre la educación, la experiencia italiana es particular por más de una razón. El primer aspecto es que en los años 70 la lucha contra las discriminaciones sexistas, muy fuerte sobre todo en las escuelas anglosajonas, no tuvo continuidad en Italia. De repente fue el comienzo de la subjetividad femenina. Con la Pedagogía de la diferencia nos incorporamos y nos autorizamos a estar bajo una idea de libertad relacional. Fueron las relaciones de confianza entre mujeres el contexto determinante que permitía pensar de forma propia e inventar nuevas prácticas, por ejemplo grupos de palabra divididos por sexo o selecciones de textos y relecturas orientadas simbólicamente. Todo esto se produjo en estrecha relación con los lugares de elaboración –librerías, centros de documentación- de la política de las mujeres. Y de ese modo, el movimiento se difundió como una mancha de aceite por toda Italia. Aquello que es más válido incluso hoy en día –y que es el mejor fruto político de aquellos años- es la capacidad de inventar, permaneciendo dentro de una relación viva y libre con el contexto. No son las prácticas en ellas mismas las que, como tales, siempre son modificables y futuras.

El segundo aspecto significativo es que poco tiempo después, a comienzos de los 90, en los recorridos de la política de las mujeres empieza a discutirse la forma del "separatismo", que permanecía estático, y esto condujo a la invención de otras prácticas que no estarían exclusivamente dirigidas a mujeres. Una de estas es, sin duda, el movimiento de autorreforma de la escuela que algunas de nosotras, aun manteniendo relaciones privilegiadas entre mujeres, promovieron junto con hombres apasionados por la escuela, con la idea de que la verdadera reforma no viene de arriba –todavía en el supuesto de que fuera siempre la mejor y casi nunca es así-, es por el contrario autorreforma, es decir, aquel proceso que a partir de él mismo y en relación con las experiencias puede llevar a cabo quien lo vive cada día. La idea de la autorreforma

partió de algunas mujeres y algunos hombres docentes en las universidades, y después se extendió a las escuelas, y hasta hoy se ha mantenido viva y vital. Es una forma política original, inspirada en la política de las mujeres, y no se asemeja en nada a las formas organizadas por la política. Más que movimiento sería mejor decir: *subjetividad en movimiento.* Un movimiento basado en las subjetividades en relación tiene un caminar no lineal y a veces cárstico: periodos de fuerte presencia e iniciativas se codean con periodos hechos de intercambios más contextuales, de experiencias locales. Su duración no es garantizada mediante estructuras o financiaciones, y es por consiguiente precaria y se encomienda al deseo y a las relaciones, aprovechando de vez en cuando las ocasiones. La lucha principal ha sido llevar a cabo en palabras un sentido diferente de la escuela que respondiera al sentir de un/una docente que desarrolla con pasión este oficio.

Vivimos en una época que nos desposee de nuestra capacidad de enseñar, porque se ha convertido en prerrogativa de especialistas y de expertos externos a la escuela. Una de las ideas de fondo de la autorreforma es por el contrario que el saber nace de la experiencia, humana y profesional, en relación directa con las nuevas generaciones. Hemos trabajado todos estos años para hacerla irrumpir y hemos contado en un libro, *Buone notizie dalla scuola* (1998) el saber que ha surgido. La toma de conciencia de la diferencia sexual ha sido de nuevo el elemento que lo ha hecho funcionar todo, reconduciéndonos al hecho de que estamos encarnados: mujeres y hombres, niños y niñas, con historias, vidas y experiencias, y por lo tanto el encuentro que se da en la escuela es *imprevisible*. Una consecuencia de esta posición es haber empezado a discutir sobre el hecho de pensar por modelos, una disposición mental, profundamente inscrita en nuestra cultura occidental, que funciona creando un modelo mediante el desprecio de aquello que es deforme. Muchos procedimientos requeridos a escuela, como la valoración clasificadora o la didáctica por objetivos, presuponen un modelo abstracto de alumno, el que a una determinada edad, en un punto determinado del programa, debe saber ofrecer determinadas prestaciones, y quien enseña puede acabar en la jaula de este modelo y no consigue ni siquiera ver a los seres humanos que tiene en frente. En este mundo falla el encuentro y, por lo tanto, cualquier posibilidad de transformación relacional.

