

Cómo citar este trabajo: permuy, aixa y Latorre Ruiz, Enrique (2025). relatar la experiencia amorosa: reflexiones desde una pedagogía queer de los afectos. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 13 art. 07, 01-17. <https://doi.org/10.46661/relies.11252>

relatar¹ la experiencia amorosa: reflexiones desde una pedagogía queer de los afectos

recounting the experience of love: reflections from a queer pedagogy of affections

aixa permuy

profesora ayudante doctora
aixa.permuy.martinez@usc.es
orcid: 0000-0003-4405-8899

Enrique Latorre Ruíz

profesor interino
enrique.latorre.ruiz@usc.es
orcid: 0000-0003-4123-4746

¹ utilizamos las minúsculas al inicio de las frases para cuestionar las convenciones lingüísticas y las estructuras de poder que imponen normas rígidas sobre el lenguaje. buscamos reconocer y validar formas de escribir que no se ajustan al canon ortográfico, ya que este, con frecuencia, refuerza ciertas desigualdades sociales. ¿por qué se otorga mayor legitimidad a quienes dominan el lenguaje estándar, excluyendo a quienes no pueden seguir sus normas? estas reglas están vinculadas no solo a una educación formal, sino también a un capital cultural que crea barreras para quienes no acceden a ciertas posiciones.

además, incumpliendo esta norma y al tratar este texto sobre los afectos, también buscamos denunciar su lugar marginal en el curriculum académico frente a otros contenidos como la ortografía. nos preguntamos cómo es posible completar la educación obligatoria sin saber nombrar con eficacia, ni mucho menos manejar, emociones y sentimientos, pero dominando el empleo de la “b” y la “v”.

el uso exclusivo de minúsculas también responde a una orientación queer que cuestiona las normas sociales y culturales dominantes. se trata de una forma de resistencia a las jerarquías impuestas por la lengua, validando formas de expresión más fluidas y menos normativas.

por último, aunque generalizamos este uso, los nombres propios de los autores pueden aparecer en mayúscula como afirmación de la individualidad, respetando las diferencias, la diversidad en la escritura y la pluralidad de formas de enunciación.

Recepción: 15.11.2024

Aceptación: 12.12.2024

Publicación: 07.01.2025



Este trabajo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

Resumen

abrir la mirada para pensar la experiencia amorosa en educación nos confronta con preguntas verdaderamente incómodas: ¿por qué parece que al hablar de amor nos referimos solo a la pareja romántica o a la familia? ¿existe amor más allá de estas estructuras? y si existe, ¿cómo es ese amor? ¿es posible —y necesario— aprender a amar? ¿qué competencias podrían servir a una práctica amorosa saludable y cuidadosa para uno y para el resto? a través de la reflexión, apoyándonos en las ideas de diferentes autorías, defenderemos una pedagogía queer de los afectos como herramienta analítica, interpretativa y de acción para la de/reconstrucción de esta experiencia: en cuanto a sus significados, a cómo se asimila y a sus prácticas; a fin de posibilitar una especie de respiro —individual y colectivo— en el reconocimiento de todos los amores posibles como igualmente valiosos, así como a otras formas de amar y, consecuentemente, de hacer mundo más allá de los dictados tradicionales —parejiles, heterosexuales, monógamos, humanos y familiares— heredados.

Palabras clave: experiencia amorosa, amor, pedagogía queer de los afectos.

Abstract

opening our gaze to think about the experience of love in education confronts us with truly uncomfortable questions: why does it seem that when we talk about love we refer to the romantic couple or the family only? does love exist beyond these structures? and if it does, what is this love like? is it possible —and necessary— to learn to love? what competences could serve a healthy and caring practice of love for oneself and for others? through reflection, based on the ideas of different authors, we will defend a queer pedagogy of affects as an analytical, interpretative and action tool for the de/reconstruction of this experience: in terms of its meanings, how it is assimilated and its practices; in order to enable a kind of respite —individual and collective— in towards the recognition of all possible loves as equally valuable, as well as other ways of loving and, consequently, of making the world beyond the traditional dictates —couple, heterosexual, monogamous, human and familial— inherited.

Key words: love experience, love, queer pedagogy of affections.

1 introducción

la experiencia amorosa puede entenderse como un conjunto complejo y delicado de vivencias, afectos y procesos relacionados con el amor en sus diversas formas. así, en el marco de este texto, no se limitará a lo que convencionalmente se la asocia —el amor de pareja, el amor romántico o el amor familiar— una concepción “gestada a lo largo de muchos siglos por la interrelación de creencias religiosas, formas de organización social y procesos de subjetivación diversos” (Correa, 2014). en el imaginario colectivo,

la experiencia del amor se desarrolla en tres ámbitos que guardan entre sí relaciones de jerarquía y proporción diferentes según las épocas históricas. Estos tres ámbitos son: el de la sexualidad, y su despliegue en las diversas formas del erotismo; el de la convivencia, como organización de la cotidianidad y realización de un proyecto común, que puede ir desde la unión “para toda la vida”, como prescribe el matrimonio tradicional, hasta las formas más pasajeras, provisorias y fluidas, y finalmente el sentimiento, que reconoce también diferentes formas de expresión, idealización y vínculo (Correa, 2014, p. 26).

en nuestro caso, al hablar de la experiencia amorosa consideraremos una gama amplia de relaciones, tanto con objetos como con prácticas, que refieren a unas otras formas de experimentar y vivir el amor, sobre todo, más allá de estos supuestos sexuales y convivenciales (Vasallo, 2020; García Arango, 2013). no reduciremos la posibilidad del amor a un solo formato de vínculo y/o de expresión; se explicará como una experiencia dinámica y tan variada como los cuerpos que de ella pudieran formar parte, con potencia de impacto profundo en la construcción de la subjetividad y, también, de las comunidades. en este sentido, desde una mirada pedagógica queer sobre los afectos, se situará al amor —como fenómeno, que es a su vez *imagen y ejercicio*— en el epicentro de esta experiencia amorosa. el amor, que se siente y que se hace, se afirma como combustible y canal que genera posibilidad de desarrollo y bienestar; un compuesto que nos orienta (Ahmed, 2006, 2014 y 2017b) a dar, darse y recibir, con capacidad para hacer de la vida algo más vivible, a la par que apetecible.

parece importante aclarar que tomamos esta decisión, la de hablar del amor desde este lugar periférico a “lo convencional”, primero y por lo obvio, como consecuencia de acercarnos al fenómeno desde una mirada queer, que nos invita a retorcerlo; pero, también, con una doble intención: 1º) resistirnos frente a esa convención para una mayoría social del amor como la pareja o la familia de origen (Illouz, 2017), producto de la cultura amorosa dominante (García, Hernández y Monter, 2019), para fantasear con un amor que emerja en la forma de una “propuesta crítica emancipatoria y de transformación del orden social” (Forero, 2021, p. 749); 2º) traspasar para transferir una otra realidad vivida de la experiencia amorosa, desde los cuerpos a este texto, porque en la calle, el amor se vive mucho más allá de los relatos mayoritarios (Tamartí, Mónaco y Sánchez, 2021). de este modo, pensamos que, quizá, este texto pueda abrir la posibilidad a un movimiento, aunque sea ligero, en los discursos de quienes lo acojan con curiosidad.

