El cos docent. Sexuació de la didàctica, eros pedagògic i autoritat magistral.

Giuseppe Burgio

Traducció: Joaquin Martínez Ortiz

Monòlegs

Segons Luce Irigaray [1], el nostre pensament, recolzat en el predomini de la unitat respecte al múltiple, està incapacitat per teoritzar els dos sexes: en la relació *jo-un altre*, el *jo* mai està articulat en els *jos* (masculí i femení), roman únic, i masculí. D'aquesta manera la filosofia ha lliurat a l'atenció cultural el problema de la sexuació del pensament, criticant el fet que l'Home, com a animal racional, dotat de llenguatge, suposat representant de tot el gènere humà, hi haja sempre estat l'únic subjecte possible l'únic discurs possible [2].

Ja en el moment de la teorització científica, el subjecte del coneixement no és mai una persona concreta (masculina o femenina): és el si impersonal i neutre que mai diu en el que està implicat. En els textos científics "s'infereix clarament que…", "ningú pot deixar de veure…", "es concorda generalment en el fet que…". O siga, es realitza la mistificació d'una impersonalitat que disfressa una ciència feta en realitat per hòmens [3]. En efecte, sota aquest *anthropos* asexuat, el subjecte que "s'infereix", "veu" i "concorda" és, en realitat, sempre tàcitament masculí. Efectivament, des del *Fedó* platònic, veritat, objectivitat i universalitat (que constitueixen el paradigma central de la Ciència) han estat considerades prerrogatives gairebé exclusives del gènere masculí, realitzant una doble exclusió de l'esfera del coneixement: exclusió del cos (i de les facultats humanes considerades fora de la racionalitat) i exclusió de les dones. Aquest mecanisme no és ni recent ni episòdic, ja que el nostre pensament està tradicionalment dominat per tots els oposats dicotòmics a partir dels quals el subjecte es constitueix com a subjecte cognoscitiu [4].

Allò que la filosofia entén és que l'occidental és un pensament dual en el qual cada element es defineix per oposició a un altre, el seu límit negatiu: parells i imparells, bé i mal, veritable i fals, ser i no ser, masculí i femení… Cadascun dels dos termes no es pot donar sense l'altre però sempre és el primer terme el més fort, el que

defineix l'horitzó de sentit. El segon és el contrari, la negació, la contestació del primer (que, de totes maneres, es troba reafirmat), i sempre es connota negativament: dreta–esquerra (la mà del diable) o parells i imparells [dis-pari, en italià], on el prefix *dis–* indica en grec antic oposició, dubte, dificultat, incertesa, mal. [Això val també per a l'espanyol?]. El *dis*[*des–* en espanyol] del segon terme destrossa el significat bo de la paraula que precedeix, com en desordre, desgràcia, etc. No obstant això, la dicotomia més clàssica és, evidentment, masculí–femení. Aquella de Irigaray es torna llavors una operació -–d'ascendència derridiana– que critica l'arquitectura binària amb què està construïda la diferència sexual, quan suposa una jerarquia implícita i la subordinació d'un terme al seu oposat [5].

En la tradició cultural occidental, la dona és de fet històricament una "falta" respecte a l'home, tram imperfecte d'un model que preveu –ben mirat–un sol sexe: des GalÉ i Sorano, que fins i tot pensaven els genitals femenins com genitals masculins no del tot desenvolupats i, així, la dona com quasi-home, fins a arribar a Freud i a la seua teoria de la dona com a home castrat, caracteritzada conseqüentment per l'enveja del penis. El domini de l'home sobre la dona nia, en conclusió, en les mateixes estructures del nostre pensament que, al mateix temps que representa i legitima una ordre social, no pot no reflectir-se en les diverses disciplines d'estudi. N'hi ha prou amb algun simple exemple: 1) la filosofia és cosa d'hòmens i, després de Diotima, el personatge indicat per al *Simposi* platònic, haurem d'esperar Fins el segle XX, amb De Beauvoir i Arendt, per trobar una filosofa; 2) l'antropologia, segons Ivan Illich [6], ha estudiat per molt de temps hòmens i dones com *anthropoi* indiferenciats, 3) les ciències lingüístiques, afirma Irigaray, "no s'han pres en consideració, i de vegades fins i tot han rebutjat fer-ho, el problema de la sexuació del discurs", sense sospitar "que la sintaxi i l'estructura sintacticosemàntica estiga determinada sexualment, no neutra ni universal i atemporal" [7];4) Thomas Laqueur ha mostrat [8] com, en els segles, l'anatomia haja estudiat –i representat gràficament en els manuals– només cossos masculins (els femenins apareixien només en el capítol dedicat a l'aparell genital); 5) les literatures contemplen una rarefacció de les lletrades, amb enormes buits que separen Saffo de Gaspara Stampa, i aquesta última de la Morante [9]...