Pero si en la escuela quitamos el sentido a los procedimientos, a los registros y a los programas, ¿no se tiene quizás la sensación de precipitarse en un vacío terrible? ¿Cómo se pasa de los contenidos, de las técnicas, de los modelos a los sujetos y a la

expresión de la subjetividad? ¿Es realmente posible volver a partir de los seres humanos de carne y huesos, de su encuentro, de su preciosa diferencia?, En la autorreforma, hemos trabajado desde el comienzo alrededor da estas preguntas. Yo misma he escrito, junto con Giannina Longobardi, un texto que titulamos *La scuola sregolata*, para expresar las ideas que se nos ocurrían a partir de las prácticas de aquellos años: ir más allá del sistema de las reglas como modo de estar en la interacción social en la escuela, a favor de prácticas de civilidad de las relaciones humanas, basadas en el intercambio de palabra, a favor de relaciones concretas de confianza y responsabilidad en la enseñanza-aprendizaje. Fue uno de los textos inaugurales de la autorreforma de la escuela. (Diotima, 1996, págs. 59-84)

Durante todos estos años, tanto en los recorridos entre mujeres como en los recorridos con hombres, la relación con la lengua ha sido un nodo central. El hecho de que la lengua sea al mismo tiempo aquello que más usamos y aquello que tenemos al alcance para la transformación de un mismo y del mundo que nos rodea, es una arraigada convicción que tengo. Personalmente, he vivido aquella sensación irreversible que puede ocurrir cuando las palabras se corresponden con lo que se vive. Cuando era una niña me relacionaba en casa, en la escuela, en la compañía adolescente, con palabras que eran variaciones sobre el tema "ser mujer es una inferioridad"; eran palabras que pesaban como una roca. Quién es mujer y tiene alrededor de sesenta años recuerda tan bien como yo aquellos tiempos. Después encontré la política de las mujeres y con otras empecé aquel trabajo de fondo para encontrar las palabras que consiguieron decir la experiencia de una mujer fuera de los esquemas establecidos. Eran palabras y también eran prácticas: la denominamos *política de lo simbólico*. Esto me hizo ver que hay una necesidad de ser en la lengua por un mismo y por los demás, una necesidad de que las palabras se reconecten con aquello que te ocurre, vuelvan a mantener una relación con los hechos y con el sujeto que las vive, las observa, las traduce.

Sobre la posibilidad de reabrir una apuesta política alrededor de la lengua habla el último trabajo que en la autorreforma hemos llevado a cabo junto con amigas de la Sociedad de las letras, primero en un convenio y después en un libro titulado *Lingua bene comune* (2006). Empezamos a cuestionarnos para hacer un desplazamiento y reproponer la cuestión de la lengua apuntando a la libertad y tratando la singularidad de cada ser humano. En nuestro análisis, consideramos singularidad como un concepto diferente de "individuo": este último es una abstracción en la medida que es un sujeto neutro repetible hasta el infinito; singularidad, por el contrario, hace referencia a un

sujeto de carne y hueso, y por consiguiente ya connotado sexualmente, y ya dentro de una trama de relaciones.

Nuestra apuesta puede entenderse como una forma de poner sobre la lengua una cuestión de democracia. Es, sin embargo, un modo completamente diferente al de los años 60, que miraba hacia la emancipación colectiva de las clases subalternas. Yo he intentado argumentarlo en mi contribución al libro apoyándome en la experiencia de Anna Maria Ortese, una escritora italiana originaría de una modestísima familia, que pudo ir muy poco a la escuela: sin embargo, se pregunta como es que cuando era adolescente y después durante toda su vida, el problema expresivo se convirtió para ella en una cosa tan fuerte como para competir con el problema mismo de la supervivencia. Ella misma expresa temor a detenerse en estos argumentos, porque no parecen "suficientemente democráticos", y después añade: "aun así, si la democracia ha de convertirse un día en el medio más adecuado para una cierta felicidad, yo creo que el problema expresivo –el problema de una individualidad real- quizás deberá ocupar, entre la gente, el primer lugar". (Ortese, 1997, pág. 56)