a lo largo del documento se tratará de explicar esta perspectiva amplia, flexible e integradora de la experiencia amorosa, también con el objetivo de sostener y acompañar una propuesta pedagógica —queer y de los afectos— que permita una de/reconstrucción de las ideas que atraviesan a nuestras relaciones más profundas, las más de las veces, sin que seamos conscientes. porque, ¿dónde aprendemos el amor y sobre el amor? ¿cuándo? ¿con quién? ¿de qué manera? estas preguntas nos fuerzan a una crítica sobre ese lugar en segundo plano —las más de las veces

supuesto— que ocupa la experiencia amorosa en los espacios educativos; donde, además, predominan los modelos normativos —el amor como pareja, hetero, monógamo y familiar— que condicionan las posibilidades de explorar la diversidad vincular y afectiva. una pedagogía queer de los afectos nos dará la oportunidad de cuestionar estas estructuras tradicionales, que se reproducen a través de la educación, tanto en los espacios formales, como no formales e informales, proponiendo una radicalización de los afectos; y en el caso del amor, (re)pensándolo como fenómeno afectivo, pero, también como ejercicio de carácter individual a la vez que colectivo, político y transformador. porque “seguimos buscando el amor aun cuando todo parezca perdido” (hooks, 2021, p. 12). “(...) hay espacio para la esperanza porque muchos de nosotros seguimos creyendo en el poder del amor. Creemos que es importante conocer el sentimiento amoroso y profundizar en su misterio” (hooks, 2021, p. 24).

esta pedagogía queer de los afectos —aunque se retuerce y nos retuerce en el intento de definirla— podría presentarse como un marco teórico-práctico desde donde imaginar formas contraculturales de relacionarse con lo que se siente, desde lo que se siente, con una misma, con las demás personas y con el mundo. así, refiere a tecnologías afectivas como la sensibilidad, la atención, la intención o la disposición. puede explicarse, de forma sintética como una especie de instrumento al servicio del conocimiento, la comprensión y el manejo de los afectos, desde una perspectiva queer que revuelve y cuestiona lo normativo —desde lo hetero, hasta lo monógamo, lo capacitista, lo racista, lo patriarcal, lo cis, lo androcéntrico y lo capitalista, entre otros—.

desde esta pedagogía, igual que Preciado, “elegimos la libertad del amor para salvarlo de la institución pareja” (2020) y preferimos intentar una escapatoria frente a todos esos productos sociales, literarios y audiovisuales que, como explican Mármol-Martín, Mena-Vega y Rebollo-Bueno (2018), construyen culturalmente el amor; desde sus precedentes históricos en los siglos XI y XII —el amor cortés— como la base del posterior amor apasionado occidental (Arreguy y García, 2012, cit. en Mármol-Martín, Mena-Vega y Rebollo-Bueno (2018, p. 54): “un modelo de amor en el que la intensidad del anhelo, la frustración y los comportamientos abusivos están presentes, especialmente en las relaciones de pareja” (Mármol-Martín, Mena-Vega y Rebollo-Bueno (2018, p. 53). así es como, en su sentido romántico, el amor se ha venido expandiendo casi universalmente; y a pesar de que en un primer momento se pensó como un fenómeno exclusivamente europeo, diferentes investigaciones han evidenciado precursores análogos de este amor en los diálogos de Platón, la cultura islámica y los antiguos escritos indios (Karandashev, 2015).

en la búsqueda por desarmar esta ficción normativa, construida alrededor de la experiencia amorosa, nos adentraremos en una reflexión que nos permita llevarla a los contextos educativos —cuando menos, formales— desde un enfoque crítico queer que desborde los límites habituales de la pedagogía, incluyendo la pluralidad de formas e inclinaciones afectivas que existen fuera de la norma hegemónica; concibiendo el amor como un elemento tanto privado como público, como objeto de análisis y de/reconstrucción, a la vez que como una herramienta educativa capaz de generar y acompañar tránsitos de aprendizaje más reflexivos, inclusivos y liberadores. en este sentido, trataremos no solo de evidenciar las oportunidades de esta pedagogía queer de los afectos para el desarrollo de una otra educación con mayor potencia a la hora de estimular autonomías críticas, si no también, capaz de abrir espacios de conocimiento, reconocimiento y puesta en valor de las diversas formas de vivir y construir la experiencia amorosa, cuestionando los encargos que, históricamente, han decretado las formas “correctas” y “deseables” de experimentar y sentir el amor. este trabajo invitará a repensar las relaciones amorosas dentro de las aulas, entendiendo estos espacios como lugares más que pertinentes en los que fomentar subjetividades que se agiten y se resistan ante los discursos disciplinarios, reivindicando otras formas de estar en el mundo, trayendo las experiencias de los márgenes al centro y demandando la multiplicidad como principio educativo.

2 fenomenología de la experiencia amorosa (en la educación)

hablaremos de la educación como un acontecimiento que sucede en las aulas, pero, también en todos esos otros lugares, tanto físicos como virtuales, que cotidianamente habitamos: la casa, el barrio, el pueblo, el club deportivo, la asociación, las redes sociales, los videojuegos... en todos estos aprendemos el amor —desde qué es, hasta cómo se hace— las más de las veces, de forma inconsciente. con todo, a sabiendas de que el amor se concibe y se asimila en todos estos ámbitos en los que se desarrolla nuestra experiencia vital, nos centraremos en proponer una pedagogía queer para las aulas porque, al menos en supuestos, esos son los lugares destinados a la formación para la vida en el marco de los derechos humanos; donde existe un tiempo, un espacio y un trabajo consciente [y responsable] dirigido al noble objetivo de producir mundo. a través de la educación formal, en las escuelas, se nos prepara para la práctica de la vida. y aunque, ojalá poder imaginar una pedagogía queer de los afectos elástica y sin forma, diseminada por todos esos lugares en los que aprendemos a amar, una pedagogía viva a través de todos sus agentes —en los cuerpos de las figuras de crianza, en los medios de comunicación, en el cine, en la música...— pensando en realizaciones posibles, la escuela se perfila como una herramienta óptima para la puesta en práctica de una educación en el amor desde esta perspectiva queer de los afectos.

“(...) no hay escuelas del amor. Se da por sentado que todo el mundo sabe instintivamente cómo amar” (hooks, 2021, p. 25). incluso, como afirma hooks (2021), se sigue considerando que “la familia es la primera escuela de amor” (p. 25), a pesar de saber que, en muchas ocasiones, “nos pasamos la vida tratando de borrar el daño causado por la crueldad, el abandono y las diversas formas de falta de amor que se experimentan en la familia de origen” (hooks, 2021, p. 25). además, para quienes la familia no ha sido ese lugar en el que aprender a amar, se piensa que les queda la pareja romántica. no obstante, la realidad es que llegamos a estas relaciones sentimentales sin saber qué hacer. “Aprendemos a amar desde nuestra experiencia personal con la familia y el entorno más cercano, pero también con los relatos que mitifican el amor e idealizan unos modelos determinados de masculinidad y feminidad” (Herrera, 2018, p. 11). desafortunadamente, como venimos insistiendo, el amor enmarcado en la familia o en la pareja, restringe en exceso la realidad de una experiencia que abarca muchas más posibilidades, espacios, objetos... incluso, y aún a riesgo de parecer exageradas, pensar en aprender el amor sobre la marcha, donde “te toque” y de la forma en la que se considere que se debe, ahí donde te hayas caído, nos parece un peligro potencial. ¿y si creces en una familia en la que “el amor” legítima, por ejemplo, la violencia física cuando eres niño? ¿y si tu primera pareja te presiona para que le facilites todas las contraseñas de tus redes sociales como muestra de tu amor? ¿o si, en tus primeros contactos eróticos, porque la otra persona te diga “te quiero”, estas palabras te hagan sentir condicionada a realizar cualquier práctica sexual que le apetezca a la otra parte, aunque tú no te sientas convencida? así, pensando en cualquiera de estos escenarios, más habituales de lo que nos apetece admitir, no sentimos que nos encontremos demasiado a salvo de un aprendizaje sobre el amor bastante precario e incluso problemático. y quizá por eso, en el imaginario mainstream tanto pasado como contemporáneo, nos encontramos con relatos continuos y repetitivos sobre la experiencia amorosa conectada con el sufrimiento y el sacrificio; malestares supuestamente inseparables de lo amoroso, entendidos como una especie de inevitabilidad o condición sine qua non al amor. un amor que, además, como venimos insistiendo, solo se concibe en términos románticos —como la pareja— o como algo inherente al parentesco de primer grado —la familia de origen—. echando un vistazo rápido a algunos objetos culturales “casi universales” icónicos, pasados y presentes —obras audiovisuales (*Crepúsculo*, dirigida por Catherine Hardwicke y basada en los libros de la saga juvenil creada por Stepheni Meyer), pinturas (*El beso* de Gustav Klimt o *Los Amantes II* de René Magritte), obras literarias (*Romeo y Julieta* de Shakespeare) o piezas musicales (*I Will Always Love You*, interpretada por Whitney Houston o *Como*