La llista podria continuar, però és important subratllar com aquest monòleg –guiat per una sola lògica (masculina i incorpòria)– siga un problema cultural, perquè la diferència sexual està al cor del coneixement. No és possible un saber abstracte, desencarnat, universal, una visió transcendent i escindida de la corporalitat. El subjecte del coneixement, com a corpori, és parcial i situat en totes les seues

formes. El mateix cos no és pura naturalesa, sinó especialment cultura, o siga punt d'intersecció entre el biològic, el social i el simbòlic [10]. No existeixen llavors visions abstractes, in-mediades i innocents. Només hi ha sistemes de percepcions actius que elaboren traduccions i maneres específiques, encarnats, sexuats, de veure. Només una conscient perspectiva parcial, que té a veure amb coneixements posicionats (per què situats en un cossos), pot prometre un coneixement intel·lectualment satisfactori.

El fet d'ensenyar

Com ha passat per a la construcció del saber, també la seua transmissió s'ha manifestat històricament en la didàctica escolar com reafirmació d'un principi únic, com desconeixement de la diferències. Des de la classe a l'examen (de forma indiferent al sexe del docent), un mestre posseïdor del saber, únic titular de la paraula, dipositava en un auditori receptiu, passiu, mut, el seu signe (*ensenyar* deriva del llatí vulgar *insignāre*: imprimir un signe, marcar) que estava guardat pels estudiants i retornat després d'un temps al docent que, substancialment, jutjava si estava d'acord amb si mateix, similar al seu autor, digne de la seua causa, en última anàlisi si reflectia al docent. Únic element actiu en aquesta relació era aquell que erogava nocions, principi i fi d'un recorregut que hauria d'haver estat recíprocament enriquidor. És un model similar a la concepció grega antiga que confiava a l'home l'acte creatiu d'engendrar i a la dona aquell de custodiar la llavor a l'interior de l'úter i "coure'l" per portar a terme el fetus.

Finalment, a la base del procés didàctic jeia un rígid dualisme ple/buit, un reproposició de l'esquema pel que l'altre (els estudiants en la relació educativa, l'ambient natural, els subjectes colonitzats en els continguts educatius…) no té altra funció que contraposar antitèticament a *l'un*, només per tornar a afirmar en una síntesi superior (com feia la dona que rebia la llavor masculina). Però la comunicació del saber no pot estar representada per un *objecte* que es dóna o es pren, és una *relació* (d'ensenyament-aprenentatge) que ha de ser satisfeta (des del punt de vista cognoscitiu i relacional) per a tots aquells que voluntàriament s'hi comprometen. Sinó seria violència epistèmica [11].

Vull dir que hi va haver una forta continuïtat entre la construcció del coneixement sota la negació de la diferència sexual i la *transmissió* d'aquest coneixement. Els que han sostingut aquesta continuïtat hem estat els hòmens que, no és un ocàs, com hipòstasi del saber, hem triat a Athena, una divinitat guerrera nascuda sense l'aportació de la mare i completament indisposada a l'amor. Així que toca de

manera prioritària als hòmens enfrontar aquest problema teòric [12].

