

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31426>

POLÍTICA DE LOS AFECTOS Y PEDAGOGÍA: HACIA UNA EDUCACIÓN *POST-GÉNERO*

Politics of Affects and Pedagogy: Towards a Post-Gender Education

Luis Jaime ESTRADA CASTRO
Universidad Nacional Autónoma de México. México.
ljestrada@politicas.unam.mx
<https://orcid.org/0009-0000-8736-1324>

Fecha de recepción: 15/04/2023
Fecha de aceptación: 25/07/2023
Fecha de publicación en línea: 01/01/2024

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Estrada Castro, L. J. (2024). Política de los afectos y Pedagogía: hacia una educación *post-género* [Politics of Affects and Pedagogy: Towards a Post-Gender Education]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 157-181. <https://doi.org/10.14201/teri.31426>

RESUMEN

Cuestionar y transformar las relaciones de poder y dominación que se ejercen en torno al género dentro del ámbito educativo implica visibilizar y desnormalizar los pensamientos, prácticas y comportamientos violentos que se han sedimentado históricamente, al grado de parecer naturales e irrefutables. Es por esto por lo que se propondrá, quizá como esbozo de un proyecto futuro, una educación post-género que recupere los afectos y emociones para la construcción de una pedagogía liberadora y transformadora: la comprensión de que somos seres relacionales -emocional y corporalmente- podría establecer las condiciones para acabar con las estructuras de dominación y violencia propias de la división binaria del género, particularmente en el ámbito educativo. La propuesta de una educación post-género vinculada con una

pedagogía afectiva, abre la posibilidad a una visión crítica en torno a los sujetos, los cuales son entendidos aquí como singularidades *sentipensantes* y *sentideseantes* que ponen en relación, en el proceso pedagógico y educativo, el cuerpo, las emociones, los afectos y todo aquello que conforma el aula como mundo sensible, en donde las relaciones jerárquicas de dominación asociadas al género dejarían de ser determinantes en el proceso educativo. La recuperación y vinculación de corrientes del feminismo *trans*, *queer*, descolonial-decolonial y antirracista junto con algunas propuestas teóricas y filosóficas de la posmodernidad, permiten pensar más allá del sujeto racional, en aras de una pedagogía afectiva y una educación post-género. Desde esta perspectiva, este tipo de pedagogía sería políticamente *queer* y *trans*, en donde el género no sea una asignación obligatoria ni determinante en la educación, y, particularmente, en donde la posibilidad de fluir o ir más allá de éste sea algo posible e incluso potenciado en los contextos educativos.

Palabras clave: afecto; cuerpo; educación; emoción; género; pedagogía; política.

ABSTRACT

Questioning and transforming the gender relations of power a domination within the educational sphere implies making visible and denormalizing the violent thoughts, practices and behaviors that have been historically sedimented, to the extent that they seem natural and undeniable. This is why we propose, perhaps as an outline or a future project, a post-gender education that recovers affections and emotions for the construction of a liberating and transforming pedagogy: the understanding that we are relational beings -emotionally and corporally- could establish the conditions to put an end to the structures of domination and violence inherent to the binary division of gender, particularly in the educational sphere. The proposal of a post-gender and affective pedagogy opens up the possibility of a critical vision of subjects, who are understood here as singularities *sentipensantes* (feeling-thinking) and *sentideseantes* (feeling-desiring). They put in relation, in the pedagogical and educational process, the body, emotions, affects and everything that makes up the classroom as a sensitive world, where the hierarchical relations of domination associated with gender would cease to be determinant in the educational process. The recovery and linking of *trans*, *queer*, decolonial perspectives and anti-racist feminism, together with some theoretical and philosophical proposals of postmodernity, allow us to think beyond the rational subject, for the development of an affective pedagogy and a post-gender education. From this perspective, this type of pedagogy would be politically *queer* and *trans*, where gender is not a compulsory or determinant assignment in education, and particularly, where the possibility of flowing or going beyond it is something possible and even enhanced in educational contexts.

Keywords: affect; body; education; emotion; gender; pedagogy; politics.

La posmodernidad está marcada por el regreso de los "otros" de la modernidad: la mujer, el Otro sexual del hombre, el Otro étnico o nativo del sujeto eurocéntrico y el Otro natural o terrestre de la tecnocultura

emergen como contrasubjetividades. Dada la importancia estructural de estos “otros” como atrezos que confirman a lo “mismo” en su posición de sujeto dominante, su “regreso” coincide con una crisis de las estructuras y de las fronteras de la subjetividad clásica, lo cual desafía sus propios fundamentos.

Rosi Braidotti (2005, p. 148)

1. ROMPER CON LO OBVIO: REPENSAR EL GÉNERO

Transformar la realidad implica hacer frente a la forma más sólida de su cierre, es decir, la manera en la cual su consistencia parece, a la luz del sentido común, incuestionable. Este cierre de la realidad dice el filósofo Santiago López Petit, se presenta como *lo obvio*: “El cierre mediante la obviedad tiene una eficacia extrema ya que ¿cómo dudar de lo que es obvio? Y, sin embargo, es un cierre sumamente frágil porque, en última instancia, es un cierre en falso bajo fondo de indeterminación” (López Petit, 2015, p. 61).

Lo obvio no es entonces sino el producto de una construcción histórica de relaciones de poder y formas del saber (Foucault, 2011) que normaliza e institucionaliza los pensamientos, acciones y percepciones colectivas e individuales. Lo obvio es conservador, mantiene una estructura estática que cierra la realidad cuando esta es cuestionada: “La obviedad es el peso del mundo que nos cae encima cuando queremos cambiarlo” (López Petit, 2015, p. 61).

Aparentemente irrefutable, lo obvio de la realidad se endurece cuando algún intento de fuga o transformación se plantea en el seno de su poder tautológico y redundante. Lo obvio establece la diferencia entre lo posible y lo imposible, distribuyendo y estructurando el mundo a partir de lo que reproduce lo dado y aquello que plantea la duda, la diferencia y el disenso, lo cual se intenta reducir mediante lo obvio a una impotencia precisamente por operar fuera de lo posible.

Sin embargo, es aquí donde comienza a trazarse una fisura en el seno de lo real. La posibilidad misma de un planteamiento distinto a lo esperado por lo obvio es ya una forma de acontecimiento, es decir, de un “advenimiento al ser del no-ser, advenimiento a lo visible de lo invisible” (Badiou, 1999, p. 204). Si el marco de lo posible está construido por el peso de la realidad, su transformación se encuentra siempre del lado de lo imposible.

En el campo de la política, por ejemplo, existe una corriente epistemológica que fundamenta sus análisis en el objetivismo y la producción teórica de lo que se denomina la *realpolitik*, la cual reconoce como campo de acción solamente lo “dado”, “objetivo”, “real”, “posible”, “obvio”. Sin embargo, estas perspectivas desertifican el campo de la política al dejar fuera lo que esta tiene de más propio: la capacidad de imaginar, transformar y crear. Es decir, que el peso de lo real pretende -ingenuamente- controlar, dominar, gobernar y gestionar el acontecimiento y su imprevisibilidad. En este sentido, el acontecimiento, en tanto indecible, es siempre “imposible”, pero es precisamente ahí donde radica la potencia de su cualidad *transformadora*.

El racionalismo pretende ingenuamente que es posible y necesario suspender toda subjetividad o prejuicio en el momento de analizar la realidad. Es lo que Hans-Georg Gadamer denominó “el prejuicio del prejuicio”:

Existe realmente un prejuicio de la Ilustración, que es el que soporta y determina su esencia: este prejuicio básico de la Ilustración es el prejuicio contra todo prejuicio y con ello la desvirtuación de la tradición. [...] En sí mismo ‘prejuicio’ quiere decir un juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes. [...] ‘Prejuicio’ no significa pues en modo alguno juicio falso, sino que está en su concepto el que pueda ser valorado positivamente o negativamente. [...] A los ojos de la Ilustración la falta de una fundamentación no deja espacio a otros modos de certeza sino que significa que el juicio no tiene un fundamento en la cosa, que es ‘un juicio sin fundamento’. Esta es una conclusión típica del espíritu del racionalismo. Sobre él reposa el descrédito de los prejuicios en general y la pretensión del conocimiento científico de excluirlos totalmente (Gadamer, 2007, pp. 337-338).

La ingenuidad de las pretensiones racionalistas, objetivistas y realistas radica entonces en imaginar un individuo puramente racional, capaz de suspender sus propios prejuicios y aprehender de esta manera la realidad objetiva del mundo. Sin embargo, dicho “hombre verídico” -como lo ha denominado Nietzsche (2016, p. 263)- no existe, no es sino una abstracción que se hace pasar por objetiva y universal, pero que lo desvincula totalmente de su realidad sociocultural y del horizonte desde el cual interpreta el mundo:

En realidad no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que le pertenecemos a ella. Mucho antes de que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, la sociedad y el estado en que vivimos. La lente de la subjetividad es un espejo deformante. La autorreflexión del individuo no es más que una chispa en la corriente cerrada de la vida histórica. *Por eso los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser* (Gadamer, 2007, p. 344; cursivas en el original).