Una Ola, interpretada por Rocío Jurado) constatamos esta idea y confirmamos esta asociación convencional entre amor, pareja, familia y sufrimiento.

la historia de amor —parejil o familiar— suele presentarse como un cuento, de más sombras que luces, con grandísimas dificultades, dolores y una carga intensísima de incondicionalidad radical; volvamos de nuevo a la idea de Romeo y Julieta o pensemos en el *amor de madre* como universal y absoluto; o también en *la pasión de Cristo*. y es que el amor lo aprendemos así, encorsetado en estos dos formatos —pareja / familia— como una experiencia pedregosa, pero en la que casi siempre acabamos llegando a esa especie de final ideal, en el que *fueron felices y comieron perdices*. y ante la repetición constante de este mantra —el amor es la pareja, el amor es la familia—, en la posibilidad de un supuesto desenlace feliz, el amor como esto y nada más se convierte en un deseo poderoso, que cuesta pensarlo como contingencia fuera de estas dos estructuras, o hasta desvinculado de la tragedia y el sacrificio.

(...) tenía tanta sed de amor que, por lo visto, estaba dispuesta a beber de cualquier fuente. (...) yo era un perro: llevaba dentro de mí un peso tan descomunal que lo único que podía hacer era retorcerme inútilmente como un animal herido. Ese peso me anclaba a las profundidades, y allí me revolvía y forcejeaba para soltarme y nadar hasta la refulgente superficie de la vida: al menos así era como se veía desde abajo. (...) ¿Por qué vivimos tan dolorosamente nuestras ficciones? ¿Por qué sufrimos tanto por cosas que nosotros mismos nos hemos inventado? (...) He querido ser libre toda mi vida y no he sido capaz de liberar ni el dedo meñique del pie (Cusk, 2021, p- 11-12).

volviendo a las aulas, pensando en una pedagogía queer de los afectos, podríamos considerar que para tratar el amor tenemos que hablar también del vacío de amor, de los estragos de su falta, para así hacernos conscientes de la importancia que tiene como fenómeno y como ejercicio en la vida. al mismo tiempo, parece imprescindible deslocalizarlo de la pareja y de la familia, porque en estos sistemas, unas veces está y otras veces no; además de que puede y suele estar en muchos otros lugares vinculares significativos y que tradicionalmente ni mencionamos. en este sentido, necesitamos de esa pedagogía queer de los afectos para crear una “cultura del amor” (hooks, 2021, p. 22) que nos ayude a cambiar nuestra forma de pensarlo y relatarlo desde todos esos lugares en los que sucede una educación, pero, también y sobre todo desde los centros educativos. como dijimos, la escuela juega un papel de máximo interés para esta necesaria transformación del relato amoroso; porque, aunque en las aulas se habla —un poco— de *diversidad*, en lo que a la orientación del deseo se refiere, o de la prevención de la violencia de género —a pesar de lo conveniente que es para los sistemas heterosexual y patriarcal que las niñas, desde pequeñas, se conviertan en “adictas a la droga del amor romántico” (Herrera, 2018, p. 11) y así tenerlas entretenidas soñando con su fantasía amorosa particular— echando un vistazo rápido al estado español podemos afirmar que no es algo que se aborde, casi ni tangencialmente, al tratar estos mínimos —la posibilidad de una orientación no heterosexual o la prevención de la violencia de género— ni mucho menos de forma sistemática en los más de los rincones del territorio.

no obstante, introducir en la escuela una pedagogía queer de los afectos, concretamente sobre el amor, no significa solamente “incrustar” estos contenidos —la prevención de la violencia de género o la promoción de la diversidad sexual—. desde esta propuesta teórico-práctica, aunque pueda parecer una fantasía, imaginamos para hacer posible un aula de cualquier enseñanza obligatoria o postobligatoria, con personas menores o mayores de edad, donde se presente la experiencia amorosa como objeto de estudio; expresada, además, como una vivencia expansiva al servicio de la interdependencia y de dar (Fromm, 2007), que haga de la vida algo mejor en todos los sentidos. una experiencia que, también, por supuesto, está entroncada con algunas formas de opresión y violencia que necesitan de nuestra atención. así, hacer pedagogía queer del amor tiene que ver con una acción más holística y global que poner sobre la mesa las posibles consecuencias de deformar el amor —la violencia de género, el odio a lo no heterosexual o la imposibilidad de la no

heterosexualidad—. invita a una apertura de la mirada sobre la experiencia amorosa, insistiendo en esa imagen de un conglomerado de cosas que vivimos, cosas que sentimos y cosas que hacemos por amor o en nombre del amor, en relación con nosotros mismos y con otros objetos. en este sentido, volviendo a nuestra aula, podemos pensar en actuaciones concretas como: la presentación de productos culturales que inviten a repensar el amor, las dinámicas de grupo que estimulen el desarrollo de las competencias afectivas y todo lo que sea que facilite la reflexión en torno a cuestiones como, por ejemplo: ¿qué es el amor y para qué lo queremos? ¿qué podría significar que el amor sea amable, sano, cuidadoso y constructivo? ¿cómo podemos demostrar amor? ¿a quiénes podemos amar? desde esta perspectiva, la experiencia amorosa se presentará como un binomio multifacético que puede incluir:

- relaciones de consanguinidad o con las figuras de crianza: relaciones amorosas que pueden emerger en los contextos de origen, entre personas que comparten parentesco o relación de crianza.
- relaciones de amistad: relaciones amorosas entre personas afines que se escogen para compartir tiempo, vulnerabilidades o actividades de la vida diaria.
- relaciones comunitarias: esas que se establecen con quienes conforman el vecindario, la aldea, el barrio, el pueblo, el club o la asociación de...; a la vez que con la idea de esta entidad-colectividad y donde suelen existir propósitos comunes o ideales compartidos (Ahmed, 2017a).
- relaciones románticas —no patriarcales y fuera de la obligatoriedad heterosexual y monógama—: relaciones entre personas que sienten atracción mutua, en términos sentimentales y desean por ello compartir proyecto vital.
- relaciones sexuales: relaciones amorosas entre personas que sienten atracción mutua, en términos de intimidad sexual, deseo y pasión; además de afinidad e intereses parecidos relativos a las propias prácticas sexuales.
- relaciones intrapersonales: relaciones amorosas que establecemos con nosotros mismos —en términos de autocuidado, protección y autonomía—.
- relaciones con animales no humanos: relaciones con otros animales que pueden, o no, incluir convivencia, donde se comparten intereses por el acompañamiento y el cuidado mutuo.
- relaciones con la naturaleza, o con el mundo natural: relaciones amorosas con los elementos que conforman el medio —plantas, ríos, bosques...— y que invitan a valorarlos, cuidarlos y protegerlos.
- relaciones con las deidades: la deidad representa “el bien más deseable” (Fromm, 2007, p. 75). así, la forma religiosa o espiritual del amor a Dios puede entenderse como la forma de lograr una especie de unión con esa deidad que ayude a superar la angustia de la separatidad (Fromm, 2007).
- relaciones con objetos inanimados y con prácticas corporales: relaciones que se pueden establecer con objetos físicos que, por determinados simbolismos, resultan significativos al contener la proyección de un amor hacia otra persona, hacia otro yo, hacia un momento o un lugar de familiaridad y que nos anclan —por ejemplo: un peluche de la infancia, una canción o una joya heredada de una persona querida—. también, relaciones hacia prácticas corporales —un deporte, comer, bailar, un trabajo...—; el amor nos mueve a priorizarlas y realizarlas por el bienestar que nos generan.

