



Cuerpos, sexualidades y pedagogías feministas

Paula Gabriela Di Marzo Nardone

Universidad Autónoma de Tlaxcala

paudimarzo@gmail.com



Área temática: c) Innovaciones curriculares.

Resumen

La ponencia a presentar se centra en el lugar que la sexualidad integral tiene dentro de los espacios educativos. Al hablar de sexualidad integral me estaré refiriendo a los cuerpos, identidades, los vínculos, la afectividad, la violencia, los miedos, las pasiones. Otra dimensión del trabajo, vinculada estrechamente con lo anterior, será la indagación sobre cuán posible es la erotización de las prácticas educativas. Las preguntas que guiarán la ponencia permitirán transitar por senderos en los que ir reflexionando sobre cuánto espacio tiene el despliegue de las propias pasiones en el aula, cuán permitido está ser lo que realmente se es, para docentes y para estudiantes; y cuánto se vincula esto con las condiciones aúlicas e institucionales que potencian u obstaculizan el aprendizaje, desde la perspectiva y las propuestas de las pedagogías feministas. El escrito articula teoría, la experiencia de la red de estudiantes y maestras feministas de Tlaxcala y reflexiones personales.

Palabras clave:

Sexualidades-cuerpos-pedagogías feministas-erotismo-red

Justificación

Las instituciones educativas han sido históricamente espacios en donde se han disciplinado los cuerpos y la sexualidad. El predominio y la valorización de la racionalidad en la construcción del saber y el conocimiento, ha dejado en los márgenes a la afectividad, el cuerpo y la sexualidad en los procesos educativos. Esta exclusión o borramiento no ha sido ni es sin resistencia. La disociación del cuerpo y las emociones, así como el carácter político de las mismas, reprimen una parte de quienes enseñan y quienes aprenden que inevitablemente pide, de diferentes formas



y a través de diversos mecanismos hacerse presente en el aula. Las pedagogías feministas vienen alertando de los efectos de dichas construcciones sobre los cuerpos de quienes habitan las instituciones educativas, y proponiendo alternativas que integren las dimensiones que nos componen erotizando el proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo que pasiones, dolores y atravesamientos múltiples sean parte del mismo.

Raras, locas, intensas (Escamilla Díaz, Z, 2025) así es como muchas veces se mira a las docentes que deciden poner al cuerpo, las emociones y el compromiso en el centro de un contexto que ha institucionalizado el saber moderno y occidental, como pensamiento hegemónico. Ubicando como punto de partida los cuerpos que habitan las aulas, e indagando el lugar que tienen las afectividades en los procesos educativos, planteo una breve discusión sobre las consecuencias de haber importado un modelo europeo ajeno a nuestros territorios, cuyo pensamiento estableció una relación jerárquica entre la razón, el cuerpo y las pasiones humanas, demonizando así el erotismo y castrando el disfrute. Esto tiene una fuerte influencia en el papel docente y en las implicaciones de desterritorializarnos. Esta construcción tiene a su vez una doble cara, ya que existen diversas experiencias en las que es la misma escuela un espacio privilegiado para descolonizar, desbinarizar y erotizar la práctica educativa.

Preguntas

- ❖ Las instituciones educativas, inmersas y atravesadas por las comunidades de las que forman parte, tienden a invisibilizar y disciplinar los cuerpos, como parte de un dispositivo de reproducción y consolidación del poder hegemónico.

¿Qué sucede cuándo se generan interrupciones¹ qué permiten abrir nuevos sentidos?

¿Qué pasa cuando hay una invitación a conectar con el cuerpo y las emociones en los procesos educativos?

8. Objetivos

- Indagar qué sucede cuando hay situaciones de interrupción, que ubican a los cuerpos y los afectos en el centro de la escena

¹ Con interrupciones me refiero a situaciones y espacios específicos de encuentro que se generan por fuera del acontecer rutinario, donde los cuerpos ocupan el centro de la escena, habilitando los sentires, y problematizando de manera colectiva las normas impuestas, dando lugar a nuevos horizontes de sentido.