No obstant això, diferentment a l'àmbit de la producció del saber, de la instrucció escolar, apareix poblat en gran majoria per dones. En efecte, els serveis escolars i formatius en general concentren en perfils professionals, a aquesta altura socialment desqualificats, l'ús de treballadors amb contractes determinats, precaris i així… femenitzats. [13] La formació és un àmbit feminitzat (o siga precaritzat) i, en conseqüència, femení. D'aquesta forma és tasca de les dones assumir avui dia una responsabilitat transformativa en un món formatiu fortament feminitzat. Si, segurament, la instrucció transmet una representació patriarcal basada en la homologia entre la relació home/dona i aquella adult/xiquet [14] i, no obstant això, és alhora lloc de contradiccions que introdueixen un canvi en les relacions entre els gèneres [15]. Moltes docents tenen, de fet, una consciència documentada i refinada que assenyala, en principi, una contradicció de gènere amb la tradició cultural occidental. Sovint, dels continguts de l'ensenyament emergeix el tall de la diferència sexual, en mòduls específics, en propostes temàtiques també molt vàlides… Però aquesta dialèctica fecunda no troba, al meu parer, un difosa i concreta reverberació en la *pràctica* didàctica, no es troba traduïda de forma explicita en la temptativa de rastrejar els mecanismes gairebé invisibles que cada dia –en les classes, en els exàmens, en la forma en què ensenyem i aprenem– són la negació de la diferència. Pot ser que avui no calga lluitar només per garantir el dret de ciutadania escolar a la diferència masculina-femenina com a "contingut", sinó que siga possible imaginar també una nova transmissió del saber: maculada, policroma, variada com el tron d'Afrodita [16].

O siga, que avui és possible actuar sobre dos plans interconnectats: interpretar el discurs cultural com sotmés a una desconeguda dimensió sexual i, contemporàniament, intentar definir les característiques del que podria ser una pràctica didàctica diferentment sexuada, a l'interior de les diverses disciplines.

Es tractaria de construir una educació "sexuada", caracteritzada per la superació d'aquella difusa concepció quantitativa del saber com a objecte per a posseir i no com a relació que cal desenvolupar, d'aquella cobdiciosa i competitiva acumulació de nocions.

En l'actual organització escolar, que també afavoreix l'emulació competitiva entre els estudiants, hi pot haver una didàctica col·laborativa que es base sobre l'emotivitat, el reconeixement dels propis desitjos (de manera inevitable, diferencials i no comparables), sobre el sentit cultural, humà i polític de les coses

que s'estudien. No obstant això, la valorització de la relació educativa pot donar-se només en una escola que no transmet nocions sinó que accepta la confrontació no jeràrquica entre sabers diferents (també entre els dels docents i els dels discents) i no, com se suposa, entre qui sap i qui no sap, entre qui dóna i qui pren, una escola que està disposada a connectar i fer interactuar idees que tenen en el seu espai i el seu sentit la seua raó de ser i no en l'avaluació. En breu, es tracta de canviar aquella òptica fins ara enfocada al "producte final", *l'output*, cap a una atenció al recorregut, a un treball vist com un procés amb resultats incerts i imprevisibles, determinat en darrera instància per les eleccions autònomes dels discents.

La planificació d'una pràctica didàctica és un desafiament pel qual encara no hi ha una elaboració metodològica, experiències consolidades i bones praxis. Així que es desplega com un possible terreny d'experimentació, lliurada a la intel·ligència, a l'experiència, a la sensibilitat dels docents [17]. No obstant això, com assenyalava, molts elements d'una didàctica sensible a la diferència ja són presents a l'escola [18] però estan deslligats, no componen un blasó pedagògic. Avui es necessita llavors un projecte pedagògic, un projecte que s'enfronti en el seu nus central la relació pedagògica.

La relació educativa i l'eros pedagògic

Segons Franza [19], a l'interior de l'educació educativa, la docent, la mestra, el mentor, "és creat pel deixeble (i al mateix temps, de manera instantània, crea el deixeble) que el tria sanador de la seua pròpia ferida, satisfacció de la seua pregunta. El mentor teixeix la trama de la manipulació, també en la bona forma de l''obertura de l'ésser', de desvetllament de les coses a través d'un dir apassionat, però l'alumne s'encadena a aquest teixit en el sentit de la fruïció. I el teixit no té amo, és el lloc d'una simetria que empresona dos actors, en la crisàlide d'un encanteri" [20]. En aquesta relació apassionada de reflex recíproc, al voler avançar en la mateixa direcció, es perfecciona la relació docent-discent, on des de sempre cohabiten no només el domini directe, el condicionament autoritari, sinó també relacions d'enriquiment recíproc. La relació necessàriament asimètrica entre mestre-deixeble es fa d'aquesta manera també reflex i retroacció sistèmica. I aquesta relació, simètrica i circular, és evidentment també eròtica. Si per una banda, indica Bertolini, "en qualsevol experiència educativa no ocasional està present, *encara* que de forma i amb *intensitats diferents*, la dimensió eròtica de la personalitat", de l'altra, esdevé que "l'erotització de l'esdeveniment educatiu està inserit en una autèntica i conscient planificació educativa" [21]. De fet, l'eros