a riesgo de afirmar una obviedad, cabe señalar que no todas estas relaciones tienen que encarnar una experiencia amorosa per se; aunque, a priori, todas presenten esa posibilidad. dependerá de

los cuerpos involucrados en ellas que puedan resultar o no en algo a lo que llamar, de forma muy general, amor. además, pueden ser simultáneas, según el caso. con una misma persona, podemos tener una relación de amistad a la vez que sexual.

en cualquier caso, hay algo que sí comparten todas estas relaciones y tiene que ver con:

- una especie de inclinación o atracción hacia el objeto amado —ya sea en términos sentimentales o sexuales—.
- una forma de intimidad y unos códigos concretos —variable(s) según el tipo de relación y el objeto amado—.
- compromiso: responsabilidad a la hora de comportarse de forma honesta, leal y cuidadosa. “(...) es el espacio de nuestro ser en el que podemos cometer errores, ser perdonadas y volver a intentarlo” (hooks, 2023, p. 197).
- sostén y confianza: intención y disposición para ofrecer y recibir apoyo, refugio y algún tipo de seguridad —sobre todo afectiva—.
- reconocimiento y valorización: intención y disposición para ofrecer y disponer de un lugar en el que sentirse genuinamente realizado y visto, en el sentido más auténtico y menos productivo —en términos capitalistas— posible.

resumiéndolo, en palabras de Gloria Fuertes (Viejo, 2023, p. 65):

“Por eso retorno a tus manos,
que siempre me ofrecen un mendrugo de pan”.

en este sentido, la experiencia amorosa, tome la forma de relación que tome, debería cumplir con un principio de intencionalidad —materializarse en vínculos deliberados y voluntarios— y servir a un tránsito vital más amable, compartido tanto en lo dulce como en lo amargo, sostenido junto a les otros en las pasiones alegres y en las pasiones tristes. así, en la exploración y desarrollo de todas nuestras experiencias amorosas forjamos un “círculo de amor” (hooks, 2023 p. 196) que se constituye sobre la base de afectos profundos; afectos, dentro de lo posible, duraderos, además de inclusivos y expansivos.

naturalmente, tenemos la capacidad de vivir una multiplicidad de relaciones, de dar y recibir amor de personas distintas: podemos amar a nuestra madre, a nuestra hermana, a nuestras compañeras de clase, a las amigas con las que vamos al cine los fines de semana, a nuestro perro, nuestra casa... el cuerpo no tiene límite a la hora de desarrollar querencias más y menos profundas, en función de las circunstancias de cada vínculo. es culturalmente que damos forma y limitamos a esta posibilidad infinita. así, lo socialmente adaptativo —y normativo— es aprender a comparar nuestras experiencias amorosas, con el objetivo de jerarquizarlas para limitarlas; incluso aprendemos a clasificarlas, en función de si “deben considerarse” más o menos importantes. en la cima de esta pirámide relacional nos encontramos con la pareja romántica —y según el caso, con la familia constituida con esa pareja— a la que le sigue la familia de origen; a partir de ahí, aparecen esos otros vínculos que ya entrarían en el cajón desastre de las “relaciones secundarias”. y si bien es cierto que cada vez son más las voces que están reivindicando lugares protagónicos —por ejemplo, para las amistades (Cendal, 2024)— dentro el universo vincular, el encargo que sitúa a la pareja y a la familia de origen en el centro de la experiencia amorosa global prevalece y coloniza los más de los cuerpos aquí en occidente.

en este punto, nos preguntamos por qué si aprendemos a entregarnos a la posibilidad de amar a más de una persona con la que compartimos lazos de parentesco o relación de crianza —aunque, ¿a quién quieres más? ¿a papá o a mamá?— a más de una amiga, a más de un animal humano, a

más de una práctica corporal, a más de un objeto significativo o a más de un elemento o espacio natural, ¿por qué, al mismo tiempo, nos resistimos a asumir esta posibilidad [del amor a más de un otro] cuando nos referimos a un club deportivo —por ejemplo, a un equipo de fútbol (Liu y Zheng, 2017; Sobrados, 2012)— a una tierra (Viroli, 1997), a alguien con quien compartimos una relación sexual o a alguien con quien la relación es romántica? ¿por qué en algunas de nuestras relaciones la multiplicidad es una posibilidad, pero en otras no? ¿por qué habremos de evaluar nuestros vínculos aplicándoles el filtro de la comparación, o con el objetivo de jerarquizarlos y restringirlos? aunque no es objeto de este texto responder a estas preguntas, parece interesante recoger la siguiente reflexión de Ahmed al respecto:

De todas las emociones, el amor, de acuerdo con las teorizaciones sobre él, se considera crucial para los lazos sociales. De manera más específica, el amor se ha considerado central para la política y el afianzamiento de la jerarquía social. Se ha entendido como necesario para la conservación de la autoridad, en el sentido de que el amor al “líder” es lo que permite que se consienta y esté de acuerdo con normas y reglas que no garantizan, y no pueden hacerlo, el bienestar de sujetos y ciudadanos. Como se pregunta Renata Salecl: “¿Cómo es que la gente se subordina a la lógica de la institución y obedece todo tipo de rituales sociales que supuestamente van en contra de su bienestar?” (1998: 16). El paradigma crucial es el amor que siente el niño por los progenitores en el contexto familiar, y cómo este amor se transfiere a otras figuras de autoridad. Como señala Jessica Benjamin: “la obediencia a las leyes de la civilización proviene en primer lugar no del miedo a la prudencia, nos dice Freud, sino del amor, amor por esas figuras poderosas de antaño que primero exigieron obediencia” (1988: 5) (2017a, p. 195).

de estas ideas podemos extraer no solo que el amor es un afecto poderoso para la organización de la vida, si no que, en un sentido práctico, las competencias humanas para manejar el amor pueden aprenderse y, de hecho, se aprenden; igual que los significados sobre este fenómeno. así, terminamos moldeando y desplegando nuestros recursos de formas diversas en esa o aquella relación, en función de los mandatos de un orden social que, como apunta Ahmed (2017a), parece tener algún que otro interés.

decía Cioran (2000, p. 14) que “el grado de nuestra liberación se mide por la cantidad de empresas de las que nos hemos emancipado, tanto como por nuestra capacidad de convertir todo objeto en un no-objeto”. es por esto por lo que una pedagogía queer de los afectos se nos presenta como herramienta teórico-práctica de interés para el desmantelamiento de esta imagen heredada sobre la experiencia amorosa que, por coercitiva, se vuelve violenta. esto significa que hay que aprender el amor, además de aprender a amar, pues

aunque el amor puede ser crucial para la búsqueda de la dicha, el amor también lleva al sujeto a ser vulnerable, a exponerse y depender de otra persona, que al “no ser yo mismo”, amenaza con llevarse la posibilidad de amar (1961: 48; v. cap. 2)” (Ahmed, 2017a, p. 196).

para educar en la libertad de la posibilidad de amar y contra el mandato del amor verdadero como uno único posible, defendemos una experiencia amorosa plural y diversa.