Incluso, como ha señalado Judith Butler, este individuo racional, que es también aquel de la fantasía del “contrato social”, se piensa de antemano con determinadas cualidades dadas:

Otro aspecto aún más destacable de esta fantasía del estado de naturaleza que suele invocarse como una ‘fundación’ es que, en el origen, hay un hombre y es adulto, es dueño de sí mismo y es autosuficiente. [...] Se ha separado la independencia de la dependencia y se ha determinado lo masculino y lo femenino, en parte por esta distribución de dependencias. La figura primaria y fundadora [racional] es masculina. [...] en otras palabras, se postula que el individuo que se nos presenta como el primer momento de lo humano -la aparición del humano en el mundo- no ha sido nunca niño, como si nunca se lo hubiera cuidado, nunca hubiera dependido de padres, de relaciones cercanas o de instituciones sociales para sobrevivir, crecer y (presumiblemente) aprender. [...] de algún modo, y desde el comienzo, está siempre dispuesto y capacitado, nunca ha sido

mantenido o apoyado por los demás, ni ha sido llevado en otro cuerpo para nacer, ni alimentado cuando no estaba en condiciones de alimentarse por sí mismo, nunca fue arropado por alguien con una manta los días de frío (Butler, 2022, pp. 42-43).

Este individuo original y racional que enarbolan las corrientes liberales, objetivistas y racionalistas de una pretendida credibilidad científica es, paradójicamente, todo menos empírico. Sin embargo, no por eso deja de ser importante pensarlo, precisamente porque se ha sedimentado hegemónicamente como un individuo capaz de producir -y al mismo tiempo ser producto de- discursos de “verdad”. Para clarificar, no es que se esté en contra de la verdad, sino que la verdad no es algo que esté dado a priori y que se tenga que descubrir; por el contrario, se trata de “hacer de la verdad algo por crear” (Deleuze, 2018, p. 187).

Por lo tanto, la propuesta que aquí se planteará se inscribe dentro del campo de “lo imposible”, lo cual es propio de todos los ámbitos de la existencia, incluido, por supuesto, el pedagógico y educativo: “Cuando hablo de ‘lo imposible’ no me refiero a aquello que jamás podría suceder y nunca va a ocurrir. Lo imposible indica el efecto presente, actual, de algo que estrictamente hablando no es posible en un campo dado de la experiencia, pero que impulsa a la gente a actuar como si lo fuera” (Arditi, 2010, p. 166).

En este sentido, es importante señalar que lo imposible no es lo impotente. Por el contrario, la potencia del acontecimiento radica precisamente en la ruptura de los marcos de lo posible, precisamente para “hacer ver” que otro orden de la existencia “ya es posible”. Es el gesto del acontecimiento sensible que ya identificaba Walter Benjamin (2016) al “frotarse los ojos” para volver a mirar y sentir aquello que, a pesar de haber estado siempre ahí, no advenía a la sensibilidad.

Es importante percatarse que la mirada y la sensibilidad, lo mismo que un cuerpo, son absolutamente políticos. “Frotarse los ojos” para volver a mirar y enfocar, no es un asunto fisiológico ni responde a las cualidades de lo mirado/sentido; por el contrario, se trata de regímenes sensibles que marcan políticas del afecto y formas de habitar el mundo.

Lo obvio, por lo tanto, forma parte del paradigma de lo hegemónico. Disputar la hegemonía y vencer en ella implica producir un orden y dotar de sentido a las instituciones sociales que regulan los pensamientos y prácticas de los sujetos, es decir, aquello que produce “sentido común”: “Lo que en un determinado momento se acepta como el orden ‘natural’, junto con el sentido común que lo acompaña, es el resultado de prácticas hegemónicas sedimentadas” (Mouffe, 2014, p. 22). Esta “sedimentación” normaliza ritmos, formas, sentidos, percepciones y relaciones que conforman la realidad que se presenta objetivada (Berger y Luckmann, 2008), pero que no es sino el producto contingente y precario de una propuesta cultural que ha devenido hegemónica.

Esta hegemonía produce narrativas, percepciones y sensibilidades de la realidad, lo que al sedimentarse pareciera que, por sentido común y ante la evidencia de lo

obvio, es incuestionable y, por tanto, imposible de cambiar. Sin embargo, como ha expresado Mouffe (2014), a toda práctica hegemónica se le contraponen otro tipo de prácticas contrahegemónicas, cuya principal función es hacer visible el carácter contingente de dicha hegemonía, la cual ha sedimentado de determinada manera producto de las relaciones y articulaciones de fuerzas que vencieron sobre otras, pero que están siempre abiertas a su transformación, de donde viene su carácter precario.

La política de “lo imposible” y las prácticas contrahegemónicas son formas complejas y articuladas de emancipación y sublevación, principalmente porque son una disputa estética-semántica por la interpretación del sentido de la realidad, ya que tiene efectos sobre la sensibilidad, la percepción, lo decible y lo visible (Rancière, 2014). Romper con lo obvio es, por tanto, una forma de sublevación capaz de emanciparse de cualquier forma de sujeción:

Mi proyecto es multiplicar por todas partes, o bien en todos los lugares donde sea posible, las ocasiones de sublevarse con respecto a lo dado [...]. Uno se puede sublevar contra un tipo de relación familiar, contra una relación sexual, uno puede sublevarse contra una forma de pedagogía, uno puede sublevarse contra un tipo de información (Foucault, 2016, p. 84).

Por tanto, es la fuerza hegemónica de lo obvio y el sentido común, lo que normaliza la forma en la cual sentimos y percibimos los cuerpos y los sujetos producidos por los discursos y las prácticas de la realidad que se presenta como dada, entre las que se encuentran las formas hegemónicas de configuración del género y los procesos de subjetivación asociados a ellas. La relación binaria del género y su pretendida determinación biológica se presentan como obviedades que se sedimentan y normalizan. Plantear nuevas formas de establecer relaciones de género, otras formas de expresión fuera de la lógica binaria, o, lo que aquí se propondrá, ir más allá del género para superarlo, suele ser inmediatamente rechazado con todo “el peso del mundo” y de la realidad.

Las luchas por la diversidad sexual y de género, así como los movimientos feministas, han planteado un profundo cuestionamiento a la normalización de una realidad que, mediante el ejercicio del poder a través del lenguaje, las prácticas y las representaciones sociales ha mantenido en un lugar de dominación a una multiplicidad de seres singulares que escapan de las construcciones hegemónicas del sexo, el género, el cuerpo, la razón y los afectos.

En este sentido, Paul Preciado en su *Manifiesto contrasexual* recupera la importancia de todo aquello que se fuga, se desvía o vagabundea: “La contrasexualidad tiene como tarea identificar los espacios erróneos, los fallos de la estructura del texto [...] y reforzar el poder de las desviaciones y derivas respecto del sistema heterocentrado” (Preciado, 2019, p. 18). En los procesos de socialización en contextos pedagógicos se tienden a normalizar y disciplinar pensamientos, conductas, cuerpos, afectos y *sentipensares* (Fals Borda, 2009), pero siempre encuentran formas de resistencia a partir de estos desvíos, de los extrañamientos de fuerzas inauditas

o imposibles que crean otros discursos y otras formas de individuación fuera de las lógicas binarias del género, y más allá del género, en aras de una transitividad heterogénea y múltiple de singularidades siempre en (de)construcción.

El patriarcado es precisamente esta forma de normalización violenta del sistema heterocentrado de la realidad cuyos efectos se corporeizan principalmente en las mujeres y personas cuya diversidad sexual y de género rompe la estructura heterosexual y binaria-genérica. Por lo tanto, la mirada propia de una nueva sensibilidad dejaría de ver seres completos y acabados en donde lo que existe son relaciones complejas, flujos de fuerzas transmutantes en constante devenir, dado que, como señala Étienne Souriau, “la existencia puede encontrarse no solamente en los seres, sino *entre* los seres” (Souriau, 2017, p. 105).

En este sentido, ver y sentir un cuerpo más allá del género y comprender su existencia en transición o devenir continuo, requiere de una nueva sensibilidad que desnaturalice las percepciones y sentidos comunes sedimentados. La educación juega un papel fundamental, toda vez que es en el espacio de la pedagogía en donde se juegan con mayor intensidad las conformaciones de las formas de subjetivación, las relaciones de alteridad y el lugar que se ocupa dentro del mundo, el cual, como se ha abordado, se encuentra también en continua transformación.