Si, como sostiene Alain Touraine (2006), estamos en una fase nueva en la que ha entrado en crisis la manera tradicional de lo social, destruida por la sociedad de masa y global, y adelanta un mundo hecho de identidad y subjetividades culturales, la reflexión sobre cómo se constituye y como procede la subjetividad es más actual que nunca. Por el talante que esta reflexión ha tomado en nuestros recorridos de la diferencia, lo primero que hace falta decir es que el sujeto es siempre un sujeto lingüístico y que la subjetividad es relacional. La constitución de la subjetividad, de hecho, no acontece fuera de la lengua, sino dentro de la misma lengua: es un hecho de relación y progresa con la posibilidad de significar la propia experiencia humana. El yo empieza a existir sólo en relación con un tú, y estos dos pronombres, a diferencia de los otros, permanecen en la lengua justamente para inserir el contexto y la experiencia, todo lo que no es lengua y que no se agota en la representación. Las palabras viven aisladas en la mente de la gente, viven de reenvíos continuos a otras palabras de otros seres humanos y es esta trama la que da sentido. (Consentino, 2006, págs. 19-35)

Aun así, el pasaje que considero y repropongo como decisivo es de cariz simbólico: salir de la idea de un sujeto que se coloca de forma titánica, de un sujeto autosuficiente, y empezar a pensarse como vida recibida. Estamos en el mundo porque alguna nos ha traído al mundo, como dice Luisa Murano. Pero referirse al horizonte del orden simbólico de la madre, no significa entrar en otro orden, diferente al paterno, sino

igualmente saturado; implica un pasaje totalmente diferente. De hecho, "la simbología materna –en palabras de Murano- tiene la característica de ser posible, no necesaria, y por lo tanto frágil, precaria. La madre está allí, el tema materno es simplemente la posibilidad de hacer ser a otro, a otra" (Vía Dogana, 2002). En *Cambiare gioco* invita al lector a observar como la criatura pequeña empieza a decir "yo": "No es por imitación, pero no es nunca antes den haberse relacionado de palabra con otra persona que dice de ella misma "yo". Sin el otro no hay "yo", y esta secundarietat es el sentido inicial (y nunca pacífico) de "yo". (Vía Dogana, 1998)

Según la perspectiva indicada por ella, en la simbología materna, con respecto al sujeto, se pasa del "yo" al "mí en relación con". La palabra secundarietat denomina la dirección que toma la subjetividad si va referida a un horizonte simbólico materno.

Es desde aquella posición –mí en relación con- desde dónde podemos estar junto a las jóvenes generaciones, como yo he intentado hacer con los adolescentes, en una búsqueda junto a ellos de la forma que hacía falta dar a nuestro resumen con la experiencia de la escuela y con el saber. Con esta orientación se deshace la posibilidad de formular interpretaciones reduccionistas y masificadoras de los adolescentes. De hecho, es una posición que no los encuadra inmediatamente en categorías conceptuales ya conocidas, en un proceso de desarrollo cultural y humano todo previsto ya, sino que está pendiente se lo que ocurre cuando ocurre y es capaz de dar un sentido a todo eso.

Y cuando son las chicas y los chicos quienes son las primeras y los primeros, yo la segunda, me reencuentro, aunque perdida, como una mujer en un movimiento interior y de relación con energías, deseos y pensamientos que me interrogan sobre el sentido de aquello que estamos haciendo y de nuestro encuentro, que ante de todo sigue siendo un encuentro de existencias.

La segunda posición es la que no pierde nunca su carácter relacional e implica un continuo movimiento de ir y volver entre uno mismo y los otros. Nos introduce en un proceso que es capaz de alejarse de las referencias ya codificadas, de asomarse al terreno incierto de lo que todavía no ha sido pensado, justamente en la medida en que se estructura como *pensar en relación*.

En los últimos años de la escuela, como en todo el resto de la sociedad, se ha puesto en marcha una polémica que afecta al sentido mismo de nuestro oficio, el sentido mismo de la vida civil, que parecen tener que estar completamente dirigidos al utilitarismo mercantil.

Angela Mastretta, en su texto, lo ejemplifica con una breve historia que os leo: "Había una vez un pescador sentado a orillas del mar con una caña y el paisaje por compañía. Viéndolo allá solo, absorto y, aparentemente aburrido, se le acercó un individuo, que era el prototipo del hombre eficiente, y le preguntó cuántos pescados pescaba cada día. El pescador respondió que pescaba aquellos que eran suficientes para comer. 'Pero así pierde el tiempo' dijo el empresario. 'Podría pescar más y vender el resto'. Con lo recaudado se pagaría ayudantes y así pescaría cada día más. Podría incluso crear una sociedad y vender el resto del pescado. Con lo que ganara, podría obtener una financiación y comprar barcas y exportar. Cuando habrá obtenido todo esto, tendrá dinero suficiente para dedicarse a lo que le gusta'. 'El hecho es que' dijo el pescador sin perder la paciencia, 'que ya estoy haciendo lo que me gusta'."