El amor debería despojarse del miedo inherente a la condición humana, y de su limitación a las parejas monógamas; su campo debería ser ampliado hasta el infinito. Yo lo concibo como una fuerza poderosa que mueve el mundo, pero que el poder fragmenta en cuestiones de dos a dos para no tener que enfrentarse a un amor colectivo y a una solidaridad entre los habitantes de las naciones que desbaratarían las jerarquías de poder, el consumismo irresponsable, el concepto de <<tú y yo>> como el ideal amoroso por excelencia (Herrera, 2016, p. 391).

3 la pedagogía queer de los afectos: aplicaciones en y sobre el amor

podemos situar la genealogía de la pedagogía queer de los afectos en trabajos como los de Ahmed (2017a), Flores (2021) o Butler (2007) pero, además y sobre todo, en la investigación desarrollada en el marco de una tesis doctoral (permuy, 2019) que describe una experiencia de coeducación de las emociones y los sentimientos en la Educación Secundaria Obligatoria —*EmocionadXs*—. en *EmocionadXs* (permuy, 2019) se presentan el diseño, aplicación y resultados de una serie de talleres

dirigidos a este alumnado, para el desarrollo de sus competencias emocionales y sociales, desde una perspectiva coeducativa. así, esta coeducación de las emociones y los sentimientos será el germen de lo que hoy venimos denominando pedagogía queer de los afectos: un corpus teórico-práctico, dentro de las ciencias de la afectividad, que en la “búsqueda por favorecer un desarrollo afectivo desculturalizado (...) ante un sistema normativo injusto y coercitivo ofrece una herramienta de acción” (permy y Latorre, 2024, p.21) para el (re)aprendizaje del mundo afectivo intra e interpersonal, desde una perspectiva emancipadora para el alumnado (Flores, 2021). en este marco, los afectos, pueden entenderse de dos formas:

1. como *fenómenos biopsicosocioculturales*, con tres funciones diferenciadas pero compatibles y simultáneas:
 - adaptativa: nos acercan o nos alejan de los estímulos.
 - social: influyen en las relaciones interpersonales.
 - motivacional: movilizan y dirigen nuestros comportamientos, impulsándonos hacia la satisfacción de nuestras necesidades, pero dando un significado existencialista a las vivencias.
2. como *ejercicio-proceso*: nos referimos aquí al afecto como algo experiencial, a la vez que como algo que activamos; algo que ponemos en marcha y que, por tanto, toma la forma de una acción que se convierte, al *ir hacia adelante*, en un efecto sobre los cuerpos —sobre los nuestros y sobre los otros—. porque nuestros cuerpos afectan a otros, a la vez que son afectados (Ahmed, 2017a).

pensando concretamente en el amor, igual que en el caso de otros afectos, podemos afirmar que son el resultado de un complejo entramado social que “le señala al individuo lo que debe sentir y cómo debe sentir” (Bolaños, 2016, p. 186), configurando así las estrategias y recursos de regulación, pero, también, la forma de estar en sociedad.

esta sustancia sentida —el afecto— es algo así como una energía que se materializa a través de nuestros síntomas corporales. por ejemplo, cuando se nos acelera el ritmo cardíaco al percibir un peligro —y experimentamos miedo— o cuando se nos sonrojan las mejillas al escuchar a una persona decirnos algo agradable inesperado —y sentimos pudor y alegría—. pero, también se materializa a través de nuestros comportamientos. por ejemplo, cuando te acompaño a un examen y te abrazo antes de que entres, para confortarte y transmitirte seguridad, porque sé que te sientes en tensión. o en nuestros vínculos —la relación per se, como existente material, es el producto de los afectos compartidos en esos procesos de afectación—. el afecto, los afectos, nos mueven y nos conectan, permitiéndonos una vida sensible —sensible en lo que tiene que ver con sentida— entretejiendo situaciones y objetos.

en este sentido, es importante destacar su componente sociocultural, por el papel que juega la propia cultura y su recurso de producción y reproducción —el lenguaje— a la hora de dar forma a cómo los significamos, interpretamos y expresamos —nos referimos aquí a su concreción en emociones y sentimientos—. estos afectos se viven a través de la lente de la propia cultura, por eso, si revisamos grupos humanos diversos, de zonas geográficas diferenciadas —por ejemplo, un grupo de ciudadanos de la provincia de Bali, en Indonesia, y lo comparamos con un grupo de ciudadanos de la provincia de A Coruña (en Galicia, España)— nos encontraremos con formas distintas, tanto de experimentar como de expresar eso que se siente frente a una situación similar o casi idéntica. pensemos en la muerte: a pesar de que en ambas culturas representa un suceso que se vive con tristeza, siguiendo la tradición del hinduismo balinés, se despide a la persona en un ambiente festivo, colorido y en el que no se permiten las lágrimas. en cambio, al contrario, en la cultura galega,

el negro será el color que se considere como más adecuado y las lágrimas están más que aceptadas como parte de ese ritual de despedida; a veces, incluso, que no aparezcan en según qué sujetos, produce cierta sospecha. para insistir en la importancia de las lágrimas en la muerte en el contexto galego, pero también español, cabe destacar también la figura histórica de la plañidera o *corona*: mujeres que vendían sus lágrimas en los funerales para, con sus potentes llantos, elevar el alma de la persona difunta al cielo. no vamos a detenernos a analizar por qué esta plañidera, o *corona*, la encarnaba una mujer. no obstante, sí que queremos aprovechar el ejemplo para enfatizar ese carácter cultural de los afectos —en lo que tiene que ver, concretamente, con su vivencia y expresión— señalando las intersecciones que se producen entre productos, también culturales, como son la identidad sexo-genérica y el perfil afectivo, constituido a partir del repertorio de recursos disponibles para el manejo de los afectos, tanto en lo que tiene que ver con su identificación, como con su interpretación y expresión.

Millet (1995) explicaba que el sexo, como *status*, igual que el género, tiene implicaciones políticas². a lo que añadimos: y consecuentemente, afectivas. así, es ese *status* lo que hace de la agresividad, la inteligencia, la fuerza y la violencia, “atributos masculinos”; mientras que la pasividad, la docilidad, la virtud y la sensibilidad se consideran “atributos femeninos”. en este reparto de poderes, a la mujer se le reserva lo biológico —lo sentido— mientras que al varón se le adscribe cualquier otra actividad propia del “género humano” —lo pensado—. quizá, esta atribución de *lo pensado* a lo masculino puede iluminar por qué ellos presentan más dificultades a la hora de identificar, regular y expresar lo que sienten. tradicionalmente se ha defendido una ruptura, una separación entre lo que se siente y lo que se piensa; pareciendo así que la posibilidad de pensar inhibe la posibilidad de sentir y viceversa.

en cualquier caso, esta adjudicación —lo femenino con lo sentido y lo masculino con lo pensado— vendría a explicar uno de los resultados de las interacciones culturales como es la dominación masculina, legitimada en las prácticas sociales y que ha favorecido la implantación de una concepción sobre la masculinidad como elemento social de dominación (Bourdieu, 2000, como se citó en Mendieta-Izquierdo y Cuevas-Silva, 2019, p. 89). solo hay que observar los datos de casos de varones que maltratan y asesinan a mujeres para evidenciar lo interiorizada que está esta idea de la dominación. una percepción a la que se suman, además, las consecuencias de un aprendizaje afectivo masculino extremadamente deficitario; que revierte en sus formas de relacionarse tanto con ellas, como con las propias ideas sobre las relaciones e, incluso, con sus propios malestares. por otra parte, volviendo a la asignación, en el caso de las mujeres con lo sentido, esa especie de “sobrecarga afectiva”, ese exceso de responsabilidad sobre lo sentido puede tener que ver con que ellas sean más propensas a sufrir desórdenes en su salud mental como ansiedad, depresión o estrés (Lacomba-Trejo, Delhom, Donio-Bellegarde y Mateu Mollá, 2024).

tomando todo esto en cuenta, parece claro que desde la educación hay mucho que repensar y, más concretamente, si traemos la escuela al centro de la reflexión. no podemos olvidarnos de que es un recurso al servicio del aprendizaje para la vida, para la convivencia saludable y en bienestar, que interviene directamente en el diseño de las sociedades. en este sentido, debemos entender los centros educativos como imprescindibles para un aprendizaje afectivo que rompa con estos arquetipos y patrones culturales que están resultando en desadaptativos. sobre todo, si proyectamos su reflexión-acción desde la pedagogía queer de los afectos: por su capacidad para retorcer, cuestionar y ayudarnos a reformular las experiencias sentidas —tanto en lo que tiene que

² la política se refiere a una relación de poderes estructurados en los que unas personas son controladas por otras. la relación entre sexos-géneros puede considerarse desde esta perspectiva.

ver con cómo las identificamos, como con cómo las interpretamos— y también las prácticas afectivas —las formas que tenemos de manejar lo que sentimos, cómo lo comunicamos y cómo nos vinculamos—.