En relación con la escuela y las relaciones de poder y dominación, Catherine Walsh propone algunas preguntas que pueden ser detonantes para el pensamiento crítico en torno a la educación:

¿Cuáles son las perspectivas, creencias, esperanzas y visiones de cada uno en torno a la sociedad, la educación y frente al cambio social-educativo?, y ¿cuál es el significado práctico de estas perspectivas, creencias, esperanzas y visiones? ¿Existe una complicidad (aunque implícita) dentro de su práctica pedagógica en mantener las estructuras dominantes del conocimiento y del poder, o más bien una divergencia que intenta enfrentar y desconstruirlas? ¿De qué manera se asumen con seriedad, convicción, compromiso, y hasta con militancia, una postura y una actitud, una responsabilidad política, epistémica y ética que se dirige hacia la acción e intervención, entendida ésta no como acto individual sino colectivo? (Walsh, 2021, p. 11).

Son preguntas éticas y políticas en el campo de la educación que contribuyen a abrir el debate sobre las jerarquías y formas de dominación implícita y explícitamente reproducidas en las aulas y los planes de estudio. Particularmente cuando se han normalizado la violencia y la dominación, respecto a la violencia epistémica o el racismo y la colonialidad inmersas en la configuración moderna de la educación, es fundamental recuperar lo planteado por Lia Pinheiro:

La modernidad histórica expresaba, en realidad, la esclavitud de los pueblos y la negación de su existencia como sujetos histórico-políticos. Esta modernidad fue considerada la cuna del racismo colonial; de la introyección, en el inconsciente colectivo, del mito de que el no-blanco es, por definición, el villano, la raíz del complejo de dependencia del colonizado. Es decir, la inferiorización como correlato nativo de la superioridad europea

(Fanon, 2008). Desde el punto de vista de la dominación cultural y política, el racismo y la segregación social son la esencia de las relaciones coloniales y la acumulación capitalista (González-Casanova, 1969). En este contexto, emerge la denuncia del carácter deshumanizador de la educación, en la perspectiva subrayada por Paulo Freire (1987), como también el papel que juega lo educativo y lo pedagógico en los procesos de opresión, en la reproducción del colonialismo interno (González-Casanova, 1969), de la colonialidad del poder (Quijano, 1999), del saber (Lander, 2000) y en el antagonismo de clase, raza/etnia y género. De ahí de concebir *otra educación, otra(s) pedagogía(s), otra(s) escuela(s)* (Pinheiro, 2021, p. 108; cursivas en el original).

Esa “*otra educación, otra(s) pedagogía(s), otra(s) escuela(s)*” son aquí la apuesta de una pedagogía afectiva y una educación post-género, la cual se suma a una larga tradición pedagógica y de teoría crítica de la educación que busca descolonizar, desracializar, despatriarcalizar, desinstitucionalizar y, en general, deconstruir la educación misma:

La búsqueda actual de nuevos embudos educativos debe revertirse hacia la búsqueda de su antípoda institucional: tramas de aprendizaje que aumenten la oportunidad para que cada cual transforme cada momento de su vida en un momento de aprendizaje, de compartir, de interesarse (Ilich, 2010, p. 14).

“Tramas de aprendizaje” que se construyen en los contextos de socialización, en tanto que ver, escuchar y sentir son resultado de complejos procesos en los cuales el sujeto¹ en transición (des)aprende sensiblemente su existencia en el mundo. Es en este sentido, en relación con el género y sus consecuencias sensibles, políticas, simbólicas y culturales, que el patriarcado como dispositivo de desigualdad y violencia basado en la división hegemónica y dominante del género, es también un dispositivo sensible en tanto que produce marcos de sentido e interpretativos del mundo y, particularmente, formas sensibles de percibir, sentir y afectar a los cuerpos que lo habitan. Al respecto Rita Segato reflexiona:

El patriarcado, o relación de género basada en la desigualdad, es la estructura política más arcaica y permanente de la humanidad. Esta estructura, que moldea la relación entre posiciones de diferencias de prestigio y poder, aunque capturada, radicalmente agravada y transmutada en un orden de alta letalidad por el proceso de conquista y colonización, precede sin embargo, como simple jerarquía y en un *patriarcado de baja intensidad* o

¹ Se utiliza el concepto “sujeto” de manera cuidadosa considerando las críticas que el posestructuralismo ha hecho a dicha noción y sus consecuencias políticas y epistémicas. En este sentido, se recupera la idea de Judith Butler sobre la sujeción: “Foucault se refiere a la sujeción en *Vigilar y castigar*, y esta palabra, como es bien sabido, tiene un doble significado: *assujettissement* significa tanto la sujeción (en el sentido de subordinación) como el convertirse en sujeto” (Butler, 2017, p. 8). Esta segunda acepción implica reconocer que “el sujeto” no es algo dado, sino que reconoce la cualidad de agencia de ese “sujeto”, ya que al “convertirse” en tal, puede actuar sobre sí mismo para devenir en formas corporales y subjetivas distintas a las hegemónicamente esperadas, lo cual incluye, por supuesto, el género o su ruptura con él.

bajo impacto, a la era colonial-moderna. La expresión patriarcal-colonial-modernidad describe adecuadamente la prioridad del patriarcado como apropiador del cuerpo de las mujeres y de éste como primera colonia (Segato, 2016, p. 18; cursivas en el original).

Las relaciones de género basadas en la desigualdad se configuran en diferentes aspectos de la vida cotidiana: el cuerpo, las relaciones íntimo-afectivas, la familia, el trabajo y la educación en la institución académica. Por supuesto, para desarticular lo obvio, primero habría que enunciarlo. Asimismo, el objetivo es desarticular las sedimentaciones hegemónicas en torno a género al proponer una mirada post-género en transición respecto a la forma en la cual se producen los procesos de subjetivación y la importancia que en esto tienen la educación y la pedagogía.

Es en este ámbito donde se planteará el análisis, en tanto que ahí se producen y reproducen distintos discursos y formas del saber que suelen fortalecer las estructuras de poder propias del sistema patriarcal y sus efectos precarizados y violentos sobre las singularidades que se expresan en la diversidad sexual y de género.

2. EDUCACIÓN POST-GÉNERO

Una de las principales expresiones de la desigualdad de género en el ámbito académico es la violencia epistémica, la cual produce inequidad, exclusión y marginación de voces y pensamientos fuera de los límites de lo considerado válido y racional, cualidades casi siempre enmarcadas en la figura “antropo-falo-ego-logo-céntrica” (Rolnik, 2019, p. 82), a lo cual habría que añadirle la cualidad dominante de lo “hetero” como orientación sexual y lo “cis” como identidad de género.

Raquel Güereca profundiza en la noción de “violencia epistémica de género” y señala que

abarca el menosprecio colonial sobre los saberes y experiencias de clases y sujetos sociales que conforman el Sur global, y se expresa en la invisibilización de las aportaciones de las mujeres como sujeto social históricamente excluido de la producción de conocimientos que dieron forma a la ciencia moderna y a la ciencia académica (Güereca, 2017, p. 15).

Cabría añadir que ese menosprecio colonial recae también sobre la producción de conocimiento ancestral de *Abya Yala*, particularmente de las comunidades y pueblos originarios, así como de las voces múltiples y heterogéneas que conforman la diversidad sexo-genérica.

Esta violencia se visibiliza en la desigual producción de conocimiento y en una supuesta falta de capacidad de comprensión racional por parte de determinados sujetos apartados a la subalternidad epistémica, así como en la forma en la cual los saberes de los diferentes campos disciplinarios son enseñados y reproducidos en las escuelas.

El histórico silenciamiento de las mujeres y de las diversidades sexo-genéricas en el ámbito de la producción epistémica dentro de los diferentes campos del

saber se convierte en una práctica cotidiana plasmada en los planes y programas de estudio que suelen componer los campos disciplinarios de las universidades. Esto es lo que Selene Aldana, María Crisóstomo, Itzuri Moreno, Katya Vázquez y Amada Vollbert identifican, en diálogo con Raquel Güereca, como algunas de “las tendencias identificables en la sociología y su enseñanza”:

- Guetización de los estudios feministas y de género, a los que se considera como una subespecialidad de interés excluido de las académicas feministas, lo que se ve reflejado en los Planes de Estudio [...].
- Insistencia en narrar la historia de la disciplina en términos de ‘padres fundadores’ como grandes personajes heroicos, solitarios y paternos.
- Asumir, como lo suelen hacer los autores estudiados, la existencia de una sociedad única para hombres y mujeres partiendo de la generalización de la experiencia masculina.
- Desconsiderar el efecto configurador del género en los diversos fenómenos sociales.
- Cuando en las investigaciones se considera a las mujeres, a menudo son presentadas de una forma estereotipada.
- Pasar por alto importantes áreas de investigación social por asociarse con el mundo de lo femenino, como las relacionadas con las emociones o el trabajo reproductivo de la vida humana.
- Ignorar la importancia del trabajo reproductivo y de cuidados en la configuración y explicación del mundo social (Aldana *et al.*, 2021, pp. 14-15)

Esto muestra las formas en las cuales hay una “borradura de las mujeres” (Güereca, 2017) y otras (post) identidades y expresiones del género en el campo de la pedagogía, la sociología y prácticamente cualquier disciplina. Asimismo, la desigual distribución de puestos clave para la toma de decisiones, así como las plazas docentes y de investigación de tiempo completo, visibilizan una distribución desigual de las oportunidades de desarrollo y crecimiento profesional. Al respecto, Ana Buquet Corleto señala:

La carrera académica de las mujeres está atravesada por una serie de factores vinculados al orden de género [...] Uno de esos factores es la discriminación que sin duda responde a los significados entre la masculinidad y la feminidad, estos últimos a su vez actúan sobre el imaginario colectivo -en este caso universitario-, así como en la internalización individual de esas imágenes compartidas (Buquet-Corleto, 2016, p. 39).