En la escuela encontramos a cada paso al hombre eficiente: en los últimos años se ha camuflado con reformas ministeriales y pretende que el suyo sea el mejor modo posible de instruir y educar. En la escuela, por suerte, encontramos también a muchas pescadoras. En Italia son pescadoras sobre todo las maestras de escuela que, recientemente, con dos años consecutivos de luchas, justamente contra las reformas del hombre eficiente, han expresado una gran fuerza, derivada de la conciencia de hacer una buena escuela y de no querer perderla. Las defino como pescadoras porque –como dice una maestra, Cristina Mecenero-, son el amalgama del "placer de estar con los niños". Sin embargo, con el modelo del hombre eficiente, "salta la posibilitado de estar cerca de los niños de aquella forma sana que sabemos hacer": poder construir con ellos, adelantar aunque sea a palmos, no de manera precisa y articulada, sino con la posibilidad de tejer con ellos avanzando". (Vía Dogana, 2004)

En este momento, en Italia, las maestras son las subjetividades políticas más interesantes y pueden instigar un cambio profundo de la cultura de la escuela, como ya reconocen voces políticamente informadas. El saber de su experiencia y su modo de ser en relación con las criaturas pequeñas pueden provocar una toma de conciencia –y en cierto modo esto ya se está produciendo- que restituya a la escuela el sentido de ser una comunidad viviente donde cada docente retoma a su manera las cuestiones esenciales que cuentan para los seres humanos y hace decaer otras, las que desnaturalitzan el encuentro. Inspirándonos en las maestras, podemos volver a empezar la búsqueda conjunta con aquello que es irrenunciable, por quien enseña y por quien aprende, para vivir lujosamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALESI Donatella, FORTINI Laura (cur.) (2004), *Movimenti di felicità*, Manifestolibri, Roma.
BORDERIAS Cristina (2000), *Strategie della libertà*, Manifestolibri, Roma.
BUTTARELLI Annarosa, MURARO Luisa, RAMPELLO Liliana, (2004) *Dues mil una dones que canvien l'Itàlia*, Edicions del Crec.
COSENTINO Vita (2002), *Il femminismo in altre parole*, "Via Dogana", n. 61, págs. 19-20.
COSENTINO Vita (cur.) (2006) *Lingua bene comune*, Citta Aperta, Troina.
COSENTINO Vita (2004), *Maestre in rivolta*, "Via Dogana", n. 69, págs. 20-22.
DIOTIMA (1996), *La sapienza di partire da sé*, Liguori, Napoli.
LELERIO Antonietta, COSENTINO Vita, ARMELLINI Guido (cur.) (1998), *Buone notizie dalla scuola. Fatti e parole del movimento di autoriforma*, Pratiche, Milano.
MASTRETTA Ángeles (1999), *El mundo iluminado*, Ediciones Alfaguara, Madrid.
MURARO Luisa (1998), *Cambiare gioco*, "Via Dogana", n. 38/39, págs. 3-4.
MURARO Luisa (2006), *El Dios de las mujeres*, Editorial Horas y Horas, Madrid.
ORTESE Anna Maria (1997), *Corpo celeste*, Adelphi, Milano.
PIUSSI Anna Maria (cur.) (1989), *Educare nella differenza*, Rosenberg &Sellier, Torino.
SOCIETA' ITALIANA DELLE LETTERATE, CENTRO DOCUMENTAZIONE DONNA DI FERRARA (cur.) (2005), *Leggere e scrivere per cambiare il mondo*, Luciana Tufani editrice, Ferrara.
TOURAINE Alain (2007), *El mundo de las mujeres,* Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona.
THUNE Eva Maria (1998), *All'inizio di tutto la lingua materna*, Rosenberg &Sellier, Torino.
ZAMBONI Chiara (2001), *Parole non consumate*, Liguori, Napoli.
ZAMBONI Chiara (cur.) (2006), *Il cuore sacro della lingua*, Il Poligrafo, Padova.