Respiramos demasiado pronto para poder aprehender las cosas en sí mismas o para denunciar su fragilidad. Nuestro jadeo las postula y las deforma, las crea y las desfigura, y nos encadena a ellas. Me agito, emito un mundo tan sospechoso como esa especulación mía que lo justifica, me desposo con el movimiento, que me transforma en generador de ser, en artesano de ficciones, mientras que mi verbo cosmogónico me hace olvidar que arrastrado por el torbellino de los actos no soy más que un acólito del tiempo, un agente de universos caducos (Cioran ,2000, p. 14).

para superar esos universos caducos, una pedagogía queer de los afectos, aplicada al amor, puede [¿debe?] ocuparse de abrir algunos interrogantes relacionados con: las formas deseables³ de organizarse afectivamente, las formas deseables de sentir atracción, las formas deseables de generar códigos y prácticas concretas dentro de nuestros vínculos, las formas deseables de sentirse con respecto a los objetos que forman parte de nuestra historia personal —¿por qué parece obligatorio querer a una madre, sean cuales sean las condiciones de esa relación? — o, incluso, las formas deseables de expresar y demostrar lo que se siente. para esto, queremos proponer el trabajo en favor del desarrollo de competencias afectivas como: la conciencia afectiva, la regulación de los afectos, la autonomía afectiva y las competencias sociales y para la vida en bienestar. estas cuatro competencias representan grandes bloques que se pueden concretar en diferentes subcompetencias para trabajar en el aula. por ejemplo, dentro de la conciencia afectiva sería interesante incluir la identificación de lo que se siente y aprender a nombrarlo —tanto con respecto a mí como con respecto a las otras personas— y desarrollar el lenguaje o vocabulario emocional y sentimental —aprender a denominar, con la máxima eficacia posible, eso que se siente—; dentro de la regulación afectiva, podemos pensar en la regulación propiamente dicha y de afectos como la frustración, el miedo o los celos; dentro de la autonomía afectiva, todo lo que tiene que ver con la autoestima pero también con la responsabilidad, la crítica o la libertad; y, dentro de las competencias sociales y para la vida en bienestar, por ejemplo, podemos pensar en la escucha, la asertividad, el altruismo o la toma de decisiones.

además, desde esta práctica pedagógica queer —sobre el amor— sería importante estimular una reflexión, aunque dolorosa, imprescindible, sobre la propia experiencia como algo más que una “narrativa con género” (2023, hooks, p. 11); invitándonos a tomar conciencia y a decidir qué lugar ocupa y qué lugar queremos que ocupe el amor en nuestras vidas, superando ese miedo a “reconocer que el <<amor importa>>” (hooks, 2023, p. 15), sea cual sea nuestra identidad sexo-genérica o la orientación de nuestro deseo. porque, como venimos explicando, esta experiencia amorosa se materializa en un abanico amplio de relaciones que, más o menos, todes encarnamos y viviríamos con mayor libertad si las despojásemos de esos atributos comparativos que nos obligan a jerarquizarlas.

llevar una pedagogía queer del amor a la escuela significa crear un espacio en las aulas, lo más amable posible, porque seguro es otro tema, en el que acompañar al alumnado en el tránsito por preguntas profundamente incómodas; sosteniendo las convulsiones de los cuerpos cuando cuestionan la norma hacia un *solo saben ellos donde* que se construye poniendo un pie delante del otro. como reflexiona Flores (2021):

La fuerza interrogativa y una poética deseante son fermentos de una pedagogía antinormativa feminista decolonial y de la disidencia sexual más que buscar respuestas, su incesante inestabilidad y su movilidad siempre situada despliega preguntas inusitadas que subvierten la teoría como monopolio de la producción

³ con deseables nos referimos a socialmente adaptativas en el marco de la norma heterosexual monógama.

académica y se vuelven un saber encarnado, sensibilidad política y curiosidad astuta para una inventiva táctica que incita a desordenar los protocolos de la normalidad. Preguntas convulsivas como técnicas del saber corporal y habilidades afectivas que sitúan la justicia erótica en el corazón de nuestros imaginarios emancipatorios (p. 322).

No se trata de ilustrar con la palabra a sujetos silenciados por la norma heterosexual, sino de rumiar nuestra propia implicación en las políticas y poéticas del pensar y sentir (p. 323).

(...) disposición afectiva a desorganizar nuestros propios (no) saberes.

(...) una pedagogía antinormativa precisa también extrañar sus modos de decir, de hacer, de sentir. Extrañar los lenguajes pedagógicos es parte de la tarea política y educativa por experimentar. Abordar el límite del pensamiento—dónde se detiene, lo que no puede soportar conocer, lo que debe cancelar para pensar como lo hace—permite descomponer los protocolos de enseñanza de la normalidad y provocar interferencias en las normas sexuales, la lengua escolar, la jerarquía de saber, el cuerpo docente, las condiciones de trabajo, las culturas institucionales, las morales imperantes (p. 324).

(...) Porque saber es estremecerse junt*s al inventar una pregunta que desintegra las fronteras entre lo íntimo y lo público, entre lo pedagógico y lo político, entre la escuela y los modos de vida.

así, podemos pensar en la pedagogía queer de los afectos—aplicada al amor, o a cualquiera de los elementos que componen el magma afectivo sociocultural— como una suerte de arte de la prudencia (Gracián, 1993) que nos alumbra en un mundo a oscuras. una teoría-práctica que busca radicalizar los afectos y llevarlos al límite, despojándolos de sus contaminantes culturales—patriarcales, heterosexuales, monógamos, racistas, capacitistas y capitalistas— trabajando por y para la de/reconstrucción de subjetividades y proyectos más auténticos, armoniosos y saludables; liberando el gran amor que todes llevamos dentro, maximizando las posibilidades de ser, estar y hacer en el mundo del alumnado (permuy, 2019).

4 conclusiones

“(...) si no hay nada que tenga una realidad independiente del resto de las cosas, “existir” y “dependen” pasan a ser el mismo verbo” (Arnau, 2013, p. 71). dicho de otro modo, hay una dependencia entre todo lo que existe y cuyos efectos sólo pueden explicarse mediante algún tipo de asociación (Arnau, 2013). trayendo esta reflexión al tema que nos ocupa, podemos afirmar que existe un problema estructural que afecta a nuestra forma de relatar el amor porque dependemos de un sistema—patriarcal, heterosexual y monógamo, entre otros— que construye toda una narración alrededor de la experiencia amorosa como una historia exclusivamente de parejas, con mucha épica y superación de obstáculos; o como algo que queda reservado a las familias de origen, cargada de incondicionalidad y sacrificio. además, una parte central de dicha narración nos instaló la idea de que el amor es un asunto de mujeres (Herrera, 2016 y 2018; hooks, 2021 y 2023).