- Registrar las narrativas que abren nuevos sentidos a las lógicas hegemónicas pre-establecidas

Enfoque conceptual

Como referentes conceptuales para el trabajo que presento me apoyaré principalmente en cuatro autoras latinoamericanas. De México, Adriana Leona Rosales Mendoza que investiga sobre la historia de la sexualidad y de la educación sexual en México; De Brasil Guacira Lopez Sourdo, dedicada a los estudios de educación y género; y finalmente en dos autoras argentinas Jesica Baez y Valeria Sardi quienes escriben sobre pedagogías feministas.

Me interesa comenzar con los aportes de Rosales Mendoza, quien en su libro Sexualidades, cuerpo y género en culturas indígenas y rurales, explica:

La sexualidad se percibe como una dimensión humana íntima y personal más que en sus aspectos sociales, culturales, económicos y políticos. Se espera que los temas vinculados a ella sean tratados con discreción y en privado, lo cual la convierte, paradójicamente, en una de las áreas más normadas y vigiladas socialmente. (2010, p.11)

El abordaje de la sexualidad, a pesar de estar conformada por factores de diversos órdenes, suele quedar encapsulado en el ámbito de lo privado y lo íntimo en donde es más fácilmente controlada. Uno de los mecanismos utilizados es el de reducir la idea de sexualidad a aquello referente solo al cuerpo biológico, más específicamente a lo que se dió en llamar aparato reproductor, y a los actos sexuales. Bajo esta premisa, todos los otros aspectos que la componen quedaron silenciados e invisibilizados, dificultando la identificación del rol que ocupan en la construcción social de la sexualidad. Algunos de esos aspectos son los mandatos respecto a los cuerpos y la belleza, los patrones de género, las formas de amar, las orientaciones del deseo, la concepción religiosa del pecado, las relaciones de poder, o las desigualdades en función de la clase social y el grupo étnico, entre otros tantos factores. “Para disciplinar la sexualidad hay que transmitir y reforzar la interiorización de “verdades” acerca de lo que deberíamos ser, orientando nuestro deseo erótico a determinados fines” (Rosales Morales, 2010, pp14). Al convertirse en verdades absolutas que se naturalizan, se dificulta la posibilidad de reconocer su influencia en la construcción de la subjetividad y más aún, la posibilidad de que sean parte explícita de aquellos contenidos pedagógicos que la educación puede y debe incluir en sus propuestas. Al negarlo o silenciarlo, estos aprendizajes se transmiten de todos modos, pero de maneras implícitas y muchas veces inconcientes. Como toda educación es sexual, no hay forma de escapar a esto.



Desde la selección de contenidos, hasta los acuerdos de convivencia o los mensajes de lo permitido y lo prohibido, las instituciones educativas enseñan sobre la correcta o incorrecta conducta de los cuerpos, la regulación apropiada de los afectos, y van así modelando una forma en la que aprender se desvincula de los procesos eróticos de habitar el mundo.

“La escuela practica la pedagogía de la sexualidad, el disciplinamiento de los cuerpos. Tal pedagogía es muchas veces sutil y discreta, continua, más, casi siempre, eficiente y duradera” (Lopez Sourdo, 1999, p. 6). Dicha pedagogía no atañe solo al alumnado, para su mayor efectividad, involucra a toda la comunidad educativa. “La escuela, por su lado, pretendía desviar nuestros intereses para otros asuntos, postergando a cualquier precio, la atención sobre la sexualidad. Esa des-sexualización del espacio escolar alcanzaba también a nuestras profesoras y profesores” (p. 7). Cabe destacar que este intento de borramiento, es muy poderoso a la hora de sancionar conductas que reflejen placer corporal o emocional. Ejemplo de eso, es que muchas veces genera mas escándalo institucional ver a dos estudiantes besándose en la escuela (más aún si es una pareja lesbiana u homosexual), que atender la demanda de una joven que cuente que un docente tuvo conductas abusivas con ella. La primer escena tiene el riesgo de estar a la vista de todes, ser mal ejemplo. La segunda, en cambio, como ocurre oculta en las sombras, y no es facilmente comprobable, parece ser menos nociva en tanto quede silenciada.

Evitando caer en ánimos reduccionistas, la autora explica que no es la escuela la única institución encargada de esta tarea (disciplinar cuerpos y afectaciones), pero no desconoce la potencia en cuanto a su influencia en la construcción de la identidad. Junto a la escuela, podemos situar a las familias, las iglesias, el sistema de salud, o los medios de comunicación.

