



*Colegio Stella Maris*  
*Christian Brothers*



Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>

Montevideo – Uruguay

Año 2023

ISSN 2393-7076

Revista digital académica arbitrada.  
Presencia. Miradas desde y hacia la educación. Número 8

---

### **Lo queer y lo educativo. Una alianza posible**

*Rodrigo Aguilar<sup>1</sup>*

#### **Resumen**

El presente texto pretende trabajar a partir de la inquietud que nos plantea una pregunta: ¿es posible una alianza entre la Teoría Queer y el campo educativo? En efecto, nos preguntamos cómo dar lugar a una teoría pos moderna como la queer en un área tradicional como es la educativa, y pretendemos recuperar en esa alianza postulados muy cercanos al respeto a las diferencias, al reconocimientos de los otros como sujetos de la educación, a la aceptación de la diversidad y también al ejercicio de una docencia situada para los desafíos de este tiempo. El interrogante respecto a la posibilidad de efectivizarse esta alianza surge a partir de las tensiones actuales por sostener una agenda de derechos a nivel social, y a los desafíos de llevar esta postura a la práctica pedagógica. El recorrido que se propone se organiza en tres momentos. Se inicia con una breve contextualización que da cuenta del trabajo de tesis de pos grado en el que se enmarca la tarea, allí se recupera la noción de gesto pedagógico como concepto central y nexa con lo queer; avanza en algunas breves consideraciones sobre la perspectiva

---

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación; Maestrando en Ciencias Humanas, opción: Teorías y Prácticas en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de la República. Contacto: [rodriaguilar1976@gmail.com](mailto:rodriaguilar1976@gmail.com)

queer a partir de la exposición del concepto de performatividad que le da sentido y unicidad a la teoría, para culminar con una propuesta referida a pensar si, efectivamente sería posible una alianza, en tanto trato, postura, recurso a un gesto queer que tenga sentido pedagógico y pueda sostenerse en el plano educativo.

### **Abstract**

This text aims to address the query: Can an alliance between Queer Theory and the field of education be achieved? The inquiry revolves around how to integrate a postmodern theory like Queer Theory into the traditional realm of education. It seeks to embrace principles that align closely with respecting differences, acknowledging others as subjects of education, accepting diversity, and engaging in a situated pedagogy to meet the challenges of our time. The question of whether this alliance can be realised arises from current tensions in upholding a social rights agenda and the challenges of translating this stance into pedagogical practice. The proposed discussion unfolds in three stages. It commences by describing the postgraduate thesis work which is the background for this endeavour, highlighting the pedagogical gesture as a central concept and the link to Queer Theory. It then delves into concise considerations on the Queer perspective, emphasising the notion of performativity that lends coherence and distinctiveness to the theory. Finally, it concludes with a proposition examining the feasibility of such an alliance—a Queer-informed pedagogical gesture that could viably exist within the educational domain.

## Presentación<sup>2</sup>

Al escribir estas líneas me encuentro desarrollando mi tesis de postgrado denominada: *Notas para construir una pedagogía de los gestos. Reflexiones con docentes sobre pequeños gestos (acciones, pensamientos, propuestas) indispensables para educar.*

En este trayecto formativo de posgrado conocí la teoría *queer* y me resultó interesante pensar cómo incorporar ideas a mi práctica profesional.

En efecto, imparto cursos en formación docente y, en los últimos años he incorporado temáticas vinculadas al género, la sexualidad y el cuerpo. Conocer las teorías *queer* me generó un cambio muy significativo, más que simplemente incorporar alguna clave de lectura para el ejercicio profesional, se estaba interpelando fuertemente mi práctica educativa.

Este trabajo tiene pretensiones muy humildes, son los primeros atisbos reflexivos sobre el tema, realizados en base a impresiones, huellas, cuestionamientos, descubrimientos, palabras sueltas que forman parte de un puzzle, puzzle que aún no se completa.