pedagògic no constitueix una variant de la sexualitat humana situada en un teatre educatiu, sinó una forma autònoma del desig i del plaer: el desig d'ensenyar i d'aprendre, el desig que il·lumina els ulls del que finalment ha comprés, de qui es troba aclaparat pel que ha conegut, l'alegria de qui, intentant explicar-ho, ha entés millor, d'una manera nova i inesperada, el que ja coneixia. L'eros pedagògic i el sensual estan certament contigus però clarament distingibles, encara que el sexe siga part de l'eros aquest no és esgotat pel sexe: l'eros pedagògic és intern a la relació educativa, servint al seu horitzó de sentit, és "una tensió enfocada completament a la conquesta de metes que no són només tècniques o físiques sinó també psicològiques, ètiques i fins i tot intel·lectuals, viscudes per altra part sota el signe de l'alegria –voldria dir fins del plaer" [22]. La relació docent-discent es presenta com una de les moltes formes no sexuals de l'eros i connecta amb una pedagogia que reconega la totalitat dels subjectes (educador i educand) amb el seu conjunt d'emotivitat, corporeïtat, desitjos, necessitats…

Però si l'eros pedagògic no és sexual, certament, és sexuat, diversificat en el seu interior pel tall de la diferència sexual. El discurs pedagògic, per com s'ha estructurat històricament –segons alguns autors– des de la relació pederasta mestre-deixeble a la Grècia Antiga, a més que com a relació comandada pel desig [23], se situa de forma immediata com intramasculina, completament a l'interior d'una relació entre dos hòmens, fins al punt que Schérer arriba i afirmar que "també amb les dones el pedagog és pederasta" [24]. Aquest paradigma eròtic (pederasta perquè intramasculí) que ha informat de si mateix, en el bé i en el mal, la mil·lenària història de l'educació a occident, apareix avui en crisi: d'una banda, perquè el fet de succeir educatiu s'ha –després dels Grecs– estructurat efectivament en la negació del desig sexual, en el duel del cos [25]i, com a conseqüència indirecta, en la desaparició de la *intencionalitat eroticopedagògica*. De l'altra banda, arran del sorgiment d'un nou subjecte en el panorama educatiu –les dones– que no podia inserir-se en aquest context masculí sense canviar-lo de forma radical.

Al model mestre-deixeble, caracteritzat per un amor cap als deixebles que (excloent el món antic) negava la corporeïtat, el pensament de les dones, amb Luisa Muraro, ha contraposat la relació intrafemenina entre mare i filla com pressupost de la (re)construcció de la subjectivitat de les dones, a través de la transmissió de la llengua materna i, amb aquesta, d'una genealogia i d'un magisteri femení, a l'interior d'un ordre simbòlic diferent [26]. La maternitat, el fet de parir, és un enllaç que, per una banda, recupera aquella corporalitat que el model pederasta ja no

podia gestionar i, de l'altra, traslladant aquesta corporalitat en la relació entre una dona més madura i una de més jove, la transforma en ocasió de lliurament pedagògic que travessa en pla afectiu, polític i intel·lectual, per obrir-se a una perspectiva educativa sexuada.

L'autoritat pedagògica

El tema complex de les relacions entre educació, desig, lliurament, corporalitat i amor, apareix lluny d'estar esgotat teòricament, però, no em sembla que siga resoluble sense enfrontar el nus de la reciprocitat. Entre l'experiència eròtica i l'educativa, en efecte, Bertolini indica, que hi ha una correspondència: les dos "són o es constitueixen en la forma d'una relació intersubjectiva i ambdues exigeixen en aquesta relació una autèntica reciprocitat, sense la qual la relació educativa es traduiria en una forma violenta de condicionament per part d'un dels dos protagonistes –el més fort, el més instruït, en fi, l'adult– sobre l'altre, i la relació eròtica es traduiria en una forma, també violenta, d'objectivació, de mercantilització d'un interlocutor, sobretot del cos de l'altre" [27]. Així, assenyala Sorrenti: "al centre d'una 'pedagogia amorosa' les relacions no mantenen la tradicional desigualtat cronologicojeràrquica entre qui educa (adult) i qui és educat (no adult), ja que desapareix la unitat linearitat –des l'educador l'educand– que marca cada situació educativa reconeguda com formativa. L''amor pedagògic' és una vocació que es realitza [...] sota el signe de la reciprocitat, per la qual el 'seductor' és també el 'seduït'" [28]. En breu, segons Ferrario, és la "paritat psicològica, juntament amb el reconeixement i l'acceptació per part de tots dos de la inesborrable asimetria estructural entre ells, que pot generar uns processos d'intercanvi fecunds, i de creixement per part del deixeble" [29].