No pretendo atribuir a la escuela ni el poder ni la responsabilidad de explicar las identidades sociales, mucho menos de determinarlas definitivamente. Es preciso reconocer, sin embargo que sus proposiciones, sus imposiciones y prohibiciones hacen sentido, tienen “efectos de verdad”, constituyen parte significativa de las historias personales. (p. 8)

Entre las “verdades” vinculadas estrechamente con la sexualidad está la definición social del género en función del cuerpo biológico con el que se nace. “Las relaciones de género también implican la construcción del cuerpo” (Rosales, 2010, p.181). Pero frente a todas las imposiciones que se realizan desde los diferentes modelos hegemónicos (patriarcado, colonialismo, racismo, capitalismo, capacitismo, adultocentrismo), siempre nacen fuerzas contrarias que ponen en discusión las relaciones desiguales de poder que dichos sistemas encubren. Por mayor fuerza que ejerzan para que se naturalicen, justamente porque son un constructo social, es que es



posible que se generen diversas maneras de demostrar la ficción que opera en muchas circunstancias. El disciplinamiento de la sexualidad, no obedece sino a mecanismos de control al servicio de la reproducción de disintos poderes (hombres sobre mujeres y trans, adultxs sobre infancias, blancxs sobre negrxs, heterosexuales sobre disidencias sexuales, personas con “capacidades plenas” sobre personas “discapacitadas”)

Las mujeres poseemos en diversas circunstancias un poder de resistencia que contribuye a construir feminidades o identidades genéricas rebeldes. Considero, insisto, que cada individuo posee la capacidad de utilizar ciertos márgenes de opción para tomar decisiones. Aunque sea difícil concebir que una persona o incluso un grupo pueda “desincorporar” lo que ha sido labrado en su cuerpo y su persona, es factible pensar que pueda actuar con rebeldía ante algunos de los convencionalismos sociales que no corresponden a sus intereses o deseos, y confrontar así los principios que organizan las concepciones habituales en torno al género. (Rosales, 2010, pp 41)

Para evitar identidades y grupos rebeldes, la educación ha escindido históricamente el registro del cuerpo y sus emociones de sus prácticas, apelando a que es mediante la razón que se aprende de verdad, y que las demás dimensiones de la vida distraen de lo importante. Incluso se ha acompañado con el discurso de que es la seriedad la actitud correcta, señalando aquellas prácticas que incluyeran cuerpos, pasiones, diversión o erotismo de poco académicas. Sardi y Vaez investigan sobre las pedagogías feministas como un camino posible para cuestionar estos modelos y proponer alternativas, “el feminismo se convierte en una tarea cotidiana que tenemos que hacer para transformar el mundo, porque no estamos cómodas en él” (2024, p. 87). Las autoras recorren su propio camino educativo y realizan algunas preguntas que pueden ilustrar los planteos de este trabajo. “¿Qué hubiera pasado si esos cuerpos qué leíamos, escribíamos, sentíamos, aprendíamos hubiesen tenido un lugar en las aulas? ¿Qué experiencias formativas se hubiesen potenciado por medio de la articulación con las emociones y los afectos?” (p. 73). En el mismo libro, relacionan sus inquietudes sobre el lugar del cuerpo y las emociones en la educación con el erotismo, mencionado ya en este trabajo como uno de los borramientos ejercidos por el sistema educativo. Así como la sexualidad se asocia al cuerpo biológico, nombrando aparato reproductor a organos encargados no solo, ni exclusivamente de la reproducción, sino también, por ejemplo, del placer; el uso de la palabra erotismo ha quedado circunscripto a las prácticas sexuales. Pero el eros es mucho mas que eso. Transcribo a continuación tres fragmentos de las autoras que me resultan clarificadores frente a un tema que



suele suscitar muchas confusiones, y sobre todo resistencias por las rápidas y erróneas interpretaciones al respecto:

Podríamos definir el eros como el fuego de la pasión por aprender y enseñar que transforma el aula y a lxs docentes y lxs estudiantes. El eros como fuerza que viene a cambiarlo todo. De allí que un aula donde circula el eros es claramente reconocible y queda en la memoria de estudiantes y docentes, porque es lo contrapuesto a la simulación pedagógica y la burocratización del enseñar y el aprender. (p. 83)