Parto de la idea de que existiría una alianza posible entre la teoría *queer* y la educación. Gracia Trujillo (2015) habla del valor de *queerizar* la práctica educativa, lo que sería proceder de forma tal de pensar lo educativo desde otros lugares, generar un hacer/pensar habilitante, que abra puertas, que rompa con lo establecido, trastoque esquemas, dé lugar al acontecimiento. Se presentarán algunas reflexiones pedagógicas al respecto.

---

<sup>2</sup> Estas líneas son una reformulación de un trabajo presentado en el marco de mi formación de posgrado. Curso correspondiente a la evaluación final del curso impartido por el Dr. Pablo Scharagrodsky (Universidad Nacional de La Plata; Universidad Nacional de Quilmes, Argentina), denominado: *Cuerpo, Género, y sexualidades en educación*. Dicho curso fue impartido entre el 07/12 y el 11/12 de 2020 en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación. (FHCE-UDELAR)

Este ensayo se organiza del siguiente modo. En primer término daré lugar a la reflexión sobre el rol docente en general y a la presentación del concepto de gesto pedagógico; seguidamente presento la teoría *queer* como propuesta rupturista con lo instituido, mencionando el concepto de performatividad que transversaliza el marco teórico de referencia para este trabajo. Por último se pretenden generar reflexiones tendientes a pensar cómo se podría dar lugar a esa alianza que postulo entre lo *queer* y lo educativo.

### **Hacia una pedagogía de los gestos**

En mi proyecto de tesis planteo que los docentes hacemos gestos, realizamos determinadas acciones que coinciden en mayor o menor medida con nuestra forma de entender lo educativo.

Al decir de Noguera (2009): “todo gesto implica así una categoría, entendida como una manera de proceder en el discurso, y una actitud, o sea, un modo de estar en el mundo.”.

En el plano educativo los gestos pueden ser caracterizados como: “los aspectos sutiles, pero fundamentales, en la relación pedagógica, en tanto involucran lo corporal, aunque también una forma de mirar y entender el acto educativo. Es decir, aquellos aspectos casi imperceptibles pero que implican un diferencial en la forma del establecimiento de la relación pedagógica por parte de los maestros.”. (Bordoli, Dabezies, Aguilar, 2015: 80).

Podría plantearse un justo cuestionamiento: ¿es posible determinar a priori qué acciones son educativas y cuáles no?, ¿es posible hacer un catálogo de gestos?

Claramente no, es necesario manifestar que lo educativo se desenvuelve acto. El gesto es en sus manifestaciones y se comprende sólo a partir de una compleja relación entre lo planificado y lo que acontece. Se corresponde con formas de entender la

educación y con la práctica pedagógica, que implica un encuentro con el otro, con *lo* otro, lo inaprensible, lo diferente, lo desconocido. Lo educativo está dado por el acontecimiento, y antes de él, no es. Es un encuentro para el cual se plantean coordenadas, la presencia del docente y sus alumnos, y un saber puesto en común dan un marco de posibilidad, ese instante es *lo* educativo.

Como venimos diciendo, el gesto es en sus manifestaciones, en pequeñas acciones. Es en ellas que podemos identificarlo. Desde el punto de vista del rol docente, requiere de un movimiento, una sensibilidad, una lectura atenta, proclive a encontrarse con un otro, una insistencia en enseñar y un interés de que un otro se constituya en plenitud a través de ciertos aprendizajes, lo cual no deja de ser una apuesta por la libertad al mismo tiempo que un sujetamiento.

Proponemos pensar si tomar en cuenta esos nuevos modos de ver el mundo que nos propone la teoría *queer* permitirían construir una pedagogía con otros gestos, más habilitadores, que diera lugar a otras formas de generar esos acontecimientos.

