

11

# CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología



## EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**  
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editoras Asociadas**  
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Laura Cecilia Martín, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
María Laura Orlandini, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Danilo Jorge Sans, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**  
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

## REGISTROS ORALES

- **MARÍA NOELIA GÓMEZ**  
Aspirar a dejar huella.  
Diálogo con Nieves Blanco García
- **MARIO DÍAZ VILLA**  
Campo intelectual de la educación y campo  
del currículo en América Latina

# Aspirar a dejar huella

## Diálogo con Nieves Blanco García

MARÍA NOELIA GÓMEZ\*

Recibido  
09|12|24

Aceptado  
07|03|25

Registros  
orales

### Introducción

Esta entrevista se llevó a cabo en diciembre del 2023, en la ciudad de Málaga (España), en el marco de una estancia académica y de investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (UMA). Entre las diversas actividades desarrolladas por la docente visitante<sup>1</sup>, estaba previsto un encuentro con la Dra. Nieves Blanco García, catedrática del Departamento de Didáctica, para conversar sobre algunas temáticas en las que confluyen interrogantes e intereses comunes. En aquel momento, el diálogo fue grabado y transcrito textualmente y, hoy, en un trabajo colaborativo con la entrevistada, es revisado, ampliado y editado a los fines de esta publicación.

La conversación con Nieves Blanco supuso un recorrido acerca de su trayectoria, tanto vital como académica, y por las temáticas a las que ha dedicado su atención. Temáticas que, más allá de las pertenencias contextuales, geográficas, generacionales y formativas diversas de quienes aquí dialogan, pueden “hacer sentido” –al decir de la entrevistada– para quienes ahora lean estas palabras.

---

\* Magíster en Sociedad e Instituciones, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de San Luis). Codirectora del Proyecto de Investigación: “Relaciones intergeneracionales en escuelas secundarias ubicadas en diferentes contextos de la ciudad de San Luis: un abordaje etnográfico”. Jefa de trabajos prácticos en las asignaturas “Educación de Adultos” y “Educación no formal” (FCH–UNSL). Coordinadora del Programa Adultos Mayores de la UNSL. ORCID: 0000-0003-0006-4322. Correo electrónico: [gomez.noelia9@gmail.com](mailto:gomez.noelia9@gmail.com)

<sup>1</sup> En el cuerpo del texto la entrevistadora será denominada “E” y la entrevistada “N”, inicial de su nombre de pila.

Nieves Blanco es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (UMA) y Catedrática del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación (UMA). Ha colaborado en proyectos de innovación docente y en más de 30 proyectos de investigación, cuyos resultados se plasman en un centenar de artículos y libros. Ha participado en actividades de cooperación internacional, tareas docentes, de asesoramiento, coordinación y de iniciación a la investigación en programas de doctorado, posgrado y másteres oficiales. Sus ámbitos de indagación son el currículo, el profesorado y la coeducación.

Para quienes transitamos los caminos de la formación docente, los encuentros con Nieves Blanco han sido paradas gustosas y nutritivas, desafiantes no solo en el pensamiento sino en los afectos puestos siempre en juego en los vínculos que se tejen en educación. Las y los docentes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis estamos particularmente vinculados con la profesora Blanco y su equipo, ya sea desde las lecturas realizadas de sus producciones en las carreras de Ciencias de la Educación y en los distintos profesorados de la Facultad, así como en formaciones de posgrado o visitas de la docente en las cuales hemos sido interpeladas/os y conmovidas/os en torno a la pregunta por cómo nos vinculamos con el saber que enseñamos, de qué se trata la autoridad en educación, cómo emplear las narrativas en los procesos de formación del profesorado entre tantos muchos otros temas que hemos trabajado y discutido con Nieves a lo largo de varios años de vínculos interinstitucionales sostenidos. Estar en contacto con ella, ya sea de manera presencial, remota o a través de sus textos, siempre genera la sensación de estar cerca, a pesar de las distancias geográficas y temporales.

Con la publicación de esta entrevista buscamos difundir algunas ideas, preguntas y reflexiones en torno a la relación pedagógica, los vínculos con niñas, niños y adolescentes, la tarea educativa y sus atravesamientos epocales, la influencia en el pensamiento de Nieves Blanco del feminismo de la diferencia, entre otras problemáticas que nos interpelan a diario a quienes trabajamos en el campo de las ciencias sociales y humanas en general y de la pedagogía y la educación en particular.