En otro apartado proponen:

Problematizar el lugar del eros como lupa para mirar las prácticas pedagógicas y configurar modos hospitalarios de habitar las aulas, tanto en relación con la construcción del vínculo pedagógico como con las intervenciones didácticas y las relaciones con los saberes. Se trata de imaginar las aulas como espacios de circulación de los conocimientos, vínculos intersubjetivos, relaciones entre cuerpos, comunidad de aprendizaje que se trama con el amor y la pasión; y, desde allí, recorrer caminos poco transitados, novedosos y fuera de la norma en las instituciones educativas. (p. 73)

Y para cerrar con sus aportes respecto al erotismo en la educación, retoman la relación que tiene con el amor, concepto también menospreciado y difícil de incluir en los debates teóricos:

El erotismo también se vincula con el amor y la potencia que nos permite intensificar, vitalizar y transformar nuestras prácticas y experiencias (...) cuando hablamos de amor, estamos pensando en las experiencias del amor en las aulas. Del amor que se trama en ese hacer-con, en ese vínculo con lxs otrxs, pero también amor por el conocimiento, en esa relación con los saberes que se teje en el espacio del aula. (p. 82)

En nombre de la persistencia del discurso que defiende que la educación es neutral y objetiva, se continúan anulando las pasiones, maravilloso motor educativo.

Desarrollo

Este trabajo habla de cuerposterritorio, que a fuerza de ser colonizados y disciplinados, con intentos múltiples de desplazarlos, se van desibujando de la escena, desterritorializando. El



primer llamado es a no silenciar ni desaparecer mi propio cuerpo, registro vivo de historias personales y sociales que oficia a lo largo de este escrito como punto de partida. Eso no quiere decir que voy a hablar de mi, sino que discuto, teórica, metodológica e ideológicamente la voz supuestamente neutral y objetiva de quien investiga. La voz de nadie, es la voz de los que siempre tuvieron la voz.

Hay quien dice que lo importante es la causa, o una posible “voz de nadie”, como si no estuviéramos ya bastante corporificados, marcados y deslegitimados por la norma colonizadora. Pero, por lo general, sólo los que siempre han tenido voz, y nunca han precisado reivindicar su humanidad, hablan con la voz de nadie. (Ribeiro, 2023, p 87)

El desarrollo de esta ponencia es teórica reflexiva, pero se articula con la experiencia de la red de estudiantes y maestras feministas de Tlaxcala. La red está conformada por maestras de diferentes niveles educativos, que se juntan para reflexionar y pensar de modo colectivo, poner su voz, muchas veces silenciada y perseguida en sus escuelas, a partir de sus vivencias personales y aúlicas. A estos encuentros, los denomino interrupciones, en tanto funcionan como momentos de corte con la rutina educativa, y permiten construir nuevos horizontes de sentido.

“A las maestras que nos asumimos feministas a veces nos ven como las raras, como las locas, como las intensas. Ése es otro reto, el que no tengamos esta ‘legitimidad’ de parte de otras personas, de directivos de las instituciones; no hay apertura a escuchar otros puntos de vista” (Lupita, 2025). De este modo el ser docente feminista, conlleva prácticas cercanas a la clandestinidad. Aún cuando desde los planes de estudio de la NEM se invita a “pensar las prácticas pedagógicas, advirtiendo que el aula es el lugar en donde se legitiman, asumen y reproducen las reglas sobre las identidades, los cuerpos y las capacidades” (2022, p. 104), y se plantea:

la necesidad de abrir espacios de reflexión en las escuelas para que niñas, niños y adolescentes puedan comprender que la igualdad de género es una condición histórica, no un rasgo cultural de la sociedad, por lo que la violencia en contra de las mujeres se ejerce a partir de un conjunto de desigualdades sociales, económicas, étnicas, lingüísticas, territoriales, que se basan en una inexistente desigualdad biológica. (p.103)

Las docentes comparten el impacto que produce la incorporación de la perspectiva de género y diversidad de los nuevos libros de texto de la NEM, que tienen que lidiar con la reacción negativa de muchas familias; pero sobre todo, la dificultad de los equipos directivos que son quienes mas



refuerzan que con esos temas no hay meterse. Esto lleva a muchxs docentes a sentir temor por las represalias tanto en su labor profesional, como en su vida personal. La descripción de la tarea docente de las integrantes de la red, se caracteriza por la sensación de soledad en sus escuelas, de sentir que se es “la única” (Roxana, 2025), que se compromete cuándo hay situaciones de violencia, que intenta abordar contenidos vinculados a la sexualidad integral, que es una escucha activa para sus estudiantes frente a estos temas. Sin embargo, como ya hemos expuesto, no hay imposición que se de sin resistencia, y la conformación de esta red opera en ese sentido.