### **Notas en torno a lo *queer*: la potencia de la performatividad**

No es nuestro objetivo hablar sobre toda la teoría *queer*, queremos referirnos brevemente a un aspecto vinculado a lo *queer*, que tiene que ver con la constitución misma de la palabra, de la palabra como potencia, como posibilidad. De la posibilidad o imposibilidad de surgimiento de una individualidad a partir o por incidencia de una enunciación, de la determinación (o no) de cierta identidad, de una categorización positiva o negativa, nunca neutra; quiero referirme al carácter performativo de lo *queer*.

Para ello podemos comenzar con una interrogante que se plantea Judith Butler (2002) respecto a un giro inesperado ocurrido con el término *queer*. La mencionada autora se pregunta cómo pudo ocurrir que un concepto que había sido establecido como degradante, adquirió en la práctica, una significación positiva, afirmativa.

En efecto, analizando el tema de la sexualidad, Butler se interroga sobre cómo pudo ocurrir que el término *queer*, propio de un discurso que buscaba degradar a los sujetos así nombrados, etiquetandolos, terminará teniendo un efecto contrario al esperado, generando una nueva identificación, positiva, una afirmación constitutiva de la propia individualidad que se pretendía negar.

En efecto, la autora estadounidense nos recuerda que lo *queer* fue creado para designar aquello que identificaba a lo anormal, lo patológico, lo enfermo, en definitiva formaba para de un discurso homofóbico tendiente a estigmatizar la sexualidad. A través de este discurso se afirma una identidad normal, sana, que representa lo heterosexual, vinculado a elecciones acertadas, adecuadas, naturales. El discurso hegemónico necesitó crear lo contrario a lo normal para afirmar su propia identidad, para afirmar lo creado. Creó un modelo y en base a ese modelo, los instrumentos que permiten comprender el mundo. En ese marco no habría posibilidades de pensar lo diferente y, claramente, lo que debería ocurrir es que se diera como resultado la afirmación de aquello de lo que se tilda válido. Butler, siguiendo a Nietzsche, señala que esto ocurre porque el discurso tiene una característica que tiene que ver con una cadena significante. Una vez creado un significado, determinado un uso u orientación, es esperable que las respuestas siguientes sigan esta lógica, reproduzcan en cierta medida el modelo creado. La fuerza de lo que se instituye sostiene su valor en que, una vez creado se siga reproduciendo, se mantenga. Las instituciones sociales cumplen un rol preponderante en esta reproducción social, si se quiere con el imaginario que nos une, da identidad y sentido. En términos sociológicos: la patria, la bandera, la nación, una idea de familia, también la identidad sexual.

En este escenario la acción del sujeto estaría determinada de antemano. El sujeto no responde tanto por sí mismo sino como parte de una estructura social que condiciona

sus respuestas. Por lo cual no habría mucho margen para el surgimiento de una individualidad, habría, desde esta perspectiva, un gran peso en lo normativo social, en lo establecido, la cadena significativa condicionaría que surgieran cierto tipo de respuestas acompañadas con el orden social establecido, dando razón al todo, de manera tal que lo instituido se actualizara con cada acción, de forma tal que cada acción podría decirse que, más que la expresión de un individuo, sería algo así como la actualización de un orden social, de una respuesta acorde a lo esperado.

La performatividad del discurso sería una característica que habla más de una adaptación al medio social que de un cambio, que una ruptura con lo establecido. Esta determinación de ciertas respuestas esperadas está mediada por un lugar, un tiempo, un momento histórico determinado, una biografía personal incluso, habría argumentos para pensar que la respuesta siguiente no fuera un calco, una copia exacta de lo anterior pero tampoco una ruptura completa.

En el caso de lo *queer*, Butler se pregunta cómo un término injurioso llega a convertirse en un recurso doloroso a partir del cual se realiza una práctica resignificante. Y es aquí donde encontramos elementos nuevos para reflexionar sobre la potencia de la performatividad. Porque no niega la necesidad de ocupar un lugar preestablecido, sólo que en su exposición se niega el determinismo. Es decir, el individuo *queer* acepta, no sin dolor, no sin exponerse, no sin saber que va a quedar marcado, acepta asumir de todos modos el modelo, pero en su uso hace una negación de lo que se le impone, buscando mecanismos para su constitución, su reconocimiento, resistiendo al significado al que debía estar adscripto.