Esto, por supuesto, se suma a las condiciones de precarización en las cuales suelen encontrarse las mujeres en la estructura social. Mary Beard, en su ensayo *La voz pública de las mujeres*, rastrea este fenómeno hasta la *Iliada* de Homero, precisamente en la relación de poder manifiesto en el silencio que Telémaco impone a su madre Penélope cuando esta intenta hablar públicamente en ausencia de Odiseo, el padre:

El proceso se detona en el primer canto, cuando Penélope baja de sus aposentos y al entrar al gran salón se encuentra con un bardo entreteniéndola a la multitud de sus pretendientes. La canción narra las dificultades que enfrentan los héroes griegos al tratar de regresar a casa. A ella no le parece divertido, y frente a todos le pide al músico que elija una canción más alegre. Entonces el joven Telémaco interviene. ‘Madre’, le dice, ‘tú vete a tus aposentos de nuevo y atiende tus propias labores, al telar y la rueca [...] hablar les compete a los hombres y de entre todos a mí, porque yo tengo el poder en la casa’. Y ella se va, de regreso a su habitación (Beard, 2018, p. 20)

Las voces públicas de las mujeres y de las disidencias sexo-genéricas se han visto históricamente silenciadas por la voz masculina, lo cual no solamente se reproduce en el *ethos* y *pathos* de un pueblo, sino que ha estructurado gran parte del pensamiento dominante en Occidente y sus intentos de universalización del ser humano. Por supuesto, esto tiene efectos que permanecen hasta nuestros días en relación con el lugar de enunciación que han tenido las mujeres y la luchas por expresar su voz públicamente.

La relación de poder y dominio que Telémaco ejerce con Penélope se reproduce en prácticamente todos los ámbitos de la vida cotidiana. La universidad suele reproducir y fortalecer estas estructuras de poder, violencia y subordinación propias de las desigualdades de género, incluso cuando recientemente la capacidad de respuesta se ha mostrado con más fuerza, tal como señalan Curiel, Worthen y Hernández-Díaz:

Observamos la visibilidad de un movimiento feminista estudiantil que ya no tiene miedo de señalar a los agresores sexuales y que está ‘desnormalizando’ la relación de poder patriarcal que caracteriza las interacciones en el ámbito universitario, subrayando lo incoherente y contradictorio que es formarse como profesionista en la desigualdad, la discriminación y la violencia (Curiel *et al.*, 2019, p. 9).

Por esto, el planteamiento que aquí se propone, es el de una educación post-género², partiendo de la premisa desarrollada por Judith Butler de que el género y la forma en la que sus efectos se materializan en los cuerpos, tienen efectos violentos

² Rosa María Rodríguez Magda (2019) en *La mujer molesta. Feminismos post-género y transidentidad sexual*, ubica lo post-género en el feminismo de la igualdad que culminaría aproximadamente en la década de los 70 del siglo pasado. Sin embargo, no comparto su propuesta por las siguientes razones: sin duda, las pretensiones del feminismo de la igualdad fueron liberarse de las relaciones de género hegemónicas que oprimen a las mujeres, tal como señala la autora “aquellas corrientes que han defendido la emancipación de las mujeres y su equiparación con los varones” (p. 37), sin embargo, considero que ahí no se busca “liberarse del género” (p. 36), sino liberación de las opresiones de su construcción sociocultural. El género sigue ahí, reconfigurado, resemantizado, reclasificado y en gran medida binario. El feminismo de la igualdad busca deshacer la desigualdad entre los géneros, no “deshacerse del género” (p. 38), como afirma la autora. Lo que menos pretendía el feminismo de la igualdad era deshacerse del género mujer, sino denunciar su construcción sociocultural desigual en relación con el género masculino. Aquí no hay, por tanto, post-género. Insisto, no es lo mismo “deshacerse de la construcción social [desigual y violenta] del género” (p. 38) que “deshacerse del género” (p. 38).

tanto en las mujeres como en los propios varones. En este sentido, la educación post-género es una educación más allá del género, que va más allá de una igualdad entre hombres y mujeres (feminismo de la igualdad) y de una reivindicación y profundización de una identidad propia por parte de las mujeres (feminismo de la diferencia), sino la posibilidad de, efectivamente, “deshacer el género” para romper con su configuración significativa y normativa sobre los cuerpos y las vidas de las personas:

Más importante que cualquier presuposición sobre la plasticidad de la identidad, o incluso sobre su estatus retrógrado, es la oposición de la teoría *queer* a la legislación no voluntaria de la identidad. [...] Aunque la teoría *queer* se opone a aquellos que desean regular la identidad y establecer premisas epistemológicas prioritarias para quienes reclaman cierto tipo de identidad, no busca tan solo expandir la comunidad de activismo antihomofóbico sino más bien insistir en que la sexualidad no se resume fácilmente ni se unifica a través de la categorización (Butler, 2006, p. 22).

Una educación post-género es, por tanto, una educación *queer*, que puede materializarse en la posibilidad de una educación sin género o en donde este no sea relevante. La teoría *queer* desarrollada por Butler y sobre la cual se trabaja en este artículo, se centra en la “oposición a la legislación no voluntaria de la identidad”; es decir, en la posibilidad de que cualquiera (singularidades cualesquiera) tenga la posibilidad de problematizar, criticar y desubjetivarse de toda forma de asignación del género, sin que eso restrinja la posibilidad de que, en determinados momentos estratégicos, adquiera ciertas configuraciones estables de la identidad:

El deseo transexual de convertirse en hombre o mujer no debe ser descartado como un mero deseo de conformarse a las categorías identitarias establecidas. [...] Aunque en todos estos casos se den deseos de una identidad estable, es crucial darse cuenta de que una vida habitable requiere varios grados de estabilidad. De la misma manera que una vida para la cual no existen categorías de reconocimiento no es una vida habitable, tampoco es una opción aceptable una vida para la cual dichas categorías constituyen una restricción no llevadera (Butler, 2006, p. 22).

Lo que pretende una educación post-género dentro de las aulas, es crear las condiciones para una vida llevadera, alegre y potente sin o más allá del género. Butler busca ir un paso adelante de la separación ahora ya clara entre sexo y género, en la cual el primero tendría una base biológica, en tanto que el segundo es una construcción sociocultural. Esto, para Butler, no resuelve el problema, ya que continúa en la lógica causal, en la cual el género no es sino reflejo o limitación del sexo, es decir, que existiría una linealidad entre un cuerpo sexuado y la construcción genérica del sujeto:

¿Podemos hacer referencia a un sexo ‘dado’ o a un género ‘dado’ sin aclarar primero cómo se dan uno y otro a través de qué medios? ¿Es natural, anatómico, cromosómico u hormonal, y cómo puede una crítica feminista apreciar los discursos científicos que

intentan establecer tales 'hechos'? ¿Tiene el sexo una historia? ¿Tiene cada sexo una historia distinta, o varias historias? ¿Existe una historia de cómo se determinó la dualidad del sexo, una genealogía que presente las opciones binarias como una construcción variable? ¿Acaso los hechos aparentemente naturales del sexo tienen lugar discursivamente mediante diferentes discursos científicos supeditados a otros intereses políticos y sociales? Si se refuta el carácter invariable del sexo, quizás esta construcción denominada 'sexo' esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, quizá siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe como tal (Butler, 2016, p. 55).

Por tanto, el género no es la consecuencia sociocultural del sexo, sino que, por el contrario, la propia comprensión del sexo o del cuerpo sexuado es una construcción posibilitada por el marco interpretativo y comprensivo del género. Ahí donde se ve "naturaleza" no debe olvidarse u obviarse que ese "se ve" está inscrito en situaciones históricas, epistemológicas, simbólicas y sensibles específicas, por lo que tanto el género como el sexo son *perspectivísticos*:

Como consecuencia, el género no es a la cultura lo que el sexo a la naturaleza; el género también es el medio discursivo/cultural a través del cual la 'naturaleza sexuada' o 'un sexo natural' se forma y establece como 'prediscursivo', anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral *sobre la cual* actúa la cultura (Butler, 2016, p. 56).