El patriarcado siempre ha considerado que el amor es cosa de las mujeres, un trabajo devaluado y denigrado. Y no le ha importado que las mujeres no aprendiéramos a amar, porque los hombres patriarcales han sido los primeros que han querido sustituir el amor por los cuidados, el respeto por la sumisión. No hacía falta que el movimiento feminista nos recordara una y otra vez que el amor no puede existir en un contexto de dominación, que jamás encontraremos el amor que buscamos mientras sigamos atadas, mientras no seamos libres (hooks, 2023, p. 16).

así, la educación en el amor, tanto en lo público como en lo privado, está afectada por una herencia que presenta a las mujeres como una especie de “desequilibradas por naturaleza (...) históricas, cuentistas, infantiles, manipuladoras, madres frías o asfixiantes llevadas al límite por las hormonas” (Chesler, 2019, p. 12); al mismo tiempo que asumía a unos hombres nada defectuosos para amar y que “gozaban de buena salud mental” (Chesler, 2019, p.12). incluso, como parte de esa herencia, se nos incorpora la idea de que determinados tipos de violencia tienen algo así como un sentido, como un lugar propio dentro de la experiencia amorosa. por ejemplo, la violencia física dentro de la familia de origen, de parte de una figura adulta hacia una criatura, como medida disciplinante; o la

violencia física, sexual, psicológica o económica, dentro de la pareja romántica —en la heterosexual, del hombre hacia la mujer— como posibilidad, aunque cada vez menos aceptada en nuestro contexto geográfico, sí que extremadamente extendida por venir siendo tradicionalmente admitida. y de esos polvos, estos lodos. cuesta imaginar la experiencia amorosa, no solo fuera de esas estructuras tradicionales —pareja heterosexual o familia nuclear patriarcal— si no que, además, resulta extremadamente complejo desarmar toda esa parte del relato amoroso que reproduce la posibilidad de una violencia feroz dentro de este tipo de relaciones interpersonales; llegando a consentirse como algo que, inevitablemente, con mayor o menor intensidad, forma parte de ellas.

no queremos dejar de manifestar que somos conscientes de que nuestros vínculos representan, de un modo u otro, relaciones de poder. lo que no significa que ese poder tenga que devenir en violencia cruel, constante ni permanente. al entregarnos a ese otro, al compartir nuestras fragilidades, en el intercambio de nuestra vulnerabilidad, le estamos concediendo un permiso, una potencia para afectarnos. del mismo modo, como producto de este trueque, nosotres también tendremos la capacidad de afectar, tanto de forma agradable como desagradable. así, es imperativa una reflexión sobre esta cuestión que permita tomar conciencia de la importancia del poder dentro de los vínculos, a fin de prevenir sus usos inadecuados y la aparición de cualquier forma de violencia —fuera de la regulación—. esto no significa que podamos [ni debamos] evitar el daño a toda costa —sobre todo, a costa de nuestro propio bienestar— si no que se quiere destacar la trascendencia de la responsabilidad, la honestidad y los cuidados como ejes vertebradores de cualquier vínculo amoroso, sea del tipo de que sea.

acercarnos al amor desde una pedagogía queer de los afectos significa, en primer lugar, abrir la mirada a la experiencia amorosa, desdibujándola de estas estructuras tradicionales que se nos presentan casi como únicas para el amor; lo que debería revertir en la desjerarquización de nuestros vínculos. incluso, esta pedagogía queer de los afectos debería fomentar la ruptura de esas ideas asociadas al amor romántico como algo heterosexual —y consecuentemente, con el binarismo sexo-générico—. además, una aproximación al amor desde esta pedagogía implicaría también una reevaluación de nuestras creencias más íntimas sobre sobre cuál es nuestro lugar en el mundo y sobre nuestro compromiso ético y político con los seres animados e inanimados que nos rodean. retorcer —queerizar— nuestra idea de amor significa desechar las divisiones convencionales entre sujeto y objeto, humano y no humano, tan productivas en términos neocapitalistas, entendiendo el amor no solo como materia sentida, sino también como ese proceso dinámico de afectación y transformación; no como una propiedad o un atributo que se posee. esta impugnación supone una apuesta por ontologías relacionales y posthumanistas frente a las ontologías tradicionales orientadas a objetos que fijan el amor en marcos estables y predeterminados en los que:

(...) el mundo está compuesto por individuos (presumiblemente existentes antes que la ley, o del descubrimiento de la ley); individuos esperando/invitando a la representación. La idea de que los seres existen como individuos con unos atributos inherentes y anteriores a su representación es una presuposición metafísica (Barad, 2023, p.60).

frente a esta presuposición metafísica, según la cual primero se dan los objetos y luego se producen las relaciones —no podrás estar bien con nadie hasta que estés bien contigo mismo— defendemos una ontología en la que las relaciones no dependen de la existencia previa de entidades individuales, sino al contrario; las entidades individuales emergen o brotan como resultado de su propia configuración relacional. o lo que el contexto de la indagación afectiva amorosa expresa, que los sujetos emergen a través de sus vínculos afectivos —somos con les otros, involucrándonos activamente en su producción—.

asimismo, una pedagogía queer de los afectos enfatiza un marco posthumanista en el que el amor puede extenderse más allá de las construcciones antropocéntricas, planteando que el afecto y el

cuidado no son exclusivos de las relaciones entre humanos, sino que pueden encontrarse en nuestras interacciones con el entorno y los ecosistemas. esta concepción no solo cuestiona las normas y jerarquías de las relaciones tradicionales, sino que, también, propone una ética de la inter e intradependencia y cuidado radical, donde el amor se concibe como un ejercicio continuo de reconocimiento y responsabilidad hacia todas las formas de vida. de este modo, el amor se configura no solo como una experiencia humana, sino como un principio ético y ontológico que contribuye a la creación de mundos relacionales, mundos afectivos, en los que todos los seres —humanos y no humanos— participan. esta visión posthumanista y queer del amor propone una forma de relacionarse con el mundo que no está determinada por el binarismo ni por las categorías de dominación, sino por una apertura a lo múltiple y lo diverso, ofreciendo una posibilidad de transformación personal y colectiva a través del intercambio de afectos expansivos y éticos. así, el amor entendido en esta clave se convierte en una fuerza política y emancipadora que desafía los límites normativos y sugiere nuevas formas de existencia relacional que diluyen las lindes del yo individual y abrazan una pluralidad de vínculos afectivos y materiales.

una pedagogía queer de los afectos debería permitir esta reflexión sobre el amor como algo que se siente, pero, también como algo que se produce y, por tanto, como algo que precisa de un desarrollo competencial adecuado para una vivencia saludable —individual y colectiva—. además, esta perspectiva pedagógica de lo queer aplicada a la educación en el amor debería posibilitar una transferencia de las experiencias —que se pueden asimilar a buenas prácticas— de los márgenes al centro. por ejemplo, en lo relativo a la monogamia como una condición no cuestionable o, si pensamos en las prácticas sexuales, al propio coitocentrismo. algunas relaciones “escapando a la heteronormatividad son más horizontales y subversivas” (Suárez-Errekalnde, Silvestre Cabrera y Royo Prieto, 2019, p. 23), igual que algunas prácticas sexuales son capaces de transformar el valor simbólico patriarcal del coito heterosexual (Suárez-Errekalnde, Silvestre Cabrera y Royo Prieto, 2019). en este sentido, desde esta propuesta queremos pensar en el amor como una especie de utopía en la que encontrar reconocimiento, comprensión, seguridad, ganas de vivir y de hacer un mundo más pacífico, sensible y cuidadoso. como reflexiona Herrera (2016):

Entendiendo la utopía amorosa como ilusión y motor de búsqueda, creo firmemente que, si el amor alcanzase una dimensión colectiva, las personas aprenderían a relacionarse con empatía y altruismo y podrían eliminarse las desigualdades sociales y las jerarquías, de modo que el sistema podría transformarse de un modo radical (p. 390).