Lo paradójico es que el término *queer*, por su poder performativo, genera en quienes así asumen su identidad un efecto contrario al esperado, haciendo lo inesperado. Siendo que no puede dejar de expresarse, porque eso lo reconoce, acepta esa exigencia,

aunque sea de manera despectiva, para tomar de allí fuerza y constituirse en todo lo contrario a lo que se le asigna.

Claro está que poder y discurso, dice Butler, no se reproducen completamente en todo momento. Lo cual explica la paradoja del comportamiento que surge. Quien domina no tiene el poder completo de definir cómo va a ser en el futuro. Puede exponer, puede expresar, naturalizar, normalizar, obviamente va a poder maniobrar, pero el dominado, si se quiere, también es fuente de poder, el poder no estaría sólo en la persona que ejerce el dominio, sino que sería algo constitutivo de la relación, y aunque fuera una relación de dominación, no podría ser posible que se transfiriera completamente un único sentido inalterable para siempre.

Para Butler lo *queer* es una actitud crítica, una actitud decidida de resistencia, de denuncia de lo establecido, y como tal, es ante todo una actitud autocrítica, de no perder esa potencia crítica, de revisar las propias acciones que son las que dan sentido y permiten analizar lo establecido, si lo *queer* pierde su valor instituyente, pasa a ser parte de lo mismo, lo *queer* es, por el contrario un significante abierto.

Pero aún hay un punto más relevante. No sólo el sujeto resiste y se constituye a partir de la negación de sí que se le quiere imponer, sino que lo hace creativamente. David Halperin (2007) se pregunta en qué acciones y discursos sería posible encontrar los intersticios para escapar al determinismo discursivo y práctico que pretende una lógica heterosexista y homofóbica. Realizando una apropiación creativa y resignificativa; a través de la teatralización; exponiendo y desmitificando esos discursos y prácticas hegemónicas (pp. 72-75). Y es aquí en donde lo educativo cobra sentido. Es en el terreno educativo, a través de prácticas que rompan con estructuras tradicionales y caducas, que podemos comenzar a visualizar el cambio y en donde esta teoría encuentra su aporte. En las próximas líneas buscaremos profundizar en estos aspectos.



## **Lo *queer*, entre el poder y el curriculum, o como procurar una práctica pedagógica transformadora.**

Podemos iniciar estas líneas recuperando una de las interrogantes centrales de nuestro trabajo: ¿qué ocurrió con el término *queer* que *diventó* en positiva asunción de una individualidad? David Halperin (2007), en *San Foucault*, vincula este cambio relacionándolo con las dinámicas de poder. En efecto, el autor plantea que los sujetos ocupan posiciones dinámicas de poder, por lo cual un mismo sujeto puede ejercer y sufrir las consecuencias de una relación basada en el poder. El poder es un medio fluido y omnipresente, inmanente a toda relación social, obviamente concentrado, distribuido de manera desigual y marcado por una forma de presentarse a través de las instituciones sociales, que muchas veces reproducen el orden hegemónico de dominación y poder, pero no es la dominación el único vector constitutivo del poder, o la situación de dominación de unos sobre otros, porque esa lógica unidireccional dejaría sin observar algunas cosas que ocurren en las relaciones de poder, por ejemplo, las posibilidades de constitución de una libertad, aún en situación de opresión (Halperin, 2007, pp. 36 y 37).