Conclusiones

He comenzado por describir como el sistema educativo desde sus comienzos es un disciplinador de cuerpos y sexualidades, deserotizando los procesos de enseñanza aprendizaje, fragmentando lxs vivencias de quienes habitan sus aulas, silenciando y controlando las pasiones, ubicando el conocimiento en las operaciones racionales que desconocen las dimensiones integrales personales y vinculares. También he señalado como esas identidades tienen históricamente mecanismos de resistencia, y las formas en que las pedagogías feministas fueron creando propuestas alternativas a las lógicas dominantes, erotizando las prácticas docentes.

Ser maestra feminista es otro camino pedagógico, totalmente válido para lograr justamente el objetivo por el cual me uní a la docencia: transformar mi entorno. [...]

Ha sido placentero también darme cuenta con la red, que no soy la única. (Roxana, 2025)

Referencias

Barrios, A. G. (2024, 19 de agosto). *Opinión | El erotismo del aprendizaje como base del conocimiento práctico*. Observatorio / Instituto para el Futuro de la Educación.

<https://observatorio.tec.mx/edu-news/opinion-el-erotismo-del-aprendizaje-como-conocimiento-practico/>

Engler V. Morgade, G. (2016, 12 de septiembre) *Diálogos: “La educación sexual integral hace a la escuela más justa, pero también más interesante”* Fuente: Diario Página12.

<https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-309170-2016-09-12.html>

Escamilla Díaz, Z. (2025, mayo). *Maestras feministas, rebeldía contagiosa para transformar la educación*. *Revista expediente político.mx* n° 107

https://drive.google.com/file/d/1bpn4kzZMfehUvtlnKVMQK6QtOMsMJ_e7/view



flores, v. (2024). *Saber es estremecer. Apuntes interrogativos para la descolonización sexo-educativa*. Revista Adynata.

<https://www.revistaadynata.com/post/saber-es-estremecer-apuntes-interrogativos-para-la-descolonización-sexo-educativa---val-flores>

González del Cerro, C. y Busca, M. (2017) *Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*. Ed. Homo Sapiens.

hooks, b. (2021) *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Ed Capitán Swing.

hooks, b. (2015) *Teoría feminista: de los márgenes al centro*. Ed. Traficantes de sueños.

Lopes Louro, G. (1999), *Pedagogías de la sexualidad* en Guacira Lopes Louro (Comp.) Ed. Autentica.

Platero, L y Langarita Adiego, J.A. (2016) *La docencia encarnada, sexuada y generizada. Dos experiencias incómodas*. ResearchGate.

https://www.researchgate.net/publication/309428277_La_docencia_encarnada_sexuada_y_generizada_Dos_experiencias_incomodas

Ribeiro, D. (2023) *Lugar de enunciación*. Ed. El camino de las agujas

Romero Ramírez, R. (2007). *El erotismo oculto de la escuela en la práctica reflexiva de la palabra docente*. Educere

Rosales Mendoza, A.L (2023). *Educación sexual: culpas, miedos y disputas (momentos históricos)*. Universidad Pedagógica Nacional

Rosales Mendoza, A. L. (2010). *Sexualidades, cuerpo y género en culturas indígenas y rurales* (1a ed). Universidad Pedagógica Nacional-UPN.

Sardi, V. (2020). *Aprendizajes corporales en la escuela*. Ciencias Sociales y Educación.

https://www.academia.edu/76324486/Aprendizajes_corporales_en_la_escuela

Sardi, V y Baez, J. (2024) *Pedagogías feministas. Propuestas para imaginar y sentir las aulas* Ed. Ediciones Paidós

Santos, H. (2007) *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Ministerio de Educación, GCBA.