Al respecto, María Lugones añade:

Todavía se asume que el sexo es binario y fácilmente determinable a través de un análisis de factores biológicos. A pesar de que estudios médicos y antropológicos sostienen lo contrario, la sociedad presupone un paradigma sexual binario sin ambigüedades en el cual todos los individuos pueden clasificarse prolijamente ya sea como masculinos o femeninos. [...] a pesar de que alrededor del 1 al 4 por ciento de la población mundial es intersexuada. Es decir, esta es una población que no encaja prolijamente dentro de categorías sexuales en las que no hay lugar para la ambigüedad. [...] Las asignaciones revelan que lo que se entiende por sexo biológico está socialmente construido. Hay un gran número de factores que intervienen 'en el establecimiento del sexo 'oficial' de una persona': cromosomas, gónadas, morfología externa, morfología interna, patrones hormonales, fenotipo, sexo asignado, y aquel que una persona se asigna a sí misma (Greenberg, 2002, p. 112). En la actualidad, los cromosomas y los genitales forman parte de esta asignación pero de una manera que revela que la biología está completamente interpretada y es, en sí misma, quirúrgicamente construida (Lugones, 2019, pp. 21-22).

La naturalización y normalización hegemónica y violenta de las categorías y representaciones de género que se han sedimentado a lo largo de la historia y contra las que los movimientos feministas y por las disidencias sexo-genéricas han luchado históricamente, son representadas como una realidad "obvia" basada únicamente en la asignación sostenida sobre el determinismo biológico de la genitalidad, lo cual limita la imaginación y dificulta las posibilidades siquiera de pensar alternativas que

reconfiguren las estructuras y relaciones de género con fines novedosos y emancipadores, alejados de las relaciones de dominación patriarcales.

Cuando estas alternativas transformadoras suceden, inmediatamente aparecen reacciones violentas que van desde intentos de silenciamiento público, violencia verbal o acoso emocional y físico, hasta los feminicidios como forma “correctiva” en contra de quienes han decidido ocupar un espacio de disidencia política, discursiva y ética desde el cuerpo, el lenguaje y la posición política fuera de los marcos preestablecidos por el orden dominante.

La comprensión amplia del feminismo permite identificar que su lucha por la igualdad y la equidad no tiene efectos positivos solamente para las mujeres, sino que también busca relaciones de género, intra-género y post-género libres de violencia, algo con lo cual coinciden plenamente las teorías *trans* y *queer* aquí enunciadas. Después de todo, incluso con las diferencias teóricas y prácticas que pudieran tener las distintas corrientes del feminismo y de las luchas por la diversidad sexo-genérica, es innegable que les une la lucha por una vida digna y libre de violencia.

En este sentido, me parece fundamental la llamada de Chimamanda Ngozi Adichie cuando advierte que “la definición que doy yo es que feminista es todo aquel hombre o mujer que dice: ‘Sí, hay un problema con la situación de género hoy en día y tenemos que solucionarlo, tenemos que mejorar las cosas’. Y tenemos que mejorarlas entre todos, hombres y mujeres [personas intersexuales, transgénero, transexuales y *queer*]” (Adichie, 2018, p. 55).

Esta perspectiva plantea una visión del feminismo abierta, heterogénea e incluyente. Precisamente porque como señala bell hooks en su ensayo *El feminismo es para todo el mundo*:

El feminismo es un movimiento para acabar con el sexismo, la explotación sexista y la opresión. [...] Mucha gente cree que el feminismo consiste única y exclusivamente en mujeres que quieren ser iguales que los hombres, y la gran mayoría de esta gente cree que el feminismo es antihombres (hooks, 2017, p. 21).

Ese error de perspectiva contrasta con la visión que propone hooks por plantear una masculinidad que pueda encontrar sus propios espacios críticos contra el sexismo y sus efectos:

Los hombres de todas las edades necesitan espacios donde se afirme y se valore su resistencia al sexismo. Sin los hombres como aliados en la lucha, el movimiento feminista no avanzará. En este momento tenemos mucho trabajo por hacer para contrarrestar la idea profundamente interiorizada en la psique cultural de que el feminismo es antihombres. El feminismo es antisexismo. Un hombre que ha renunciado al privilegio masculino y que ha adoptado la política feminista es un valioso compañero de lucha (hooks, 2017, p. 34).

Es importante indicar que desde diferentes perspectivas teóricas se ha considerado la urgencia de replantear las masculinidades como un ejercicio ineludible en

la búsqueda de condiciones más justas y equitativas, y pensar en la participación de todas aquellas personas cuya socialización genérica no encaja en el binarismo. Incluso, se podría continuar un paso más allá y retomar la propuesta de Judith Butler de “deshacer los restrictivos conceptos normativos de la vida sexual y del género” (2006, p. 13) para plantear la posibilidad de una educación post-género. Esto da lugar a nuevas formas de subjetivación desafiantes y emancipadoras respecto a la hegemonía dominante del género reproducida, entre otras, por la institución educativa.

3. PEDAGOGÍA AFECTIVA Y EMOCIONAL

Para esto será fundamental cuestionar el discurso pedagógico y educativo dominantes mediante la recuperación de la dimensión afectiva y emotiva del ser humano, ya que la idea ampliamente aceptada del ser humano como animal racional está íntimamente relacionada con la dominación genérica de la “masculinidad racional” sobre la “feminidad afectiva”. Reestructurar las emociones y afectos en el ámbito de lo humano, permitirá plantear su correspondencia indisociable con la razón y la lógica más allá de la división binaria del género, lo cual constituye la base fundamental para una nueva pedagogía afectiva y radical.

Sin embargo, resulta necesario iniciar con algunas aclaraciones en torno a lo que se entiende por afectos y emociones. En primer lugar, no se trata simplemente de una reivindicación de lo sentimental; es decir, no se centra en la sola expresión psicossomática de emociones. Tampoco hace referencia a un abordaje no-racional de la realidad, como si los afectos estuvieran desvinculados del carácter cognitivo-lógico o como una dimensión pre-lógica de la existencia humana.

Asimismo, no se centra únicamente en las relaciones íntimo-afectivas, incluso cuando el estudio de las emociones y afectos implique una dimensión epidérmica y corporal. Acotarlo a esta dimensión sería reducir su potencia al espacio de lo íntimo a costa de perder la dimensión pública de los afectos y lo sensible.

Spinoza en su *Ética* señala: “Por afectos entiendo las afecciones del cuerpo por las cuales la potencia de obrar del cuerpo mismo es aumentada o disminuida, favorecida o reprimida, y al mismo tiempo las ideas de esas afecciones” (Spinoza, 2014, p. 105). Nuestro cuerpo está plegado al mundo, por tanto, es inevitable que afecte y sea afectado por otros cuerpos y otras vidas humanas y no humanas e incluso, como han mostrado Deleuze y Guattari (2010), por otras singularidades no vivientes como una estación del año, una hora del día o un rayo de sol que aumentan o disminuyen las potencias de vida.

La filósofa Cecilia Macón entiende por afectos “la capacidad de afectar y ser afectados, son instancias performativas y colectivas, y resultan responsables de cuestionar una serie de binarismos clave: razón/ emoción, interior/exterior, mente/cuerpo, acción/pasión” (Macón, 2020, p. 12). Es importante profundizar en algunos aspectos de la definición de Macón, la cual está acorde con la propuesta de Sara Ahmed (2019) y Lauren Berlant (2020), quienes analizan críticamente el modo en

que las narrativas construidas en relación con las emociones tienen impacto sobre la experiencia colectiva, de modo tal que afecto y emoción son dos dimensiones del mismo fenómeno en el que se

plantean espacios tan vastos como las atmósferas de contingencia colectivas y tan pequeños como el gesto de un labio que tiembla en el cuerpo de una persona que se siente amenazada por la pérdida de las condiciones que hasta aquí han sostenido su fantasía de la buena vida (Berlant, 2020, p. 51).

Esto abre un nuevo espacio de análisis en relación con los afectos y su carácter pedagógico y político. Sara Ahmed describe esta cualidad colectiva de las emociones como “contagio emocional”: “La emoción misma es la que pasa: me siento triste porque tú estás triste; me siento avergonzada por tu vergüenza, y así sucesivamente” (Ahmed, 2017, p. 35). Cuando se agrega la dimensión pedagógica, los afectos adquieren un carácter formativo y performativo, por lo que los afectos devienen en acciones transformadoras, donde la educación adquiere una dimensión psicosocial liberadora, tal como señala bell hooks:

Educar como práctica de libertad es una manera de educar que cualquiera puede aprender. Este proceso de aprendizaje resulta más sencillo para aquellos enseñantes que también creemos que hay un aspecto de nuestra vocación que es sagrado; que creemos que nuestro trabajo no es solo compartir información, sino participar en el crecimiento intelectual y espiritual de nuestros y nuestras estudiantes. Enseñar de una manera que respeta y cuida las almas de nuestro estudiantado es esencial si queremos crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje pueda ponerse en marcha en sus dimensiones más hondas e íntimas (hooks, 2022, p. 35).