En el plano educativo esto puede visualizarse a lo largo del tiempo a través de diversas formas de enseñar, de educar, de aprender o de vincularse en la escuela. Lo que señalamos es que, a la hora de pensar cómo vincular los aportes de la teoría *queer* con lo educativo podemos pensarlo en términos de modalidades, estilos, modelos educativos a seguir. Y en ese sentido obviamente asumir un paradigma tradicional nos va a colocar en un plano en el que la educación será un proceso centrado básicamente en la actividad del docente, el cual transmite la herencia cultural a los alumnos (Saviani, 1983, p. 10). Desde esta perspectiva el alumno tendrá un rol pasivo, sólo le corresponderá escuchar y asimilar los conocimientos que le son transmitidos. El maestro expondrá y al alumno le

cabrá seguir y acatar disciplinadamente lo que el docente establezca (Saviani, op cit). Viendo la educación desde un paradigma crítico reproductivista incluso nos veríamos determinados por estas dinámicas de poder y dominación, y si la sociedad de la que formamos parte no cambiara radicalmente, no podrían generarse cambios significativos en las prácticas pedagógicas, la función de la educación sería la de reproducir las desigualdades sociales (Saviani, 1983, 19).

Tomar en cuenta aportes de la teoría *queer* en lo educativo sería reconocer lo arbitrarias y caducas que pueden llegar a ser algunas formas, discursos y prácticas escolares y procurar transformarlas, como puede ser a partir de los planteos de Phillip Jackson respecto al *curriculum oculto*. Ocaño (2010), dando cuenta de los aportes de Jackson sobre el concepto de *curriculum oculto*, dice que:

el aula reproduce las relaciones de producción capitalistas como relaciones de educación a través de las prácticas cotidianas, la organización, las jerarquías, etc., una especie de “currículum” paralelo que escapa a las intenciones de los sujetos en el aula y que, sin embargo, su poder de influencia es mucho mayor que el que puede generar el “currículum formal” (p. 218).

Estas prácticas van más allá del plan de clases y tienen, muchas veces, más peso que el propio curriculum formal. Se pueden visualizar en las interacciones sociales que se dan entre los sujetos, a través de parámetros sociales como conductas, actitudes, gestos; experiencias que un alumno aprende fuera del currículum, en resumen el curriculum oculto se refiere a todo aquello que no está escrito o estipulado formalmente pero sí aprenden los alumnos.

Bowles y Gintis, teóricos críticos reproductivistas, señalan que, en ocasiones, este currículum oculto, estas prácticas y rutinas institucionales que se siguen, o sea, *cómo* se hacen las cosas, es más relevante que lo *qué* se hace en la escuela, que el propio programa oficial. (Ocaño, 2010, p.218).

¿Cómo generar prácticas que tomen en cuenta algo alternativo? Dando lugar a lo que generalmente no se cuestiona, desnaturalizando prácticas de discriminación, homofóbicas. Poniendo sobre la mesa que todas estas cosas forman parte de una construcción social y cultural. Cuestionar lo establecido podría ser una actitud capaz de generar esa alianza entre los postulados de la teoría *queer* y la educación. Trujillo (2015) señala: “Los espacios educativos, y el profesorado, deben contar con herramientas para prevenir y evitar las desigualdades, las discriminaciones y las diferentes formas de violencias (verbales y físicas) existentes hacia el alumnado diferente (p. 1532).

### **Lo *queer* y lo educativo, una alianza posible**

Del mismo modo que no es posible establecer a priori y de manera inamovible qué es educativo y qué no lo es, tampoco es factible, o me parece temerario establecer una vinculación clara que permita el surgimiento de una pedagogía *queer*, al menos no como algo completo en sí mismo. Tal vez en una situación áulica lo *queer* es una actitud, una lectura de la situación de clase, del grupo y de sus integrantes, un ida y vuelta entre lo propositivo del docente y lo que el grupo está devolviendo, se haría efectivo en algunas formas de lectura de la realidad.