\*\*\*

**E:** ¿Cómo Nieves Blanco llegó a la UMA?

**N:** Una vida académica comienza antes de llegar a la universidad e iniciarse en la investigación. En mi caso, el impulso inicial fue de mi madre y de mi padre, que desearon para mí una vida con un horizonte más amplio que el que se alcanzaba a ver en el entorno rural en que nací, y que escucharon la propuesta de mi maestra de primaria, Doña Antonia, para hacerla realidad. Tras el bachillerato, estudié Pedagogía en la Universidad Complutense, en un grupo nocturno porque al tiempo trabajaba en una fábrica por la mañana. En esos años, de importantes cambios políticos en el país, tuve la fortuna de encontrarme con profesores muy potentes intelectualmente y con un gran compromiso, que además de formarnos con rigor contribuyeron a modernizar la pedagogía española. Profesores entre los que no puedo dejar de mencionar a Ángel Pérez Gómez<sup>2</sup>, José Gimeno Sacristán<sup>3</sup>, y José Manuel Esteve<sup>4</sup>. Y también compañeras y compañeros con quienes tuve la oportunidad de vivir experiencias inéditas y de una enorme riqueza educativa.

Quiso la casualidad que varios de estos profesores vinieran a Málaga a mitad de los años 80, en cuya universidad se estaban iniciando los estudios de educación. Y así fue como en la Navidad de 1987 llegué a Málaga, con mi hija. Fue una decisión arriesgada en lo personal, pero que resultó ser un inmenso regalo. Aquí me sentí acogida, personal y profesionalmente, por compañeros que supieron crear un ambiente cálido e intelectualmente estimulante, riguroso y libre, exigente y confiado, que ha constituido la base sólida y segura sobre la que he ido creciendo a lo largo de las últimas décadas.

Temáticamente, comencé mi trabajo con el interés por los contenidos escolares, por lo que se enseña en las escuelas, con una tesis de licenciatura dirigida por Juan Manuel Álvarez<sup>5</sup> y que luego continué con la tesis doctoral, orientada por Ángel Pérez Gómez. Y ahí comencé mi relación con el currículum, que he seguido manteniendo a lo largo de toda mi carrera, aunque con un recorrido a veces tortuoso, porque la literatura sobre currículum es muy estructural, y a mí nunca se me dio bien situarme en ese lugar; siempre me sentí más cómoda estando cerca de la práctica, del aula, de las maestras y de los maestros. Después, ya en los años 2000, fue el encuentro con la pedagogía de la diferencia sexual lo que cambió mi perspectiva sobre la realidad y sobre la educación, aunque siempre en el terreno del currículum y la formación de docentes.

<sup>2</sup> Catedrático de Didáctica en la Universidad de Málaga (UMA).

<sup>3</sup> Catedrático de Didáctica en la Universidad de Valencia.

<sup>4</sup> Catedrático de Teoría de la Educación en la UMA (1951–2010).

<sup>5</sup> Catedrático de Didáctica en la Universidad Complutense de Madrid.

**E:** Quizá, antes de continuar, podría dar alguna indicación más precisa respecto a esta perspectiva de la diferencia sexual...

**N:** A finales de los años 60 del siglo XX se origina una práctica política de mujeres, vinculadas al feminismo, que en palabras de Luisa Muraro (2024, p. 21) “no ponía el foco en la conquista del poder, sino que se basaba en la toma de conciencia, el cambio personal y en las relaciones”.

La diferencia sexual remite a un hecho sencillo: somos cuerpo y esto no es in-significante, carente de sentido. Por el contrario, es algo fundamental y fundamentante; es una diferencia que está en nuestro origen y nos acompaña el resto de nuestra vida; irreductible a un significado concreto, que no puede contenerse o encerrarse en él. Ser una mujer o ser un hombre no es un dato fijo, dado de una vez por todas, sino que es interpretable y al que hay que darle sentido en un doble plano: en el histórico (cada época ‘dice’ qué es ser una mujer o ser un hombre), y en el personal (cada mujer y cada hombre concretos ha de darle un contenido, esto es, ‘elige’ quién quiere ser).

Así que el pensamiento y la práctica de la diferencia sexual, que se ha desarrollado en diferentes ámbitos del saber y de la vida social, se apoya en el presupuesto de que la realidad y el conocimiento son sexuados, se viven y se interpretan en femenino y en masculino, y que esto es una riqueza y no un problema. Ha tenido su desarrollo sobre todo en Italia y en España, teniendo sus referentes centrales en Luisa Muraro<sup>6</sup>, Luce Irigaray<sup>7</sup>, Chiara Zamboni<sup>8</sup> o María Milagros Rivera<sup>9</sup>.

Llamamos “pedagogía de la diferencia sexual” al pensamiento y a las prácticas de quienes tratan de educar reconociendo que la diferencia sexual es una riqueza que permite una mirada y una acción fuera del neutro, y que posibilita acoger la singularidad de cada una y de cada uno, atendiendo a la experiencia diferenciada de cada quien. Se orienta por lo que Luisa Muraro ha denominado “orden simbólico de la madre”, un orden de sentido basado en el cuidado y la relación con el otro, con lo otro; un orden que no excluye, que se apoya en el reconocimiento, en la palabra, en la confianza y la relación de autoridad (y que procura sustentarse lo menos posible en la jerarquía, la norma y el poder). Entendemos que la relación de autoridad está en el centro de la educación, que la acción educativa nos requiere actuar en primera persona, teniendo en cuenta la propia experiencia, confiando en el propio saber, aceptando nuestro papel mediador y el compromiso de hacer lo que está en nuestra mano para convertir en realidad nuestros deseos.