Una pedagogía de los afectos no implica un rechazo a la racionalidad, sino que propone una recuperación compleja entre las cualidades cognitivas y sensoriales, en tanto que el ser humano y sus multiplicidades existenciales se manifiestan en el cuerpo. Esto es lo que señala David Le Breton cuando afirma que “(H)ay una corporeidad del pensamiento como hay una inteligencia del cuerpo” (2010, p. 17). Ser sensible es ser pensante, y viceversa. El humano es, por tanto, una singularidad *sentipensante*, y el reconocimiento de esto es quizá uno de los retos más importantes dentro de la educación:

La conciencia emocional y la expresión de las emociones deben tener por fuerza un lugar en el aula. Y, sin embargo, la mayor parte de los profesores prefieren que no haya lágrimas ni ninguna otra demostración intensa de sentimientos apasionados en clase. Lo que sucede es que, simplemente, los docentes no han recibido ninguna formación sobre cómo responder de forma constructiva cuando se enfrentan a estudiantes que muestran sentimientos abrumadores. Si se nos hubiera enseñado a valorar la inteligencia emocional como parte de nuestra profesión, tal vez estaríamos mejor preparados para usar con habilidad las emociones en clase (hooks, 2022, p. 104).

En este sentido, José María Marina en su artículo *Precisiones sobre la Educación Emocional* desarrolla el concepto de “fenómenos afectivos” para destacar su

importancia en la educación particularmente centrada en las emociones y los afectos: “Fenómenos afectivos son aquellos que guardan relación con los valores, es decir, con aquellos aspectos de la realidad que resultan atractivos o repulsivos, convenientes o perjudiciales, placenteros o dolorosos, reforzadores positivos o aversivos. [...] Son fenómenos relacionados con la acción” (Marina, 2005, p. 34). Estos, a su vez, forman “estilos afectivos”, lo cuales “son formas estables de responder a las situaciones: la timidez, la agresividad, el pesimismo, el optimismo, la confianza, la desconfianza, son estilos afectivos” (Marina, 2005, p. 35).

Para Marina, los “fenómenos afectivos” tienen que ser trabajados por la educación afectiva y emocional para construir “estilos afectivos” éticos orientados a la responsabilidad vinculante con el mundo y, particularmente, con los Otros en la búsqueda común de dignidad. Esta dimensión ética de los afectos en la educación es fundamental, de ahí que *Ética* sea precisamente el título de la obra de Spinoza sobre los afectos: la existencia es afectiva, relacional, vinculante, sensible y eso, de entrada, implica un ser-con o un ser-en-común (Nancy, 2001), que no es sino el principio de una ontología ética de la existencia imprescindible para la educación.

Recuperando a Deleuze y Guattari, podríamos decir que una educación post-género implica una *pedagogía molecular de los afectos*. Esta dimensión tiene como característica principal la producción y circulación del deseo, no en un sentido psicoanalítico de una carencia (se desea aquello de lo que se carece), sino en un sentido de movimiento micropolítico que permite reconocer la singularidad propia relacionada y afectada por otras singularidades abiertas, dinámicas y rizomáticas, es decir, heterogéneas y multilineales.

Es Spinoza quien ofrece una definición de “deseo” que se relaciona directamente con los afectos. De hecho, en realidad, como puede demostrarse en su *Ética*, en el apartado *Definiciones de los afectos*, lo primero que define es el *deseo*, lo cual implica que, para Spinoza, no solamente está íntimamente vinculado con los otros afectos, sino que es en realidad el afecto más importante o cuando menos, el que permite comprender a los demás:

El *deseo* es la esencia misma del hombre [ser humano] en cuanto es concebida como determinada a obrar algo por una afeción cualquiera dada en ella. [...] Entiendo, pues, aquí bajo la denominación de deseo todos los esfuerzos, impulsos, apetitos y voliciones del hombre [ser humano] (Spinoza, 2014, p. 156, cursiva en el original).

El deseo es entonces el esfuerzo, el movimiento, el devenir, es un principio de experimentación y transformación determinado por la multiplicidad de afectos ante los cuales el ser humano está abierto, vulnerable, herido. Sin embargo, es importante aclarar que no hay ninguna esencia moral o liberadora en el deseo, ya que puede estar afectado tanto por la alegría como por la tristeza y tener consecuencias absolutamente distintas: “La *alegría* es la transición del hombre [ser humano] de una menor a una mayor perfección. La *tristeza* es la transición del hombre [ser humano] de una mayor a una menor perfección” (Spinoza, 2014, p. 157; cursivas)

en el original). La alegría aumenta las potencias de vida, en tanto que la tristeza las disminuye. El deseo circula, en la primera, como un movimiento creativo, imaginativo, vibrante; en tanto que, la segunda, puede producir odio, miedo, ansiedad. Se puede ver aquí la importancia del deseo y los afectos en las aulas, así como las potencias tristes o alegres que, dependiendo de la forma de vincularnos con las y los estudiantes, se podrían producir.

El deseo asociado a las potencias alegres da lugar a un devenir revolucionario a nivel molecular, y esa es una potencia que bien vale la pena explorar en las aulas:

El deseo atañe a las velocidades y a las lentitudes entre partículas (longitud), a los afectos, intensidades y haecceidades medidos en grados de fuerza (latitud). [...] *El deseo nunca debe interpretarse, él es el que experimenta. [...] El deseo sólo existe agenciado o maquinado.* No podéis captar o concebir un deseo al margen de un determinado agenciamiento, en un plano que no preexiste, sino que debe ser construido. [...] Las organizaciones de formas, las formaciones de sujetos ‘incapacitan’ el deseo: lo someten a la ley, introducen en él la carencia. [...] *El deseo es en sí mismo proceso revolucionario inmanente. El deseo es constructivista, en modo alguno espontaneista.* Como todo agenciamiento es colectivo, él mismo es un colectivo (Deleuze, 2013, pp. 107-109; cursivas en el original).

Hasta aquí es importante extraer algunas conclusiones que nos permitan relacionar el deseo, los afectos y las emociones con la educación post-género. Primero, cuando Spinoza habla de la alegría y la tristeza señala que son *transiciones*, son pasajes, hay ahí una mutación en continuo devenir; lo segundo, explica Deleuze, el deseo es *constructivista*, está agenciado, es un agenciamiento maquínico; y, finalmente “las formaciones de sujetos ‘incapacitan’ el deseo”, por lo que cuando se piensa en los afectos y el deseo más allá del sujeto, se piensa en una singularidad³ más allá también de la identidad, del organismo (no del cuerpo) y, por tanto, de los determinismos del género, respecto a lo cual Maurizio Lazzarato señala:

Los individuos y las clases no son sino la captura, la integración y la diferenciación de la multiplicidad. [...] Los conjuntos binarios, como los sexos y las clases, deben capturar, codificar y regular las virtualidades, las variaciones posibles de los agenciamientos moleculares, las probabilidades de interacción de la cooperación neomonadológica. [...]

³ Deleuze y Guattari señalan: “Un cuerpo no se define por la forma que lo determina, ni con una sustancia o un sujeto determinados, ni por los órganos que posee o las funciones que ejerce. En el plan de consistencia, un cuerpo sólo se define por una longitud y una latitud: es decir, el conjunto de los elementos materiales que le pertenecen bajo tales relaciones de movimiento y de reposo, de velocidad y de lentitud (longitud); el conjunto de los afectos intensivos de los que es capaz, bajo tal poder o grado de potencia (latitud). Tan sólo afectos y movimientos locales, velocidades diferenciales. [...] Existe un modo de individuación muy diferente del de una persona, un sujeto, una cosa o una sustancia. Nosotros reservamos para él el nombre de *haecceidad*. Una estación, un invierno, un verano, una hora, una fecha, tienen una individualidad perfecta y que no carece de nada, aunque no se confunda con la de una cosa o sujeto. Son haecceidades, en el sentido de que en ellas todo es relación de movimientos y de reposo entre moléculas o partículas, poder de afectar y ser afectado” (2010, p. 264; cursiva en el original).

La conversión de la multiplicidad en clases y la conversión de los miles de sexos en heterosexualidad funcionan a la vez como como constitución de tipos y represión de la multiplicidad, como constitución de la norma y como neutralización de las virtualidades de otros devenires (Lazzarato, 2017, pp. 85 y 90).