Daniel Brailovsky (2020) dice que los docentes somos un poco arquitectos y un poco anfitriones (p. 87). Cuando tenemos encuentros de clase con los alumnos, los preparamos, los planificamos. Esto podría generar cierto encasillamiento, la planificación fija un recorrido, selecciona contenidos, establece parámetros de lo enseñable, gradaciones, toma en cuenta una currícula, etc, en ese sentido diseñamos, somos arquitectos, pero también vamos más allá de este posible encasillamiento inicial, o a partir de él es que lo demás se desenvuelve, cuando uno es consciente que las situaciones áulicas son encuentros en los que necesitamos dar lugar al otro a que

encuentre su lugar, ahí nos volvemos anfitriones. La planificación o el plan de clases es como un eje estructurador, una referencia que se sigue como un faro, una referencia necesaria que podría enmarcar la tarea, pero luego está lo que se desenvuelve en acto, lo que acontece. La clase da una respuesta, devuelve sensaciones en el encuentro, apertura, atención, interés por una u otra cosa, o apatía, desencanto, y esto genera una reflexión y resignificación. Desde mi punto de vista una práctica educativa que tome lo *queer* generaría sobre todas las cosas la posibilidad de leer lo que está pasando y rearmar la obra, reacomodar las piezas o irnos hacia eso que se disparó. Generalmente el norte estático, el programa de la asignatura, por ejemplo, queda un poco lejos, pero la experiencia del estudiante, lo que acontece, da la sensación de que nos pasó algo en el encuentro, de que habiendo un marco de referencia se abrió a enseñar y aprender, al acontecimiento.

### **Una actitud *queer* en lo educativo, a partir del gesto de reconocimiento**

¿En qué acciones concretas podría visualizarse esa alianza entre lo *queer* y lo educativo? Voy a partir de un concepto que es el de reconocimiento. Detrás de este concepto hay todo un marco teórico de referencia que puede tener sus raíces en la pedagogía de las diferencias que propone Carlos Skliar, y en mi país, en una práctica que visualice a los sujetos como sujetos de posibilidad y no sujetos carentes, que podemos encontrar en las propuestas de Pablo Martinis, entre otros muchos autores.

Es importante considerar que una postura *queer* no basa sus fundamentos sólo en la experiencia personal sino que también se sostiene en una fuerte base teórica que, eso sí, es un campo abierto a lo que pueda ser reutilizable como caja de herramientas por otros, como material de trabajo, como punto de partida, no como algo cerrado, un único lugar conceptual.

Una experiencia de la que puedo dar cuenta se refiere al acto de pasar la lista. En

ciertas ocasiones, para “no perder tiempo” de clases en lugar de pasar lista les hacía llenar a los alumnos una hoja en la cual escribían sus nombres y firmaban, pero una vez la lectura de un texto de Daniel Pennac (2008) me hizo reflexionar al respecto.

Tal vez seguía esta modalidad por no querer quedar adherido a un modelo tradicional de enseñanza, por no querer quedar encasillado en lo establecido, en lo impuesto. Sin embargo, al leer el texto de Pennac me sentí en falta, sentí que algo estaba dejando de lado y podía ser importante considerar. El valor de lo que plantea Pennac reside en que recupera en cierta medida el valor de los gestos educativos. Como educador tengo que saber lo importante que es para otro ser nombrado, ser nombrado es ser reconocido como un igual, pero al mismo tiempo, en una misma acción, como alguien diferente al resto, como un ser único e irrepetible que merece, él, y no otro, la mayor atención, y uno de los gestos clásicos que en acto son una fuente de reconocimiento es el pasaje de lista.

Pennac nos dice:

No puedo prescindir de pasar lista [...], aunque tenga prisa. Recitar una lista de nombres como si contara ovejas, no es posible. Llamo a mis bribones mirándoles, les recibo, les  *nombro* uno a uno, y escucho su respuesta. Al fin de cuentas, la lista es el único momento del día en que el profesor tiene la ocasión de dirigirse a cada uno de sus alumnos, aunque solo sea pronunciando su nombre. Un mínimo segundo en el que el alumno debe sentir que existe para mí, él y no otro (2008: 77).