<sup>6</sup> Filósofa italiana, fundadora –con otras– de la comunidad filosófica Diótima de la Universidad de Verona.

<sup>7</sup> Filósofa francesa, referente del pensamiento de la diferencia sexual.

<sup>8</sup> Filósofa italiana, miembro de la comunidad Diótima.

<sup>9</sup> Medievalista española, fundadora de la revista Duoda.

**E:** En esos años que comenta de enfocarse en los contenidos, ¿Cuáles eran las preguntas, los interrogantes, las inquietudes que le rondaban en aquel entonces, antes de la llegada al feminismo de la diferencia?

**N:** Me interesaba cómo nos acercamos a lo que enseñamos y dónde encontramos el sentido a eso que vamos enseñando. En mi tesis lo desarrollé a partir del vínculo de un profesor de historia con la materia que enseñaba. Mis preguntas tenían que ver con: ¿De dónde procede lo que enseñamos? ¿Qué relación tiene con lo que hay en la realidad, fuera de las escuelas, con la cultura? ¿Con qué propósito enseñamos? ¿Y qué papel tienen las/os docentes, de qué se hacen responsables, ante quién responden? Esas fueron mis preguntas inicialmente, y aún continúan siéndolo, porque no es fácil encontrar respuestas ni modos sencillos de acercarse a buscarlas. Pienso que es así porque involucran a muchas/os agentes, diferentes espacios sociales, temáticas muy complejas...

En un momento determinado, traté de abordar estas cuestiones a través del estudio y el análisis de los textos escolares, que ofrecen unas elecciones y unas decisiones que se concretan en un producto material. Esta es una gran ventaja; pero hay una importante limitación que deriva de la inexistencia de procedimientos para realizar análisis detallados (siempre resultan fragmentarios) lo que concluye en pocos cambios, tanto en los propios materiales como en los resultados de las investigaciones.

**E:** Y esta relación del docente con lo que enseña, ese vínculo con el saber: ¿Cómo lo investigaba?

**N:** Lo he abordado poniendo el acento en el docente, en el modo en que piensa en su materia, cómo la relaciona con el mundo real, cómo considera que puede conectar con preguntas relevantes de sus estudiantes, a qué le da valor, cuál es el sentido de su tarea. Después, como te he dicho, lo he enfocado desde los textos y materiales escolares. Y en estos momentos estamos trabajando en varias tesis que buscan explorar la relación con lo que se enseña desde la pregunta por el sentido y la responsabilidad pedagógica. Es un gran reto porque, según mi experiencia, estas son preguntas que no se ponen sobre la mesa, que no forman parte de nuestra cultura profesional, sobre las que no se incide en nuestra formación. Esta se centra, por una parte, en el dominio de una materia y, por la otra, en cómo enseñar lo que se prescribe desde la administración. Pero la pregunta inicial, aquella que nos lleva a pensar en la relación que tú tienes como docente con aquello que vas a enseñar, me temo que se queda fuera, a pesar de estar en el núcleo duro de nuestro trabajo.

Trabajar en colaboración con otros docentes y crear materiales para enseñar una materia es, quizá, el modo más directo de plantearse la pregunta por el sentido de lo que se enseña. Siendo



autor de lo que uno enseña, pero en un contexto común, de relación con otros docentes. Porque si aceptas que te den los contenidos seleccionados, las actividades desarrolladas, los materiales ya definidos, entonces ahí están todas las respuestas. Pero son las respuestas de otros, sobre todo de las editoriales. Y esto es lo que ha sucedido tradicionalmente y, al menos en España, está muy acentuado en los últimos tiempos: existen unas directrices tan detalladas sobre el currículum, las metodologías y la evaluación, junto a la universalización del uso de los libros de texto, y esto hace que apenas queda margen para el juicio profesional de los docentes. Siempre hay un espacio para las decisiones propias, pero en este caso el margen es muy limitado, mientras que si tú eliges textos, temáticas, fuentes documentales, actividades, etc. necesariamente estás dando un sentido propio, dando forma a tus ideas para trasladarlas a la práctica. Esta es la tarea central de los docentes, decía Lawrence Stenhouse<sup>10</sup>.