El curtcircuit eròtic (entés en el més ampli sentit possible) de la relació educador-educand es pot obrir a exigències profundes i urgents connectades a l'ésser humà: el reconeixement recíproc de les diferències, el lliurament, l'acollida, l'obertura de l'ésser a través de la paraula, la sanació de la ferida que cada humà posseeix...

Si en l'enfrontament de les múltiples valències de la relació educativa, les dones avui fan una referència teòrica a aquella genealogia magistral intrafemenina que Muraro ha definit "ordre simbòlic de la mare", parlar de sexuació de la didàctica, consciència de la diferència i eros pedagògic ens posa als hòmens el tema/problema del quadre teòric i pedagògic a l'interior del qual (re)pensar la relació educativa [30].

Cada paper docent implica, en breu, l'assumpció de l'autoritat magistral (cosa ben diferent de l'autoritarisme) cap als educands, assumir una responsabilitat que no es limita a la competència científica i professional, sinó que comprén també el pla moral, polític i afectiu. Qui es torna mestre (encara que siga per causa de la desocupació) no ho és només per la seua disciplina sinó, que ho vulga o no, es posa de forma inevitable com a model, que, evidentment, pot ser acceptat o rebutjat per l'educand (a qui sempre hi toca l'acceptació i la recusació), però que mai no pot donar-se de manera inconscient o no responsabilitzada. Tot i això, com succeeix pujant una escala o saltant una rasa, en l'abandonament d'alguna cosa hem de tenir fe en què una altra cosa ens estarà esperant, algú que ens recolze en el trànsit. Hem de tenir fe per fer el pas, el pas complert enforteix la nostra fe. La relació educativa té a veure amb la fe, i la fe amb el mestre que guia. Escriu Benveniste, en relació a les connotacions indoeuropees de la fe: "la noció llatina de *fides* s'estableix entre els interlocutors una relació inversa a la que sosté per a nosaltres la noció de 'confiança' (cf. *confiance*). En l'expressió 'tinc confiança en algú', la confiança és una cosa meua que pose entre les seues mans i del qual ell disposa, en l'expressió llatina *mihi est fides apud aliquem* [tinc crèdit cap a algú, inspire confiança a algú], és l'altre que reposa la seua confiança en mi, i sóc jo qui disposa d'aquesta. […]El 'possessor' de la *fides* deté un títol que és dipositat 'per, cap a' [*apud*] algú: el que demostra que *fides* és en *senso propio* el 'crèdit de què es disposa en l'interlocutor. […]Des del fet que *fides* designa la confiança que qui parla s'inspira en l'interlocutor, i de la que té ell, resulta que per a ell es tracta d'una 'garantia' a la qual pot apel·lar-se" [31]. No obstant això, aquesta definició no és l'única possible: "si s'analitzen les diferents relacions de *fides* i les circumstàncies en què aquestes estan explotades, es notarà que els interlocutors de la 'confiança' no tenen un estatut paritari. El que deté la *fides* posada en ell per un home té aquest home en el seu poder. Així com *fides* es torna gairebé sinònim de *potestas* i de *dicio*. En la seua forma primitiva, aquestes relacions comporten certa reciprocitat: reposar la pròpia *fides* a algú procurava a canvi la seua garantia i el seu suport. No obstant això, aquest fet subratlla la no igualtat de les condicions. És per tant una autoritat que s'exerceix contemporàniament a una protecció sobre aquell que se sotmet, en canvi i en la mesura de la seua submissió" [32]. Tal ambigüitat em sembla present també en la relació pedagògica, en la qual és recognoscible una accepció de *fides*, entesa com domini, com *potestas* sobre el discent, i l'altra, més recíproca, de lliurament del discent que rep en canvi garantia i suport. Però, si a la primera accepció, el discent reposa la seua confiança en les mans del docent que no pot disposar en termes de domini, en aquesta segona accepció "recíproca", el crèdit que el docent deté en el discent representa per a