A través de ese pequeño pero significativo gesto pedagógico de reconocimiento. Pennac no sólo pasa la lista, sino que mira a cada uno a los ojos y espera su respuesta, muestra la potencia de una acción. Cada uno sabe que será nombrado, en ese sentido todos son iguales, a su vez, cada uno, individualmente será reconocido. De este modo, una acción que puede ser reconocida como parte de los ritos de la escuela, de esas

acciones rutinarias, también pueden ser vistas como un gesto de los más potentes para que los alumnos se sientan reconocidos.

Tal vez sea necesario recordar que quien es nombrado antes de ello fue incluido en la escuela, esto, para recordar que otros individuos no lo sean, pero también para ver que la inclusión de un sujeto en una lista como alumno de una clase es un movimiento hacia su reconocimiento. Los alumnos nombrados son los efectivamente inscriptos, inscribir es invitar a formar parte, no es sólo un acto administrativo, a través de ese acto de inscripción uno queda inscripto, lo cual moviliza toda una serie de acciones educativas que tiene que ir en consonancia con la inscripción, para que se haga efectiva. Acá también se produce un choque con lo establecido si esa inscripción es leída como inmersión, cómo si se tratara de un sufrimiento que el sujeto, devenido alumno, debiera pasar sí o sí, como rito de iniciación, para ver si resiste o decide irse.

Detrás de la inscripción hay un adulto referente que entendió necesario y pertinente que su hijo forme parte de la educación, con lo que cuesta generar esa confianza, en referentes adultos desencantados con las posibilidades de hacer una diferencia “estudiando”. Hay también un alumno que, a veces y a pesar de los golpes que el propio sistema le da confía ciegamente una vez más en las posibilidades de la educación y, se resiste, si se quiere a ser expulsado por ese sistema que muchas veces funciona de manera ambigua, inscribiendo y expulsando.

Una vez inscripto, y sin que el docente sea necesariamente consciente de todas estas movilizaciones, surge una lista de estudiantes y el docente cree necesario recibir a ese estudiante, darle la bienvenida, acogerlo. El acto de recibimiento de los nuevos o de bienvenida es importante también, porque el otro necesita conocer ciertas coordenadas de funcionamiento básicas y ser querido allí. Desde ese momento, ese individuo, junto con otros, pasó a formar parte de un colectivo, pero un colectivo no se forma por

encontrar una lista de nombres, sino que requiere de acciones que lo vuelvan colectivo, el grupo debe volverse grupo y hallar un proyecto en común que los identifique, a la vez que cada uno encontrar su proyecto individual. Por si fuera poco los alumnos están allí aprendiendo lo común, en la escuela pública. Lo público y lo común también llevan a acciones concretas que problematizan, tensionan, pero dan sentido a la construcción colectiva.

No creo que sea factible ni mínimamente analizar en forma detenida todas las implicaciones que trae este recorrido, mágico, pero real, e igualmente se hace necesario concretar aún más en un caso que paso a relatar.

Luis es un estudiante que tuve este año, no estudia mucho, le gusta jugar al fútbol, siempre tiene una sonrisa en el rostro, es buen compañero, es respetuoso, tiene una madre como referente adulto claro que se hace presente cada vez que se la convoca. A Luis le fue mal en la prueba de matemáticas y, yo, en mi rol de educador, tuve la posibilidad de acercarme a Luis y de participar también de la reunión de profesores y escuchar los argumentos de los profesores, sobre el proceso educativo de Luis. La profesora de matemáticas, Lucía, alega que Luis se “hace el vivo”, es inteligente pero no quiere hacer las tareas, no le hace caso, la desobedece, no la reconoce, no la quiere. Lo que más parece afectar a la colega es que ella piensa que Luis puede, pero que con ella no quiere, lo cual origina en ella que no procure insistir por resolver mucho el asunto, la propuesta está, ella pone a disposición las tareas, pero no va a hacer un esfuerzo extra porque Luis no quiere. Cuando logro hablar con Luis, que no es sencillo porque de él mucho no habla, me reconoce esto, reconoce que no hace las tareas de matemáticas y no quiere hacerlas, argumenta que no las hace porque: “la profe no me quiere”.