**E:** Y cuando ha consultado a docentes por el sentido de lo que enseñan: ¿Qué respuestas ha encontrado?

**N:** Es difícil encontrar respuestas propias porque, como te decía, estas preguntas raramente se han planteado de manera explícita y, por tanto, se ha pensado poco sobre ellas. Así que es un tema de investigación poco o nada trabajado. Sin embargo, podemos establecer dos vías de acceso a estas preguntas: una relacionada con pensar desde los contenidos de enseñanza, y otra vinculada a la preocupación por los estudiantes. En el primer ámbito, tenemos, por ejemplo, la pedagogía de Freinet<sup>11</sup>, cuando se enseñaba una matemática funcional, aquella que puede conectarse con el mundo real. Ahí hay una línea de preocupación y de respuesta por la pregunta, por el sentido de lo que se enseña, que tiene que ver con cómo entendemos el contenido que estamos enseñando. Por ejemplo, para qué sirve la literatura o qué representa la literatura como producción cultural, por qué es importante y para qué le puede servir a un/a niña/o. Y otra línea de indagación estaría en preguntarse ¿Qué necesidades tienen las/os niñas/os y cómo se pueden satisfacer desde la escuela y el acceso al conocimiento?

**E:** Lo que observamos mucho en las escuelas argentinas es que estas dos perspectivas muchas veces se superponen y otras tantas se contradicen. Porque muchas veces las y los docentes fluctúan entre clases centradas en los intereses y necesidades de las/os estudiantes y clases

<sup>10</sup> Pedagogo inglés (1926-1982), desarrolló el Humanities C. Project en la Universidad de Norwich.

<sup>11</sup> Maestro y pedagogo francés (1986-1966), es un referente de la renovación pedagógica, creador de los métodos que llevan su nombre. En España, el profesorado influido por sus ideas, constituyó el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP, 1977) que aún sigue activo.

puramente volcadas hacia el contenido que deben enseñar, perdiendo de vista las particularidades de las/os niñas/os y/o jóvenes. Lo que observamos, quizás usted nos puede dar su mirada, es que si las y los docentes se centran demasiado en los intereses y necesidades de las/os niñas/os, en “entretener” y hacer clases a “su medida” y lograr captar su atención, se acaba desdibujando o banalizando el contenido escolar ¿Qué opinión tiene al respecto?

**N:** Responder cuáles son las necesidades de los niños no es algo inmediato. Lo que necesitan las/os chicas/os no es lo que quieren ni lo que les gusta. Yo creo que ahí radica nuestra responsabilidad como adultas/os, y también el riesgo de nuestras decisiones. Porque lo que necesitan tiene que ver con escucharles, pero también con pensar –como adultas/os– cuál es su lugar singular en el mundo común. Así que el problema no se resuelve preguntándoles qué les gusta o qué quieren; el reto, a menudo, es plantearles cosas que no habían pensado, que no tienen cerca, a la mano y que, por lo tanto, no pueden elegir. Escucharles y acercarnos a lo que necesitan es el modo de darle a las/os niñas/os la entrada a otros mundos; si los mantenemos en lo que ya conocen, no hay posibilidad de avanzar, de desplazarnos del lugar en el que estamos, de trascender en el sentido que le da María Zambrano<sup>12</sup>.

Así que no es sencillo conocer cuáles son las necesidades de las generaciones jóvenes, las de cada criatura concreta; y tampoco es fácil ni inmediato saber quién tiene legitimidad para establecerlas. Para ello hay que escuchar a las/os niñas/os, escucharles de verdad, que no tiene que ver con preguntarles todo el tiempo qué quieren. Del mismo modo que no puedes preguntar a un niño qué quiere comer todos los días, todo el tiempo. Es tu responsabilidad como adulto saber, dentro de lo que le gusta, qué le puedes ofrecer, pero también debes ofrecerle una variedad de comidas para que ese niño pueda crecer de manera saludable.

Parece muy respetuoso y muy “moderno” pedir que sean ellos quienes nos digan lo que necesitan, pero no estoy segura de que sea una postura responsable como adultos: pienso que necesitan nuestra guía, nuestra orientación porque están en formación, precisamente porque no conocen lo que necesitan.

**E:** Creo que estos planteos van a contrapelo de todas las últimas tendencias que están influyendo en educación... las que abogan por una crianza más libre, por una educación no directiva, por la no intervención de las/os adultas/os en el universo infantil, tanto en la casa como en la escuela...

<sup>12</sup> La más reconocida e influyente filósofa española. Sus más importantes escritos sobre educación están recogidos por Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey (2007), en *Filosofía y Educación. Manuscritos*.

**N:** Desde luego que es un pensamiento contrahegemónico, que parece anticuado y poco acorde con las relaciones democráticas, igualitarias. La cuestión no es si está de “moda” o no, sino si es importante pensar en ello. Y, por otra parte, habría mucho que hablar sobre el tipo de relaciones que son las relevantes en el marco de la formación.

**E:** Y volviendo a su trayectoria: ¿Cómo fue su encuentro con el feminismo de la diferencia y de qué se trata ese giro que ese pensamiento provocó en su mirada?

**N:** Mi encuentro con el feminismo fue una mezcla de oportunidad y confianza. Durante un tiempo hubo algunas mujeres, de las que yo me fiaba, que me fueron acercando a lecturas, a miradas feministas sobre la realidad. Y todo ello confluyó en un curso en el año 1995, en el que intervenía, entre otras mujeres, Ana María Piusi<sup>13</sup>. Fue para mí una revelación: a pesar de “entender” poco de lo que ella decía, porque utilizaba un lenguaje muy diferente al que yo conocía, tuve la seguridad de que lo que estaba en juego era algo importante a lo que debía prestar atención.