En este sentido, una educación post-género reconoce el continuo *devenir*, la transición, el pasaje, el flujo (es trans y *queer*) de las *singularidades deseantes* (ya no de individuos o sujetos) en permanente *construcción*, más allá de cualquier intento esencialista y determinista por clasificar, paranoicamente, todo lo que está vivo, es decir, *transmutando*. Este complejo proceso de singularización, implica, en relación con lo *queer*, la construcción de subjetividades (*transidentitarias*, *transgénero*, *transhumanas*) nómadas y políticamente monstruosas, como escribe Lazzarato:

Una última diferencia con las teorías del sujeto/trabajo concierne al proceso de constitución de la subjetividad. En la neomonadología, el modelo de subjetivación es el monstruo. El proceso consitutivo cosmológico no puede implicar sino producciones de subjetividad dis-humanas. [...] El tipo -o el individuo- no es sino una estabilización, una clausura momentánea del infinito de monstruosidad que cada fuerza oculta en sí en sus relaciones con las demás fuerzas. El modelo de subjetivación es el monstruo (Lazzarato, 2017, p. 83)

Se trata singularidades monstruosas, *trans-queer*, porque no solamente critican lo normativo, sino que producen en ellas mismas una mutación, un devenir fuera del sujeto y el individuo *hetero-falo-ego-logocentrado*, son devenires aberrantes, “imposibles”, desproporcionados, rizomáticos:

Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, *intermezzo*. El árbol es filiación, pero el rizoma tiene como tejido la conjunción ‘y... y... y...’. En esta conjunción hay fuerza suficiente para sacudir el verbo ser (Deleuze y Guattari, 2010, p. 29).

El ser humano es, por tanto, una singularidad *sentideseante*. El carácter molecular y afectivo de la educación implica que las estructuras binarias de la modernidad antes señaladas por Macón: razón/emoción, interior/exterior, mente/cuerpo, acción/pasión, privado/público, micro/macro y, por supuesto, hombre/mujer y masculino/femenino sean diluidas -o cuando menos cuestionadas- por una pedagogía afectiva y post-género en su dimensión molecular radical.

La pedagogía afectiva implica una recuperación de la sensibilidad y las emociones que acompañan a la razón. Una educación post-género en el marco de la pedagogía afectiva radical exige reconocer que somos seres relacionales emocional y corporalmente. Esto es fundamental si se quiere acabar con las estructuras de dominación y violencia propias de la división binaria del género que contrapone lo masculino-racional frente a la femenino-afectivo, cuyas consecuencias violentas se viven cotidianamente en las instituciones educativas. En este sentido, Rita Segato desarrolla el concepto de “pedagogías de la crueldad”, respecto a las cuales señala:

Llamo *pedagogías de la crueldad* a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y la vitalidad en cosas. [...] me refiero a algo muy preciso, como es la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en la fase apocalíptica del capital (Segato, 2018, p. 11; cursiva en el original).

Segato resalta la idea de que se trata de una pedagogía dado que pretende desvincular la violencia de todo esencialismo; por el contrario, se trata de formas de violencia aprendidas e incorporadas por medio de la socialización y la educación reproducidas a lo largo de la vida como acciones, pensamientos y conductas “normales” o “esperables”. Asimismo, en tanto que son formas de violencia aprendidas, pueden ser cuestionadas, desnormalizadas y, por tanto, desaprendidas. A este proceso, Rita Segato les llama “contra-pedagogía de la crueldad”, que no son sino “pedagogías afectivas” creadoras de “potencias alegres” como se señaló con Spinoza. Al respecto, Segato expresa:

La contra-pedagogía de la crueldad tendrá que ser una contra-pedagogía del poder y, por lo tanto, una contra-pedagogía del patriarcado, porque ella se contrapone a los elementos distintivos del orden patriarcal: mandado de masculinidad, corporativismo masculino, baja empatía, crueldad, insensibilidad, burocratismo, distanciamiento, tecnocracia, formalidad, universalidad, desarraigo, desensibilización, limitada vincularidad. [...] El proyecto histórico centrado en las cosas como meta de satisfacción es funcional al capital y produce individuos, que a su vez se transforman en cosas. El proyecto histórico de los vínculos insta a la reciprocidad, que produce comunidad (Segato, 2018, pp. 15-16).

La contra-pedagogía es una invitación a la vincularidad colectiva frente a la producción de individuos-mercancías, a la recuperación de la sensibilidad como forma de relación y pliegue del mundo, es un llamado a la sublevación de las corporeidades críticas frente a las violencias, comprendidas las relacionadas con el género, lo que “incluye la contra-pedagogía principal de la crueldad: el vínculo, el cariño, la amistad” (Segato, 2018, p. 9).

Esto significa politizar y ubicar históricamente a quienes han tomado la palabra, sobre todo considerando las dificultades históricas que las singularidades y corporeidades críticas han tenido para escribir, ser leídas y escuchadas. Por lo tanto, es necesario hacer una revisión crítica de los lugares de enunciación privilegiados del *andro-hetero-ciscentrismo*, así como la forma en la que son leídos en comparación con las mujeres y las diversas formas singulares de expresión sexo-genéricas.

4. PEDAGOGÍA DE LOS AFECTOS PARA UNA EDUCACIÓN POST-GÉNERO

Este ejercicio es el que lleva a cabo Linda Nochlin precisamente cuando plantea la provocadora pregunta “¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?”, respecto a la cual señala:

En el campo de la historia del arte, el punto de vista del varón occidental blanco, aceptado inconscientemente como *el* punto de vista del historiador del arte, puede resultar -y resulta- ser inadecuado [...] quizá debamos ver el dominio no declarado de la subjetividad del varón blanco como un elemento de una serie de distorsiones intelectuales que debe ser corregidas (Nochlin, 2020, p. 25; cursiva en el original).

Por supuesto, para este artículo la recuperación de Linda Nochlin no se centra en el arte, sino en la pregunta planteada por la autora. En el caso de la educación, tanto de las ciencias como de las humanidades, sucede algo similar. Cuando se revisan los textos “imprescindibles” de “grandes” exponentes de las disciplinas, parece entonces que las mentes extraordinarias y creativas pertenecen a hombres casi siempre blancos, heterosexuales y cisgénero, en tanto que la casi ausencia de mujeres y diversas expresiones sexo-genéricas nos hace preguntar con Linda Nochlin “¿Por qué no ha habido, por ejemplo, grandes mujeres pedagogas, científicas, sociólogas, politólogas, lingüistas, antropólogas, filósofas?”. Así que, en el mejor de los casos, se hace un esfuerzo por “rescatar” a las exponentes femeninas de la historia de la disciplina para dedicarle un “bloque especial” de un curso e incluso un seminario completo exclusivamente para su revisión. Contrario a estas respuestas insuficientes, Linda Nochlin plantea que:

Lo que importa aquí es que no ha habido grandes y destacadas mujeres [y diversas expresiones sexo-genéricas] artistas, hasta donde sabemos, aunque ha habido algunas muy buenas e interesantes que siguen sin ser lo bastante estudiadas o apreciadas; tampoco ha habido grandes pianistas de jazz lituanos [nigerianos, peruanos, mongoles] ni grandes tenistas esquimales [tojolabales, vietnamitas, kenianos], por mucho que deseáramos que hubieran existido (Nochlin, 2020, p. 28).

Esta respuesta crítica y a la vez irónica plantea precisamente que, bajo los criterios dominantes de la genialidad y la grandeza, el discurso del arte, la pedagogía, la ciencia y cualquier campo del saber se refuerza a sí mismo como una hegemonía *andro-betro-cis-céntrica*. Sin embargo,

el milagro es, de hecho, que, teniendo en cuenta las probabilidades abrumadoramente en contra de las mujeres o los negros [homosexuales, transgénero y *queer*], tantos integrantes de [estos] grupos se las hayan arreglado para alcanzar niveles de excelencia en dominios que son prerrogativa de varones blancos, como la ciencia, la política o el arte (Nochlin, 2020, p. 29).

Se trata de visibilizar y desmontar todo aquello que se da por sentado en cualquier campo del saber, incluidos el de la educación y la pedagogía, en donde la mayor parte de las teorías educativas son producidas históricamente por hombres blancos, heterosexuales, europeos o estadounidenses.

En el campo de la teoría de la educación, por ejemplo, autoras como Pilar Ballarín y Ana Iglesias (2019), Raquel Güereca (2017), Catherine Walsh (2021), bell hooks (2021), Claudia Korol (2017), Lia Pinheiro (2021), han abordado estas teorías desde miradas feministas y, en gran medida, decolonial-descolonial y antirracista, lo

que implica visibilizar la violencia epistémica respecto a la producción intelectual dominante y su recuperación en los planes y programas de estudio, así como la dominación colonial en Abya Yala y su fuerte componente racista en el campo de la docencia y la producción de conocimiento.

Es fundamental desmontar la propia pregunta de Nochlin para todos los campos epistémicos y cuestionarnos ¿quién plantea la pregunta?, ¿desde dónde la plantea?, ¿qué hace “grande” a un/a autor/a o a una obra (pedagógica, artística, científica, filosófica, etc.)? Por supuesto, es fundamental el trabajo de una arqueología epistémica feminista, descolonial-decolonial y de la diversidad sexo-genérica, pero problematizando su insuficiencia mientras no se cuestione la pregunta misma planteada por Linda Nochlin, y en tanto no se transforme la forma de abordar la producción de conocimiento y las relaciones de poder que aparentan una escasez de pensamiento de las mujeres y en general no *andro-hetero-cis-centrado* en la historia de las ciencias, las artes y las humanidades.