Para mí este descubrimiento de lo que plantearon Luis y Lucía, fue muy importante y me enfrentó a un desafío. Para Luis se genera una contradicción, si se queda donde está, sin hacer nada, le va a ir mal y se irá a examen de matemáticas; si se expone, se expone a que no sabe, a corto plazo le va a ir mal en matemáticas. Por lo tanto tiene miedo y usa sus recursos para resistir. Para sostenerse en un mundo en el cual siente que, haga lo que haga, no va a tener suerte ¿Que es posible hacer?

De parte del docente entiendo que también es necesario un movimiento que tiene que ver con reconocer que tenemos algo que ver con el otro, con los otros, que la enseñanza es una tarea en la cual uno quiere algo con otro, no es una actividad neutral, es una actividad en la cual lo que hacemos tiene consecuencias en el otro, repercusiones que no calibramos en toda su dimensión. Algo de lo que le enseñemos va a quedar en él. El movimiento docente implica reconocer a Luis aunque le vaya mal, sostenerlo aunque falle en un sistema expulsivo que tiene los mecanismos para dejar afuera a Luis, y hasta argumentos, porque objetivamente puede sostenerse y encontrar evidencia de que a Luis no le va bien. Es necesario convencerlo de que solo asumiendo quedarse aunque no le vaya bien puede avanzar, reconociendo además que va a ser difícil que uno le ponga buena nota en un primer ejercicio, pero que no se puede hacer mucho con eso, sino comenzar a trabajar juntos, buscando las mejores estrategias, para que cambie lentamente el panorama. De parte del profesor es una promesa que no asegura nada, de parte de Luis es una exposición que lo puede lastimar mucho. Es una relación inevitablemente dolorosa pero a partir de la cual puede surgir lo inesperado, el aprendizaje.



## Epílogo

Al final de este ensayo quiero remarcar que la experiencia de estudio, de lectura a partir de haber conocido la teoría *queer* ha cambiado completamente el panorama con respecto a mi tesis. No creo que pueda seguir adelante sin considerar el marco teórico de referencia *queer* y sobre todas las cosas la actitud *queer* para trabajar. En ese sentido estoy ampliamente satisfecho con el camino recorrido, aunque sinuoso e inesperado y espero poder dar cuenta de nuevas huellas, senderos desconocidos, pero, por qué no, productivos y significativos en mi tesis y mi actividad profesional.

## Bibliografía

- Bordoli, E.; Dabezies, L.; Aguilar, R. (2015) “Programa de Maestros Comunitarios. Gestos, movimientos y propuestas que inscriben otra forma de relación pedagógica” en: Martinis, P.; Redondo, P. (2015) *Inventar lo (im) posible: experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, La Crujía.
- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del Nivel Inicial: mirar el mundo desde el Jardín*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Recuperado de:  
[https://books.google.com.uy/books/about/San\\_Foucault.html?id=4-qa8FNk--4C&printsec=frontcover&source=kp\\_read\\_button&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.uy/books/about/San_Foucault.html?id=4-qa8FNk--4C&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Halperin, D. (2007). *San Foucault. Para una hagiografía gay*.

Recuperado de: [https://books.google.com.uy/books/about/San\\_Foucault.html?id=4-qo8FNk--4C&printsec=frontcover&source=kp\\_read\\_button&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.uy/books/about/San_Foucault.html?id=4-qo8FNk--4C&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Noguera, C. (2009) “Foucault profesor”. En *Revista Educación y pedagogía*, Vol 21. núm 55. set-nov. 2009. Disponible en:

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9762>

Ocaño, J. R. (2010). *Teorías de educación y modernidad*. Editorial Grupo Macro.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Recuperado de:

<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Daniel%20Pennac.%20Mal%20de%20escuela..pdf>

Saviani, D. (1983). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Colombiana de educación*, (13), 9-31.

Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía *queer*. [Educação e Pesquisa](#) 41(spe):1527-1540. DOI:[10.1590/S1517-9702201508142550](https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550).