Este curso coincidió con la formación de un grupo de docentes de primaria, secundaria y universidad que querían compartir sus ideas y su experiencia; y me animé a participar. Este grupo sería, poco después, *Sofías*<sup>14</sup>, un espacio de aprendizaje y de relación entre mujeres, que ha supuesto un cambio significativo en mi estar en el mundo.

**E:** Y ese mirar de otro modo, ¿Cómo empezó a producir efectos en sus clases, en sus investigaciones, en sus producciones? Es decir, ¿Cómo empezó a mirar de nuevo, con otros ojos, lo que ya había sido mirado?

**N:** En algunos aspectos esto es muy complicado para pensarlo, para decirlo, y en otros es más evidente. Hay un aspecto que resulta muy claro y es el poder prestarle atención, por ejemplo, a miradas y aportaciones que de otra manera quedaban desvalorizadas. Por ejemplo, en el caso de conversaciones o encuentros con maestras, poder entender que la educación es una tarea,

<sup>13</sup> Profesora de la Universidad de Verona, cofundadora de la Comunidad Filosófica Diótima, referente de la Pedagogía de la Diferencia Sexual, con quien aún mantengo una relación política, siempre inspiradora.

<sup>14</sup> *Sofías, relaciones de autoridad en la educación* (2000-2009), es un espacio de intercambio y de práctica política de un grupo de mujeres relacionadas con la educación, que, sostenidas por relaciones de autoridad entre ellas, han trabajado para pensar y actuar teniendo en cuenta la diferencia sexual. En ese período se celebró cada año un encuentro para intercambiar experiencias e ideas, cuyos contenidos se pueden encontrar en 3 volúmenes publicados por la editorial Horas y Horas y otro por Sabina Editorial. En julio de 2003, nació *La escuela de lo que está pasando* y se mantuvo hasta 2009. Constituyó un espacio creado y sostenido para hablar, nombrar y pensar acerca de lo que está sucediendo en el mundo y cómo, en tanto mujeres (u hombres) nos relacionamos con ello.

un empeño de mujeres, que responde a modos de relación femenina, que da valor y prioriza los vínculos, lo personal, lo que está vivo, frente a la abstracción, la norma. Esto es posible cuando dejas de mirar a las mujeres desde los códigos de poder para verlas desde un actuar libre y no como víctimas que no tienen capacidad de decidir por sí y desde sus propios códigos. Así, por ejemplo, se puede entender que las mujeres no están en posiciones de poder, no tanto y no solo porque no les permiten el acceso, cuanto porque eligen otras posiciones en las que relacionarse a través del diálogo más que de la norma.

También, y fundamentalmente, supone un cambio muy grande a la hora de mirar a las/os estudiantes. Mirarlos desde la singularidad, desde la consciencia de lo que son, sabiendo que la experiencia de unas y de otros es muy diferente, y que eso es importante tenerlo en cuenta para entender adecuadamente sus formas de estar en el mundo y en la escuela.

Todo ello no quiere decir que deben cambiar los temas que te importan, pero sí que te coloca con una conciencia y con una mirada que te permite ver otras cosas y desde otros lugares. Y puedes ver que hay elección donde antes veías resignación (al elegir campos de trabajo, por ejemplo), o valorar lo que hacen las chicas sin utilizar como criterio lo que es deseable para las/os chicas/os (respecto a la disciplina o a las formas de aceptar las normas escolares, por ejemplo).

Tener conciencia de la diferencia sexual ha cambiado mucho mis prácticas, y también me ha dado una perspectiva más afinada para poder pensar lo que hago con más atención, siendo también más consciente de los efectos de mis acciones en las relaciones con las chicas y los chicos. Una mirada más clara, que me permite ver cosas que antes quedaban ocultas, y tener una escucha más sensible para captar nuevos sentidos y significados.

Si tuviera que centrar en un único aspecto el eje sobre el que pivota mi mirada sobre la realidad, diría que este es la centralidad de la relación educativa. Las temáticas y las preguntas siguen siendo las mismas, pero es como si tuvieras la posibilidad de mirar por una ventana distinta y, por lo tanto, lo que ves de la realidad tiene otro color, otros matices.

**E:** Me interesa mucho y me provoca muchas preguntas, esto de mirar desde abajo, esto de poner el foco en la relación cuando pensamos en educación, esto que ustedes vienen trabajando desde hace tanto tiempo ¿Qué implica esto de poner en el centro la relación educativa? ¿Cuándo este planteo empezó a tener más presencia en educación? Porque, en otras épocas, han existido otras preocupaciones, pero hoy por hoy se habla mucho de los vínculos en la escuela, de la relación pedagógica, de las relaciones intergeneracionales, del vínculo educativo... aunque todos

estos conceptos implican perspectivas y cuestiones diferentes. Desde su punto de vista, ¿qué está pasando hoy con esto?