Por esto, resulta fundamental plantear la posibilidad -a pesar del golpe de obiedad que las estructuras y discursos dominantes contraponen a toda forma de intento de fuga de sus redes de captura codificante- de una educación post-género. Con la intención de visibilizar las dificultades que las mujeres han enfrentado al abrirse paso en una institución preponderantemente masculina que se reproduce en todos los aspectos, desde la elección de la profesión, las relaciones de poder en el aula, la docencia y sus desigualdades de género, así como las plazas de tiempo completo tanto en docencia e investigación como en cargos administrativos relevantes dentro de la universidad (Buquet, Mingo y Moreno, 2018); pero también con la intención de desarticular la estructura simbólica, discursiva y material de esas desigualdades que se encuentran impresas en la forma en la que se ha construido el género y que afecta a todas sus formas singulares de orientación, (post) identidad y expresión.

5. CONCLUSIONES. EDUCACIÓN POST-GÉNERO: LAS POTENCIAS DE LO TRANS Y LO QUEER

Es posible plantear una pedagogía post-género que sería al mismo tiempo *trans-queer*, y con esto quiero referirme a una educación afectiva en donde los sujetos sean entendidos como singularidades afectadas por otras singularidades, es decir, el reconocimiento de que las singularidades son *transmutantes*, los pensamientos *transitorios* y los cuerpos en permanente *transformación*, como lo plantea Rosi Braidotti en su filosofía posthumanista:

podríamos aventurar la conclusión de que la implicación principal de la teoría crítica posthumana en la práctica de la ciencia es que las leyes científicas deben ser rearticuladas en torno a la noción del sujeto del conocimiento como singularidad compleja, ensamblaje afectivo y entidad vitalista relacional (Braidotti, 2015, p. 203).

Una educación post-género sería entonces postantropocéntrica, afectiva, relacional, *trans* y *queer* ya que busca trascender la idea de humanidad que caracteriza al sujeto y la razón como los atributos de lo humano dominante frente a lo no-humano o deshumanizado dominado. Recuperar los afectos y emociones de las singularidades relacionales que somos, será un paso necesario para plantear una educación post-género. Cuerpos que se sienten y se piensan a partir de la radicalidad afectiva más allá de una producción sociocultural dominante del género; singularidades que son capaces de construir comunidades epistémicas y afectivas radicales.

Esta propuesta de las singularidades post-sujeto, reivindican los cuerpos *queer*, así como lo *trans* en su dimensión sexual y de género, pero va más allá. Las singularidades post-sujeto aquí planteadas implican ver la existencia siempre en transición, lo que supera la pregunta *¿quién soy?*, y, por el contrario, plantea la pregunta *¿cómo estoy siendo?*, no para responderla sino para mantenerla viva.

Una pedagogía afectiva radical podría abrir paso a una educación post-género, ya que visibiliza que la perspectiva dominante del género no es infranqueable y que incluso el género mismo como signifiante dominante de producción de subjetividades puede ser cuestionado y superado, ya que, en tanto exista el género, las relaciones de dominación y violencia que conlleva históricamente, tendrán grandes probabilidades de continuar perpetuándose dentro y fuera de las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adichie, Ch. N. (2018). *Todos deberíamos ser feministas*. Random House. (2.^a ed.).
- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. UNAM-CIEG.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad*. Caja Negra.
- Aldana, S., Crisóstomo M., Moreno, I., Vázquez, K., y Vollbert, A. (2021). *Cuaderno de trabajo. La participación femenina en la sociología clásica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arditi, B. (2010). *La política en los bordes del liberalismo. Diferencia, populismo, revolución, emancipación*. Gedisa.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Manantial.
- Ballarín, P., e Iglesias, A. (2019). Feminismo y educación. Recorrido de un camino común. *Historia de La Educación*, (37), 37–67. <https://doi.org/10.14201/hedu2018373767>
- Beard, M. (2018). La voz pública de las mujeres. En M. Beard y R. Solnit, *Habla. Los hombres me explican cosas/La voz pública de las mujeres* (pp. 19-54). Antílope.
- Benjamin, W. (2016). *Libro de los pasajes*. Akal.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Caja Negra.
- Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Akal.
- Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano*. Gedisa.

- Buquet-Corleto, A. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Revista Nómadas*, (44), 27-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000100003&lng=en&tlng=es.
- Buquet-Corleto, A., Mingo, A., y Moreno, H. (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, (47), 83-108. <https://doi.org/10.21500/22563202.5648>
- Butler, J. (2006). *Desbacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (2016). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2017, 19 de enero). *Cuerpos y poder reconsiderados*. La Noche del Mundo. <https://nochedelmundo.wordpress.com/2017/01/19/cuerpos-y-poder-reconsiderados-por-judith-butler/>
- Butler, J. (2022). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.
- Curiel, Ch. Worthen, H., y Hernández-Díaz, J. (2019). Discriminación hacia las mujeres en Instituciones de Educación Superior: notas para una reflexión urgente. *Tequío*, 3(7), 3-12. <http://www.uabjo.mx/media/1/2019/11/Tequío-7-UABJOa.pdf>
- Deleuze, G. (2013). *Diálogos*. Pre-Textos. (4.^a ed.).
- Deleuze, G. (2018). *Cine III. Verdad y tiempo. Potencias de lo falso*. Cactus.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas*. Pre-Textos. (9.^a ed.).
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra. Máscaras brancas*. EDUFBA.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Siglo XXI. (3.^a ed.).
- Foucault, M. (2016). *Sublevarse*. Catálogo Libros.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Gadamer, G-H. (2007). *Verdad y método*. Sígueme. (12.^a ed.).
- González-Casanova, P. (1969). *Sociología de la explotación*. Siglo XXI.
- Greenberg, J. (2002). Definitional Dilemmas: Male or Female? Black or White? The Law's Failure to Recognize Intersexuals and Multiracials. En T. Lester (Ed.), *Gender Nonconformity, Race, and Sexuality. Charting the Connections* (pp. 102-126). University of Wisconsin Press.
- Güeraca, R. (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 29(74), 11-32. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/929>
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Illich, I. (2010). *La sociedad desescolarizada*. El Rebozo.
- Korol, C. (2017). El diálogo de saberes en la pedagogía feminista y en la educación popular. En C. Korol (Comp.), *Diálogo de saberes y pedagogía feminista*. Desde el Margen. <https://xn--pauelosenrebeldia-gxb.com.ar/wp/wp-content/uploads/2020/05/Claudia-Korol-El-diálogo-de-saberes-en-la-pedagogía-feminista-y-en-la-educación-popular-2018.pdf>
- Lander, E. (2000). *A colonialidad do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*. CLACSO.
- Lazzarato, M. (2017). *Políticas del acontecimiento*. Tinta Limón. (2.^a ed.).

- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Metales Pesados.
- López-Petit, S. (2015). *Breve tratado para atacar la realidad*. Tinta Limón. (2.^a ed.).
- Lugones, M. (2019). *Colonialidad y género*. Fusilemos La Noche.
- Macón, C. (2020). Prólogo: Lauren Berlant: el sonido, la furia (y los afectos). En L. Berlant, *El optimismo cruel*. Caja Negra.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/128883/1/03_Precisiones%20sobre%20educacion%20emocional.pdf
- Mouffe, Ch. (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. FCE.
- Nancy, J-L. (2001). *La comunidad desobrada*. Arena Libros.
- Nietzsche, F. (2016). *La gaya ciencia*. Tecnos.
- Nochlin, L. (2020). *Situar en la historia. Mujeres, arte y sociedad*. Akal.
- Pinheiro, L. (2021). Diálogo de Saberes en la construcción del conocimiento: aportes de la praxis educativo-política de los movimientos sociales en América Latina. En C. Walsh, Y. Espinosa, I. Illich, M. González, A. Rivero-Borrel, L. Pinheiro, y R. Vera, *Aprender sin ataduras. Críticas alternativas a la institución escuela* (pp. 105-131). El Rebozo.
- Preciado, P. B. (2019). *Manifiesto contrasexual* Anagrama. (3.^a ed.).
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En S. Castro-Gómez et al (Eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica pos-colonial* (pp. 227-238). Pontificia Universidad Javeriana.
- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Prometeo.
- Rodríguez, R. (2019). *La mujer molesta. Feminismos postgénero y transidentidad sexual*. Ménades.
- Rolnik, S. (2019). *Esféricas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo. (2.^a ed.).
- Souriau, É. (2017). *Los diferentes modos de existencia*. Cactus.
- Spinoza, B. (2014). *Ética*. Gredos.
- Walsh, C. (2021). Interculturalidad, colonialidad y educación. En C. Walsh, Y. Espinosa, I. Illich, M. González, A. Rivero-Borrel, L. Pinheiro, y R. Vera, *Aprender sin ataduras. Críticas alternativas a la institución escuela* (pp. 9-31). El Rebozo.