(...) Un amor hacia la totalidad de la existencia nos llevaría sin duda a cuidar el planeta y a los seres que lo habitan, y cesaría la explotación de unos pocos sobre la mayoría (p. 390).

(...) Mi propuesta es que la ciudadanía debemos tomar las calles, y retomar nuestra sociabilidad para crear redes de apoyo y solidaridad que nos hiciesen sentir menos soledad (p. 391).

para concluir, la apuesta radical de la pedagogía queer de los afectos —sobre el amor— reside en llevar a las aulas el reconocimiento de todas las formas posibles de amor —con una misma, con otras personas y con los objetos— más allá de las ideas convencionales sobre la pareja y la familia; procurando soltar las comparaciones entre nuestras relaciones, para evitar al máximo su jerarquización. esta es una postura anticapitalista, en tanto que reivindica priorizar lo colectivo sobre lo individual, además de un tiempo de vida, fuera del marco del trabajo asalariado, suficiente para poder disfrutar y atender a todos nuestros amores. esta pedagogía queer del amor pretende también deshacer la creencia de una realización amorosa ideal, supuesta en base a cuestiones normativas; porque existen muchas posibilidades de amor más allá de los estándares (Sanmartín, Gómez, Kuric y Rodríguez, 2023) que deben conocerse, validarse y visibilizarse para legitimar así la necesidad de revisar el modo en el que aprendemos el amor y que esto no dañe la multiplicidad de formas en las que podemos experimentarlo.

Bibliografía

- Arnau, J. (2013). *La palabra frente al vacío. Filosofía de Nāgārjuna*. Fondo de Cultura Económica: México D.F.
- Ahmed, S. (2006). Orientations: toward a queer phenomenology. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies* 12: 543-574.
- Ahmed, S. (2014). Mixed orientations. *Subjectivity* 7: 92-109.
- Ahmed, S. (2017a). *Política cultural de las emociones*. Centro de Investigaciones y Estudios de Género: Ciudad de México.
- Ahmed, S. (2017b). *Vivir una vida feminista*. Bellaterra: Barcelona.
- Barad, K (2023). *Cuestión de materia*. Holobionte ediciones: Barcelona.
- Bolaños, L. (2016). Estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las ciencias sociales del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales* 55: 178-191.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós: Madrid.
- Chesler, P. (2019). *Mujeres y locura*. Continta Me Tienes: Madrid.
- Cendal, S. (Dir.) (2024). *(h)amor 9. amigas*. Contita Me tienes: Madrid.
- Cioran, E. (2000). *La tentación de existir*. Taurus: Madrid.
- Correa, L. (2014). El amor en los tiempos del psicoanálisis. *Revista de Literatura y Arte de la Asociación de Profesores de Literatura de Uruguay* 8: 26-39.
- Cusk, R. (2021). *Segunda casa*. Libros del Asteroide: Barcelona.
- Forero, N. (2021). Consideraciones interpretativas sobre el amor dentro del mundo social. *PURIQ: Revista de Investigación Científica* 3(4): 749-763.
- Flores, V. (2021). *Romper el corazón del mundo. Modos fugitivos de hacer teoría*. Continta Me Tienes: Madrid.
- Fromm, E. (2007). *El arte de amar*. Círculo de Lectores: Barcelona.
- García Arango, G. A. (2013). La perspectiva jurídica del amor a la naturaleza y a las cosas en Colombia. *Estudios de Derecho* 70(55):21-39.
- García, J.; Hernández C. I. y Monter, N. S. (2019). Amor romántico entre estudiantes universitarios (hombres y mujeres), una mirada desde la perspectiva de género. *Revista de Estudios de Género, La Ventana* 49: 218-247.
- Gracián, B. (1993). *El Arte de la Prudencia*. Ediciones temas de hoy: Madrid.
- hooks, b. (2021). *todo sobre el amor*. Paidós: Barcelona.
- hooks, b. (2023). *comunidad. la búsqueda femenina del amor*. Paidós: Barcelona.
- Herrera, C. (2016). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Editorial Fundamentos: Madrid.
- Herrera, C. (2018). *Mujeres que ya no sufren por amor*. Catarata: Madrid.
- Illouz, E. (2017). Is love still a part of the good life? En H. Rosa y C. Henning (Eds.), *The Good Life Beyond Growth. New Perspectives* (p. 177-187). Routledge: Londres.
- Karandashev, V. (2015). A Cultural Perspective on Romantic Love. *Online Readings in Psychology and Culture* 5(4): 1-21.

- Lacomba-Trejo, L.; Delhom, I.; Donio-Bellegarde, M. y Mateu-Mollá, J. (2024). Mental health predictors in Spanish population: Age, gender, emotional intelligence and resilience. *Revista Latinoamericana de Psicología* 56: 45-54.
- Liu, J. y Zheng, S. (2017). El Fútbol en España, ¿Pasión o Violencia? *Humanidades. Revista de la Escuela de Estudios Generales, Universidad de Costa Rica* 7(2).
- Mármol-Martín, I.; Mena-Vega, S. y Rebollo-Bueno, S. (2018). El amor romántico en los productos audiovisuales de ficción. *Revista admira. Análisis de Medios, Imágenes y Relatos Audiovisuales* 6: 52-81.
- Mendieta-Izquierdo, G. y Cuevas-Silva J. M. (2019). Estrategias Metodológicas e Instrumentos de Abordaje sobre Estudios de Emociones en Hombres: Revisión Narrativa. *Masculinities and Social Change*, 8(1): 66-90.
- Millet. K. (1995). *Política sexual*. Cátedra: Madrid.
- permuy, a. (2019). *Coeducación das Emocións e dos Sentimentos na Educación Secundaria: deseño, desenvolvemento e avaliación da experiencia Emocionadxs*. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela.
- permuy, a. e Latorre, E. (2024). A familia sometida a un exercicio de enxeñería conceptual. retorcendo o termo na busca dunha alternativa coidadosa desde unha pedagogía queer dos afectos. *Revista 2i*, 6(9): 11-23.
- Preciado, P. (2020). Destrozar la ficción normativa del amor. *Parole de Queer*. <https://paroledequeer.blogspot.com/2015/02/happy-valentine-por-paul-b-preciado.html>
- Sanmartín, A.; Gómez, A.; Kuric, S. y Rodríguez, E. (2023). *Barómetro Juventud y Género 2023*. Centro Reina Sofía de FAD Juventud: Madrid.
- Sobrados, M. (2012). Fútbol, pasión y violencia: comunicando fanatismo desde los medios. En J. J. Fernández, A. L. Rubio y C. Sanz (Eds.), *V congreso internacional Prensa y Periodismo Especializado* (33-43). <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/6d5f3620-d21e-40d3-80b2-83c8a2b684bb/content>
- Suárez-Errekalde, M.; Silvestre Cabrera, M. y Royo Prieto, R. (2019). Rompiendo habitus, (re)orientando caminos. Prácticas e identidades sexuales emergentes como resistencias subversivas al orden sexual patriarcal. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales* 17: 1-25.
- Tamarit, A.; Mónaco, E. y Sánchez, A. (2021). Los estilos de amor y su relación con el bienestar en personas con parejas monógamas y no monógamas. *Revista IFAD de Psicología* 3(1): 1-11.
- Vasallo, B. (2018). *Pensamiento monógamo, terror poliamoroso*. La Oveja Roja: Madrid.
- Viejo, J. (2023). *Lo que pasa es que te quiero. Poemas de amor (y desamor)*. Blackie Books: Barcelona.
- Viroli, M. (2019). *Por amor a la patria. Un Ensayo sobre el Patriotismo y el Nacionalismo*. Deusto: Madrid.