aquest últim una garantia de fidelitat a la relació pedagògica. La insistència sobre el valor de la relació torna a configurar el paper de l'autoritat. Aquesta es realitza, en efecte, només en la relació, es dóna quan (i només fins quan) es reconeix autoritat a algú i al valor del seu dir/actuar. Per la raó del seu esdeveniment simbòlic, que pot realitzar i cesar-se en cada moment, l'autoritat exclou qualsevol possessió. Realitzant-se a partir del discent no està en possessió del docent, ni –evidentment– de la mateixa discent, que l'ha donat. Però, sent connectada a una disparitat reconeguda, es realitza com a relació mòbil i, llavors, es pot reconéixer també al discent. En aquest sentit, en tant que esdeveniment relacional asimètric que, comparable al desnivell dels vasos comunicants, genera canvi, pot ser enormement creativa. Creativa de forma coherent amb la mateixa etimologia del terme.

"Autoritat" (en llatí *auctoritas*) deriva del verb *augeo* i, com nota Benveniste, "en els seus usos més antics, augeo no indica el fet augmentar el que hi ha, sinó ell de produir des del propio sentit; fet creador que fa sorgir alguna cosa d'un terreny fertil i que és privilegi dels déus i de les grans forces naturals. […]D'aquest sentit és testimoni el nom d'agent *auctor*. És qualificat com *auctor*, en tots els camps, aquell que 'promou', que pren iniciativa, que és el primer a produir alguna activitat, aquell que funda, que garanteix, en breu, l'"autor". […]D'aquí, l'abstracte *auctoritas* retroba el seu ple valor: és el fet de la producció, […] o la validesa d'un testimoni real o el poder de la iniciativa, etc. […] Cada paraula pronunciada amb *autoritat* determina un canvi en el món, crea alguna cosa; aquesta qualitat misteriosa és aquell que *augeo* esprem, el poder de fer brotar les plantes, que dóna existència a una llei. […]Valors obscurs i potents jeuen en aquesta *auctoritas*, el do a pocs reservat de fer sorgir alguna cosa i –literalment– de portar a l'existència" [33]. En aquest sentit, l'autoritat, en tant que empenta generativa, és estructurada en el seu reconeixement com a *autor*, atorgant-se l'autoritat, i al mateix temps donant autoritat, per l'autoritzar, permetent així l'altre de tornar-se a si mateix autor [34]. I es mostra com a creació, com a possibilitat d'accés a l'originalitat personal pròpia i d'altres, pel fet que s'estructura en relacions interpersonals. A l'inrevés de l'ús corrent del terme autoritat, el seu exercici més real i profund s'expremeria així en el respecte i en la valorització de les diferències i de l'originalitat personal, a l'interior d'un reconeixement recíproc.

Aquesta connotació d'autoritat –entesa com a dansa relacional recíproca, com a eros i com *fides* recíproques– proposa com a recorregut que, obrint-se a la relació, al reconeixement, a la creativitat, en ser autor (de si mateix i dels altres) i en autoritzar (a un mateix i als altres), puga respondre a les qüestions que la instància

de reconeixement de la diferència i de la sexuació de la didàctica ens posen als hòmens entestats en el món de la formació.

Notes

[1] Cfr. L. Irigaray, *Speculum. L'altra donna*, Feltrinelli, Milà 1993.

[2] L. Irigaray, *Parlare non è mai neutro*, Editori Riuniti, Roma 1991, p. 279.

[3] Ivi, p. XI.

[4] Ivi, p. 284.

[5] Cfr. P. Di Cori, *Genere e/o* gender *? Controversie storiche e teorie femministe*, in A. Bellagamba, P. Di Cori, M. Pustianaz (a càrrec de), *Generi di traverso. Culture, storie e narrazioni attraverso i confini delle discipline*, Mercurio, Vercelli 2000, p. 44.

[6] Illich, *Il genere e il sesso*, Mondadori, Milà 1984, p. 153.

[7] Irigaray, *Parlare non è mai neutro*, cit., p. 312.