**N:** Diría que esta cuestión de la relación pedagógica sigue careciendo de centralidad, sigue rehusándose abordarla en la teorización pedagógica, veo que sigue sin prestársele la atención que requeriría. ¿Por qué sucede esto? Probablemente, porque, por su naturaleza, no se deja abstraer, no se deja formalizar, no permite que se la encierre en evidencias, que no se puede generalizar... Más bien hay que abordarla respetando su naturaleza narrativa y contextual, alojada en historias singulares, en casos concretos.

Quizá quien más se ha ocupado de la relación educativa ha sido, desde la fenomenología, Max Van Manen<sup>15</sup>, pero fíjate que no la nombra como tal. Desde la pedagogía de la diferencia sexual le hemos prestado atención, tenemos conciencia de su centralidad, de que está en el corazón de la educación; pero tampoco hemos sabido o hemos podido teorizar sobre ello de un modo amplio y articulado. Así que no me parece exagerado decir que la relación educativa no ha estado ni está en primera línea del pensamiento pedagógico hoy.

Pero resulta muy evidente que el centro de la educación es la relación porque la posibilidad de transformarse –que en eso consiste verdaderamente la educación– solo puede hacerse en relación; la posibilidad de crecer, de ir más allá de donde estamos, requiere que otro, que otra, nos apoye; requiere que existan vínculos, que haya otro con quien estemos en relación. No en cualquier relación, sino una relación adjetivada, una relación de autoridad en la que depositamos la confianza en alguien que nos ayuda a desplazarnos, a crecer, a ir siendo humanos, como diría María Zambrano.

Y sobre la fortaleza de esa relación viene todo lo demás; eso lo saben muy bien las maestras de primaria que, cuando comienzan con un grupo nuevo, destinan hasta dos o tres meses a esto que llaman “crear grupo” y que no es sino crear el tejido relacional, con la maestra y entre las criaturas, que es la base sobre la que se asienta la vida del grupo y la posibilidad de cualquier aprendizaje. Aunque esta experiencia es más vívida en primaria, pienso que la situación es la misma en todos los niveles escolares: primero viene la relación y sobre ella se articulan la posibilidad de aprender, la confianza, el reconocimiento, el deseo, el interés. Y eso, que es muy evidente, es muy difícil de estudiar porque la relación no es genérica ni es abstracta, sino que es siempre concreta y es de a dos.

Si bien es difícil, hay algunas/os investigadoras/es como he dicho antes, que lo han logrado de una manera muy rica. Para poder ver la relación en educación tienes que poder ver historias, y

<sup>15</sup> Pedagogo neerlandés, afincado en Canadá.

narrar historias. Historias que son parciales y que ayudan a pensar. Yo creo que en eso Van Manen da una clave muy clara, el modo de asir lo importante de la educación no es con teorías sino con historias. Y es pensar con historias. Así que no vas a tener un decálogo de cuáles son las cualidades de una buena relación pedagógica, ni una fórmula de qué tienes que hacer para crear y sostener relaciones, sino que vas a tener historias a través de las que ver una relación viva, particular.

Y, como todo lo que está vivo y es vital, a menudo no tenemos una consciencia muy nítida de ello mientras lo estamos viviendo. Hace falta un cierto distanciamiento para ver su potencia, su huella en nosotros. Hace falta una historia sobre la que pensar y en la que puedas reconocerte. Hay historias de docentes que dan cuenta verdaderamente de personas que son artistas de las relaciones educativas y que demuestran el tipo de vínculo que esas maestras o maestros crean con sus estudiantes.

**E:** Para quienes estamos en la formación docente esto es central. ¿Cómo se puede transmitir a nuestras/os estudiantes, a las/os docentes a punto de ejercer su trabajo, esta naturaleza de la relación educativa? Por ejemplo, para quienes estamos en las residencias o en las prácticas docentes de los profesorados: ¿Es posible esto de transmitir?

**N:** Sí se puede transmitir y es justamente a través de historias que recogen la experiencia viva, historias de personas que te cuenten cómo lo han hecho. María Zambrano diferenciaba el saber del conocimiento. El conocimiento se puede abstraer, separar de quien conoce y alcanzar así, dice la autora, el cielo de la objetividad. Por el contrario, el saber es siempre personal, vinculado a la experiencia, que no se desliga nunca de una persona particular; y la única forma de transmitirlo es a través del relato, de contar lo que significa para ti, como tú lo has hecho. Mientras que la formalización del conocimiento está en las teorías, la del saber se encuentra en los diarios y en los relatos de experiencias, vinculando el sentido de lo que haces a tu actuación en un contexto concreto.

El modo de transmitir el saber es a través del relato, que mantiene unido a quien vive algo, con el sentido con el que lo vive, con el contenido y con las consecuencias de lo que vive. La recepción de ese saber se produce por persuasión, no por racionalidad lógica o argumental.

Pero yo creo que todo esto se puede transmitir en la formación docente y se puede aprender sobre la relación educativa a través del ejemplo, y los ejemplos están en los relatos, en donde otros docentes te cuentan cómo lo han hecho. Hay que tener cuidado, ya que no todas las historias nos valen. Por ejemplo, no valen historias enjuiciadoras, que te dicen cómo tienen que ser las cosas, porque cierran la posibilidad de pensar. Luego es muy costoso hacer que los

estudiantes se pongan a pensar sobre eso y lo que significa ese testimonio y tirar de la historia en lugar de cerrarla en juicios de valor. Este tipo de trabajo es, como digo, muy fastidioso en nuestras aulas, pero creo que vale la pena, y es muy productivo. Nosotras/os lo hemos estado explorando en la formación de las prácticas con los relatos de aula, que muchas veces han sido muy valiosos, pero que en otras ocasiones han sido muy mecánicos. Yo creo que en todo caso conforman la mente de las futuras docentes para aprender a mirar de otro modo, y aprender a mirar sin proyectar tan rápidamente un significado cerrado o un juicio de valor. Es sorprendente que vuelvan del segundo día de las prácticas y ya los estudiantes colocan juicios de valor en su diario de práctica. Pienso que en ello hay una profunda incapacidad de ver lo nuevo, porque se le atribuye todo el tiempo significados antiguos a lo que están viendo por primera vez y eso mata todas las posibilidades de aprender y abrirse a nuevas experiencias.

En definitiva, lo que es importante aprender en educación, lo hacemos a partir de historias, que son concretas y es justamente porque son concretas que pueden dar a pensar. Esto da pistas para pensar en el tipo de materiales que podemos usar en la formación docente si vamos a hablar de las relaciones educativas, o lo que significa el reconocimiento. Resulta muy valioso hacerlo a partir de ejemplos concretos que demuestran cómo alguien lo ha hecho.

**E:** Pensando en su presente y para ir cerrando esta conversación, si usted pudiera brindar un consejo para quienes se están formando como docentes en este presente, con esta complejidad que hoy nos atraviesa y sobre todo en Argentina: ¿Qué no habría que olvidar, a qué no deberíamos renunciar?

**N:** Yo creo que cada tiempo tiene su complejidad, y no vale decir que ahora es más fácil o más difícil que en otro momento. Porque la cuestión —y esto me lo legó mi padre— no es si las cosas son fáciles o difíciles, sino qué es lo que se debe hacer. Creo que no deberíamos renunciar a dejar huella, que es triste que como adultos y como profesores nos resignemos a pasar sin pena ni gloria por las aulas; pienso que debemos hacer lo que está en nuestras manos, en aquellos lugares en los que estamos, para hacer realidad lo que deseamos. Sea poco o sea mucho, seguramente siempre será menos de lo que podría ser y de lo que sería necesario, pero de lo que se trata es de no renunciar a hacer lo que crees que tienes que hacer. Creo que hay que tener siempre un propósito y un sentido para las cosas; que algo sea muy complicado no es argumento para bajar los brazos y renunciar a actuar.

Siempre hemos de aspirar a dejar huella, a hacer realidad lo que deseamos. Aspirar no significa lograrlo, pero sí intentarlo, negociando con la realidad, porque nuestros deseos deben ponerse en relación con los de otras y otros, deben medirse con las condiciones concretas de cada

situación. Y en ese diálogo no es tan relevante terminar logrando lo que querías como ser consciente de hasta dónde has podido llegar y por qué razones. Y esa conciencia evita que confundamos lo posible con lo que es deseable. A veces no puedes hacer nada, otras no te atreves porque no te ves con fuerzas o no estás en condiciones de asumir las consecuencias posibles; en todo caso lo importante es tener claro qué deseas y en qué medida lo has podido hacer realidad. Y no renunciar a dar un sentido propio a las cosas, hacerse responsable de lo que haces, sea mucho o poco. Decía Hannah Arendt<sup>16</sup>, en una entrevista, que pensar es peligroso; y yo agregaría: no pensar es mucho más peligroso aún, porque creo que el sinsentido es muy inhumano. No podemos vivir sin darle sentido a lo que hacemos; y mejor aún será que ese sentido sea propio a que te lo impongan.

Así que es verdad que el momento actual es muy complicado, sobre todo porque es muy individualista y hay muy poco sentido de lo colectivo, aunque creo que en Argentina ustedes aún lo defienden un poco más que aquí en Europa; pero de todos modos el individualismo nos resta mucha fuerza. Sea más en compañía o en solitario, yo creo que cada quien debe hacerse responsable de lo que hace y dejar algo propio en el mundo. No esperar a que te lo den hecho. Este es un aprendizaje del feminismo de la diferencia y me parece que es un buen legado.

E: Muchas gracias Nieves por su tiempo y gracias por darnos a pensar...

\*\*\*

En diciembre del 2023 nos encontramos con Nieves en un café cercano a la Playa de la Misericordia (Málaga) y conversamos largamente, con algunas guitarras y el sonido del mar de fondo. Este diálogo se vuelve hoy, al ser reconstruido, en un testimonio que nos invita a revalorizar el papel de las historias en educación. Las historias encarnadas especialmente por mujeres, quienes, a través de su voz y de su relato, nos transmiten no solo saberes académicos sino de experiencia vivida.

<sup>16</sup> La más grande pensadora política del siglo XX, a cuya obra acuden muchas/os en busca de luz para las problemáticas complejas de estos tiempos actuales. Sobre todo, a su libro *Los orígenes del totalitarismo*. Aunque sobre educación solo escribió un ensayo titulado “La crisis de la educación” –incluido en *Entre el pasado y el futuro* (Arendt, 1996)–, Hannah Arendt es un referente para pensar de modo nuevo el papel de la escuela y de los docentes, desde su concepto de natalidad; también desde su pensamiento fundamenta el concepto de singularidad y pluralidad, más fructíferos que los de individualidad y colectividad.



No es casual que el diálogo con Nieves comience y termine con la alusión a su madre y a su padre. Es que comprendimos con ella que en el comienzo de una trayectoria académica y, quizás también anteriormente, en la elección de una profesión, hay marcas fundantes de aquellos vínculos primarios que quedan por siempre resonando y haciendo huella. Huellas de padres, madres, compañeras/os o maestras/os que van orientando una vida, algunas decisiones, muchos encantos y pasiones y también, por qué no, algunos cambios de rumbos y saltos al vacío.

Con esta conversación aprendimos a prestar atención a los gestos, palabras, miradas y experiencias particulares, con ese tono especial que adquieren cuando son relatadas en primera persona. Nieves, con su testimonio, nos invita a revalorizar “la experiencia del tú” (Contreras y Pérez de Lara, 2010), el cara a cara, las miradas que colocan el foco en lo singular y se posicionan desde abajo, que prestan atención a lo que sucede en ese sutil y hasta misterioso encuentro de cada docente con cada estudiante, en el día a día de las escuelas que habitamos.

La invitación de Nieves Blanco a preguntarnos por el sentido de lo que hacemos y qué lugar ocupamos en las vidas de quienes educamos, desde qué miradas lo hacemos y cómo nos vinculamos con lo que enseñamos en un mundo en el que cada vez más fuertemente se aboga por el reemplazo de las personas por las máquinas es una interpelación que no puede dejarnos en el mismo lugar del que partimos. Aunque más no sea, es una pregunta que al menos queda resonando.

Es que aprendimos que la autoridad es el centro mismo de la educación y que la autoridad femenina –tal como le enseñaron las lecturas feministas a Nieves– es una figura del intercambio (Cigarini; en Jourdan, 1994), es la cualidad simbólica que da sentido a las relaciones en educación (Jourdan, 1994), es una mediación viva (Muraro, 1994) y que, tal como nos recuerda su etimología proveniente del verbo *augere*, hace crecer a quienes participan del vínculo, hace aumentar lo que ya saben, aquello por lo que se preguntan, incluso aquello que creen ya sabido.

Desde estas perspectivas, nadie “es” la autoridad, porque la autoridad no se encarna en una persona o es el resultado del ejercicio del poder; sino más bien, tal como lo vivimos en este encuentro, la autoridad se da en un vínculo, en una relación de no sometimiento, de libertad y apertura, en la cual mientras que alguien “pasa” su legado, hace crecer, aumenta el desarrollo personal del otro, de la otra; ese otro u otra que reconoce libremente esa autoridad y que participa del vínculo sin presiones ni obligación.

Por todo ello y por las resonancias que aún deja para que sigamos pensando, celebramos este encuentro y estas enseñanzas, por “el puro placer de encontrar voces, ideas y posibilidades nuevas, de que el mundo se vuelva más coherente en aspectos sutiles o enormes, de ampliar o rellenar nuestro mapa del universo” (Solnit, 2021, p. 127).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Casado, A. y Sánchez–Gey, J. (Eds.) (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Editorial Ágora
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata
- Jourdan, C. (1994). Notas sobre la práctica de la autoridad. *DUODA: estudis de la diferència sexual*, (7), 83–85. <https://raco.cat/index.php/DUODA/article/view/60076>
- Muraro, L. (1994). Autoridad sin monumentos. *DUODA: estudis de la diferència sexual*, (7), 86–100. <https://raco.cat/index.php/DUODA/article/view/60077>
- Muraro, L. (2024). *No se puede enseñar todo y otros escritos*. Sabina editorial.
- Solnit, R. (2021). *Recuerdos de mi inexistencia*. Lumen.

[confluenciadesaberesface@gmail.com](mailto:confluenciadesaberesface@gmail.com)