[8] Cfr T. Laqueur, *L'identità sessuale dai Greci a Freud,* Laterza, Roma-Bari 1992 .

[9] *Gaspara Stampa*(Padova, 1523 – Venècia, 1554) fou una poetessa italiana, Elsa Morante (Roma, 18 agost 1912 – Roma, 25 novembre 1985) ha estat una escriptora, assagista, poetessa i traductora italiana *[NdT]*

[10] Cfr. Il filo di Arianna (a cura di), *La differenza non sia un fiore di serra,* FrancoAngeli, Milà 1991.

[11] Potser que és per aquest motiu, per la connotació violenta de certa didàctica, encara hui dia la frase "donar una llisó" ens fa pensar en les patacades?

[12] Cfr. S. Bellassai, *L'invenzione della virilità. Politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea*, Carocci, Roma 2011 e R. Botti, *Dioniso e l'identità maschile*, Mimesis, Milà-Udine 2010.

[13] C. Bertone, *Profili di genere a tempo determinato: una ricerca sugli enti locali*,

in S. Bertolini – R. Rizza (a càrrec de), *Atipici?*, FrancoAngeli, Milà 2005, p. 164.

[14] Cfr. P. Bourdieu, *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milà 1998, p. 102.

[15] Ivi, p. 103.

[16] M. Serres, *Il mantello di Arlecchino. "Il terzo-istruito": l'educazione dell'età futura*, Marsilio, Venècia 1992.

[17] Per un primo orientamento sui presupposti pedagogici, vedi almeno A.M. Piussi (a càrrec de), *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino 1989, S. Ulivieri, *Educare al femminile*, ETS, Pisa 2005, e AA.VV., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milà 2001.

[18] F. Frabboni, *Europa e formazione: due sullo stesso tandem*, in M. Marino (a càrrec de), *Il mito della cittadinanza. Analisi e problemi in prospettiva pedagogica*, Anicia, Roma 2005, p. 212.

[19] Mottana distingeix, en el títol del seu llibre, la figura del tutor de la del mestre, i els descriu com dos tradicions diferents que rara volta es creuen. No obstant això, jo hi veig les dues figures com estructurals i conviure en el paper de l'ensenyament.

[20] P. Mottana, *Il mèntore come antimaestro*, in Paolo Mottana (a càrrec de), *Il mèntore come antimaestro*, Clueb, Bologna 1997, p. 17.

[21] Bertolini, *L'eros in educazione*, cit., p. 148.

[22] Ivi, p. 141.

[23] R. Schérer, *Emilio pervertito. Rapporti tra educazione e sessualità*, Emme Edizioni, Milà 1976, p. 95.

[24] Ivi, p. 120.

[25] Ivi, pp. 16-7.

[26] L. Muraro, *L'ordine simbolico della madre*, Editori Riuniti, Roma 1991.

[27] Bertolini, *L'eros in educazione*, cit., p. 138.

Institut Paulo Freire de Espanya ·
https://www.rizoma-freireano.org/el-cos-docent-sexuacio-de-la-didactica-eros-pedagogic-i-autoritat-magistral/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

[28] C. Sorrenti, *Il mèntore. Figura della formazione vitale tra emancipazione e nuova dipendenza*, in Mottana (a càrrec de), *Il mèntore come antimaestro*, cit., p. 51

[29] M. Ferrario, *Mentore e rapporto di mentorato : un modello e un punto di vista sull'applicabilità nella società di oggi*, in Mottana (a càrrec de), *Il mèntore come antimaestro*, cit., p. 76.

[30] D. Demetrio, *Maschi in educazione. Inevitabilmente padri: storie e declinazioni in una figura pedagogica, in AA.VV., Con voce diversa, cit.*

[31] E. Benveniste, *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*, Einaudi, Torí 1976, pàgs. 86-7.

[32] [1] Ivi, p. 88

[33] Ivi, pp. 397-8.

[34] F. Fava, *Formare alla leadership. L'accesso all'originalità personale, in "Aggiornamenti Sociali", 12 (2003), anno 54, p. 800.*

Institut Paulo Freire de Espanya ·
https://www.rizoma-freireano.org/el-cos-docent-sexuacio-de-la-didactica-eros-pedagogic-i-autoritat-magistral/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual