



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO**

**PROGRAMA EDUCATIVO
ESPECIALIZACIÓN DE GÉNERO EN EDUCACIÓN**

TÍTULO
**¡AHÍ VIENE LA FEMINISTA, MEJOR CAMBIAMOS DE TEMA! ESTRATEGIAS
DE MEDIACIÓN ENTRE LAS FAMILIAS, EL FEMINISMO Y EL GÉNERO.**

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TRABAJO RECEPCIONAL

QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA DE:
ESPECIALIZACIÓN DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A:

VERÓNICA CÓRDOVA CASTILLO

ASESORA: DRA. MÓNICA GARCÍA CONTRERAS

CIUDAD DE MÉXICO, 4 DE AGOSTO 2026



Educación
Secretaría de Educación Pública



Secretaría Académica

Coordinación de Posgrado

Especialización de Género en Educación

2025-250926016-T7

Ciudad de México, a 18 de mayo de 2026

ROBERTO CARLOS MARTÍNEZ MEDINA
SUBDIRECTOR DE SERVICIOS ESCOLARES
P R E S E N T E

APROBACIÓN DEL TRABAJO DE ESPECIALIZACIÓN PARA LA OBTENCIÓN DE
DIPLOMA

La alumna **VERÓNICA CÓRDOVA CASTILLO** asesorada por **MÓNICA GARCÍA CONTRERAS**, presentó el Trabajo Recepcional titulado "**¡AHÍ VIENE LA FEMINISTA, MEJOR CAMBIAMOS DE TEMA! ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN ENTRE LAS FAMILIAS, EL FEMINISMO Y EL GÉNERO.**" Para la obtención del Diploma, por lo que solicitamos a usted, gire sus apreciables instrucciones para la expedición del mismo.

El Trabajo Recepcional fue aprobado por el jurado formado por la asesora y dos lectoras(es):

Jurado	Nombre	Firma
ASESORA	MÓNICA GARCÍA CONTRERAS	
LECTORA	ANA LAURA LARA LÓPEZ	
LECTORA	ROSANA VERÓNICA TURCOTT	

Sin otro particular,

Atentamente,
"Educar para Transformar"

MIGUEL ÁNGEL VÉRTIZ GALVÁN
COORDINADOR DE POSGRADO



AGRADECIMIENTOS

A mí misma, por decir que sí, por permitirme aprender y deconstruirme en torno al feminismo y al género. Por no tener miedo de cambiar la mirada

A mi madre, que siempre me anima a seguir

A mi familia, por ese apoyo incondicional que me sostiene en cada cosa que realizo

A la doctora Mónica García, por guiarme de tal manera que escribir pareciera natural

Y a mi hija, a Mafer. Quien con su resistencia y persistencia logró que cambiara mi mirada, me hizo cuestionarme y me impulsa en este proceso. Este trabajo es, en el fondo, para honrar su camino

INDICE

Introducción	6
1. Planteamiento del problema	10
1.1. Justificación	10
1.2. Objetivo general	12
1.3. Objetivos específicos	13
1.4. Supuestos teóricos y preguntas de investigación.....	13
2. Marco Teórico	14
2.1. El enfoque agonístico de Mouffe.....	15
2.2. La familia como institución social y espacio político	23
2.3. Educación y perspectiva de género en México	30
2.4. Resistencia y participación familiar en la educación.....	47
2.5. Conflicto cultural: escuela, familia y género	52
3. Marco metodológico.....	57
3.1. La autoetnográfica como enfoque de investigación	57
3.2. Proceso de investigación	62
4. Tomando conciencia de género: una narrativa autoetnográfica.....	62
4.1. Momentos reveladores: episodios de mi despertar de conciencia	63
4.2. Estrategias de mediación para el diálogo intergeneracional.....	85
4.2.1. Bases para para el diálogo intergeneracional con hijas e hijos jóvenes adultas ...	87
4.3. Categorías de análisis emergentes	138
5. Reflexiones finales.....	143
5.1. De la incomodidad personal a la pregunta política.....	144

5.2. Aportaciones de la autoetnografía a mi trabajo: La validez de la experiencia encarnada.....	145
5.3. Lo que este trabajo le aporta al campo de Género en Educación	146
5.4. Aprendizajes para una mediación intergeneracional consciente	148
5.5. Hacia una mediación integral: El taller “Entre nosotras” como espacio de confluencia	153
5.6. Limitaciones.....	155
5.7. Cierre: El género como pregunta compartida, el amor como territorio	157
Anexos	159
Referencias.....	161

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Cambios estructurales y factores clave en la transformación de las familias mexicanas (1950-2022).....	25
Tabla 2. Distribución porcentual de tipos de hogar en México, comparativa 2010-2020	27
Tabla 3. Instrumentos internacionales clave para la incorporación de la perspectiva de género en la educación (1979-2009).....	31
Tabla 4. Marco institucional de la política de género en educación en México: ámbitos, funciones y problemáticas identificadas	33
Tabla 5. Acciones implementadas en política educativa con perspectiva de género en México (2008-2010)	34
Tabla 6. Hallazgos de entrevistas a docentes sobre conocimiento, uso y percepciones de la perspectiva de género en educación básica.....	35
Tabla 7. Problemas estructurales en el diseño, implementación y evaluación de las políticas de género en educación	36
Tabla 8. Recomendaciones para la mejora de las políticas de género en el ámbito educativo	38

¡AHÍ VIENE LA FEMINISTA, MEJOR CAMBIAMOS DE TEMA! ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN ENTRE LAS FAMILIAS, EL FEMINISMO Y EL GÉNERO.

Introducción

El presente documento constituye el Trabajo Recepcional que presento para obtener el diploma de la Especialización de Género en Educación, ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 092, Ajusco. Esta investigación nace de una experiencia profundamente personal y, por ello, políticamente significativa: el choque constante, incómodo y a menudo doloroso que surgió en mi familia cuando mi hija comenzó a señalarnos, desde su activismo feminista y su conciencia de género, aquello que el resto dábamos por sentado.

La pregunta que articula este trabajo es aparentemente sencilla, pero esconde una complejidad histórica, cultural y afectiva enorme: ¿cómo podemos dialogar sobre feminismo y género en las familias mexicanas, especialmente cuando una brecha generacional y de conciencia parece convertir cada conversación en un campo de batalla?

He elegido conscientemente la autoetnografía como enfoque metodológico porque estoy convencida de que, para entender las resistencias cotidianas a la perspectiva de género —esos "mejor cambiamos de tema" que resuenan en algunos hogares—, no basta con las estadísticas o los análisis macrosociales. Es necesario mirar de frente a la experiencia encarnada, a la incomodidad que se siente en la mesa familiar. Mi historia, la de mi hija y la de nuestra relación, es el microscopio a través del cual analizo un fenómeno que nos atraviesa a muchas.

El texto está estructurado en cinco grandes apartados que guían al lector desde el planteamiento del problema hasta una propuesta de solución concreta:

Planteamiento del problema y marco teórico: Se expone la pregunta de investigación y se construye un andamiaje conceptual con autoras como Mouffe (para pensar el conflicto agonístico), Lagarde (los cautiverios de las mujeres), Butler (las fantasías del género) y Tarrés (la historia política del feminismo en México), entre otras. Este marco no es un añadido, sino la lente que permite interpretar la narrativa personal.

Marco metodológico: Se justifica el uso de la autoetnografía y el proceso de investigación seguido, incluyendo la decisión ética y analítica de incorporar la voz de mi hija como parte de la "atmósfera afectiva" que analizo.

Narrativa autoetnográfica: Aquí el o la lectora se encontrará con el corazón del trabajo: el relato en dos voces (la mía y la de mi hija) de los "momentos reveladores" que marcaron nuestra relación en torno a los temas de feminismo y género: el doble discurso en un club de comedia, el miedo expresado como interrogatorio por su participación en las marchas del 8M, mi propio proceso de transformación a través de mi participación en un taller de burlesque y las marchas feministas, hasta mi ingreso a la especialización en la UPN.

Estrategias de mediación: Como respuesta a la pregunta inicial, se proponen principios de diálogo y un taller performático basado en herramientas conceptuales para facilitar la comunicación entre madres e hijas en torno al género.

El taller "**Entre nosotras**" es un dispositivo de mediación intergeneracional que utiliza el performance, el cabaret y el burlesque como herramientas políticas. Su diseño articula **dos movimientos inseparables**: el **baile**, para que el cuerpo hable cuando las palabras no alcanzan; y la **teoría**, para nombrar aquello que el cuerpo siente.

Así, el recorrido sesión a sesión —**cuerpo, herencia, herida, fuerza y encuentro**— no solo organiza el taller, sino que se constituye en **cinco categorías de análisis de la experiencia encarnada**: nombran dimensiones específicas del conflicto intergeneracional que la teoría por sí sola no alcanza a capturar. Cada categoría trabaja una dimensión del desencuentro entre madres e hijas, anclada en una autora que nombra lo que el cuerpo experimenta: Jessie Blanco para el **cuerpo**, Marta Lamas para la **herencia**, Rita Segato para la **herida**, bell hooks para la **fuerza** y Marcela Lagarde para el **encuentro**.

A estas cinco sesiones se suma una **sexta: una muestra performática final**, donde madre e hija presentan juntas un diálogo escénico musicalizado, cerrando el ciclo este momento en que el encuentro, trabajado sesión a sesión, se **consolida y se celebra**.

El resultado es una propuesta anclada en cartas descriptivas detalladas, lista para ser implementada en contextos institucionales o comunitarios y se sostiene en una perspectiva agonística que entiende el conflicto como oportunidad, no como amenaza.

Reflexiones finales: Se extraen los aprendizajes centrales del proceso —la política de las memorias en disputa, el miedo como fantasma, el valor del conflicto—, se reconocen las limitaciones del estudio y se ofrece un cierre que apuesta por la conversación como territorio de encuentro.

Justificación para el campo y la academia feminista

Este trabajo no es solo el relato de una transformación personal, sino una apuesta con un claro sentido político y académico para el campo de género en educación. Frente a los estudios que abordan las resistencias al feminismo desde análisis macrosociales o desde la caracterización de los movimientos conservadores, mi investigación propone una mirada microscópica: el

desencuentro cotidiano en la mesa familiar. La autoetnografía, lejos de ser un ejercicio narcisista, se convierte aquí en una herramienta políticamente pertinente para visibilizar aquello que la estadística no alcanza a nombrar: la incomodidad, el miedo, la soledad de quien señala, y también la posibilidad del encuentro. El taller “Entre nosotras” que aquí se propone es, además, una respuesta pedagógica concreta a un problema estructural: la ausencia de mediación intergeneracional en torno al género en los contextos familiares. Al ofrecer un dispositivo anclado en el performance, el cabaret y la teoría feminista, este trabajo aspira a tender un puente entre la academia y las comunidades, entre el saber especializado y la experiencia vivida. En este sentido, la investigación no solo describe un fenómeno; interviene en él, proponiendo herramientas accesibles, de bajo costo y replicables. Por ello, esta tesis se inscribe en una tradición feminista que no separa la teoría de la práctica, ni la reflexión personal de la transformación colectiva (Ahmed, 2018).

Nota sobre el lenguaje y los límites del estudio

Siguiendo las recomendaciones de la Guía de lenguaje incluyente de la UPN, reconozco la importancia del uso del 'elle' y la '-e' para nombrar las identidades no binarias. Sin embargo, dado que esta investigación se centra en mi experiencia autoetnográfica como madre y en el vínculo específico madre-hija -una relación que en mi caso particular se inscribe en el binario femenino-, y que el taller "Entre nosotras" está dirigido a madres e hijas que se identifican con el género femenino, he optado por utilizar mayoritariamente el femenino y el masculino a lo largo del documento. Esta decisión no implica un desconocimiento o exclusión de otras identidades de género, sino el reconocimiento de los límites y el foco de esta investigación.

Asimismo, si bien el conflicto y la propuesta de mediación se analizan desde el vínculo madre-hija, estoy convencida de que muchas de las reflexiones y estrategias aquí contenidas pueden ser adaptadas y resultar valiosas para otros vínculos familiares.

Este trabajo es, en el fondo, una invitación. Una invitación a que otras madres, otros padres, otras hijas e hijos, otras familias, se atrevan a no cambiar de tema. Porque es en esa incomodidad compartida, en esa conversación que decidimos sostener a pesar del miedo y la diferencia, donde quizás germine la transformación más profunda y necesaria.

1. Planteamiento del problema

En este apartado se describe la problemática central que aborda esta investigación: el desencuentro comunicativo entre mi hija y yo cuando el feminismo y la perspectiva de género irrumpieron en el espacio doméstico. A partir de mi experiencia autoetnográfica, se justifica por qué este fenómeno —frecuentemente minimizado o ignorado— merece ser estudiado como un conflicto cultural con profundas raíces históricas y políticas. Finalmente, se establece el objetivo general que guía el trabajo y los objetivos específicos que permitirán alcanzarlo.

1.1. Justificación

¡Mira Lolita está muy delgada!, ¡Mamá, los cuerpos no se critican!; ¿Ya viste mamá que hay muy pocas fotografías de mujeres en la comedia, puros hombres blancos?, dentro de mi- ¡ya va a empezar de nuevo! - bueno hija a lo mejor no hay muchas, ¡si hay mamá, no lo digo para que te enojés!, ¡no digan nada porque la feminista se enoja! ¡siéntate bien! ¡arréglate! ¡no todos los hombres son iguales!, ..., y así como estos, muchos diálogos y frases incómodas que expresamos y porque no decirlo, en ocasiones pensamos que son una exageración, cuando mi hija nos menciona a algún miembro de nuestra familia o a mí, que tal o cual comportamiento es violencia de género

o que representa discriminación, seguramente se ve reflejada en Ahmed (2018) cuando menciona que “cuando hablas como una feminista, es frecuente que te tachén de exagerada, de sobredimensionar las cosas... como si al contar tu versión de unos hechos, estuvieras exagerando a propósito o incluso con malicia” (pág. 40).

¿De dónde viene mi incomodidad, mi enojo, su ironía? ¿Será que muchos de sus comentarios abren la puerta a realidades que en mi vivencia se han mantenido en silencio?, ¿Cómo entender que mi generación fue educada escuchando que en la casa el hombre manda y la mujer obedece, mientras que la generación de mi hija está creciendo en un entorno reflexivo y crítico?

Dicen que el feminismo es un impertinente, que basta con mencionarlo y es como cual palabra mágica, inmediatamente, las y los interlocutores tuercen el gesto, muestran desagrado, se ponen a la defensiva o, directamente, comienza la refriega, “Cada vez que hablamos, los ojos se ponen en blanco, como si dijeran: ya sabíamos que ibas a decir eso” (Ahmed, 2018, pág. 62). “¿Por qué? Porque el feminismo cuestiona el orden establecido. Y el orden establecido está muy bien establecido para quienes lo establecieron, es decir, para quienes se benefician de él” (Varela, 2008, pág. 9).

¿Cómo hablar de feminismo y temas de género con mi hija sin sentir incomodidad o molestia? Varela (2008) siguiendo a Victoria Sau en su definición de feminismo habla de “la toma de conciencia” y menciona que “es imposible solucionar un problema si antes éste no se reconoce” (pág. 13).

Por ello, esta propuesta de auto reflexión nace de una experiencia real y honesta, con la cual inicia mi camino hacia el conocimiento y entendimiento de estos temas y lo que esto traerá consigo. Ahmed (2018) describe el proceso de “hacerse feminista” como “un camino de toma de

conciencia que a menudo choca con el entorno” (pág. 26) y que “vivir una vida feminista es vivir con las consecuencias de ser feministas que están dispuestas a llamar a los problemas por su nombre” (pág. 60).

Considero que esta propuesta autoetnográfica puede contribuir a mejorar los procesos de diálogo entre las familias con relación a los temas de feminismo y género, aunado al componente de brecha generacional, que no solo es de edad, también de conciencia, es un choque entre formas de habitar el mundo, una que acepta y reproduce las normas, y otra que las cuestiona y se resiste. “Ser feminista puede ser como vivir en un otro mundo, aunque estés sentada a la misma mesa. Si este es el caso, entonces ser feminista es estar en un mundo diferente.” (Ahmed, 2018, pág. 64).

La dificultad para entablar diálogos abiertos dentro del ámbito familiar no es una experiencia aislada, no es algo que sólo duela en mi familia, es un fenómeno profundamente enraizado en la cultura mexicana. Esta barrera comunicativa derivada de normas sociales no escritas que privilegian la “armonía” aparente y evitan la confrontación. Recuerdo claramente cuando decíamos: “aquí no se habla de religión, política ni fútbol”, habría que replantearlo incluyendo “tampoco se habla de feminismo, o esas cosas del género”, ahora veo que todo eso nos ha condenado a una cultura del silencio.

1.2. Objetivo general

Analizar desde una perspectiva autoetnográfica las dificultades para el diálogo intergeneracional sobre feminismo y género, con el fin de proponer estrategias de mediación para familias mexicanas.

1.3. Objetivos específicos

- a) Describir los principales obstáculos para el diálogo familiar en torno al género a partir de mi experiencia autoetnográfica.
- b) Integrar los marcos teóricos que permiten comprender el conflicto intergeneracional sobre feminismo en el ámbito doméstico.
- c) Proponer un conjunto de estrategias de mediación —que incluyen principios de diálogo, herramientas conceptuales y así como el diseño de un taller performático— para facilitar la comunicación entre madres e hijas en torno al género.

1.4. Supuestos teóricos y preguntas de investigación

Antes de desarrollar el marco teórico, considero necesario explicitar los supuestos desde los cuales miro mi propia experiencia, así como las preguntas que han guiado este trabajo. Se trata de hacer explícito el lugar desde el que hablo como investigadora situada en una tradición feminista, sin lo cual el análisis que sigue podría parecer neutral o desprovisto de posición. Estos supuestos no se demuestran aquí; se asumen como lentes para el análisis. El marco teórico que sigue los desarrolla, y las reflexiones finales los retoman.

Preguntas de investigación

- ¿Por qué el feminismo genera incomodidad y rechazo en las conversaciones familiares?
- ¿Cómo operan los mandatos de género en la transmisión intergeneracional entre madres e hijas?
- ¿Qué papel juega el miedo al género en la resistencia familiar al diálogo?
- ¿Pueden el performance y el cabaret abrir canales de diálogo que las palabras no logran sostener?

Supuestos teóricos

Esta investigación parte de un supuesto central: mi autoetnografía no es solo mi historia personal; es el diario de campo de una batalla silenciosa entre las políticas públicas que promueven la inclusión y la socialización tradicional de género que se sigue reproduciendo en escuelas y hogares.

A este supuesto se suman los siguientes:

1. **El conflicto es inherente a lo social** (Mouffe, 2007). La familia es un espacio político donde las diferencias se disputan. El problema no es el conflicto, sino cómo se habita.
2. **El género es una construcción cultural** (Lamas, 1995). Los mandatos pueden ser identificados, cuestionados y transformados.
3. **El cuerpo es territorio político** (Blanco, 2009). Lugar de opresión, pero también de resistencia.
4. **El arte y el performance son herramientas de mediación** (Taylor, 2011; Alzate, 2013). El humor y la exageración permiten abordar lo que el discurso racional no sostiene.

2. Marco Teórico

El presente apartado tiene como objetivo integrar los marcos de referencia que permiten analizar el conflicto intergeneracional en torno al feminismo y el género en el ámbito doméstico. La estructura del capítulo responde a una lógica que va de lo político-estructural a lo cotidiano-relacional. Se comienza con el **enfoque agonístico de Chantal Mouffe**, quien proporciona las bases para entender el conflicto como inherente a lo social y para distinguir entre antagonismo (enemigo a destruir) y agonismo (adversario legítimo). A continuación, se aborda **la familia como institución social y espacio político**, revisando su evolución demográfica y su papel en la reproducción o transformación de los roles de género desde las contribuciones de autores como Ruth Benedict, Franz Boas y Gutiérrez Capulín. En tercer lugar, se analiza la **educación con**

perspectiva de género en México, desde los marcos internacionales hasta la Nueva Escuela Mexicana, identificando los avances y las tensiones en su implementación a partir de los trabajos de Moreno Balaguer, Galeana, García Contreras, Vidal Urrutia, Hernández Carro, Osorio Carrillo, Morales Dueñas, Arzola Franco, Cruz Vadillo y Rangel Bernal. Este recorrido histórico permite comprender las raíces de la **resistencia y participación familiar en la educación**, un fenómeno que en México tiene expresiones organizadas (como la Unión Nacional de Padres de Familia) y formas cotidianas de oposición silenciosa, analizado desde los estudios de Torres Septién. El capítulo cierra con una reflexión sobre el **conflicto cultural entre escuela, familia y género**, retomando los trabajos de Rockwell y Vásquez-Bronfman para explicar cómo las políticas educativas son apropiadas de manera diferenciada por cada generación, generando fricciones que este trabajo pretende mediar.

2.1. El enfoque agonístico de Mouffe

Desde la perspectiva de la teoría política de Mouffe (2007) todo orden social es político. Esto significa que ninguna forma de organizar la vida en común es natural: siempre es el resultado de una lucha, de relaciones de poder que lograron imponerse sobre otras posibles. Lo que con el tiempo se vuelve “sentido común” —lo que damos por sentado, lo que parece que “siempre fue así”— no es más que un orden que ganó, se volvió hegemónico y dejó afuera otras maneras de hacer las cosas.

La familia es quizá el primer lugar donde aprendemos esto sin darnos cuenta. Desde la infancia absorbemos roles, mandatos, formas de querer y de callar que recibimos como herencia, sin preguntarnos si podrían ser de otra manera. El modelo de familia tradicional —con sus figuras fijas, sus silencios necesarios, sus exclusiones— se nos presenta como lo normal, lo único posible. Pero desde la mirada de Mouffe (2007), esa normalidad es en realidad un orden político: una forma

de organizar los vínculos que se sostiene en el tiempo justamente porque ha logrado hacerse invisible como orden, y mostrarse como natural (págs. 24-25).

El conflicto es inherente al ser humano y por lo tanto a la sociedad. Mouffe (2007) menciona que “no tenemos el poder de eliminarlo y escapar de nuestra condición humana, pero sí podemos crear las prácticas, discursos e instituciones que permitan que esos conflictos adopten una forma agonista” (pág. 151).

Al evitar los temas “conflictivos” —lo que hacemos las familias en esta cultura patriarcal y muchas veces de “doble moral”— se niega lo que Mouffe (2007) llama el “agonismo”, es decir, el espacio legítimo donde los adversarios pueden confrontar sus puntos de vista. Argumenta que, “cuando la confrontación nosotros/ellos es visualizada como una confrontación moral entre el bien y el mal, el oponente puede ser percibido como un enemigo a ser destruido” (pág. 12). Por lo que, al cerrar la mesa familiar a la conversación sobre temas polémicos, no se protege la armonía, sino que se elimina la posibilidad de una auténtica vida democrática en el microespacio del hogar.

A esto se suma una estructura tradicional donde el diálogo abierto con figuras de autoridad —padres o abuelos en la estructura patriarcal, madres o abuelas en la estructura matriarcal— “no se ve bien”, “ataca los valores familiares”, ya que se espera que las generaciones jóvenes acaten las órdenes, no que impongan ideas.

Imaginemos por un momento la política. Solemos ver a los partidos opuestos como enemigos irreconciliables; cada uno cree tener la verdad absoluta y busca anular al otro. Mouffe (2007) propone algo distinto: dejar de vernos como enemigos para comenzar a vernos como adversarios.

La diferencia es abismal. La persona enemiga es alguien a quien debemos eliminar, cuya existencia misma es una amenaza. Una persona adversaria, en cambio, es alguien con quien disputamos intensamente, con pasión, pero a quien le reconocemos su derecho a existir y a opinar. No discutimos para aniquilarle, sino para persuadirle, y aceptamos que, en el futuro, los roles podrían invertirse. El marco que nos contiene —lo que Mouffe (2007) llama el “nosotros/ellos”— no es un sentimiento vago de unidad, sino una construcción política que establece los términos del debate” (pág. 11).

En el contexto de la teoría política de Mouffe (2007), el “nosotros/ellos” es un concepto profundamente político y estratégico. Es la construcción de una identidad colectiva hegemónica que sirve como marco común para el debate democrático. No hay un “nosotros” universal y armonioso: es una construcción parcial y temporal que resulta de una visión que logra imponerse sobre otras, no por la fuerza, sino por persuasión y construcción de alianzas. Mouffe (2007) menciona que “actualmente lo político se expresa en registro moral, es decir, la discriminación nosotros/ellos se establece en términos morales: en lugar de una lucha entre izquierda y derecha, nos enfrentamos a una lucha entre bien y mal” (pág. 12).

¿Cómo podemos trasladar este concepto a la familia? El “nosotros/ellos” familiar es el equivalente a ese marco democrático. Es la construcción de una identidad y un proyecto común que actúa como el terreno de juego donde se permiten y se gestionan los conflictos.

En toda familia existen conflictos: entre padres y madres, entre hijas e hijos, entre hermanos, entre hermanas, entre generaciones. Hoy, algunos de los más intensos giran en torno a temas como la equidad de género, el feminismo o la identidad. Son conversaciones que duelen porque desafían creencias muy arraigadas y suelen terminar en gritos, silencios o portazos. Aquí es donde el enfoque agonístico se vuelve una herramienta poderosa.

El primer paso es cambiar la mirada sobre el conflicto. En lugar de ver el desacuerdo como un fuego que hay que apagar a toda costa, podemos verlo como una señal de que hay pasiones, ideas y personas involucradas que importan. El problema no es disentir; el problema es cómo lo hacemos.

Con base en la teoría de Mouffe (2007), podríamos inducir que el conflicto no es algo que le pasa a la familia desde fuera. La familia es conflicto, porque es un espacio donde conviven generaciones, historias y formas de ver el mundo muy distintas. El amor no es un blindaje que protege de las peleas; el amor es más bien el escenario donde las peleas ocurren. Por eso, cuando vamos a discutir un tema sensible, no se trata de decir “dejemos el conflicto de lado y recordemos que nos queremos”. Se trata más bien de recordar que nos queremos lo suficiente como para poder conflictuar sin destruirnos. El lazo no está antes de la pelea, sino que se fortalece en la pelea, cuando aprendemos a discutir sin convertir al otro, a la otra en enemigo.

Lo que cambia no es que las ideas dejen de enfrentarse. Siguen siendo mi idea contra tu idea, y eso está bien. La clave está en cómo nos relacionamos con ese enfrentamiento. No se trata de anteponer el amor para que el conflicto desaparezca, sino de sostener el conflicto dentro del amor. La pregunta entonces no es cómo evitar la pelea, sino: “ya que esto es importante para ambas, ¿cómo podemos hablarlo sin que nuestra relación se rompa en el intento?”.

Ante una discusión sobre temas sensibles, la teoría agonística no nos pide que bajemos la intensidad o que busquemos un punto medio. Nos invita más bien a mantener nuestras posiciones con firmeza, pero sin convertir a la otra en una enemiga a la que hay que destruir. Se trata de aceptar que vamos a disputar, que vamos a intentar convencer, que queremos “ganar” en el sentido de que nuestras ideas transformen la realidad familiar. Pero la diferencia está en que esa disputa ocurre dentro de un marco compartido: el reconocimiento de que, aunque pensamos distinto,

seguimos siendo familia. No se trata de entender a la otra para justificarlo, sino de enfrentarnos sabiendo que el vínculo puede sostener la diferencia sin romperse.

Herramientas agonísticas para la vida familiar

Como hemos mencionado, la familia también es un espacio político donde se ejercen relaciones de poder. Desde el agonismo, podemos pensar en algunas herramientas prácticas para transformar los conflictos en oportunidades de democratización.

Reconocimiento del otro como adversario legítimo

En este caso, el feminismo y los temas de género se entienden como “antagonistas” en aquellos entornos familiares conservadores porque desafían el “statu quo”. Se trata de pasar de ver al otro o la otra como un enemigo a verlo como un adversario. Es decir, aceptar que su postura es válida dentro del marco democrático, aunque no estemos de acuerdo. El objetivo no es eliminar las diferencias, sino que estas se expresen en un marco de respeto mutuo. Desde el agonismo, hablar del feminismo y los temas de género no busca destruir a la familia, sino transformar sus estructuras de poder para hacerlas más igualitarias.

Creación de espacios de confrontación agonística

La propuesta es diseñar espacios donde el conflicto pueda expresarse de manera estructurada y respetuosa. Mouffe (2007) considera que “en una democracia pluralista los desacuerdos no sólo son legítimos sino necesarios, ya que proporcionan la materia de la política democrática” (pág. 39). En este sentido, el disenso debe hacerse visible, no ocultarse. El objetivo no es llegar a un consenso forzado, sino permitir que surjan las diferencias sin que eso destruya la relación.

Práctica de la contrahegemonía

Se trata de desafiar las normas dominantes (hegemónicas) a través de prácticas alternativas que construyan nuevos sentidos comunes. No son solo actos simbólicos, sino que buscan reconfigurar las relaciones de poder. Por ejemplo, hablar del cambio en las prácticas cotidianas al interior de la familia donde ya no solo cocina la abuela, también el abuelo; donde papá atiende el hogar y mamá trabaja, al platicar y reconocer otras identidades de género y cómo incluirlas en la sociedad, entre muchas otras, ahí es donde podemos contribuir al cambio. Esos son actos contrahegemónicos.

Democratización del espacio familiar

Así, en lugar de destruir las instituciones existentes (entre ellas podríamos incluir a la familia), se deben utilizar estratégicamente sus propias reglas, espacios y recursos para impulsar cambios democratizadores. Se trata de jugar dentro del sistema para transformarlo desde dentro, sin caer en la ilusión de que el cambio puede darse sin conflicto.

En ese mismo sentido, podríamos extrapolar la democracia más allá del Estado a todos los ámbitos: la familia, el trabajo, la cultura, lo que permitiría cuestionar todas las jerarquías naturalizadas y promover la participación igualitaria en las decisiones que afectan a las personas. ¿Por qué papá siempre decide en qué invertimos el dinero? ¿Por qué mamá siempre tiene que ser quien lave la ropa si ella también trabaja fuera de casa? Estos son ejemplos cotidianos de cómo la demanda por una democratización emerge dentro del espacio familiar, desafiando roles y estructuras de poder preestablecidas.

Beneficios de una mirada agonística en la familia

Adoptar la teoría del agonismo dentro de la familia puede ser una herramienta práctica que conlleve beneficios tangibles para la salud emocional de cada miembro y para el ambiente colectivo del hogar.

Pensemos en una familia donde los desacuerdos se manejan de forma antagonista. La convivencia se vuelve un campo minado: se vive una ansiedad constante, anticipando la próxima discusión, midiendo cada palabra por miedo a detonar un conflicto. Este estado de alerta permanente es mental y físicamente agotador. El enfoque agonístico, al reemplazar la idea del “enemigo” con la del “adversario legítimo”, desactiva esa bomba. Al saber que una discusión no pondrá en riesgo el amor ni la unidad fundamental, se reduce enormemente la presión. Las conversaciones difíciles dejan de ser amenazas existenciales para convertirse en simples desacuerdos, lo que permite abordarlas con una mente más clara y un corazón menos cargado de temor.

Cuando el conflicto es sinónimo de dolor, la estrategia más común es evitarlo a toda costa. Esto genera una cultura del silencio donde los temas importantes se dejan de hablar para “no provocar problemas”. Los hijos e hijas dejan de compartir sus ideas, las y los otros evitan dar su opinión, y la familia se va desconectando lentamente. El agonismo rompe esta espiral al validar el desacuerdo como algo natural e incluso saludable. Al dar un permiso explícito para la diferencia de ideas, se fomenta una comunicación más honesta y auténtica. Las personas se sienten seguras para expresar quiénes son realmente, sabiendo que su lugar en la familia no está en juego por pensar distinto.

Cuando nuestra opinión e ideas son escuchadas y tomadas en cuenta, incluso cuando no se está de acuerdo, damos un poderoso mensaje de validación. Sobre todo, para nuestros hijos e hijas,

cuya identidad sigue en construcción, que su familia les escuche y no les descalifique refuerza su autoestima y su sentido de pertenencia. Ahí es donde les decimos que su voz importa y que su pensamiento es válido, que son parte fundamental de este "nosotras", incluso cuando nuestras ideas no sean las mismas. Este reconocimiento les coloca como participantes activos de la dinámica familiar, con derecho a contribuir, cuestionar y moldear el entorno que compartimos.

La familia es el primer y más importante laboratorio de comportamiento y relaciones humanas. Al practicar el agonismo en casa, podemos desarrollar habilidades importantes para la vida: aprendemos a argumentar sin herir, a escuchar, a negociar, a ceder en lo accesorio sin traicionar lo fundamental y a mantener el respeto por las ideas del otro. Nos prepara para un mundo lleno de diversidad y conflicto, enseñándonos que es posible mantener conexiones sólidas con personas muy diferentes a nosotros. Aprendemos, en el microcosmos del hogar, el arte de construir una sociedad plural.

Al final, no se trata de que todas las personas pensemos igual. Se trata de recordar que, más allá de cualquier debate acalorado sobre temas sensibles, somos una familia. Somos adversarias y adversarios en la idea, pero nunca enemigos o enemigas en el corazón. Al adoptar esta mirada, transformamos nuestra casa en un pequeño modelo de democracia radical, donde la diferencia no es una amenaza, sino la prueba de que el amor es lo suficientemente fuerte para contenerla.

Al final, no se trata de que todas las personas pensemos igual. Se trata de recordar que, más allá de cualquier debate acalorado, somos familia: adversarios en la idea, pero nunca enemigos en el corazón. Sin embargo, para que esta mirada agonística realmente transforme las relaciones, necesitamos entender algo más de fondo: ¿qué es la familia? ¿Por qué, desde que nacemos, nos moldea tan profundamente?

2.2. La familia como institución social y espacio político

Desde la antropología cultural, autores como Ruth Benedict (citada en Kuper, 2001) han señalado que “la historia de vida del individuo es, primero y, sobre todo, una acomodación a los patrones y normas transmitidos tradicionalmente por la comunidad. Desde el momento del nacimiento, las costumbres que lo rodean modelan su experiencia y su conducta” (pág. 85). La familia constituye, así, la institución primaria donde se gestan y naturalizan las identidades culturales y de género que posteriormente estructuran la vida social. Lejos de ser únicamente un núcleo de afinidad biológica o emocional, la familia es el primer y más importante espacio donde aprendemos quiénes somos y cómo debemos comportarnos. Siguiendo a Franz Boas (en Kuper, 2001), podríamos decir que estas ideas sobre la raza, el sexo, la edad, ser hombre o mujer, no son naturales o universales, sino construcciones culturales que cada familia transmite, muchas veces sin ser consciente de ello. Así, la familia actúa como un espejo que refleja los valores de la sociedad en que vivimos.

La familia es una institución social, la más antigua y extendida de todas. Las instituciones se pueden definir como estructuras de normas donde se fijan y mantienen un juego de roles sociales; en este sentido, también es posible verlas como un tipo de equilibrio social entre poder y beneficios (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2007, pág. 32).

En la actualidad, desde diferentes áreas del conocimiento científico como la sociología, la economía, la pedagogía, la psicología, la historia, la antropología, la ecología y la medicina, entre otras, se puede constatar que la institución familiar ha cambiado su estructura y su conformación, pues interactúa y está sujeta a los cambios y fenómenos sociales, además de que va más allá de los miembros que la conforman.

Gutiérrez (2016) sugiere que:

Para precisar su significado y función dentro de la sociedad, hay que considerar sus características dentro de su contexto sociocultural, tipo de matrimonio o de unión, actividades económicas, discursos políticos, fenómenos demográficos y cambios sociales (tecnológicos, educativos), entre otros aspectos (pág. 219).

Las familias han cambiado, pues se han modificado los modelos de familia, los tipos de familia y la composición y la integración interna, lo que nos pone frente a la necesidad de replantearla conceptualmente para que dé cuenta de su diversidad” (pág. 220).

En su definición etimológica, el término familia hace referencia a un jefe y a sus esclavos, y se trata de una unidad donde sólo el patriarca decide y dicta las órdenes. Tal concepto, en su origen no aceptaba a la mujer como jefa de esa unidad ni tampoco concebía la idea del matriarcado. Se hace evidente la división de los roles de género con base en sus actividades de sustento, así como una jerarquización en la familia” (págs. 221,222).

El marco legal mexicano dedica el artículo 4º constitucional de los derechos humanos y garantías individuales, del título primero-capítulo I a la protección de la institución familiar, declarando que (la ley) protegerá la organización y el desarrollo de la familia.

Por otro lado, cita que la secretaría general del Consejo Nacional de Población menciona que: la familia es el ámbito primordial de desarrollo de cualquier ser humano pues constituye la base en la construcción de la identidad, autoestima y esquemas de convivencia social elementales. Como núcleo de la sociedad, la familia es una institución

fundamental para la educación y el fomento de los valores humanos esenciales que se transmiten de generación en generación.

La familia es el ámbito donde los individuos nacen y se desarrollan, así como el contexto en el que se construye la identidad de las personas por medio de la transmisión y actualización de los patrones de socialización.

Y, las Naciones Unidas definen a la familia como una unidad en los estudios demográficos que representa todo un hogar o una parte de éste; una familia estadística o una familia censal generalmente se compone de todos los miembros de un hogar emparentados por consanguinidad, adopción o matrimonio (pág. 223).

Toda esta conceptualización muestra a la familia, ya no como aquella unidad meramente biológica o vinculada por un contrato social, sino como una institución que acepta a otros miembros, aunque no sean parte de esa consanguinidad.

La transformación de las familias tiene factores que los han detonado, en la tabla no. 1 se muestran datos relacionados a dichos cambios, para el periodo 1950 a 2010 tomamos información de Gutiérrez (2016), para la información de 2010 a 2022 se tomaron como referencia datos de los Censos de Población y Vivienda del INEGI 2010 y 2020 y de la Encuesta Intercensal 2015 del mismo Instituto.

Tabla 1. Cambios estructurales y factores clave en la transformación de las familias mexicanas (1950-2022)

Periodo	Cambios estructurales	Factores clave del cambio
1950s	- Migración laboral de jefes de familia.	- Industrialización. - Déficit económico

Periodo	Cambios estructurales	Factores clave del cambio
	- Incorporación de la mujer al trabajo. - Madres asumen roles domésticos y productivos.	- postrevolucionario. - Políticas de sustitución de importaciones.
1960s	- Cuestionamiento del autoritarismo familiar. - Primeras ideas de equidad de género.	- Movimiento estudiantil de 1968. - Influencia de movimientos feministas. - Mayor acceso educativo.
1970s	- Aumento de divorcios. - Familias monoparentales (lideradas por mujeres). - Abuelos/tíos asumen cuidado de niños.	- Incorporación masiva de la mujer al trabajo. - Crisis económicas recurrentes. - Cambios legales sobre patria potestad.
1980s	- Doble jornada femenina. - Familias extensas con múltiples proveedores. - Reducción del tamaño familiar.	- Crisis económica e hiperinflación. - Recortes al gasto social. - Políticas neoliberales.
1990s	- Aumento de uniones libres. - Disminución de matrimonios. - Hogares unipersonales.	- Cambios culturales sobre convivencia. - Independencia económica de jóvenes. - Mayor secularización.
2000s	- Matrimonio entre parejas del mismo sexo (2009). - Aumento de divorcios. - Maternidad tardía y menor fecundidad.	- Reformas legales (DF). - Reconocimiento de derechos LGBT+. - Inserción laboral femenina profesional.
2010-2015	- Crecimiento de hogares monoparentales (26% en 2010 a 28.5% en 2015). - Aumento de uniones consensuales. - Primeras adopciones homoparentales (DF, 2010).	- Ley de matrimonio igualitario en DF (2010). - Crisis económica post-2008. - Mayor visibilidad de diversidad familiar en medios.
2016-2020	- Incremento de hogares compuestos (convivencia con no parientes). - Aumento de divorcios (18 por cada	- Reforma de divorcio exprés en varios estados. - Ley general de derechos de niñas, niños y adolescentes (2014). (“La

Periodo	Cambios estructurales	Factores clave del cambio
2021-2022	100 matrimonios en 2019). - Reducción de tasa de fecundidad (2.1 hijos por mujer en 2019).	Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes”) - Pandemia de COVID-19 (aumento de violencia intrafamiliar y teletrabajo).
	- Familias transnacionales por migración. - Aumento de hogares unipersonales (11.5% en 2023). - Familias chambeadoras (doble ingreso con hijos).	- Ley Olimpia (violencia digital). - Economía precaria y flexibilización laboral. - Educación híbrida/postpandemia.

Nota: Elaboración propia con datos de Gutiérrez (2016), Censos de Población y Vivienda del INEGI 2010 y 2020 y de la Encuesta Intercensal 2015 del mismo Instituto.

Aun con estos cambios, es importante mencionar que el tipo de familias en México se mantiene estable a lo largo del tiempo, una pequeña muestra se presenta en la tabla no. 2, elaborada a partir de las mismas fuentes que la tabla no. 1.

Tabla 2. Distribución porcentual de tipos de hogar en México, comparativa 2010-2020

Tipo de Hogar	Definición	Censo		Diferencia (puntos porcentuales – (p.p.))
		2010	2020	
Nuclear	Formado por un solo núcleo familiar (pareja, pareja con hijos, o padre/madre con hijos).	70.9%	70.0%	-0.9
Ampliado	Un núcleo familiar más otros parientes (abuelos, tíos, sobrinos, etc.).	26.5%	27.6%	+1.1
Compuesto	Hogar ampliado que además incluye a personas sin parentesco (ej. empleados	1.5%	1.3%	-0.2

Tipo de Hogar	Definición	Censo		Diferencia (puntos porcentuales – (p.p.))
		2010	2020	
	domésticos que viven en el hogar).			
Unipersonal / Otros	Hogares de una sola persona o corresidentes sin parentesco.	<i>Incluido en otros</i>	1.1%	+1.1
Total		99.9%	100.0%	

Nota: Elaboración propia con datos de Gutiérrez (2016), Censos de Población y Vivienda del INEGI 2010 y 2020 y de la Encuesta Intercensal 2015 del mismo Instituto.

En la tabla se observa que:

- Hay una ligera **disminución** (-0.9 p.p.) en el porcentaje de hogares nucleares.
- Se observa un **aumento** (+1.1 p.p.) en los hogares ampliados, lo que podría reflejar estrategias de convivencia familiar para enfrentar crisis económicas o necesidades de cuidado.
- La categoría “Unipersonal” se formaliza en 2020 con un 1.1%, reflejando una tendencia social hacia la independencia y el envejecimiento de la población.

Gutiérrez (2016) concluye que:

En México, a pesar del tiempo, de los cambios sociales, tecnológicos y demográficos, la familia sigue siendo referente vital, pues los lazos de parentesco siguen vigentes y los integrantes de esta institución acuden a ella para la solución de problemas y la búsqueda de apoyo (pág. 224).

Que la familia no es una institución estática sino cambiante y por lo tanto con diferentes necesidades a satisfacer, y se deben analizar las causas y consecuencias de su

transformación para diseñar políticas públicas encaminadas a la atención de dichas necesidades. (pág. 220).

Desde la primera infancia, en familia aprendemos, casi sin darnos cuenta, cómo se espera que actúen las niñas y los niños. Vemos quién lava los platos, quién arregla las cosas, qué juegos se nos regalan y qué colores se nos asignan, es como nuestro primer modelo del mundo; ahí absorbemos lo que la sociedad considera “normal”.

Pero ¿qué pasa cuando les dicen a las niñas que pueden ser lo que quieran y a los niños que está bien expresar sus sentimientos? Cuando empiezan a escuchar ya sea en la escuela, en las redes, en sus grupos de amistades temas como género, feminismo, diversidad y violencia. De repente, tu hija te pregunta ¿por qué siempre la abuela no sólo cocina, sino que debe servirle al abuelo la comida? o te señala que un comentario de un familiar es sexista o comenta de las diversas identidades de género en su entorno. Esto puede generar roces porque para muchas madres y padres nos puede sonar extraño el cuestionamiento, puede parecer que nos están juzgando, pero, así lo hemos hecho siempre, porque no aprendimos a hablar de sexo, sexualidad y menos de feminismo y otras identidades.

Estas conversaciones incómodas, en realidad, son muy valiosas. Nuestras infancias y juventudes están pensando críticamente. El conflicto no es un fracaso, es una señal de que las cosas están cambiando. Las familias debemos ser parte activa del cambio, sin embargo, la falta de información genera resistencias, por creencias, valores arraigados e ignorancia en estos temas.

Pero, entonces, ¿dónde y cómo se originan estas resistencias? Para comprenderlo, es necesario remontarnos al origen mismo de estos cambios: las políticas educativas con perspectiva de género. Considero que este recorrido es una necesidad central para mi investigación

autoetnográfica ya que brinda la posibilidad de situar las resistencias familiares que he documentado no como rechazos personales o caprichos generacionales, sino como respuestas culturales predecibles ante un cambio estructural que el sistema educativo impulsa, pero que aún no ha logrado permear significativamente en los hogares.

2.3. Educación y perspectiva de género en México

¿Dónde iniciaron todos estos cambios? Moreno Balaguer (2019) explica que, en los años 60, las mujeres en Estados Unidos comenzaron a organizarse para reclamar los mismos derechos que tenían los hombres. Una de las figuras clave fue Betty Friedan, quien en 1963 publicó *“La mística de la feminidad”*, un libro donde denunciaba que muchas mujeres se sentían atrapadas en su papel de amas de casa a pesar de vivir en la aparente abundancia de la posguerra. Friedan identificó lo que llamó “el problema que no tenía nombre: una profunda insatisfacción que recorría los hogares de las mujeres blancas de clase media” (pág. 205). Menciona que, en 1966, Friedan fundó junto a otras activistas la Organización Nacional de Mujeres (NOW), una plataforma que impulsaba reformas legales para garantizar el acceso de las mujeres al estudio, al trabajo remunerado, a la igualdad salarial y al control sobre su propia maternidad (pág. 207-208).

En México, menciona Galeana (2017) que Ignacio Ramírez en 1854 escribió los tres estadios por los que pasábamos las mujeres, el primero: todas nacen esclavas; en el segundo: las mujeres son liberada por sus esposos; y en el tercero, las mujeres se liberan a sí mismas (pág. 102). No fue sino hasta el siglo XX que se dio la gran Revolución de las mujeres, que ha sido una rebelión pacífica y silenciosa y que aún no concluye. “Las mujeres demandaron primero sus derechos laborales, su derecho a la educación, sus derechos políticos y ahora luchan por su derecho a decidir sobre su propio cuerpo y por una vida libre de violencia” (Galeana, 2017, pág. 102).

Estas luchas no fueron aisladas, muchos países alrededor del mundo comenzaron a firmar acuerdos internacionales para promover la igualdad de género. Estos acuerdos sirvieron como base para que gobiernos como el de México crearan políticas educativas que buscaran que niñas y niños tuvieran las mismas oportunidades. García (2017) menciona algunos de los acuerdos más importantes que influyeron en estas decisiones:

Tabla 3. Instrumentos internacionales clave para la incorporación de la perspectiva de género en la educación (1979-2009)

Instrumento	Objetivo Principal	Influencia en México
CEDAW- 1979	Eliminar discriminación contra la mujer (Art. 10: educación)	Base legal para políticas nacionales
Plataforma de Beijing – 1995	12 áreas de preocupación, incluyendo educación y capacitación	Guía para programas y reportes
Objetivos del Milenio – 2000	ODS 2 (educación primaria universal) y 3 (equidad de género)	Enfoque en metas cuantitativas (matrícula, acceso)
CONFITEA VI - 2009	Educación de adultos con perspectiva de género	Reconocimiento de la educación no formal y enfoque inclusivo

Nota: Elaboración propia con datos de García (2017, págs. 187,188,189).

Entre estas políticas, refiere García (2017) se encuentra la denominada “**perspectiva de género**”, cuyo objetivo es garantizar que mujeres y hombres tengan las mismas oportunidades en todos los ámbitos de la vida (pág. 185). Estos acuerdos, adoptados por México, reconocen que muchas de las diferencias entre los sexos no son naturales, sino que responden a construcciones culturales y estereotipos aprendidos a través de la educación y las

tradiciones, tal como se establece en el artículo 10 de la CEDAW el cual menciona “...la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza” (pág. 188). Por ello, se propone transformar aquellas ideas y prácticas que limitan el desarrollo pleno de las personas, con el fin de construir sociedades más justas e igualitarias. En el ámbito educativo, esto implica revisar los planes y programas de estudio, los libros de texto, así como las formas de relación al interior de la comunidad escolar, para que la escuela sea un espacio donde se elimine toda forma de discriminación por razón de género (pág. 196). Sin embargo, la educación con perspectiva de género no se queda en la escuela. Llega a los hogares a través de los hijos y las hijas y nos confronta con nuestras propias prácticas de crianza y los valores que transmitimos, aunque no siempre estemos preparadas para ello. Existe un puente entre lo que se aprende en la escuela y la vida en casa, pero ese puente no siempre es fácil de transitar: puede generar preguntas incómodas, resistencias e incluso rechazos. Estas políticas educativas nos colocan ante una disyuntiva que no siempre podemos procesar de inmediato: seguir reproduciendo los patrones que heredamos o animarnos a cuestionarlos. Lo cierto es que la falta de información, las creencias arraigadas y el miedo a lo desconocido suelen inclinar la balanza hacia la reproducción de lo conocido, al menos en un primer momento.

En México se han hecho esfuerzos para incorporar la perspectiva de género en la educación, aún hay mucho trabajo por hacer en las aulas, y evidentemente hacia los hogares. García (2017) expone un panorama que puede describirse como una “incorporación divergente” ya que mientras a nivel discursivo y normativo existe un amplio marco de políticas de género, su implementación es débil, en algunos casos cita que la implementación de las normas internacionales ha generado “lógicas de trabajo encaminadas al puro cumplimiento formal” o “mero trabajo para el examen” (pág. 191). El resultado es una falta total de impacto en

la transformación de las prácticas educativas y las relaciones de género dentro de las escuelas del Distrito Federal, ahora Ciudad de México. Los hallazgos de su investigación se resumen en la tabla que se presenta a continuación:

Tabla 4. Marco institucional de la política de género en educación en México: ámbitos, funciones y problemáticas identificadas

Ámbito	Institución	Función / Atribución	Problema Identificado
Educativo Federal	SEP	Control curricular, libros de texto, planes de estudio	Centralización, desconexión con realidades locales
Educativo Local (DF)	SEDU	Programas de apoyo (útiles, uniformes, becas)	Sin injerencia en diseño pedagógico o curricular
Género Nacional	INMUJERES	Transversalización de la perspectiva de género (PROIGUALDAD)	Enfoque cuantitativo, poco impacto real
Género Local	INMUJERES DF	Capacitación, campañas, perspectiva de género en políticas locales	Falta de autonomía, personal insuficiente, contenidos básicos

Nota: Elaboración propia con datos de García (2017, págs. 184-187, 202-205, 216-219, 225).

Estas instituciones y sus funciones son el resultado de décadas de movilización social. Por ejemplo, la creación del INMUJERES en 2001 respondió a demandas históricas del movimiento feminista mexicano, que desde los años 70 exigía políticas públicas específicas para combatir la discriminación contra las mujeres. sin embargo, reiterando, como señala el documento de García (2017), mientras las leyes e instituciones avanzaban, la implementación concreta en aulas y seguía siendo débil, lo cual se evidencia con el resultado de los informes emanados del programa de Cultura Institucional de la Administración Pública Federal (APF), que era una estrategia para promover cambios con perspectiva de género (PEG) en la cultura organización de la APF, sobre

los cuales menciona que “los marcos de información establecidos han excluido la reflexión acerca de cuestiones primordiales para el avance del género en la educación” (pág. 197). A continuación, se resumen algunas de las acciones derivadas de las políticas de género en la educación implementadas en México.

Tabla 5. Acciones implementadas en política educativa con perspectiva de género en México (2008-2010)

Acción		Cobertura / Meta	Hallazgo
Capacitación docente:	PREVIOLEM (2009)	55,258 docentes capacitados	Corta duración, sin evaluación de impacto
Materiales educativos	Revisión de 102 libros de texto de primaria (2008)	Imágenes y lenguaje inclusivo	Docentes no saben cómo usarlos
Programas escolares	“Escuelas abiertas para la equidad”	500 secundarias en 5 entidades	Enfoque en violencia, no en igualdad estructural
Becas	Becas para madres jóvenes y jóvenes embarazadas	Inclusión en educación básica	Sin seguimiento de impacto educativo o transformador

Nota: Elaboración propia con datos de García (2017) cuyo periodo de estudio comprende las acciones implementadas entre 2008 y 2012 en el marco de las políticas de género en educación básica del Distrito Federal, hoy Ciudad de México (págs. 195,196,200,201).

Estas acciones —aunque bien intencionadas— carecieron de la profundidad que demandaban los movimientos feministas. Por ejemplo, la revisión de libros de texto fue impulsada por críticas feministas desde los años 70 sobre la invisibilización de las mujeres en la historia y la ciencia, pero como muestran las entrevistas a docentes que menciona García (2017) -varias décadas después-, estos cambios no siempre llegaron a las aulas de manera significativa. La visión

de un grupo de nueve maestras y un maestro de primaria, a una maestra de preschool a la directora de la primaria que labora en el nivel básico del Distrito Federal, se resume en la siguiente tabla:

Tabla 6. Hallazgos de entrevistas a docentes sobre conocimiento, uso y percepciones de la perspectiva de género en educación básica

Aspecto	Hallazgo	Implicación
Conocimiento sobre género	Asociado a gramática, medios, igualdad vaga	Desconocimiento del concepto crítico y político
Capacitación recibida	Ninguna	Falta total de preparación para abordar el tema
Uso de materiales	Confusión al usar libros de texto con contenido de género	Estrategias evasivas o superficiales
Percepción de políticas	No conocen INMUJERES, programas, ni acciones específicas	Políticas no llegan a sus destinatarios principales
Estrategias en aula	Evitan el tema, tratan de no generar conflicto, responden lo mínimo	Reproducción inadvertida de estereotipos y desigualdades

Nota: Elaboración propia García (2017), con base en entrevistas realizadas a docentes de educación básica del Distrito Federal durante el periodo de estudio 2007-2014 (págs. 220-224).

Como refiere Moreno (2019), feministas como Kate Millett y Shulamith Firestone ya señalaban que la educación era un espacio clave para reproducir —o transformar— los roles de género. Sin embargo, observó que con frecuencia hubo una desconexión entre lo que buscaban las feministas —cambios profundos y reales— y lo que realmente se logró con las políticas públicas, las cuales con frecuencia se quedaron en cambios superficiales que no alteraron de raíz las desigualdades (pág. 204).

Esta tensión explica por qué, a pesar de los avances normativos, los y las docentes en México —como se documentó en las entrevistas de García (2017)— aún desconocen qué es la

perspectiva de género o cómo aplicarla. Las políticas llegaron “desde arriba”, pero sin la participación suficiente de quienes habitan las escuelas todos los días, lo cual se refleja claramente en problemas estructurales que se identificaron en la investigación y que se refieren en la siguiente tabla:

Tabla 7. Problemas estructurales en el diseño, implementación y evaluación de las políticas de género en educación

Nivel	Problema	Consecuencia
Diseño de políticas	Enfoque en violencia, indicadores cuantitativos, cambios cada sexenio	Falta de continuidad y profundidad
Implementación	Capacitadores sin formación pedagógica, contenidos básicos	Capacitaciones ineficaces, sin cambio actitudinal
Evaluación	No hay evaluación cualitativa o de impacto	No se miden resultados reales, solo cumplimiento formal
Voluntad política	Discursos progresistas, pero acciones desconectadas y sin presupuesto adecuado	Políticas simbólicas, sin transformación cultural
Contexto escolar	Resistencia cultural, falta de tiempo, miedo a conflictos con familias	Las políticas no se traducen en prácticas cotidianas

Nota: Elaboración propia con datos de García (2017), quien analiza las políticas de género en educación básica implementadas en el Distrito Federal entre 2008 y 2012. (págs. 196-198, 200-203, 226-228).

En el marco de la política educativa mexicana, un hito fundamental fue la publicación el 2 de agosto de 2006 de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (LGIMH) en el Diario Oficial de la Federación (DOF), cuyo objeto es “regular y garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación entre mujeres y hombres” (Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados, 2006, pág. Art. 1). Esta ley, reglamentaria del Artículo 4° Constitucional,

estableció lineamientos para que las autoridades federales y locales incorporaran la perspectiva de género en todas sus políticas públicas, programas y presupuestos (INMUJERES, 2023). Un año después, el 1 de febrero de 2007, se promulgó la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), publicada también en el DOF, que definió los tipos de violencia (psicológica, física, patrimonial, económica y sexual) y sus modalidades (familiar, laboral, docente, comunitaria, institucional y feminicida), obligando al Estado a diseñar programas de prevención, atención, sanción y erradicación de dicha violencia (Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados, 2007). Ambas leyes, producto de décadas de activismo feminista en México, visibilizaron la necesidad urgente de incluir acciones educativas específicas para prevenir la violencia de género desde las escuelas y espacios formativos (Tarrés, 2007, pág. 69).

En respuesta a estos mandatos legales, entre 2008 y 2009 la Secretaría de Educación Pública (SEP) ejerció **los primeros recursos presupuestarios etiquetados** para el diseño y aplicación de políticas de equidad de género en el ámbito educativo, a través del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género (SEP, 2009). Dos proyectos emblemáticos de este periodo fueron **“Abriendo Escuelas para la Equidad”**, impulsado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades en secundarias públicas, y la **revisión de libros de texto gratuitos** con perspectiva de género, acciones que ya fueron sintetizadas en la Tabla 5 (García, 2017). En este esfuerzo confluyeron diversas instituciones académicas: la **Universidad Pedagógica Nacional (UPN)** que colaboró junto con el **Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM** en el diseño de contenidos y materiales formativos (PUEG-UNAM, 2009). Como resultado de esta colaboración, el PUEG desarrolló materiales de apoyo para la erradicación de la violencia de género —entre ellos los fascículos *“Género y prevención de la violencia en la*

escuela” y “*Estrategias docentes para la igualdad*”— los cuales fueron distribuidos entre el profesorado y directivos de educación básica en diversas entidades del país (PUEG-UNAM, 2009; SEP, 2010). Estas acciones, aunque acotadas y con limitaciones en su evaluación de impacto (García, 2017, pág. 196), representaron un parteaguas en la política educativa mexicana al reconocer que la **transversalización de la perspectiva de género** no podía lograrse únicamente con declaraciones normativas, sino que requería inversión pública, trabajo interinstitucional, materiales educativos específicos y formación docente continua.

García (2017) nos invita a repensar cómo se diseñan las políticas de género. En lugar de imponer recetas desde arriba, sugiere que debemos escuchar a quienes viven la escuela día a día: docentes, estudiantes y familias. También cuestiona que las capacitaciones sean cortas y teóricas, y propone que sean más prácticas y continuas. Además, recalca que no basta con contar números (cuántos se capacitaron), sino que debemos evaluar cómo impactan estos cambios en la vida real (págs. 226-228). Esto nos hace reflexionar que México es diverso, y que lo que funciona en una ciudad puede no servir en una comunidad rural o indígena entre un estado y otro. Las políticas deben adaptarse, no copiarse. García (2017) hace una serie de recomendaciones que se apegan a lo señalado anteriormente y se resume en la siguiente tabla:

Tabla 8. Recomendaciones para la mejora de las políticas de género en el ámbito educativo

Ámbito	Recomendación
Diseño de políticas	Incluir evaluaciones cualitativas, participación docente y civil, continuidad entre sexenios
Capacitación	Capacitadores con formación en género y pedagogía, cursos longitudinales
Comunicación	Estrategias claras de difusión e interpelación a docentes

Ámbito	Recomendación
Enfoque curricular	Ir más allá de la violencia: integrar género en todas las materias y niveles
Autonomía local	Fortalecer a la SEDU para diseñar políticas contextualizadas
Investigación	Usar hallazgos de academia y ONGs para mejorar diseño e implementación

Nota: Elaboración propia con datos de García (2017) derivadas de su análisis del periodo 2007-2014 sobre políticas de género en educación básica (págs. 202-203, 216-217, 226-228).

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos es el cuarto objetivo de desarrollo sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la Agenda 2030. De acuerdo con la ONU cuando las personas pueden obtener una educación de calidad, pueden romper el ciclo de la pobreza. “La educación ayuda a reducir las desigualdades y a alcanzar la igualdad de género” (Organización de las Naciones Unidas, 2022).

Vidal Urrutia, Hernández Carro, y Osorio Carrillo (2021) señalan:

Al hablar de calidad educativa en el país se debe hacer desde un marco que dé cuenta del compromiso asumido por todos los sectores involucrados en el quehacer educativo, para construir una educación que tenga como base la equidad, la pertinencia y responsabilidad social (pág. 33).

La idea de brindar educación al pueblo mexicano se ubica como una garantía individual, por lo que sin el concurso del Estado esta pierde sentido, es ahí donde los diagnósticos para la elaboración de un modelo educativo como expresión de una política pública cobra mayor importancia, para la hechura, la implementación y la evaluación de esta en el México contemporáneo (pág. 36).

Currículum y Formación Docente

Derivada directamente de la reforma al Artículo 3° Constitucional, se promulgó por primera vez el 30 de septiembre de 2019 la Ley General de Educación, que estableció la **obligatoriedad de la educación con perspectiva de género y enfoque de derechos humanos**. Esta nueva ley surgió para armonizar el marco jurídico educativo con los **principios de igualdad sustantiva y no discriminación** establecidos en la Constitución. La Ley en términos generales establece:

- 1. Es Mandatoria y transversal:** La Perspectiva de Género no es una sugerencia, es un **mandato legal**. En su Artículo 18° establece: “Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral... incluirán el conocimiento de las ciencias y humanidades... la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva... y el cuidado al medio ambiente”.
- 2. Igualdad sustantiva:** “La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”. (Constitución Política de México - Artículo 3. Derecho a la Educación). La “Igualdad sustantiva” es un concepto clave que va más allá de dar a todos lo mismo (igualdad formal), significa adoptar medidas para corregir desventajas históricas y lograr resultados equitativos, lo cual es el objetivo central de la PEG.
- 3. Prohíbe la Discriminación:** Explicita la protección contra la discriminación por género, preferencias sexuales y otras condiciones y obliga a crear materiales educativos inclusivos

y no sexistas en su artículo 42º fracción III: “Se prohíbe incluir en los libros de texto, materiales didácticos y demás recursos educativos... contenidos que... constituyan invasión a la vida privada, injurias, calumnias, difamación, o que propicien la violencia, la discriminación por origen étnico o nacional, género, edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las preferencias sexuales, o que atenten contra la dignidad humana”.

4. **Obliga a Capacitar:** El Estado debe formar a los docentes para que puedan cumplir con este mandato ya que su función es clave, en su artículo 92º establece: “La formación inicial y continua de los docentes... con perspectiva de género, orientación integral, enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva.”.

Bajo la mirada de Rangel (2024):

México ha transitado de una mención inicial de la equidad de género a su consagración constitucional como un eje transversal obligatorio en la educación básica. El mayor reto ya no es normativo, sino de implementación práctica: formar al profesorado, evaluar los resultados y ampliar la mirada para construir una educación verdaderamente igualitaria e inclusiva.

La incorporación de la Perspectiva de Género (PEG) en la política educativa de México fue gradual y puede dividirse en tres fases clave (pág. 135), analizadas a través de los programas sectoriales de educación de los últimos cuatro sexenios (2001-2022):

1. **Fase de Incorporación Incipiente (2001-2012):**

- Sexenio de Vicente Fox (2001-2006): Se menciona por primera vez la “equidad de género” en el Programa Nacional de Educación. El enfoque estaba en la cobertura y el

acceso a la educación para grupos vulnerables (como poblaciones indígenas), más que en una transformación curricular profunda.

- Sexenio de Felipe Calderón (2007-2012): El tema perdió relevancia. El Programa Sectorial lo menciona escasamente y la principal estrategia educativa del sexenio (la Alianza por la Calidad de la Educación) no incluyó la PEG, lo que sugiere una falta de prioridad política o ideológica.

2. Fase de Avance hacia la Transversalización (2013-2018):

- Sexenio de Enrique Peña Nieto: Se da un paso significativo. La PEG se establece como una “estrategia transversal” obligatoria para toda la administración pública. En educación, se ordena incluirla en la planeación, evaluación y en la formación docente. Sin embargo, en el currículum, los contenidos de género seguían confinados a la materia de Formación Cívica y Ética, sin una integración total.

3. Fase de Transversalización Curricular (2019-2022):

- Sexenio de Andrés Manuel López Obrador: Se consolida el proceso. La reforma al Artículo 3º Constitucional (2019) mandata por ley que todos los planes y programas de estudio deben tener perspectiva de género y un enfoque de igualdad sustantiva. Esto se materializó en el nuevo Plan de Estudios 2022, donde la Igualdad de Género se convierte en uno de los 7 Ejes Articuladores que deben integrarse de forma transversal en todos los campos formativos y niveles de educación básica.

Sin embargo, menciona que, a pesar de los avances legales y curriculares, se identifican varios desafíos pendientes:

1. **Formación Docente:** Existe una interrogante crucial sobre las políticas que se implementarán para capacitar a las y los docentes. ¿Tendrán el conocimiento y las herramientas pedagógicas necesarias para educar desde la igualdad de género y aplicar el nuevo plan de estudios de manera efectiva?
2. **Ampliación de Temáticas:** El currículum aún debe incorporar de manera más explícita temas como las masculinidades (diversas y no violentas) y la diversidad sexual y de género, para ir más allá de una visión binaria tradicional.
3. **Evaluación de Resultados:** Es necesario investigar y evaluar si estas políticas están teniendo el impacto deseado en las aulas. Se desconocen los avances concretos y si efectivamente se están sentando las bases para una sociedad más igualitaria.
4. **Colaboración Sostenida:** La transformación requiere un esfuerzo colaborativo continuo que involucre no solo al gobierno, sino a autoridades educativas, docentes, estudiantes, familias y la sociedad en general.

En el marco de la reforma educativa surge un nuevo modelo educativo que se plasma en la denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual establece avances significativos en perspectiva de género al integrarla como eje transversal, basándose en marcos legales y documentos curriculares. La NEM es la propuesta operativa y pedagógica que busca reorganizar el Sistema Educativo Nacional, a su vez, es una plataforma ideológica que de forma explícita menciona busca “la transformación de la sociedad” hacia uno más justo, equitativo y democrático (Nueva Escuela Mexicana, 2025).

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) y el Programa Sectorial de Educación (PSE) se derivan de disputas y tensiones ideológicas sobre las visiones, representaciones y perspectivas de posicionamientos políticos específicos. No solo son instrumentos de planificación política, sino

también marcos discursivos que modelan las percepciones y las prioridades nacionales (Cruz, 2025, pág. 89).

Cruz (2025) en su Análisis de la política y las políticas educativas: desigualdad, educación inclusiva y escolarización en México refiere que:

Se requiere de un enfoque holístico que lleve a la inclusión en educación no solo como la concreción de la cobertura, sino de la posibilidad de una experiencia de aprendizaje y que, para lograrlo, se requiere un esfuerzo por diseñar políticas desde una perspectiva que traduzca la educación inclusiva no solo como el descenso de la pobreza y la existencia de infraestructura adecuada, sino como una experiencia subjetiva en los estudiantes. Un componente del orden simbólico que participa también en los resultados educativos. Aquí, el papel de la formación y capacitación de los profesores será central.

Concluye que, aunque es visible un cambio de la política educativa y considera prudente pensar que se han identificado las constantes omisiones en la época neoliberal y, por ende, los efectos de actualidad como respuestas a dichas acciones. Sin embargo, está lejos de poder liberarse de tensiones y conflictos, pues, aunque se abordan las problemáticas desde otras miradas, dicho ejercicio trae otros efectos no previstos. En este caso, lo correspondiente a los niveles de aprendizaje de los estudiantes, la mejora de elementos estructurales e infraestructurales que rodean a las escuelas, la capacitación y formación de los profesores, los cuales, dicho sea de paso, son los encargados de materializar la política educativa (pág. 99).

Sin embargo, menciona Arzola (2018, citando a Fuentes):

Los maestros no actúan en el vacío social ni en un sistema escolar neutro. Los alcances de su acción están mediados por las dificultades o los apoyos del entorno social y cultural, que se combinan de forma predominante en el espacio familiar, así como por las normas de operación y organización de la enseñanza que el aparato escolar les impone (pág.169).

La Política educativa y la familia

Pero ¿cómo ha repercutido a la largo de la historia la política educativa en la familia? En México, la relación entre las políticas educativas y la familia ha sido un tema central en la construcción del Estado moderno. A lo largo del tiempo, esta relación ha evolucionado de forma compleja, reflejando no solo cambios ideológicos, sino también transformaciones sociales, económicas y políticas. Analizar esta dinámica nos permite comprender cómo el Estado ha utilizado la educación para moldear a los ciudadanos y cómo la familia, a su vez, ha sido un pilar fundamental o, en ocasiones, un obstáculo en este proceso.

De acuerdo con López (2008):

Durante la segunda mitad del siglo XIX, en el contexto del proyecto liberal, la educación se convirtió en la principal herramienta para “moralizar al pueblo” y formar ciudadanos que respetaran las leyes y al gobierno. La Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867, promulgada por Benito Juárez, estableció la educación como obligatoria tanto para niños como para niñas. Sin embargo, la educación femenina tenía un objetivo muy claro: formar a las mujeres para ser “mejores esposas y madres”. El currículo para niñas estaba diferenciado y se centraba en materias “mujeriles” como costura, música y urbanidad, mientras que los niños aprendían sobre deberes y derechos cívicos (pág. 38).

El Estado veía a la familia como el primer agente de socialización, pero también intervenía en ella. A pesar de los discursos de igualdad, la mayoría de los políticos liberales desconfiaban de

la educación “superior” para las mujeres, ya que temían que las apartara de su destino social tradicional: el matrimonio y el hogar. La educación, en este sentido, buscaba consolidar un modelo de familia donde la mujer era el centro del hogar y el hombre era el ciudadano activo y el proveedor (Díaz y Dema, 2013).

Tkocz, Trujillo y Hernández (2018) mencionan que entre 1920 y 1940 se institucionalizó el poder político en el país, surge el Estado Corporativo Mexicano en el periodo posrevolucionario en el siglo XX, la relación entre educación y familia se consolidó aún más. La educación se utilizó como una herramienta para la unidad nacional y la consolidación de una identidad mexicana. En este periodo, nace la Secretaría de Educación Pública (SEP) que se convirtió en la institución clave para transmitir estos valores. En este contexto, la familia era vista como un aliado estratégico. La educación buscaba en el hogar un espacio para reforzar los valores cívicos, morales y de salud que se enseñaban en la escuela (págs. 68, 69).

En 1933 diversos cambios impactaron en el sector educativo, en el mes de diciembre se presentó la iniciativa para incorporar el término socialista en la redacción del Artículo 3º Constitucional, con el surgimiento del Partido Popular Socialista estimularon cambios en la política educativa del país cuyas propuestas eran:

- Incorporar a las mujeres a todas las actividades: en la política por medio del voto, en la educación introduciendo la coeducación y en la economía ofreciéndoles trabajo,
- Inculcar que primero debía uno preocuparse por el aspecto práctico, dejando para después las cuestiones del espíritu que siempre habían reinado en la mente de los mexicanos.
- La necesidad de una sociedad sin clases, abolición de la propiedad individual, fallas del capitalismo e importancia del proletariado como fuerza política y de poder (esto causaba

mayor temor entre la población). Se introdujeron costumbres ajenas a la mayoría de los ciudadanos como el canto de la Internacional y el saludo bolchevique.

Los rumores acerca del nuevo tipo de la enseñanza provocaron resistencia entre los padres de familia y sus asociaciones (Unión Nacional de Padres de Familia y Frente Único Nacional de Padres de Familia), asimismo las y los maestros, especialmente de educación primaria, no sabían con exactitud lo que debían enseñar. Adicionalmente la Iglesia Católica se encargó de presentar al socialismo como sinónimo del comunismo ateo.

2.4. Resistencia y participación familiar en la educación

El surgimiento de las uniones de padres de familia en el sistema educativo mexicano no es un evento histórico singular, sino un proceso complejo con dos narrativas paralelas y distintas. El primer origen se remonta al periodo posrevolucionario, entre 1910 y 1930, impulsado por conflictos ideológicos entre el proyecto educativo laico y estatal y los sectores conservadores y religiosos de la sociedad. Es el caso de la Unión de Madres Católicas de Monterrey (1917) y la Sociedad Mexicana contra la Violación de la Libertad de Enseñanza, que vinculaba a padres de familia, que insistieron ante el Constituyente sobre sus derechos en materia educativa, es decir, la facultad para decidir el tipo de educación que deseaban para sus hijos. De esta forma, se iniciaba una polémica rabiosa, que desembocaría finalmente en la guerra cristera (Torres, 2018).

En este contexto surgió un nuevo grupo cohesionado, con una forma importante de participación social, en la cual, por primera vez, los padres de familia se constituirán en una fuerza de acción política, social y religiosa, en torno a las acciones educativas de las cuales habían estado relegados. La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), inicialmente llamada Asociación Nacional de Padres de Familia y fundada en 1917, se constituyó por padres de familia de todo el

país, fundamentalmente pertenecientes a la antigua burguesía porfirista y a la clase media. Fue la primera organización de padres de escuelas particulares. Se estableció como una asociación civil, organismo paraeclesial que reconocía “obediencia absoluta a las autoridades eclesiásticas”, con quienes mantuvo ligas muy estrechas, aunque no manifiestas, por el temor existente a que sus acciones comprometieran a la Iglesia en algún momento. Constituida básicamente por abogados. Luchó contra el laicismo y la abrogación del artículo 3º, que se convirtió en su principal bandera. La frase que se convirtió en su motivo conductor era que: “sólo a los padres de familia corresponde el derecho de educar a sus hijos, pues alegaban que, una vez en manos de la escuela oficial, la familia dejaba de influir en el desarrollo moral del niño”. Utilizando un lenguaje que calificaba posturas ideológicas, la Unión señaló a la escuela oficial como “enemiga pública de la paz y de la familia” (Torres, 2018, pág. 220).

Otras asociaciones con ideas similares tales como la Liga de Estudiantes Católicos (1911), que posteriormente sería parte de la Asociación Católica de la Juventud Mexicana (ACJM); Los Caballeros de Colón (1923), la Unión Popular de Jalisco (1924) y la Liga Defensora de la Libertad Religiosa (1926), entre otras. Asimismo, “durante el periodo de persecución religiosa que se extiende de 1926 a 1938 estas organizaciones y las autoridades eclesiásticas exhortaron a las familias católicas a que no enviaran a sus hijos a las escuelas laicas” (Torres, 2018, pág. 222).

Entre los momentos álgidos en las relaciones de las asociaciones de padres y el Estado se encuentran el lanzamiento de la SEP de un curso de educación sexual obligatorio (1932), la publicación de libros de texto gratuito para todo el estudiantado de primaria (1958), la expedición de la Ley Federal de Educación (1973) que no impugnó la Iglesia, no así la UNPF que no modificó su postura tradicional, lo que años más tarde provocaría es deslinde entre estas dos figuras (Torres, 2018, pág. 228).

Incorporarse a un mundo global, con un modelo de democracia liberal, implica sumarse a tratados que han tendido resonancia en algunas de las modificaciones constitucionales antes descritas como: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990), la Convención Interamericana para la eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad (1999) o la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001), entre otros, son elementos que han enriquecido el legado humanista del Artículo 3º, lo que no siempre ha sido aceptado por la sociedad de forma natural.

En 1992 se permitió que en las escuelas privadas se impartiera educación religiosa. Con la llegada del Partido Acción Nacional a la presidencia (2000) toman fuerza algunos de los postulados de la Unión relacionados a su **oposición a la educación sexual** que se basaba en la promoción de la anticoncepción con la práctica del sexo seguro y el uso del condón, con carteles que contenían frases como ésta: “¿Dónde estarías tú si tu padre hubiese usado condón? (Torres, 2018, págs. 229-230).

En enero del 2003 se lleva a cabo el Primer Encuentro Nacional de Padres de Familia y Maestros, en el Auditorio Nacional con el objetivo de elevar la calidad y alcanzar la equidad en la enseñanza. Protagonizada por Martha Sahagún fundadora de la organización Vamos México y la profesora Elba Ester Gordillo, secretaria general del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), quien proclamó “el inicio de una nueva etapa en la historia de la educación mexicana, a partir de la alianza entre maestros y padres de familia”, y dónde Sahagún retomó el discurso tradicional de la derecha y de la UNPF señalando que “**los padres de familia somos y debemos ser protagonistas del proceso educativo. El hogar es el centro de aprendizaje y la familia es corresponsable de las actividades académicas de nuestras escuelas**”. La influencia

de la UNPF al amparo de su relación con el SNTE y Vamos México fue muy relevante en la generación de textos educativos y otras acciones. (Torres, 2018, pág. 231).

En 2016 la UNPF se vinculó con el Frente Nacional por la Familia (un grupo de organizaciones de derecha) cuyo objetivo fundamental es defender lo que llaman “matrimonio natural”, conformado entre un hombre y una mujer. En el ámbito educativo, sostiene que está en contra de lo que se enseña a las infancias en los programas educativos, por ejemplo, que sean adoptados y vivan con homosexuales; que puedan cambiar de sexo sin la intervención de padres de familia o tutores; **que a través de los libros de texto de la SEP y desde preescolar, les enseñen a las infancias la homosexualidad, transexualidad y actividades sexuales.** Se manifiestan en **contra de una “ideología de género”, y de “una educación que pase por encima del derecho de los padres de familia”** (Torres, 2018, pág. 234).

La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) -de acuerdo con lo que indica su página en internet- sigue siendo una voz activa y crítica en la educación de México. En la actualidad, la UNPF se ha posicionado firmemente en **contra de los nuevos libros de texto gratuitos producidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), debido a que estos materiales -según ellos- contienen errores y una carga ideológica que no se adapta a la realidad educativa del país** (Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), 2024).

Por otro lado, existe otra figura denominada Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), cuyo origen conceptual se remonta a la modificación del Artículo 3º en 1993 ya que en esta reforma se estableció por primera vez el **“principio de participación social en la educación”**, lo que sentó las bases jurídicas para que se crearan dichas figuras. No fue sino hasta 2013 cuando se hace obligatoria su constitución y, en 2014 se publican las reglas para su operación. Con la reforma constitucional en materia educativa en 2019 y la implementación de la Nueva Escuela

Mexicana (NEM) el concepto se reafirma como pilar central con base en el nuevo modelo educativo, son órganos de consulta, colaboración, apoyo, gestoría e información que impulsan la colaboración de las comunidades en las tareas educativas con la corresponsabilidad de las madres, padres de familia y sus asociaciones, maestras y maestros y representantes de su organización sindical, directivos de la escuela, exalumnado y comunidad interesada en el desarrollo de las escuelas.

A diferencia de las Uniones de Padres de Familia estos Consejos se encuentran regidos por el Estado mientras los primeros son asociaciones de carácter civil. Se identifican retos ya que muchas familias desconocen no solo su funcionamiento sino su propia existencia, por lo que hay poca participación en ellos y no gozan de autonomía ya que están sujetos a la voluntad de la presidencia de estos (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Las políticas públicas en México enfrentan un panorama mucho más complejo. La familia ya no se concibe como un modelo único, sino como un conjunto diverso de estructuras (familias monoparentales, homoparentales, reconstituidas, etc.). Esto ha generado nuevas demandas a la educación, que ahora debe promover la **inclusión, la equidad de género y la diversidad**.

En este contexto, la relación entre las políticas educativas y la familia se ha vuelto un tema de debate público. Se busca una orientación que:

- **Promueva la coeducación:** Para eliminar los estereotipos de género tanto en el currículo formal como en el oculto.
- **Fomente la participación de los padres:** Como agentes activos en la construcción de una educación más equitativa.

- **Aborde la diversidad familiar:** Reconociendo que la escuela no puede imponer un único modelo de familia, sino que debe ser un espacio de respeto para todas las estructuras familiares.

2.5. Conflicto cultural: escuela, familia y género

Las políticas públicas de educación en México han dejado de ser documentos lejanos para convertirse en una presencia tangible en nuestros hogares. Lo que antes era un tema de debate en foros académicos, hoy se manifiesta en las preguntas incómodas de mi hija durante la cena y en las miradas de desconcierto de sus abuelos. Esta investigación nace precisamente para intentar describir el porqué del choque cultural al interior de mi familia.

Rockwell (1997) refiere que se ha definido a la escuela como la institución encargada de transmitir la cultura de la sociedad, lo cual presupone una coherencia entre la cultura de determinada Sociedad y la cultura escolar. Las y los actores educativos maestros y maestras, estudiantes, familias no son receptores pasivos ya que reproducen el orden social establecido por la escuela, los reinterpretan, adaptan, usan y transforman para sus propios fines, según sus propias lógicas, necesidades y tradiciones. A su vez la cultura local, las lenguas indígenas, las prácticas laborales y las relaciones de poder de la comunidad influyen directamente en la práctica pedagógica cotidiana de los maestros y en el currículo “real” que se imparte, es decir, la escuela, introduce elementos de la vida comunitaria. Lo anterior, en ocasiones supone un conflicto cultural, dónde una cultura escolar dominante y homogénea elimina a las y los estudiantes que tienen una orientación cultural distinta. Y refiere que en la “micropolítica de la escuela” las diferencias culturales tienden a usarse como instrumentos de discriminación y de resistencia. En este sentido:

1. **La Escuela reproduce la Comunidad:** Los valores, las desigualdades de clase y género, y las dinámicas de poder que existen en la comunidad se **reproducen** en el aula y en el patio escolar (currículo oculto).
2. **La Comunidad transforma la Escuela:** Las familias, los líderes locales, las uniones de padres y madres de familia y las condiciones socioeconómicas **negocian, adaptan y transforman** las políticas educativas impuestas desde el nivel central.
3. **La Escuela transforma la Comunidad:** La educación actúa como un agente que introduce nuevas ideas (tecnología, ciudadanía, equidad de género), promoviendo la **conciencia crítica** y el desarrollo de habilidades que modifican el entorno local.

Por otro lado, el análisis de Vásquez-Bronfman (1997) nos ayuda a entender que el éxito o fracaso de las políticas no solo depende del sistema educativo, sino también de lo que cada familia espera de sus hijos e hijas de acuerdo con su género. En lugar de atribuir los problemas simplemente a una “cultura diferente”, como suele hacerse con familias migrantes, ella propone mirar más de cerca: ¿qué valor da una familia a que su hijo estudie una carrera? ¿Y qué espera que logre su hija? Estas expectativas distintas según el género —por ejemplo, priorizar la educación de los varones u orientar a las mujeres hacia roles tradicionales— influyen directamente en las oportunidades, el apoyo y las decisiones que viven las juventudes. Reconocer esto es clave para diseñar estrategias educativas que no den por hecho la igualdad, sino que partan de comprender estas diferencias familiares y promuevan un auténtico cambio (pág. 170).

Siguiendo el marco teórico de Rockwell (1997) las políticas educativas no se imponen mecánicamente, sino que son apropiadas de manera diferente por cada actor educativo, es decir, familias, docentes, estudiantes. En mi caso, mi hija se ha apropiado del discurso de igualdad de género con el cual ha crecido su generación - para ella, que las niñas puedan jugar fútbol o que los

niños puedan expresar sus sentimientos debería de ser algo natural. Sin embargo, el resto de la familia nos hemos apropiado de estas ideas de manera más conflictiva, filtrándolas a través de nuestros propios valores y experiencias. Esta diferencia en los modos de “apropiación” del mismo mensaje explica la fricción constante y por ende el conflicto cultural (Pág. 29).

Cuando mi hija cuestiona por qué su primo puede salir hasta más tarde que ella, no está siendo irrespetuosa, está aplicando los principios de igualdad que ha hecho suyos. Cuando sus tíos se molestan porque les observa conductas sexistas, no la están rechazando a ella como persona, sino resistiéndose a una transformación cultural que les resulta ajena.

Pero las observaciones de mi hija no se limitan a los horarios o a los chistes machistas. También han puesto en evidencia otras violencias cotidianas que en mi familia hemos aprendido a llamar “cariño” o “preocupación”. Recuerdo, por ejemplo, las reuniones familiares donde el cuerpo de mi hija se convierte en tema de conversación sin que nadie le pregunte si quiere ser observada o comentada. “Ese short está muy corto”, dice un tío con tono de advertencia. “Te van a decir cosas en la calle”, remata, como si la responsabilidad del acoso recayera en el largo de la tela y no en quien acosa. También están los apodos que se repiten generación tras generación: “gordita”, “chaparrita”, “negrita”, frases que se dicen con supuesto afecto pero que, vistas desde la perspectiva de género, son formas de nombrar el cuerpo femenino sin que la mujer tenga derecho a decidir cómo quiere ser llamada. Cuando señala que no le gusta que le digan de tal o cual forma, la respuesta es inmediata: “no seas exagerada, si es de cariño”. Y ahí está nuevamente la naturalización: lo que incomoda se silencia bajo el peso de una tradición que no se cuestiona.

Lo mismo ocurre con los noviazgos. En las bromas familiares, el tema aparece envuelto en risas cómplices. “¿Ya tienes novio?”, le preguntan los tíos, y antes de que ella responda, alguien agrega: “pero no tienes edad, eh”. La contradicción se hace evidente cuando sus primos, de la

misma edad, reciben un trato radicalmente distinto. Para ellos no hay advertencias sobre la edad ni preguntas sobre con quién salen. Al contrario, sus conquistas se celebran, se cuentan con orgullo, se les ve como “un hombrecito”. Para mi hija, en cambio, la sexualidad es algo que debe ocultarse, vigilarse, postergarse. No es que en mi familia haya mala intención. Es que hemos aprendido, sin darnos cuenta, a aplicar un estándar doble: lo que para los varones es madurez, para las mujeres es peligro; lo que para ellos es libertad, para ellas es osadía; lo que para ellos se aplaude, para ellas se vigila.

Y lo más paradójico es que mi hija es, y siempre ha sido, una mujer independiente. Desde muy joven ha viajado sola, ha organizado sus propios proyectos, se mantiene siempre ocupada construyendo su camino. Cuando en mi familia se habla de ella, hay celebraciones directas, mencionan “es inteligente” o “es valiente”, pero también escuchamos frases como “es que es bien canija”. Una palabra que, en el mejor de los casos, intenta celebrar su astucia, pero que también lleva consigo un dejo de incomodidad, como si su independencia mereciera ser nombrada con un término que la empequeñece, que la vuelve pícara o traviesa, pero no una mujer seria y capaz. No se niega su inteligencia, pero se nombra mal. Porque quizás, en el fondo, reconocer su grandeza sin filtros implicaría también reconocer que el molde que le ofrecimos no era suficiente. Y eso, en la mesa familiar, todavía incomoda. Así, el género se cuela en cada comentario, en cada “broma”, en cada “te lo digo por tu bien”, y también en las formas en que decidimos celebrar o encubrir la fuerza de quienes se atreven a ser libres.

Este conflicto cultural no es una batalla entre el bien y el mal, sino el resultado natural de un proceso donde diferentes generaciones se apropian de manera distinta de los cambios sociales. Todos estamos, en realidad, negociando día a día qué partes de estas nuevas ideas incorporar a nuestra vida familiar y cuáles adaptar o rechazar.

Al documentar esta experiencia, busco demostrar que el verdadero impacto de las políticas educativas no se mide en estadísticas de aprobación o reprobación, sino en estas conversaciones difíciles alrededor de la mesa familiar, en estos silencios incómodos cuando surge el tema del género, y en los pequeños ajustes que hacemos todos para convivir con ideas que a veces nos separan más de lo que nos unen.

Señala Rangel (2024) que aún hay temas pendientes como la incorporación del tema de las masculinidades y de la diversidad sexual y de género en el currículum escolar. Asimismo, es necesario indagar sobre los resultados de la implementación de las políticas enfocadas a transversalizar la perspectiva de género en el sistema educativo, para dar pie a nuevas investigaciones que se aboquen a valorar si las políticas de este tipo han rendido frutos en lo que respecta a sentar las bases para la construcción de una sociedad más igualitaria y se puedan conocer los avances para la igualdad de género en el sistema educativo.

Yo me planteo varias interrogantes más: ¿cómo incorporamos a la conversación a todas esas familias que no forman parte de los grupos activos en la discusión de las políticas educativas?, ¿cómo logramos generar esa conciencia de género que permita eliminar la desigualdad y la violencia en la sociedad mexicana?, ¿cómo hacemos para que el avance sea permanente y no rehén de un proyecto político?

La lectura de algunas de las políticas educativas a lo largo de la historia en el presente documento pretende un ejercicio reflexivo que de sentido a la experiencia personal de cada lector, ¿cómo vivió mi madre la dificultad de acceder a la escuela porque la política educativa de su época no priorizaba la educación femenina y consideraba que su lugar estaba en la casa?, ¿cómo vivió mi padre el mandato que el valor de un hombre se mide por su capacidad para llevar dinero a casa y que no le falte nada a su familia?, ¿cómo nos reeducamos mis hermana, mis hermanos y yo para

aprender de igualdad, si aún en nuestro entorno escuchamos elogios por los logros de los hombres y a las mujeres se les pregunta cuando se van a casar?. Mi autoetnografía no es solo mi historia; es el diario de campo de una batalla silenciosa, mientras las políticas públicas promueven la inclusión, la socialización tradicional de género (roles, expectativas, lenguajes) se reproduce de manera invisible en las escuelas y se sigue reforzando en los hogares.

3. Marco metodológico

El presente capítulo detalla el enfoque metodológico que sustenta esta investigación. Se presenta la autoetnografía como método, se explica el tipo de autoetnografía elegida (“narrativas personales”), y se describe el proceso de construcción de la memoria y las decisiones éticas involucradas al incluir la voz de mi hija en el relato.

3.1. La autoetnográfica como enfoque de investigación

Para esta propuesta utilizaré un enfoque autoetnográfico, para lo cual me apoyo en Leonor Arfuch, quien plantea “que la vida personal nunca es del todo privada, sino que ocurre en un “espacio biográfico” donde lo íntimo y lo público se mezclan totalmente” (Arfuch, 2010, pág. 13). Esto significa que mi historia no es solo mía; es una ventana para entender cómo se viven estos temas en familia, que no llegan a ser conversaciones porque sólo hay un emisor, la recepción está cerrada, -lo que en ocasiones rompe la armonía-; sin embargo, son temas necesarios para transformar en positivo en un primer momento nuestro núcleo familiar y en consecuencia a la comunidad y a la sociedad en general. Contar mi historia es, como dice la autora, un “gesto político” (Arfuch, 2010, pág. 179), una forma de mostrar una visión que a menudo no se escucha. Al final, se trata de darle valor a la “experiencia... encarnada” (Arfuch, 2010, pág. 16) que es justo lo que la autoetnografía pretende hacer.

Esta propuesta pretende visibilizar un fenómeno colectivo del cual poco se habla. Considero que, al narrar nuestras conversaciones frustradas, nuestros silencios y momentos de incomprensión, las familias se identificarán y dirán “eso pasa en mi casa”. Asimismo, pretende proponer estrategias de comunicación que faciliten el dialogo en estos tiempos de cambio con relación a los temas de feminismo y género.

Ellis y Adams (2015) mencionan que la autoetnografía es un enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar sistemáticamente (grafía) la experiencia personal (auto) con el fin de comprender la experiencia cultural (etno). Para hacer y escribir autoetnografía, el/la investigador (a) aplica los principios de la autobiografía (escribe de manera selectiva acerca de sus experiencias pasadas) y de la etnografía (estudia las prácticas relacionales de una cultura, los valores y creencias comunes, y las experiencias compartidas con el propósito de ayudar a comprender mejor esa cultura). De acuerdo con los autores, la autoetnografía es método y a la vez, proceso y producto (pág. 250).

Sin embargo, “algunos autores la desestiman considerando que no sigue los estándares de las ciencias sociales, es vista como insuficientemente rigurosa, teórica y analítica, y también como demasiado estética, emocional y terapéutica” (Ellis y Adams, 2015, pág. 263). “En lugar de una preocupación por la exactitud, la meta es producir textos analíticos y accesibles que nos cambien a nosotros mismos y al mundo en que vivimos para mejor”. (Holman Jones, 2005, citado en Ellis y Adams, 2015, pág. 264).

Para efecto de esta propuesta utilizaremos el tipo denominado “Narrativas personales” donde el/la autor (a) se ve a sí mismo (a) como el fenómeno y escribe narraciones evocadoras específicamente centradas en su formación académica, la investigación y las vidas personales, que, de acuerdo con Ellis y Adams (2015) permiten:

- Investigar desde la experiencia personal.
- Conectar lo individual con lo cultural.
- Producir conocimiento situado y transformador.
- Dar voz a experiencias a menudo silenciadas.

Ellis y Adams (2015) consideran que al usar esta perspectiva analítica es importante tener consideraciones éticas (ética relacional) debido a que:

1. Implica a personas cercanas (familia, amigos, comunidades).
2. Requiere consentimiento y retroalimentación de los implicados.
3. A veces es necesario alterar datos identificativos para proteger la privacidad.

Consideran también, que escribir las historias personales tiene las siguientes potencialidades, es:

- Terapéutico: Ayuda a dar sentido a experiencias difíciles.
- Político: Da voz a grupos silenciados o marginados.
- Accesible: Llega a públicos más amplios que la investigación tradicional.
- Reflexivo: Promueve la conciencia crítica y la agencia personal.
- Transformador: Puede inspirar cambio social y personal.

Utilizar el método de la autoetnografía en esta propuesta considero es lo pertinente toda vez que, es una forma de investigar que usa la propia experiencia personal como un camino para entender realidades sociales más amplias. Para justificar por qué mi propia historia es una fuente válida de conocimiento, me apoyo en la poderosa lección que nos dejó el antropólogo Renato Rosaldo (Kuper, 2001, pág. 251).

Rosaldo cuenta que, durante años, estudió a un grupo que practicaba la caza de cabezas. Ellos le decían que lo hacían por una rabia y un dolor profundos que sentían después de perder a

un ser querido. Rosaldo buscaba una explicación “científica” pero fue sólo cuando perdió trágicamente a su esposa que sintió en carne propia esa rabia y ese dolor devastadores. Sólo entonces entendió de verdad lo que los miembros de ese grupo habían estado tratando de decirle durante años (Kuper, 2001, pág. 252).

La historia de Rosaldo nos enseña una verdad simple pero profunda: a veces, para entender la situación de otra persona, tienes que haber pasado por algo similar.

Es por eso por lo que, en esta propuesta me atrevo a usar mi propia historia. Mi experiencia como madre y una familia que no conecta con su hija (quien tiene profundo conocimiento y entiende perfectamente las desigualdades existentes en términos de género) no es un capricho para la investigación, sino mi herramienta principal para analizar los desafíos que enfrentan las familias mexicanas al hablar de temas de feminismo, masculinidades y otras identidades de género. Como le pasó a Rosaldo, creo que es desde mi vivencia personal que puedo lograr una comprensión más auténtica y conmovedora de este tema.

Las y los lectores, durante la lectura de la investigación se preguntarán ¿en qué momento la historia dejó de ser mía?, ¿por qué entrelazar la voz de mi hija con la mía? La autoetnografía, después de todo, se trata de la introspección, de mi experiencia, la cual, no podría entenderse sin la perspectiva de ella, porque mi sentimiento, mi emoción no es aislada, compartimos lo que la teoría denomina una “atmósfera afectiva”. Esta atmósfera no es solo mía, es un fenómeno relacional que emerge de nuestros “encuentros” cotidianos (Bedoya y Molina, 2021, pág. 940). Desde esta perspectiva, el relato de mi hija no es una voz ajena, sino un testimonio fundamental de esa misma atmósfera que estoy analizando.

Su perspectiva es indispensable para superar las limitaciones de un análisis que pudiera caer en lo subjetivo, permitiéndome captar la dimensión colectiva de los afectos. Tal como lo

propone el “giro afectivo”, es una forma de entender que las emociones son corporales, relacionales y se comparten, no son solo ideas en nuestra cabeza, nos permite analizar la atmósfera relacional de la cual ambas somos parte (Bedoya y Molina, 2021). Por lo tanto, incluir su voz no diluye mi autoetnografía; por el contrario, la enriquece al mostrar cómo una misma atmósfera es vivida y significada de manera diferente, demostrando que mi experiencia individual se constituye dialógicamente dentro de este espacio afectivo compartido.

Para ejemplificar lo anterior, imagino una de tantas escenas en familia, mi madre, mi padre, mis hermanos, mi hermana, mis sobrinos, las risas que surgen con chistes y comentarios que, desde mi posición, son solo “simples bromas”, un humor que no cuestiono. En el relato de mi hija, esa misma escena está marcada por un silencio incómodo, por la punzada de escuchar esos mismos chistes misóginos que nos disminuyen, por la sonrisa forzada que aprende a dibujar para no estropear la armonía aparente. Mientras yo participo en la creación de una atmósfera afectiva que me es cómoda, ella la sufre en su cuerpo, su persona. Son dos experiencias radicalmente diferentes de un mismo momento, si solo escucho mi propia versión, estaré describiendo una realidad a medias. Al incluir el testimonio de mi hija, pretendo darle un contexto relacional a esta autoetnografía.

Al analizar la historia en esta “atmosfera afectiva”, la misma se escribe a dos voces, al incluir la otra voz, reconozco que mi identidad y mis emociones se tejen en la relación con ella, que su perspectiva no diluye la mía, sino que la enriquece, la desafía y, en última instancia, la completa. Me permite verme a mí misma a través de sus ojos, y eso es el regalo más valioso para cualquier proceso de reflexión, por ello considero que la autoetnografía más honesta no es un monólogo, es el diálogo abierto con aquellos con los que compartimos la vida.

Fue precisamente este ejercicio de escritura a dos voces, de escucha y reescritura de nuestra “atmósfera afectiva”, el que me permitió identificar no solo el dolor del desencuentro, sino también las fisuras por donde el diálogo podía asomarse. De esa toma de conciencia encarnada —de reconocer el miedo, la herencia y la soledad de quien señala— emergieron de manera natural las preguntas que luego se convirtieron en herramientas: ¿cómo construir un espacio donde la incomodidad no sea un muro, sino una puerta? ¿cómo usar el cuerpo, el juego y el humor para decir lo que las palabras no alcanzan? Así, la reflexión autoetnográfica no se quedó en el diagnóstico íntimo, sino que dio pie a las estrategias de mediación y a un taller performático, un dispositivo pensado para que otras madres e hijas puedan habitar su propio conflicto sin destruir su vínculo, y transformar, como intentamos hacer nosotras, la diferencia en encuentro.

3.2. Proceso de investigación

Para el desarrollo de la presente autoetnografía seguiremos el proceso que Ellis y Adams (2015) sugieren:

- Partir de momentos reveladores: momentos transformadores o de crisis.
- Utilizar herramientas metodológicas (entrevistas, diarios, fotos).
- Contextualizar la experiencia personal dentro de patrones culturales más amplios.
- Aplicar técnicas narrativas: mostrar (inmersión) y contar (reflexión).
- Alternar voces narrativas (1ª, 2ª, 3ª persona) según el propósito.

Siguiendo este proceso, esta autoetnografía se articula a partir de momentos reveladores que transformaron la dinámica con mi hija.

4. Tomando conciencia de género: una narrativa autoetnográfica

Este capítulo constituye el corazón autoetnográfico de esta investigación. A través de la narrativa en dos voces —la mía y la de mi hija—, se reconstruyen los “momentos reveladores”

que marcaron mi propio despertar de conciencia de género, proceso que en ella ya estaba acompañado de activismo y conocimiento. El conflicto comunicativo que aquí se narra no es, por tanto, un simple desacuerdo entre madre e hija, sino el choque entre una mirada crítica consolidada (la de mi hija) y otra que apenas comenzaba a cuestionarse (la mía). Se relatan episodios como el doble discurso en el club de comedia, el miedo expresado como interrogatorio ante su participación en las marchas del 8M, mi transformación a través del taller de burlesque, y finalmente, mi ingreso a la Especialización en Género en Educación de la UPN. A partir de este recorrido, se presentan las categorías de análisis que emergen de la experiencia narrada para, finalmente, formular principios de diálogo y diseñar el taller performático “Entre nosotras” como propuesta de mediación intergeneracional.

4.1. Momentos reveladores: episodios de mi despertar de conciencia

- **El doble discurso de mi madre (desde la voz de mi hija)**

“Cuando comencé a adentrarme al mundo de los feminismos leí y escuché incontables veces que, una vez que empiezas a analizar las cosas desde una perspectiva feminista, aplicar este análisis a tu vida diaria, ya sea en la tele, el cine, las redes, o los libros se vuelve inevitable. Diez años después, sigo haciendo eso que tanto decían, dejé de disfrutar cosas que antes me encantaban y no puedo dejar de notar cosas que antes no me molestaban.

A partir de ese parteaguas, en mi adolescencia comencé a cuestionar a mi familia, sus prácticas y sus “chistes” de una forma poco asertiva, estaba enojada y no podía creer la realidad en la que vivía y la forma en la que la perpetuaban. Cada plática se volvía una pelea en la que yo quedaba sola, defendiendo los ideales que decidí no solo estudiar o defender, sino vivir.

Eventualmente, me cansé. Conforme fui creciendo decidí elegir mis batallas y solté aquellas discusiones con mi familia. Decidí hablar con quién estaba abierta a escucharme, mi

abuela, y a hacerlo de manera más asertiva y calmada. Sin embargo, esa perspectiva feminista no cambió.

Como regalo de Navidad, mi tío nos llevó a mi mamá y a mí a un club de comedia ampliamente conocido por ser un escenario que catapulta a escritores y artistas de comedia al mundo de la televisión. Al llegar notamos que las paredes del vestíbulo del recinto estaban cubiertas por fotografías de comediantes que se habían presentado allí anteriormente. Yo observé las fotos mientras esperábamos que nos dieran acceso y mentalmente comencé a buscar a mujeres en las fotos, cuando las conté, el resultado fue menos de 10. Al percatarme le comenté a mi mamá en voz alta, “wow casi no hay mujeres en las fotos” y especulamos unos minutos sobre el porqué.

Posteriormente, mi tío nos preguntó de qué hablábamos y mi mamá le mencionó mi comentario. De repente me vi bombardeada de preguntas y de “ejemplos” de como la desigualdad que viven las mujeres no tenía nada que ver con que fueran mujeres, como la diferencia de paga en los deportes femeniles, la dificultad que han experimentado al ingresar al mundo de la comedia y, en general a los ambientes laborales, especialmente si son dominados por hombres, etc. Y mi mamá se le unió a mi tío. Años después me encontré en la misma situación que antes, sola, sin poder hablar, ni ser escuchada en una discusión que ahora no comencé porque hice una observación: casi no hay mujeres comediantes en las paredes del lugar. Dejé de sentirme como la mujer estudiada y con experiencia que vive por sus ideales, ideales por los que su familia y especialmente su mamá la han visto luchar a diario. Me sentí impotente, frustrada, invalidada y decepcionada, lloré en silencio mientras empezaba el espectáculo. Después de tantos años de crecimiento, pláticas y reconstrucción, la incomodidad de confrontarse con su familia predominó y mi mamá, quien incluso había ido a marchas feministas y platicado tantas veces conmigo de su indignación, dejó de participar en la discusión conmigo. Al final, hubo una mujer comediente que

con sus chistes me recordó que no estoy sola; que mi trabajo diario está creando un cambio; que sé quién soy, y que siempre defenderé mis ideales, pero ya no pelearía esa batalla (que fuerte usar la palabra “batalla” con mi familia).”

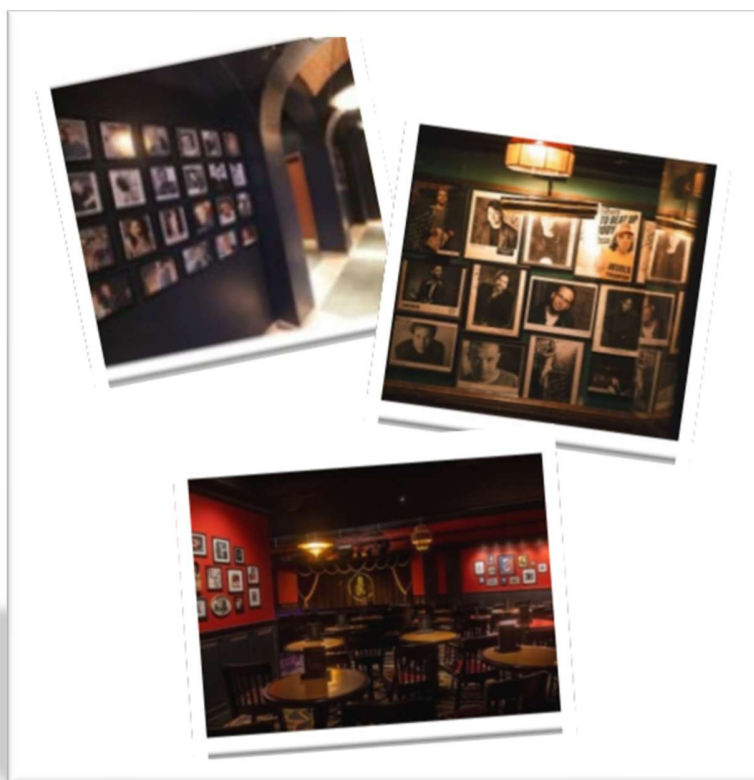


Ilustración 1. Imágenes del Cub de Comedia.
Fuente: propia.

El relato de mi hija es el espejo de miles. Es la historia de una valentía que choca contra el muro de la inercia, de una lucidez que es interpretada como agresión. Lo que ella vivió en ese club de comedia—ese sentimiento de soledad e invalidación incluso junto a su propia madre—es un cruelmente común. Muestra cómo la alianza familiar puede fracturarse en un instante, no por falta de amor, sino por la incapacidad de hablar un mismo lenguaje. Su historia no es solo un testimonio

de lucha, sino un recordatorio de que la verdadera batalla no está en ganar una discusión, sino en no tener que librarla sola dentro de lo que debería ser el primer espacio seguro.

- **Las manchas no eran suyas**

Cuando vi la foto de mi hija con la ropa manchada de pintura después de la marcha, el corazón se me encogió. No por las manchas en sí, sino por lo que representaban en mi mente: el metrobús vandalizado, los cristales rotos, el riesgo. Mis preguntas nacieron del miedo, no de la curiosidad.

“¿Estás ahí? ¿Participaste en los destrozos?” Le solté las palabras como un interrogatorio, sin darle espacio para respirar. En mi cabeza ya la veía envuelta en el caos, y por eso mismo llamé a su papá para que fuera a buscarla, para “rescatarla” cuando estaba la noticia en televisión.

En su mensaje me dijo que no me preocupara que ella estaba en otro sector de la marcha, y que las manchas en su ropa eran solo el roce accidental de una multitud indignada, no un acto de vandalismo. Que su lugar había estado en las consignas, en la energía colectiva, no en la destrucción.

Y fue ahí, donde entendí que había cometido dos violencias: la de juzgarla sin escucharla, y la de asumir que su presencia en la marcha la convertía en parte de todo lo que ocurría en ella, que me preocupé sólo de los posibles peligros externos que de la seguridad emocional que yo misma le niego al dudar de su criterio. Me di cuenta que mi miedo me había cegado. Aunque la he acompañado un par de ocasiones a las marchas, participar no basta si llevo conmigo los prejuicios intactos.

Ella considera a su abuela como su única aliada, ya que es la única que la escucha con genuino interés. Y yo, que me creía su compañera, he sido la primera en poner en tela de juicio su agencia política y la validez de sus ideales, basados en su conocimiento y preparación en el tema.

Hoy reconozco que mis reacciones son un reflejo de mi propio conflicto: querer protegerla del mundo, sin entender que ella está intentando transformarlo, que el verdadero apoyo no consiste solo en acompañarla, sino en confiar en que sabe cuidarse, en que sus decisiones son conscientes, y en que merece ser escuchada antes de ser cuestionada.

Ahora entiendo que debo cambiar el interrogatorio por la pregunta honesta, el miedo por la confianza, y el silencio por un diálogo que le debemos nuestras hijas e hijos.



Ilustración 2 Noticia de la marcha de disturbios en marcha del 8M y su imagen como evidencia de la participación de mi hija en dos marchas. Fuente: Propia.

- **El despertar: de la incomodidad al conocimiento**

La transición del feminismo teórico a la práctica en el ámbito familiar rara vez es pacífica. Muchas hijas e hijos, al igual que la mía, se convierten en agentes involuntarias de una batalla cultural dentro de su propio hogar. Lo que comienza como una chispa de conciencia se transforma en algo que arrasa las certidumbres más arraigadas: los chistes que aparentemente eran inofensivos, las tradiciones que se daban por sentadas y los roles que parecían naturales. Esta no

es una lucha contra personas, sino contra un entramado invisible de normas, y es en la mesa familiar donde este conflicto generacional e ideológico encuentra su campo de batalla más íntimo y, por ello, más doloroso.

La **toma de conciencia de género** no es un momento aislado, sino un proceso de despertar continuo y, a menudo, disruptivo. No pasa de un día para otro, es un camino que se recorre paso a paso, y a veces duele mucho. Como le pasó a mi hija, este despertar puede empezar cuando aprendes sobre el feminismo, pero también cuando algo te golpea en tu propio cuerpo, por ser mujer o por ser diferente. De repente, es como si te pusieras unos lentes nuevos que te hacen ver todo diferente. Ya no puedes ignorar los chistes que rebajan o ridiculizan a las mujeres, las costumbres que nos limitan o la forma en que se nos trata como si fuéramos menos. Y lo más difícil es cuando esto lo empiezas a notar en tu propia familia, en las cosas que se dicen en la mesa o en lo que se da por sentado. Este proceso se caracteriza por dos sucesos simultáneos:

1. **El duelo:** Como bien expresa mi hija, “dejé de disfrutar cosas que antes me encantaban”. El disfrute se ve reemplazado por una mirada crítica que desmonta los chistes, las tradiciones, revelando las estructuras de poder que estos reproducen. Es un duelo por la inocencia perdida.

2. **La soledad:** El cuestionamiento, especialmente en la adolescencia, suele ser “poco asertivo” porque nace de una rabia legítima ante el descubrimiento de una injusticia que los demás parecen ignorar. Esta rabia, al chocar con la resistencia del entorno familiar, genera una profunda sensación de soledad y de incomprensión. La persona se convierte en una “extraña en su propia tierra”, forzada a defender una realidad que es evidente para ella, pero invisible para su familia.

El episodio en el club de comedia es la cristalización de esta conciencia de género en acción. La simple observación —“casi no hay mujeres en las fotos”— es un acto de análisis

feminista aplicado. No es una opinión, es la constatación de un patrón de exclusión. La reacción de la familia, el “bombardeo” de justificaciones, demuestra cómo el sistema patriarcal se defiende a sí mismo a través de sus portavoces más cercanos, incluso aquellos que creíamos aliados. La frustración e impotencia que sintió no son una debilidad personal, sino la respuesta emocional lógica a ser invalidada en un hecho que es, fundamentalmente, cierto.

Este proceso de despertar, con su duelo y su soledad, encuentra un espejo teórico profundo en la obra de la Marcela Lagarde. Ella nos habla de los **“cautiverios de las mujeres”** (Lagarde, 2005, pág. 36)— no como prisiones físicas, sino como mandatos sociales, culturales y afectivos tan profundamente internalizados que durante mucho tiempo los experimentamos no como una cárcel, sino como nuestro hogar.

El duelo del que hablo es, en esencia, el duelo por ese hogar imaginario. Es el reconocimiento de que muchas de las cosas que disfrutábamos sin cuestionar formaban parte de la arquitectura misma de ese cautiverio. Cuando mi hija dice “dejé de disfrutar cosas que antes me encantaba”, no está describiendo un capricho, sino el desmontaje doloroso de un mecanismo de supervivencia dentro de ese cautiverio. El chiste que ya no da gracia, la tradición que ahora se ve limitante, son los barrotes de la jaula haciéndose visibles por primera vez.

La soledad que describo es la soledad de quien rompe el pacto silencioso del cautiverio. Este pacto se sostiene cuando las mujeres actuamos como “vigías del cumplimiento del designio patriarcal” (Lagarde, 2005, pág. 20), una complicidad internalizada que asegura la reproducción del orden. Cuando una comienza a cuestionar ese designio, abandona su papel de vigía y se convierte, inevitablemente, en una disruptora de un sistema que castiga “a quienes no cumplen con su ser femenino confinándolas a la categoría de locas” (Lagarde, 2005, pág. 21). Al

chocar con la resistencia del entorno familiar, la soledad se profundiza, ya no encajamos en el molde que nos asignaron, y el espacio que queda es un territorio nuevo y desolador.

Mirando hacia atrás, me doy cuenta de que lo del club de comedia fue mucho más que un simple comentario incómodo en una salida familiar. Ese día, sin planearlo, mi hija puso palabras a algo que yo veía, pero no quería nombrar. Cuando señaló que “casi no hay mujeres en las fotos”, no estaba dando una opinión, sino señalando una verdad incómoda que ya estaba ahí.

Esa observación simple pero clara es la prueba de que ella ya estaba usando esos “lentes nuevos” de los que hablaba antes. Era su conciencia de género en acción, viendo lo invisible para los demás. Lo que para mi familia y para mí era “así son las cosas”, para ella ya era un patrón claro, una de esas reglas no escritas que nos encogen el mundo.

Y mi reacción —esa lluvia de justificaciones— no era un ataque hacia ella como persona. Era ese mecanismo que tenemos internalizado las mujeres, el que justifica y que busca silenciar lo que nos es incómodo. Era el sistema pidiendo lealtad, pidiendo que siguiera callando, que aceptara lo inaceptable. Era esa falta de conciencia, esa jaula que todos hemos aprendido a proteger, la misma jaula en la que estamos todos encerrados.

Ahora bien, mi toma de conciencia es el descubrimiento de como las mujeres hemos sido socializadas para vivir en función de los demás (la familia, el hogar) y cómo esta forma de vida es aceptada como “natural” o “virtuosa”. Mi propia “indiferencia” y la de mi familia es la manifestación de un **cautiverio simbólico** que sigue operando como la norma social. La toma de conciencia de mi hija y la mía propia surgen del reconocimiento de esta estructura.

“Para una mujer, ser mujer no pasa por la conciencia” (Lagarde, 2005, pág. 25). La condición de la mujer es una creación histórica cuyo contenido es el conjunto de circunstancias, cualidades y características esenciales que definen a la mujer como ser social y cultural genérico:

“ser de y para los otros” (Lagarde, 2005, pág. 33). Que el impulso que mueve a la existencia y que da sentido a la vida de las mujeres es la realización de la dependencia: “establecer vínculos con los otros, lograr su reconocimiento y simbiotizarnos. La sociedad dispone de las **mujeres cautivas** para adorar y cuidar a los otros, trabajar invisiblemente, purificar y reiterar el mundo, y para que lo hagan de manera compulsiva: por deseo propio” (Lagarde, 2005, pág. 17).

Lagarde (2005) define como cautiverio a “la expresión político-cultural de la condición de la mujer” (pág. 36). Refiere que las mujeres estamos cautivas de nuestra condición genérica en el mundo patriarcal, que “las formas de ser mujer en esta sociedad y en sus culturas, constituyen cautiverios en los que sobreviven creativamente las mujeres en la opresión” (pág. 36). Se dice que “para la mayoría de las mujeres la vivencia del cautiverio significa sufrimiento, conflictos, contrariedades y dolor; pero hay felices cautivas” (pág. 31).

“La conciencia de las mujeres está cimentada en el engaño, cada una creemos que vivimos para realizar deseos espontáneos y que nuestros haceres y quehaceres son naturales” (Lagarde, 2005, pág. 16).

Ante todas estas revelaciones, me sentí como Matilde, cuando le dice a Marcela: “Y una que creía vivir tan feliz, así tan simplemente, y vienes tú con tu libro y, anda, ¡que todas estamos cautivas!”, (Lagarde, 2005, pág. 11).

Durante un tiempo, la relación con mi hija se vio lastimada por lo que yo veía como una marea constante de críticas y de momentos incómodos. Observar películas, las conversaciones en el auto, las reuniones familiares; cada uno de estos espacios cotidianos se transformaba en un potencial campo de batalla. Sus observaciones sobre la supremacía de los hombres blancos en la pantalla o los micromachismos en un comentario familiar, lejos de parecerme actos de una conciencia crítica, los vivía como una incapacidad suya para disfrutar de los placeres simples de

la vida, sentía que cada comentario suyo era un dedo acusador que me señalaba como parte del problema. No lograba ver que el objetivo de su mirada crítica no era mi persona, sino las estructuras invisibles que ambas habitábamos.

Yo vivía en un mundo cuyas reglas no escritas dictaban que la armonía familiar se construía evitando conflictos y aceptando la realidad tal como estaba. Mi rechazo, no fue solo ideológico o generacional, fue la defensa instintiva de mi espacio tal como lo conocía. Desde la perspectiva de Mouffe (2007), esta negativa a confrontar aquello que nos incomoda es lo que ella denomina una “negación del antagonismo” (pág. 9), una estrategia que, lejos de eliminar el conflicto, lo vuelve más destructivo al expulsarlo del diálogo legítimo.

No fue uno, sino la acumulación de varios puntos de quiebre, todas esas conversaciones trucas, esos “mejor cambiemos de tema” pronunciados con fastidio o resignación, fueron levantando un muro de silencio y resentimiento entre nosotras. Fue en la construcción de ese muro donde me di cuenta que no podía exigirle que silenciara su conciencia, que era el fruto de su aprendizaje y madurez. Comprender que nuestra disputa no era personal sino política —dos formas de habitar el mundo que chocaban sin un marco para hacerlo legítimamente— fue el parteaguas que necesitaba (Mouffe, 2007). Mi decisión fue emprender un nuevo camino, un camino hacia el conocimiento. Empecé a leer artículos, a ver documentales, paso a paso, nombres y conceptos que antes me sonaban ajenos o radicales—“patriarcado”, “micromachismos”, “género”—empezaron a tomar sentido.

Mi acercamiento al género: el espacio laboral

Mi primer acercamiento formal a estos temas se dio en mi ámbito laboral a través de los cursos sobre equidad de género, en los que participé en el marco de los trabajos que la Unidad de

Género e Inclusión impartió, los cuales tenían como objetivo que el personal tuviera un acercamiento a dicho tema a fin de prevenir el acoso y hostigamiento sexual; implementar una cultura organizacional sustentada en el respeto a la igualdad sustantiva y en el derecho a trabajar en ambientes libres de violencia, así como en reducir las brechas de género. La empresa forma parte de la administración pública, en el ámbito gubernamental, los temas relacionados con equidad de género se han implementado por mandato del artículo 17 de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres que, señala la obligación de utilizar lenguaje no sexista en el ámbito administrativo y su fomento en la totalidad de las relaciones sociales (Secretaría de Gobernación, 2024, 16 de diciembre). Asimismo, por lo estipulado en el artículo 15 del Código de Ética de las Personas Servidoras Públicas del Gobierno Federal, publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 5 de febrero del año 2019, que indica que “las personas servidoras públicas emplearan lenguaje incluyente en todas sus comunicaciones institucionales con la finalidad de visibilizar a ambos sexos, eliminar el lenguaje discriminatorio basado en cualquier estereotipo de género, y fomentar una cultura igualitaria e incluyente” (Secretaría de la Función Pública, 2019, 5 de febrero).

Derivado de dichos mandatos y acorde a las funciones a mi cargo participé en la adaptación de manuales de organización y procedimientos para incluir el uso de lenguaje inclusivo, así como la implementación de protocolos para denuncia en mi área de adscripción.

Aprender desde el cuerpo: mi experiencia en el taller de burlesque

Un parteaguas para empezar a entender los feminismos desde un lugar distinto y empezar a dialogar desde otra perspectiva con mi hija, fue cuando me comentó que tomaría un taller de burlesque y le pedí que me invitara. En ese momento, lo confieso, pensé que serían clases de baile,

algo entretenido, quizá un poco provocativo, pero nada más. No imaginaba lo que estaba a punto de ocurrir.

El taller no era solo de baile. Era un espacio donde mujeres de distintas edades y trayectorias nos sentamos a hablar de nuestras experiencias de vida. La tallerista, Cristina, una artista de Burlesque y Cabaret que también es madre, enfrenta cotidianamente la crítica por atreverse a ser ambas cosas: matemar y ocupar un escenario con su cuerpo. Desde su propia experiencia, nos fue llevando por un viaje que no esperaba.

Ahí escuché historias que me atravesaron. Mujeres que habían sufrido violencia sexual, violencia económica, violencia obstétrica y otras tantas. Mujeres que, como yo, habían aprendido a odiar partes de su cuerpo sin siquiera preguntarse por qué. La invitación era simple pero profunda: mirarnos. Mirar nuestras cicatrices, nuestras estrías, nuestros cuerpos atravesados por décadas de mandatos. Ahí caí en cuenta de lo naturalizado que tenemos que nos feliciten cuando estamos delgadas y nos cuestionen cuando subimos de peso, que nos enseñen a esconder el vello, a disimular la celulitis, a pedir disculpas por ocupar espacio.

El taller culminó en un espectáculo de baile donde cada una, a través de la expresión corporal, sátiras y monólogos, expuso aquello que la había marcado. Escuché a mujeres hablar de lo doloroso que puede ser la lactancia cuando nadie te advierte. A otras contar cómo les han dicho que bajen sus expectativas para conseguir pareja. A una compañera emocionarse al relatar la como la criticaron sus hijos y familia cuando decidió practicar pole dance. Hablamos de la presión social para casarse y tener hijos, de las cosas que nos enseñan a hacer para “encontrar un buen marido que nos mantenga”, de cómo el mundo castiga a las mujeres que no siguen el guion.

Pero también hablamos de cómo nos tejemos. De las redes de apoyo que construimos para sobrevivir, de los cuidados que nos damos cuando el mundo no nos cuida. Nos enseñó a través de

la confección de nuestro vestuario, que debemos vestirnos para nosotras, no para que agradar a alguien, a amar nuestro cuerpo perfecto. Recuerdo sentir una mezcla de emociones: tristeza por todo lo que escuchaba, rabia por lo naturalizado, pero también una fuerza enorme al ver a esas mujeres, tan distintas entre sí, sosteniéndose mutuamente en el escenario.

Cristina nos mostró además un espectáculo de su autoría llamado “Barbis”, donde cinco muñecas Barbie —parte de la colección personal de Marianita, una mujer de 30 años que colecciona de todo— cobran vida. Conforme van llegando, Barbi le da la bienvenida a la colección y cada una cuenta su historia. Al escucharse, se dan cuenta de que comparten algo más que el amor por el color rosa. El espectáculo visibiliza las violencias estéticas, esos mandatos imposibles que nos persiguen desde la infancia, y nos invita a dejar atrás los cánones de belleza irreales que durante tanto tiempo nos dijeron que debíamos perseguir.

De la experiencia corporal a la participación política: las marchas del 8M

Hoy, al recordar ese taller, entiendo que fue un descubrimiento. Ahí empecé a preguntarme: ¿cuánto de lo que he vivido como “natural” es en realidad violencia? ¿cuántas veces he callado, he cedido, he ocupado menos espacio del que necesitaba? Fue después de esa experiencia que decidí, por primera vez, participar en las marchas del 8M. Necesitaba llevar todo eso que había removido en el taller a algún lugar donde no estuviera sola. Y las marchas, fueron ese lugar.

Mi participación en las marchas del 8M fue la confirmación de los conceptos que la teoría comenzaba a darme y todo lo vivido en el taller. Lo que inició como una inquietud se transformó en una conmoción al caminar entre ríos de mujeres. No solo vi los carteles con consignas que también mi hija había enarbolado; sentí la potencia de los cantos, las palmas marcando el ritmo de las consignas, escuché los testimonios desgarradores de madres que buscan a sus hijas, y observé

la diversidad de cuerpos, edades y rostros que daban cara a la interseccionalidad que aún no sabía que significaba.

La primera marcha, fue un impacto sensorial. El color morado inundaba todo, pero también el violeta de las camisetas de colectivas, el verde de los pañuelos, el negro de las consignas pintadas a mano. Había niñas caminando de la mano de sus madres, jóvenes, mujeres mayores con canas y paso lento pero firme. Recuerdo la energía de las colectivas al organizarse para el recorrido, la emoción y también la incertidumbre de las que íbamos por primera vez.

Pero recuerdo también la rabia, una rabia contenida que de pronto estallaba en los gritos, los cantos, en los nombres de mujeres asesinadas que coreábamos como si nombrarlas pudiera devolverlas a la vida. Una ira contra un sistema entero que nos ha visto crecer con miedo. Esa ira me interpelaba, me sacudía.

Y luego estaba la tristeza, la vi en esas madres que caminaban con fotos de sus hijas sostenidas contra el pecho, como si todavía pudieran abrirlas. La escuché en los testimonios que algunas mujeres se atrevían a compartir en voz baja mientras la marcha avanzaba: “a mí también me pasó”, “yo tampoco dije nada”, “todavía no puedo hablar de eso sin llorar”, “la tristeza no era ruidosa como la ira, pero estaba ahí, ocupando su lugar, recordándonos por qué estábamos ahí.

También había miedo. Lo sentí yo mí misma cuando el sonido de un helicóptero sobrevolaba y no sabía si era protección o amenaza. Miedo a la represión, miedo a lo que podría pasar después, miedo a que todo esto no sirva para nada.

Y, sin embargo, entre la rabia, la tristeza y el miedo, había algo más: una energía vital que no sabría cómo nombrar. La fuerza de quienes marchan sabiendo que el cambio no será inmediato, pero marchan igual. La convicción de que estar ahí, aunque sea por primera vez a los cincuenta y tantos, también cuenta. La certeza, que fui construyendo paso a paso, de que todas las emociones

cabén en una marcha: la furia y la esperanza, el llanto y la risa, el miedo y la valentía. Y que ninguna es más legítima que otra.

La siguiente marcha fue distinta. Ya no iba con la novedad de quien descubre, sino con la necesidad de quien busca encontrarse. Caminé más atenta a los detalles: los rostros de las mujeres mayores que marchaban en silencio, las jóvenes que reían y lloraban al mismo tiempo, los carteles con fotografías de mujeres asesinadas o desaparecidas que algunas sostenían con brazos temblorosos. También vi a madres con hijas pequeñas, a abuelas empujando sillas de ruedas, a familias completas marchando juntas. Me pregunté cuántas de esas madres, como yo, habían llegado ahí empujadas por sus hijas. Y cuántas, también como yo, estaban descubriendo que la marcha somos todas.

Las marchas me mostraron la crudeza de los efectos del patriarcado y la urgencia de las demandas que vibraban en el aire. Pero también me mostraron algo más: la potencia de los encuentros, las conversaciones en las vallas, mientras se espera que la marcha avance. Las miradas cómplices cuando una consigna atraviesa a varias a la vez. El abrazo espontáneo entre desconocidas al terminar el recorrido. En esos gestos pequeños entendí que la fuerza colectiva no está solo en lo que se grita, sino en lo que se sostiene entre todas.

La polémica por *Barbie*: interseccionalidad, experiencia personal y análisis feminista

Fue después de todo ese camino —el taller de burlesque, las conversaciones con mi hija, las marchas— que llegó a mis oídos el fenómeno cultural de la película “Barbie” (Gerwig, 2023). Para muchas fue su primer acercamiento a estos temas. Para mí, en cambio, la película llegó en un momento distinto: ya había recorrido calles, había escuchado los cuerpos de otras mujeres, había empezado a mirar el mío de otra manera.

La polémica pública y el análisis mediático en torno a la película motivaron su visualización desde una perspectiva analítica. Su narrativa me permitió identificar, de manera más concreta y relacional, dinámicas previamente abordadas de forma teórica en ámbito laboral, así como en las conversaciones con mi hija. Específicamente, la representación de las presiones sobre la protagonista para mantener una apariencia y actitud perfectas ilustró las expectativas sociales de desempeño que recaen sobre las mujeres, paralelas a las observables en ciertos entornos laborales. Asimismo, la trama que muestra la apropiación del poder en “Barbieland” por parte de los personajes masculinos (“Kens”) sirvió como una alegoría accesible para comprender los mecanismos de dominación patriarcal y la naturalización de la superioridad masculina en las estructuras sociales.

Este análisis personal de la película suscitó un diálogo intergeneracional con mi hija, quien, al identificar mi interés crítico, amplió mi marco de referencia más allá de la perspectiva institucional. Ella me orientó hacia recursos del movimiento feminista organizado, sugiriendo el curso en línea de ONU Mujeres, compartiendo material de análisis de la colectiva CIDEFEM (de la cual es integrante), y recomendando la consulta de los trabajos de organizaciones especializadas como la Red de Abogadas Violeta y el Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE). Este proceso permitió complementar y enriquecer la formación institucional inicial con perspectivas teórico-críticas y con los debates actuales del activismo feminista.

La búsqueda posterior me llevó al documental “La Barbie negra: la historia detrás de la muñeca”, el cual introdujo un elemento conceptual fundamental que no es visto ni nombrado en la formación institucional: la interseccionalidad, que “viene referido a la discriminación múltiple que sufren las mujeres, bien por el hecho de ser mujeres sumándole los motivos de raza, etnia, orientación sexual, discapacidad, etc.” (López, Vilaseca, y Serrano, s.f.). Mientras la película

principal abordaba barreras generales asociadas al género, el documental evidenció cómo factores como la raza y la clase social modifican y estratifican dichas experiencias.

Este proceso de análisis y reflexión me permitió concluir que cualquier análisis o política centrada únicamente en el género es parcial. Mi aprendizaje fue que estas herramientas solo serán efectivas cuando logren incorporar una **mirada interseccional**, es decir, cuando analicen y atiendan de manera integrada cómo el género se cruza con otras categorías sociales -como la raza, la condición socioeconómica o la edad- para producir experiencias únicas de discriminación o acceso a oportunidades.

Entendí que el género no se vive igual si eres blanca o negra, si tienes dinero o no, me pareció un descubrimiento enorme, tanto, que creí que con eso bastaba. Pero leer a Laura Echavarría Canto (2026), me permitió profundizar aún más en esta reflexión.

Echavarría (2026) analiza, por ejemplo, a una muñeca llamada “Barbie Blue Brocade” (ilustración 3), una Barbie afroamericana de pelo afro y ojos que describe como “duros y sensuales” (pág. 213). Según la autora, esa muñeca no es realmente incluyente: más bien refleja “el resentimiento social afroamericano y genera una ideología de miedo entre los blancos hacia el otro, el afro como enemigo” (pág. 212). Al leerlo, me quedé pensando, recordé mi emoción inicial cuando supe que existían Barbies de todos colores, lo celebré como un avance, sin preguntarme: ¿cómo están representadas? ¿quién las mira y desde dónde? fue un golpe de realidad. Mi despertar de conciencia de género, entendí, también implica desaprender esa mirada ingenua que confunde “incluir” con “incluir bien”.



*Ilustración 4 "Barbie Blue Brocade".
Fuente: Echevarría (2026).*

Pero quizás lo que más me sacudió fue cuando empecé a leer su idea del “capitalismo de la crueldad” (Echavarría, 2026, pág. 221). No es un concepto fácil, pero ella lo explica de una manera que me tocó personalmente: habla de cómo los cuerpos de las mujeres son moldeados, intervenidos y medicalizados para cumplir un ideal inalcanzable, el ideal de la Barbie. Menciona las cirugías estéticas para imitar su cuerpo —quitarse costillas, aumentos de pecho, liposucciones— como la prueba más evidente de que “la industria médica ha actuado como cómplice de este capitalismo de la crueldad” (Echavarría, 2026, pág. 223). Y ahí, leyendo, me detuve, volví a verme en el espejo de mi casa, pero también volví a verme en esas escenas de la película donde las Barbies sonríen perfectas, donde los cuerpos no pesan, donde no hay celulitis ni estrías ni cansancio. Me pregunté: ¿cuántas veces yo misma me he mirado al espejo y he pensado que algo en mí “sobraba” o “faltaba”? ¿cuántas veces he deseado tener otro cuerpo sin preguntarme de dónde venía ese deseo? ¿cuántas veces, sin saberlo, he estado midiéndome con la vara de una muñeca de plástico?

Leer a Echavarría (2026) no me dio respuestas, pero me confrontó con algo incómodo: mi propia relación con mi cuerpo también es parte de lo que necesito desaprender. La Barbie, entendí, no es solo un juguete. Es un mandato que muchas hemos llevado dentro sin saberlo. Y darme cuenta de eso, aunque duela, es parte de este camino.

Este aprendizaje me está dotando de las herramientas para desmontar, desde dentro, las estructuras de mi propio pensamiento. No ha sido una iluminación repentina, sino un proceso incómodo y a veces lento, al cuestionar ideas que siempre había dado por sentadas. El diálogo que antes era imposible ha empezado a florecer no porque ella dejara de señalar, sino porque yo, por fin, he empezado a ver lo que ella señalaba. Ahora, cuando menciona un estereotipo en una publicidad o un comentario sexista en una reunión, ya no me siento atacada. En lugar de ponerme a la defensiva, puedo asentir y reconocerlo. El “ya te lo decía yo” que a veces surge ahora en nuestras conversaciones ya no es un reproche que hiera, sino un reconocimiento cómplice. Es la constatación de que, después de un camino largo y sinuoso de leer, escuchar y reflexionar, por fin está llegando al mismo lugar al que ella me había estado invitando todo el tiempo. Donde antes había dos mundos en conflicto, hoy construimos, desde el amor y el conocimiento compartido, un territorio común.

Herramientas teóricas y experiencia de vida: hacia un territorio común

Mi acercamiento en los estudios de género y el feminismo ha despertado en mí una reflexión profunda, que va más allá de mi crecimiento personal. Me pregunto constantemente: ¿qué sucede con aquellas madres, padres y cuidadores de las infancias y adolescencias que no han tenido acceso a estos conocimientos? Además de la brecha generacional natural, existe hoy una **brecha cognitiva y conceptual** sobre estos temas. En mi caso, fue mi trabajo y, de manera

fundamental, el diálogo con mi hija lo que me abrió los ojos. Las niñas, niños y adolescentes de hoy navegan un mundo donde estos cuestionamientos son cada vez más centrales. Si bien es loable que la Nueva Escuela Mexicana establezca la equidad de género y la igualdad sustantiva como pilares fundamentales—implementando formación docente, currículos actualizados y protocolos contra la violencia, entre otros—, esta transformación educativa choca con una realidad: **¿cómo se asegura que las familias, el primer núcleo social, tengan las mismas herramientas?** La familia no puede quedar excluida en este proceso. Para que la transformación sea verdadera y duradera, es imperativo tender puentes y crear canales efectivos que lleven esta información vital a los hogares, democratizando el acceso al conocimiento de género y permitiendo que las familias se conviertan en aliadas conscientes, y no en obstáculos, del proyecto de una sociedad más justa e igualitaria. A raíz de esta reflexión, decidí que necesitaba una formación estructurada que me permitiera profundizar en el conocimiento de estos temas de manera crítica y sistemática, en aras de encontrar formas de incidir en mi entorno y porque no, en mi comunidad y en otras esferas, a fin de promover la erradicación de la violencia y la discriminación por género.

Fue así como empecé a buscar información sobre estudios de posgrado asociados a los temas de género e identifiqué opciones en la UNAM, en el Colegio de México y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Finalmente, la Especialización en Género en Educación de la UPN se presentó como la opción idónea para mí, ya que, en mi trayectoria laboral previa, una de mis funciones centrales era la gestión de capacitación empresarial. Este bagaje en el diseño y la facilitación de procesos de aprendizaje para adultos se convertiría en el andamiaje perfecto para, por un lado, reinterpretar mi propia historia a la luz de la teoría de género, y por el otro, **cimentar un propósito bien definido: utilizar ese conocimiento para diseñar estrategias accesibles y efectivas que preparen y sensibilicen a las familias en estos temas cruciales.**

Desde que inicié este recorrido académico, comencé a identificar con una claridad abrumadora una serie de sucesos que, antes dispersos y normalizados, se han revelado como manifestaciones concretas de la opresión de género, decodificando mi propia vida:

- Identifiqué el **acoso callejero** del que fui objeto durante años al viajar en el metro, no como incidentes aislados, sino como una práctica social que reafirma el control patriarcal sobre los cuerpos de las mujeres en el espacio público.
- Reconocí la **inseguridad** que me llevó a rechazar estudiar una ingeniería por no considerarme “capaz en matemáticas”, no como una falla personal, sino como el resultado de los **estereotipos de género** que sistemáticamente desalientan a las mujeres de incursionar en áreas científicas y tecnológicas, sin embargo, a pesar de ello, cursé una Licenciatura en Informática y una Maestría en Tecnologías de Información.
- Visualicé con nitidez los **mandatos de género institucionalizados** cuando, en la secundaria, me fue negado el acceso al taller de estructuras metálicas y fui dirigida, sin alternativa, al de taquimecanografía, un currículo oculto que delimitaba los horizontes laborales según mi sexo.

La especialización me ha dotado de las herramientas para reinterpretar mi trayectoria laboral no como una sucesión de obstáculos personales, sino como un caso de estudio sobre la intersección del patriarcado y el mundo profesional. El primer eslabón de esta cadena de discriminación se hizo visible al recordar la pregunta de mi jefe cuando, al ingresar a laborar al área, yo estaba recién casada, uno de sus primeros cuestionamientos no fue sobre mis capacidades, sino sobre mi decisión de ser madre. Según él, el cargo requería una “disponibilidad” que la maternidad podría comprometer, un juicio que cercenó mi proyección profesional antes incluso de que yo planteara mi proyecto de vida familiar.

Esta lógica patriarcal se perpetuó a lo largo de mi carrera de formas más sutiles, pero no menos lesivas. En innumerables reuniones, mis aportaciones permanecían eran ignoradas hasta que un colega hombre las repetía, momento en que de repente adquirían validez y eran celebradas como ideas brillantes. Mi labor era reconocida, sí, pero de forma condicionada y estereotipada: se valoraba mi iniciativa para elaborar minutas o gestionar proyectos, aludiendo que “por ser mujer era más organizada y detallista”, un halago malintencionado que encapsulaba mi valor en estereotipos de género, negando mi capacidad intelectual y de liderazgo.

El techo de cristal se materializó con crudeza al desempeñar durante siete años las funciones de un mando superior sin recibir nunca la titularidad ni la remuneración correspondiente. Mis jefes, aun reconociendo en privado la injusticia, formaban parte de un sistema que se negaba a validar mi derecho. Por otro lado, la desconfianza estructural se manifestaba en la negativa a concederme autonomía para tomar decisiones sobre el personal a ocupar puestos a mi cargo, una potestad que se otorgaba rutinariamente a mis pares masculinos.

Paralelamente, mi vida personal se convertía en un campo de batalla donde la misoginia se expresaba a través de distintos frentes. Por un lado, **mis jefes y pares masculinos** ejercían una **violencia simbólica** directa: en reuniones supuestamente profesionales, las risas cargadas de complicidad masculina seguían a “sugerencias” sobre cómo una minifalda podría conseguir la aprobación que mis argumentos técnicos no lograban, reduciendo mi valor profesional a mi cuerpo. Este mismo círculo me señalaba sistemáticamente como la fuente probable de cualquier fuga de información confidencial, un estigma que surgía simplemente por ser la única mujer en la sala, como si mi género me convirtiera en un canal de filtración por defecto.

Por otro lado, tras mi divorcio, una lógica misógina generalizada, alimentada tanto por hombres como por mujeres, con una narrativa diferente pero igualmente dañina. Los murmullos

ahora especulaban sobre una supuesta relación inapropiada con mi jefe para explicar mi crecimiento profesional.

Estos dos frentes, aunque con distintos actores y matices, convergen en el mismo objetivo: **desacreditar años de mérito, esfuerzo y capacidad**. El primero, mediante la burla y la descalificación profesional; el segundo, mediante el control social y la descalificación moral. Ambos mecanismos actuaban como brazos del mismo sistema patriarcal, empeñado en explicar los logros de una mujer a través de cualquier cosa excepto su propia competencia.

La especialización me ha permitido desmontar esta compleja red de discriminaciones y nombrarlas: no son “mala suerte” ni “cosas de la vida”, sino manifestaciones interconectadas de un sistema que vigila, limita y castiga a la mujer que aspira a ser reconocida por su talento, no por su género; por su capacidad, no por su cuerpo; y que su moral y el disfrutar su cuerpo es un derecho inherente a su persona, no una bondad asociada a su estado civil. Cada una de estas experiencias, recontextualizadas, se han convertido en un testimonio vivo de las estructuras que esta formación me está ayudando a comprender y, eventualmente, a transformar.

4.2. Estrategias de mediación para el diálogo intergeneracional

Este proceso de análisis y reflexión personal me permitió identificar un patrón crítico que explica la fricción en el seno familiar: el despertar de la conciencia de género en las nuevas generaciones no es un acto espontáneo, “sino el resultado de aquellas transformaciones y modificaciones que sufre una identidad concreta bajo el influjo de las influencias sociales y del paso del tiempo” (García, 2008, pág. 2). En el caso de mi hija, este proceso tomó forma durante su paso por la preparatoria y la universidad, cuando comenzó a rodearse de otras jóvenes con inquietudes afines. En esos espacios de encuentro —las aulas, los pasillos, las reuniones fuera de clase— no solo encontraba afinidad, sino que también intercambiaban conocimientos sobre arte,

música, política, globalización y sobre cómo todos estos temas atravesaban sus propias vidas. Fue en ese contexto donde pudo experimentar en carne propia cómo “la identidad se construye en la relación de adhesión o de rechazo que establece con sus grupos de pertenencia” (García, 2008, pág. 4). Esos grupos de amigas, con sus códigos compartidos y sus preguntas comunes, se convirtieron en el espejo donde ella pudo reconocerse y, al mismo tiempo, diferenciarse del mundo adulto y familiar que empezaba a cuestionar.

Lo que entonces yo percibía como “conflicto” era, en realidad, el ejercicio pleno de su capacidad crítica. El problema no era que ella cuestionara, sino que yo no sabía habitar ese cuestionamiento sin sentirme interpelada o cuestionada en lo personal.

Con una hija joven adulta, la dinámica del diálogo es muy distinta a la que solemos imaginar. Cuando mi hija me señalaba algo —un comentario, una ausencia, un estereotipo— no lo hacía desde la provocación, sino desde una reflexión sostenida que ella y sus compañeras habían desarrollado colectivamente. Mi problema no estaba en lo que ella decía, sino en mi incapacidad para escucharlo sin ponerme a la defensiva.

Detrás de mi resistencia había una idea muy arraigada: que el cuestionamiento profundo era un tema generacional, que a mi edad una ya está formada, ya no cambia. García sostiene lo contrario: “la identidad humana no se consagra, de una vez para siempre, al nacer: se construye en la infancia y, en lo sucesivo, debe reconstruirse a lo largo de la vida” (García, 2008, pág. 2). Esto significa que la capacidad de interrogarse y transformarse no caduca. Puede florecer en la juventud, como en mi hija, pero también puede hacerlo en la adultez, como me está sucediendo a mí. El autor también plantea que la identidad “se afirma, evoluciona, se reordena por crisis y por estadios sucesivos”. Las conversaciones con mi hija, sus preguntas, sus señalamientos, fueron la crisis que me obligó a reordenar mi propia identidad. No fue cómodo ni rápido, pero fue posible.

Frente a este panorama, donde las nuevas generaciones confrontan el orden familiar desde marcos de referencia y herramientas conceptuales distintas, el desafío no es solo describir el conflicto, sino diseñar intervenciones que permitan transformarlo en diálogo. Se trata de crear espacios donde la diferencia generacional pueda expresarse sin que eso signifique una ruptura del vínculo afectivo. Es en esta brecha —que yo habité— donde la mediación deja de ser una opción y se convierte en una necesidad.

4.2.1. Bases para para el diálogo intergeneracional con hijas e hijos jóvenes adultas

La presente propuesta no busca “instruir” a las familias sobre género, sino **crear un espacio de encuentro intergeneracional seguro** donde, a través de una serie de estrategias y experiencias compartidas (como ver una película, un documental, entre otros), puedan emerger las diferencias, los miedos y los aprendizajes. Es un **laboratorio de diálogo agonístico** aplicado, es decir, un modelo dónde la diferencia y el conflicto se encuentran para generar aprendizajes.

Primera estrategia: La diferencia como punto de partida.

Debemos reconocer que abuelas, abuelos, madres, padres, hijas e hijos nos relacionamos desde experiencias generacionales distintas, y que esas experiencias configuran miradas igualmente legítimas sobre lo que nos rodea. Las generaciones jóvenes han crecido en un contexto donde los discursos sobre género, diversidad, inclusión, circulan con mayor naturalidad en las aulas, en las redes y, sobre todo, en el activismo. Las generaciones adultas hemos construido saber desde la crianza, la vida, no hay una mirada mejor que otra: hay miradas distintas, situadas en experiencias distintas, y el diálogo genuino empieza cuando reconocemos que todas tienen algo que aportar.

Segunda estrategia: De la reacción a la escucha.

Saber que podemos transformar la dinámica, pasar del enojo al dialogo: “eso que dices me puso a pensar, ¿seguimos hablando de esto?”, “me gusta conversar estas cosas contigo”, “nunca lo había visto así, “¿me explicas más?” ... lo anterior, abre la posibilidad de nuevas dinámicas donde ambas partes pueden verse interpeladas. En el diálogo, nadie tiene la última palabra: conversamos porque mirar juntas nos permite ver lo que cada una por separado no alcanza a percibir. Durante mucho tiempo, cada vez que mi hija señalaba algo que yo no veía, mi reacción era ponerme a la defensiva, aunque hoy -ella admite también que hablaba desde el enojo-, ambas entendemos que esas posturas no permitían el entendimiento.

Tercera estrategia: Aceptar que el desacuerdo no es una amenaza.

El amor no se debe condicionar a la coincidencia de ideas. Mouffe (2007) nos recuerda que el conflicto es inherente a lo político, y la familia también es un espacio político. Nuestras hijas e hijos tienen ideas distintas a las nuestras -como lo mencionamos anteriormente-, el hecho de señalar situaciones que nos incomoden o militar en causas que no compartamos plenamente, no debe generar enemistad ni enojo. El objetivo del diálogo no es que todas pensemos igual, sino garantizar que, en la diferencia, el vínculo afectivo se sostenga.

Cuarta estrategia: Un espacio de encuentro: ¿Bailamos?

La propuesta: un espacio de encuentro intergeneracional donde madres e hijas puedan ensayar otras formas de conversar. Tomando como base el taller denominado “Introducción al Burlesque, al estilo Pink Sin” de la Lic. Cristina Sotelo¹, **se propone crear un Taller de Cabaret**

¹ Lic. Cristina Sotelo, antropóloga física, pedagoga, docente y artista escénica, con más de 20 años de experiencia en Burlesque y Cabaret. Fundadora de Malinches Cabaret. Su trabajo integra arte, educación y conciencia corporal. https://www.instagram.com/p/DVO4SAbD1XI/?img_index=6&igsh=cnhxMWx1aGtlcjBl.

y **Burlesque para madres e hijas al que denominaremos “Entre nosotras”**, el cual se convierta en el pretexto para conversar sobre lo que nos ha sido difícil nombrar.

¿Por qué utilizar el baile como herramienta de mediación?

Para responder a esta pregunta, nos acercaremos a los estudios del performance para entender por qué el cuerpo, el movimiento y el juego escénico pueden abrir conversaciones que las palabras por sí solas no logran sostener.

El performance, como forma de arte vivo o arte acción surgido en los años sesenta y setenta, nace para romper con los lazos institucionales y económicos que excluían a artistas sin acceso a teatros, galerías o espacios oficiales. De pronto, un performance podía ocurrir en cualquier sitio y momento: el artista solo necesitaba su cuerpo, sus palabras y su imaginación para interpelar a un público, a veces de manera involuntaria. Antinstitucional, antielitista y anticonsumista, el performance constituye una provocación y un acto político —entendido más como postura de ruptura que como ideología—, un acto efímero que interrumpe los circuitos de las industrias culturales y sus productos de consumo (Taylor, 2011, pág. 8).

Taylor (2011) sugiere que, más que buscar una definición cerrada, es más útil preguntarnos para qué nos sirve el performance: “Los performances funcionan como **actos vitales de transferencia, transmitiendo saber social, memoria y sentido de identidad a través de acciones reiteradas**, o lo que Richard Schechner llama <conducta realizada dos veces>”. Esto es, acciones que aprendemos y repetimos, a veces sin darnos cuenta. (pág. 20).

Por otro lado, refiere que el performance pone el cuerpo en el centro, y que ese cuerpo no es neutral, sino que está atravesado por la historia y la cultura: “El cuerpo, por ejemplo, materia prima del arte del performance, no es un espacio neutro o transparente; el cuerpo humano se vive de forma intensamente personal (mi cuerpo), **producto y copartícipe de fuerzas sociales que lo**

hacen visible (o invisible) a través de nociones de género, sexualidad, raza, clase, y pertenencia (en términos de ciudadanía, por ejemplo, o estado civil o migratorio), entre otros.” (Taylor, 2011, pág. 12).

Cuando pensamos en conversar, solemos imaginar dos sillas y una mesa. Pero ¿qué pasa con todo lo que no se dice con palabras? Esta idea es clave para la propuesta del taller “Entre nosotras”, porque madres e hijas llevamos años repitiendo formas de estar juntas, de mirarnos, de decirnos cosas o -incluso- de no hacerlo. Algunas de esas formas son heredadas, vienen de nuestras propias madres y abuelas y muchas veces no somos conscientes de ellas. El taller ofrece la oportunidad de **hacer consciente eso que ya hacemos**, y también de **conocer otras formas posibles** de relacionarnos.

Taylor (2011) menciona que el performance nos permite abordar “temas que no se pueden trabajar ni pensar desde un solo lugar” (pág. 12). La propuesta nos permite a partir del taller hablar del amor, la historia familiar, los mandatos sociales de género, las expectativas y, a veces, los conflictos no resueltos desde todas las perspectivas, donde todas cuentan.

El performance nos ofrece lo que Taylor (2011), citando al artista Alejandro Jodorowsky, llama “huellas de un acto real” (pág. 9). La propuesta del taller es un acto real, cuando una madre y una hija ensayamos una coreografía juntas, estamos construyendo un momento real de cooperación, de risa, de equivocarnos y volver a intentar. Esa experiencia queda marcada en el cuerpo como una “huella” de que es posible estar juntas de otra manera.

Taylor (2011) distingue entre dos maneras en que las sociedades guardan y pasan su conocimiento de una generación a otra:

- El **archivo**: son los documentos, los libros, las fotografías, los videos. Todo aquello que puede guardarse y consultarse, aunque pase el tiempo. Es resistente al cambio.

- El **repertorio**: es la memoria que vive en los cuerpos. Los performances, gestos, narración oral, movimiento. Para que exista, **necesita presencia**: alguien que lo haga y alguien que lo reciba, aquí y ahora.

Ambos sistemas son importantes y a veces trabajan juntos, a veces entran en conflicto (pág. 14). En la propuesta de taller se viven ambos, el **archivo feminista**: ejercicios de reflexión sobre nuestros cuerpos, nuestra experiencia como mujeres, la maternidad, la violencia, etc.; por otro lado, el **repertorio**: a través de la presentación del juego escénico -a través de los números de baile- permitirá que esos conocimientos se vuelvan experiencia vivida, cuando una se permita moverse distinto, cuando nos miremos de otra manera, cuando nos riamos de los mandatos recibidos. Ahí el conocimiento deja de ser letra muerta y se vuelve algo que se siente en el cuerpo.

Taylor (2011) también señala que el performance tiene la capacidad de hacer visible aquello que normalmente no se ve (p. 19). En contextos de censura o represión, dice, los cuerpos pueden expresarse “con gestos mínimos” cuando las palabras están prohibidas (p. 11).

En las familias también hay censura, silencios que pesan, historias que no se cuentan, mandatos que se transmiten sin nombrarse. El cabaret, con su historia de transgresión, puede ayudar a **sacar a la luz** esos silencios. no para resolverlos mágicamente, sino para que puedan ser vistos, nombrados y, sobre todo, bailados en conjunto.

Performance y cabaret: una tradición en México

En México, además, existe una larga tradición de performance. Taylor (2011) menciona a artistas como Maris Bustamante y Mónica Mayer, que desde los años setenta trabajaban con el performance en la Academia de San Carlos (pág. 10).

Esta forma de entender el performance —como memoria corporal y espacio de transformación— encontró en las artistas feministas de los años setenta un terreno fértil para explorar las preguntas sobre el cuerpo, la identidad y el género. Como señala el programa del Museo Reina Sofía (2025) *Érase una vez...del minimal al cabaret: 70's-90's*, “muchas de estas artistas trabajaron sobre su propio cuerpo buscando no solo una transformación física, sino también **un deseo de transformación social**” (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2025). La performance se convirtió así en “paradigma del feminismo” precisamente porque permitía abordar estas cuestiones desde la diversidad, sin imponer una única forma de ser o de pensar.

En la década de los ochenta una nueva generación de artistas, formadas ya en la cultura popular —la televisión, el rock, el cine de serie B²—, suprimió las barreras entre el arte y los medios de comunicación. **Los escenarios también cambiaron y muchas se encontraron actuando en clubs nocturnos dando lugar a la renovación del género cabaret** (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2025). De este modo, el cabaret se convirtió en un espacio donde las preguntas sobre el cuerpo y la sexualidad femenina, heredadas del performance de los setenta, podían seguir explorándose, pero ahora con las herramientas del humor, la ironía y el exceso propios de la cultura popular. Esa misma energía —la de un arte que usa el cuerpo para cuestionar el mundo y transformarlo— es la que sostiene la tradición del cabaret del que hablaremos a continuación.

² Se puede clasificar una película como serie B si se produce fuera del apoyo de un gran estudio y se rueda de manera independiente. Además, tienen por norma general, un metraje de menor duración para que sea más fácil su distribución en la parrilla televisiva. Otro rasgo común suele ser la inclusión de escenas que no pasarían el corte en un gran estudio (nos referimos a sexo y violencia explícita o a asuntos éticos, sociales o políticos cuestionables según la sociedad de masas). <https://somosdecine.com/cine-serie-b-peliculas/>

Si el performance nos da las razones para usar el cuerpo, el cabaret nos da la tradición, el lenguaje y las herramientas específicas para hacerlo. Como lo documenta Alzate (2013), “la naturaleza transgresora del cabaret reside principalmente en el uso del humor crítico, el cual, al transcurrir en espacios nocturnos independientes, daba pie a que las y los artistas dedicados a ese oficio desafiaron las concepciones de género y de sexualidad, así como cuestionar los modelos propagados por la cultura oficial, las élites eclesiásticas y políticas. Menciona que entre sus estrategias en escena se encuentran “la directa burla al discurso nacionalista sobre la identidad, la raza, la mujer o la homosexualidad, la exposición irónica de símbolos religiosos o del pasado indígena” (pág. 86).

Alzate (2013) nos cuenta que el cabaret mexicano de los años ochenta retomó la tradición del Teatro de Carpa, y dentro de esa tradición, rescató la memoria de las **carperas**: mujeres cómicas que en las primeras décadas del siglo XX desafiaron los roles de género desde el escenario. Hace referencia al dueto de Amelia Wilhelmy, una cómica que “hacía de soldado borracho, vestida de hombre y que fumaba mariguana en escena” y quien junto con Delia Magaña formarían el dueto mítico de <<La Guayaba y la Tostada>>, o Fanny Kauffman conocida como <<Vitola>>. Estas mujeres, nos dice, “sintetizaban un espíritu muy mexicano, pero al mismo tiempo cuestionaban las imágenes femeninas tradicionales de la mujer sumisa, la madre abnegada o la mujer fatal” (pág. 88).

Alzate (2013) citando a Antonio Prieto, define el cabaret como un arte de “contra-representación”, “esencialmente contestatario” utilizado por el performance feminista tanto en Estados Unidos, Europa y Latinoamérica, que busca “subvertir los estereotipos que fetichizan a la mujer” (pág. 95).

El humor como forma de decir lo difícil

Una de las herramientas más valiosas del cabaret es el humor, no se trata de hacer bromas superficiales, sino de usar la ironía y la exageración para hablar de lo que nos duele. Alzate (2013) lo explica analizando el trabajo de Astrid Hadad, quien toma canciones populares y las lleva al extremo, representando “literal y burlescamente las letras de estas” para señalar “aspectos masoquistas de la cultura popular con respecto a la relación del hombre y la mujer”. El objetivo, dice Alzate, es que “el humor comience una labor de reflexión y transformación del sistema de representaciones de los roles masculinos y femeninos” (pág. 89).

Alzate (2013) menciona otras artistas destacadas que dentro y fuera del país que cuestionaban estereotipos, el machismo o la homofobia tales como Jesusa Rodríguez, Regina Orozco y Las Reinas Chulas, para quienes el cabaret es una forma de “desobediencia civil y resistencia” (pág. 94).

Para una madre y una hija, participar en un taller de cabaret puede ser un pequeño acto de desobediencia. Es desobedecer el mandato de que las conversaciones serias solo pueden darse en serio. Es desobedecer la idea de que el cuerpo debe ser discreto o invisible. Es desobedecer la creencia de que lo que nos duele no se puede tocar. Al hacerlo juntas, se construye un espacio de libertad compartida.

Un taller de cabaret para madres e hijas busca convertir a las participantes en “sujetas activas” que puedan participar de “un necesario ritual comunitario de apertura y reconstrucción del orden simbólico” (Alzate, 2013, pág. 96). En este caso, el “orden simbólico” que queremos reconstruir es el de la relación madre-hija: una relación que a veces está atrapada en roles rígidos, en silencios heredados, en mandatos de cómo “debe ser” una madre y cómo “debe ser” una hija.

El cabaret, con su irreverencia, su humor y su apuesta por el cuerpo, nos invita a bailar sobre esas normas y a ensayar, aunque sea por un rato, otras formas de querernos.

Porque el cabaret no es solo un género escénico: es un territorio donde lo prohibido se exhibe, donde los mandatos se parodian y donde el cuerpo puede, finalmente, hablar en su propio idioma.

“Entre nosotras” – Taller de cabaret y burlesque para madres e hijas

1. Presentación de la estrategia

El taller de cabaret titulado “**Entre nosotras**”, estará dirigido a madres e hijas mayores de edad, como mínimo se requieren 3 parejas y máximo 6 parejas -dependiendo el espacio físico dónde se lleve a cabo-, con una duración de seis sesiones de dos horas cada una, que incluye una muestra final abierta. El taller utiliza el **performance** y la tradición del **cabaret** como vehículos para abrir conversaciones en torno a los mandatos de género, el cuerpo, las violencias y las resistencias. Asimismo, utilizaremos técnicas de baile del **burlesque** como herramienta corporal y práctica de **liberación del cuerpo**, a través de su juego con la sensualidad nos invita a ocupar el espacio que nos fue negado, a tocarnos sin vergüenza, a mirarnos con deseo propio.

La propuesta parte de una premisa central: **cada pareja madre-hija** trabajará a lo largo de las cinco sesiones -previas a la muestra- en la construcción de un **diálogo escénico corto** (3-5 minutos) que aborde **un tema que necesiten sanar, nombrar o transformar** en su relación, el cual podrá ser leído, actuado o bailado a consideración de las participantes en la muestra final. Dicho diálogo podrá ser musicalizado para lo cual, la tallerista entregará una guía para que cada pareja elija una canción que acompañará su presentación en la muestra. La guía incluye sugerencias de géneros afines al burlesque (swing, jazz, bolero, cumbia, pop cabaretero, etc.) y señala qué estilos musicales probablemente no funcionan (baladas lentas, metal, punk, etc.).

Deberán enviar el nombre de la canción y el artista a la tallerista antes de la fecha límite establecida durante el taller. El cabaret y el burlesque les ofrecerán las herramientas: el humor, la exageración, el gesto, la música, el baile, para poder decirse cosas que en la vida cotidiana son dolorosas o difíciles.

Es importante señalar que el taller “Introducción al Burlesque, al estilo Pink Sin”, impartido por la Lic. Cristina Sotelo, mencionado anteriormente, y el taller “Entre nosotras” que aquí se propone, comparten una misma base metodológica: ambas experiencias utilizan el baile burlesque, el cabaret, los círculos de conversación y la confección de vestuario como herramientas para tomar conciencia del cuerpo y los mandatos de género. La duración es similar en ambos casos.

Sin embargo, existe una **diferencia fundamental** que distingue una propuesta de la otra. En el taller de Cristina Sotelo, los círculos de conversación abordan temas relacionados con violencias de género, mandatos estéticos y experiencias corporales, pero **no se utiliza explícitamente la teoría de género como marco estructurante** del trabajo. La reflexión surge de la experiencia compartida y el diálogo grupal, sin un anclaje teórico obligado por sesión.

En contraste, el taller “**Entre nosotras**” se distingue porque **cada sesión está anclada en una autora específica y en un concepto central de la teoría de género**. La teoría no es un añadido opcional ni una mención lateral: es la columna vertebral que organiza tanto los círculos de conversación como la selección de ejercicios corporales y la reflexión escrita.

El baile y los ejercicios corporales no son un fin en sí mismos: son el vehículo que permite **encarnar** los conceptos teóricos. Las participantes no solo aprenden qué es un concepto en abstracto: lo sienten en el cuerpo a través de los juegos con guantes, boas, tacones y ligueros. La experiencia vivencial y la teoría caminan juntas, de modo que ninguna se impone sobre la otra.

El taller de Cristina Sotelo trabaja el cuerpo y los mandatos desde la experiencia vivencial; el taller “Entre nosotras” toma esa misma potencia corporal y la articula con un andamiaje teórico explícito por sesión, para que la experiencia no se quede en el sentir, sino que pueda ser nombrada, comprendida y transformada desde categorías de análisis claras. Más adelante, en el desarrollo de las cartas descriptivas, se presentarán las autoras específicas que sostienen cada una de las sesiones.

2. Estructura general del taller

Sesión	Tema	Eje temático corporal	Base teórica
1	El cuerpo que habitamos	Ocupar espacio y tocarse	Jessie Blanco: el cuerpo como territorio de opresión y resistencia
2	La herencia	Gestos heredados vs. liberados	Marta Lamas: Mandatos de género y transmisión madre-hija
3	La herida	Habitar el cuerpo con cuidado	Rita Segato: violencias sutiles y explícitas en el cuerpo femenino
4	La fuerza	Exagerar el poder	Hooks: resistencia, agencia y poder propio
5	El encuentro	Jugar con la mirada y el gesto de mostrarse	Marcela Lagarde: los cautiverios de las mujeres y la posibilidad de descubrirse
6	Muestra	¿Bailamos?	No aplica

3. Sostenibilidad y fuentes de financiamiento

La presente estrategia de mediación está diseñada con una lógica de bajo costo operativo, lo que la hace viable para ser implementada por instituciones públicas, universidades u organizaciones civiles con presupuestos limitados. Los recursos necesarios son mínimos: espacio físico, equipo de sonido, materiales de papelería y accesorios de bajo costo (telas, medias, ligeros, plumas, etc.). La tallerista requiere formación en perspectiva de género y manejo corporal o bien dos talleristas, una que domine la parte artística y la otra especialista en género, pero no necesita infraestructura escénica compleja.

El financiamiento puede provenir de:

- Convocatorias de apoyo a proyectos comunitarios con enfoque de género (institutos municipales o estatales de la mujer, programas de salud mental, prevención de violencia).
- Programas de extensión universitaria o servicio social (universidades públicas y privadas).
- Organizaciones civiles dedicadas al fortalecimiento del tejido social o a la prevención de violencias.
- Cuota de recuperación de voluntaria entre las participantes, en caso de que el taller se realice en modalidad mixta, es decir, combinando financiamiento público o privado (para cubrir espacio, difusión y materiales básicos) con aportaciones voluntarias para gastos específicos como honorarios de la tallerista, vestuario, entre otros para la muestra final. Esta modalidad permite sostener el taller sin depender exclusivamente de fondos institucionales, a la vez que reconoce el valor del trabajo de la facilitadora y fomenta la corresponsabilidad de las participantes.
- La muestra final puede servir como espacio de visibilidad para convocar a futuros financiadores y aliados institucionales.

4. Desarrollo de las sesiones

Sesión 1: El cuerpo que habitamos

Base teórica: Jessie Blanco: el cuerpo como territorio de opresión y resistencia

La sesión inaugural de “Entre nosotras” parte de una premisa fundamental: **el cuerpo es el lugar donde las mujeres vivimos la discriminación**. Refiere Blanco (2009) que “**no hay otro lugar en el cual las mujeres vivamos las discriminaciones por razones de sexo, que no sea el CUERPO**” (pág. 3).

El texto analiza cómo “el sistema capitalista-patriarcal produce imágenes ideales de mujer —como la “catira regional”, una mujer sin cabeza, reducida a sus partes más “deseables”— que operan como mandatos estéticos y corporales, confinando a las mujeres a **la prisión cosmética**” (Blanco, 2009, pág. 3). Esta prisión nos vende la idea de que nuestro cuerpo nunca es suficiente, que siempre necesita ser modificado, depilado, operado, para alcanzar un ideal inalcanzable.

Su análisis también abre una posibilidad fundamental para nuestro taller: el cuerpo, que ha sido lugar de opresión, “**también lo puede ser para la resistencia**” (Blanco, 2009, pág. 3). Cuando nos movemos de cierta manera, cuando ocupamos espacio, cuando nos tocamos sin vergüenza, estamos resistiendo. Estamos desobedeciendo los mandatos que nos enseñaron. “Entre nosotras” se propone precisamente eso: hacer conscientes esos mandatos incorporados y ensayar colectivamente otras formas de habitar el cuerpo.

Carta Descriptiva Sesión 1	
Elemento	Descripción
Tema	El cuerpo como territorio de opresión y resistencia

Objetivo	Reconocer las marcas que la historia y la cultura han dejado en nuestros cuerpos; explorar la diferencia entre un cuerpo que se encoge y un cuerpo que ocupa espacio; iniciar el contacto con el propio cuerpo a través del tacto y el movimiento.
Metodología	Bienvenida (15 min): Presentación de las participantes, el tema y objetivo de la sesión. Solicitar firma de formato de consentimiento para toma de fotografías y grabación de video (Anexo 2). Encuadre (5 min): Disfrutar el proceso individual -incluso- la incomodidad, en caso que se presente. Observarse (madre-hija) una a la otra a lo largo del proceso, porque a veces, mirarse es la forma más profunda de encontrarse. Activación corporal (15 min): Caminar por el espacio con las siguientes indicaciones: ocupar poco espacio, ocupar todo el espacio, caminar con miedo, caminar con poder. Baile y construcción de coreografía grupal (30 min): Burlesque – Con música, caminar y bailar tocándose el cabello, los brazos, el rostro, la tallerista mostrará movimientos básicos que las participantes deberán reproducir. Diálogo breve (10 min): Compartir sensaciones. La tallerista comparte las ideas clave de la base teórica, conectada con las actividades realizadas y enlazándolas con la pregunta semilla que se planteará al cierre de la sesión. Dialogo sugerido: Cuando estábamos caminando, tocando nuestro cuerpo, bailando, notaron cómo en ciertos momentos lo encogemos, cómo lo movemos, cómo lo escondemos, como cuando caminaron con miedo, el

	cuerpo se achica y cuando caminaron con poder, el cuerpo ocupa espacio. Esto no es mental, es físico, el cuerpo guarda lo que nos enseñaron. Por otro lado ¿Qué vemos en el espejo y qué sensaciones tenemos cuando nos tocamos el brazo, la cara, el cabello, sin prisa? A veces vivimos tan por fuera del cuerpo que olvidamos que es nuestro. Lo que hicimos hoy —mirarnos, tocarnos, movernos— parece sencillo. Pero no lo es. Porque todo el tiempo hay mensajes que nos dicen lo contrario: que nuestro cuerpo no es suficiente, que hay que esconderlo, ocupar menos. El hecho de estar aquí, juntas, moviéndonos, es otra forma de habitarnos. Trabajo individual (30 min): Actos reflexivos 1. Escribir: ANTES: ¿Cómo llegó mi cuerpo hoy? DESPUÉS: ¿Cómo se siente mi cuerpo ahora? 2. Escribirle una carta a mi hija/madre después de haberla observado en las actividades de baile y activación corporal. Cierre (15 min): Pregunta en círculo: ¿Qué me llevo de la sesión? Reflexión para casa(semilla): ¿En qué momentos de mi día me piden tener un cuerpo pequeño, discreto?, ¿Cuándo me doy cuenta de que estoy ocupando menos espacio del que necesito?, ¿Qué situaciones me hacen encoger el cuerpo sin darme cuenta? La tallerista anticipa que la muestra final del taller consistirá en un performance mixto que integrará dos lenguajes escénicos: un monólogo (individual o en pareja) y una muestra de baile. La decisión sobre la forma —si participar sola o junto a su madre/hija, si priorizar el texto
--	---

	o el movimiento, o buscar un equilibrio entre ambos— será completamente libre y estará en manos de cada participante o pareja. Además de las propuestas individuales o en pareja, se ejecutará una coreografía grupal a presentar también en la muestra final. Esta coreografía será construida colectivamente a lo largo de las sesiones, integrando elementos, movimientos y símbolos que hayan emergido durante el taller, y permitirá que el grupo celebre juntas el camino recorrido. El tema de las propuestas individuales es de libre elección. Puede estar inspirado en los contenidos abordados a lo largo del taller —el cuerpo, los mandatos de género, las violencias, las resistencias, la fuerza, el encuentro— o surgir de alguna inquietud personal que las participantes deseen explorar y compartir. No se busca una pieza "perfecta" ni acabada, sino una expresión sincera que dialogue con el proceso vivido. A lo largo de las sesiones, la tallerista ofrecerá asesoría personalizada tanto para la construcción de los diálogos como para el diseño de las coreografías. Quienes lo deseen podrán enviar sus avances (textos, ideas, propuestas de movimiento) antes de la sesión calendarizada, de manera que en el encuentro se puedan comentar de forma breve, concreta y constructiva, optimizando el tiempo para el ensayo y el acompañamiento. El objetivo no es la exhibición, sino la celebración del proceso: mirarse, mostrarse y ser vistas con respeto y alegría.
Productos de aprendizaje	• Registro escrito del “antes y después” de cada participante. • Carta a mi madre / a mi hija. • Participación en el círculo de cierre. • Reflexión para casa.

Bibliografía / recursos	Bibliografía: (Blanco, 2009) La base teórica de Blanco (1995) proporciona el concepto teórico que la sesión va a encarnar: el cuerpo como territorio de opresión y también de resistencia, cuyo concepto no se enseña como una lección en un aula, su idea se convierte en el filtro interpretativo de los ejercicios corporales. Cuando las participantes caminan encogiendo o expandiendo el cuerpo, cuando se tocan el cabello o los brazos, la teoría de Blanco les permite nombrar lo que están sintiendo: <i>esto que me duele no es solo mío, es un mandato social</i>. Esta base teórica evita que la experiencia quede en lo meramente vivencial o catártico. Le da rigor y contexto estructural a lo que el cuerpo recuerda. Recursos humanos: Tallerista facilitadora: Persona con conocimientos en burlesque, performance y perspectiva de género. Guía las sesiones, propone los ejercicios de baile y contiene emocionalmente al grupo, con experiencia en trabajo corporal con grupos y manejo de temas sensibles (violencia, mandatos de género). Asistente: Apoyo logístico: colocar música, organizar materiales, registrar en fotografía/video. Recursos materiales: Espacio físico para desarrollo de actividades y que tenga espejos, bocina/equipo de sonido, música para activación y baile, hojas blancas o de colores, lápices/bolígrafos, cámara o celular. Que deberán llevar las participantes: ropa con la que se sientan cómodas y que permita ir descubriendo el cuerpo progresivamente (blusa de botones, con tirantes, top, leggings, bata, etc.).
---------------------------------------	--

	Formato para firma de consentimiento de toma de fotografías y grabación de video.
Consideraciones éticas	• Consentimiento informado para el uso de imágenes. • Espacio seguro: nadie está obligada a hacer nada que no quiera. • Acompañamiento sensible ante posibles emociones difíciles. • Confidencialidad de lo compartido en el grupo.

Sesión 2: La herencia

Base teórica: Marta Lamas: Mandatos de género y transmisión madre-hija.

Lamas (1995) nos ayuda a entender algo que muchas hemos vivido: desde pequeñas aprendemos, sin que nadie nos lo explique con palabras, lo que significa ser mujer. Ese aprendizaje ocurre en lo cotidiano —en la ropa que nos ponen, en los juguetes que nos regalan, en las frases que escuchamos— y se graba en nuestros cuerpos mucho antes de que podamos comprender la diferencia biológica entre los sexos (pág. 6). Lamas (1995) señala que cada cultura establece “normas y expectativas sociales sobre los papeles, las conductas y los atributos de las personas en función de sus cuerpos” (pág. 4): mandatos que nos dicen lo que “les toca” a las mujeres y lo que “les toca” a los hombres, y que **intentan ajustar los cuerpos al modelo hegemónico**. Frases como “siéntate como señorita” o “no abras las piernas” son el día a día de esos mandatos.

Lo más profundo de su análisis es que estas normas no se transmiten por imposición violenta —lo que Bourdieu llama **violencia simbólica**—, sino que se vuelven naturales. Lamas (1995) explica que el orden social se inscribe en nuestros cuerpos y en nuestras mentes de tal manera que lo sentimos como lo “normal”, aunque sea una construcción cultural. Por eso las madres repetimos con nuestras hijas lo que aprendimos de las nuestras, sin darnos cuenta. Es

una **herencia** que llevamos incorporada, y que este taller nos invita a mirar de frente para decidir qué queremos seguir repitiendo y qué queremos soltar.

Carta Descriptiva Sesión 2	
Elemento	Descripción
Tema	La herencia: mandatos de género y transmisión madre-hija
Objetivo	Identificar las frases, gestos y expectativas que hemos heredado como mujeres; explorar cómo esos mandatos se transmiten entre madres e hijas; iniciar el reconocimiento de qué queremos seguir heredando y qué queremos soltar.
Metodología	Bienvenida (10 min): Recuperación de la sesión anterior. Encuadre (5 min): Disfrutar el proceso individual -incluso- la incomodidad, en caso que se presente. Observarse (madre-hija) una a la otra a lo largo del proceso, porque a veces, mirarse es la forma más profunda de encontrarse Activación corporal (15 min): Con música suave de fondo la facilitadora indica a las participantes que caminen lentamente, en círculo, sin interactuar entre ellas. La facilitadora les dice que mencionará algunas frases para que al escucharlas identifiquen que sensación les produce, como, por ejemplo: “calladita te ves más bonita”, “seguro estas en tus días”, “tenías que ser vieja”, posteriormente, dará la indicación para que, si alguna lo desea, puede decir en voz alta, hacia el espacio, una frase que a ella le enseñaron, las demás escuchan y de igual forma identifiquen la sensación que les produce.

Carta Descriptiva Sesión 2	
Elemento	Descripción
	Baile y construcción de coreografía grupal (25 min): Burlesque – Técnica y juego con guantes - La tallerista invita a familiarizarse con los guantes: mover las manos, sentir la textura; enseña movimientos: lucir las manos, deslizar los dedos, quitarse un guante con lentitud, jugando con la mirada, quitarse el otro con diferente intención, jugar con el guante como extensión del brazo; la tallerista indica que cada participante puede explorar sus propios movimientos, pueden jugar con quitar y poner los guantes. Diálogo breve (10 min): Guantes: ¿segunda piel o atadura? La tallerista comparte las ideas clave de la base teórica, conectada con las actividades realizadas y enlazándolas con la pregunta semilla que se planteará al cierre de la sesión. Dialogo sugerido: Ahora que hemos jugado con ponernos y quitarnos los guantes... las invito a mirar eso que pasó. Porque el guante es curioso: por un lado, es como una segunda piel, nos envuelve, da otra textura, nos permite mover distinto, jugar a ser otra, nos cubre, protege, a veces abriga. Pero, por otro lado, también es una atadura. No podemos sentir con la misma libertad, no podemos tener sensaciones reales, a veces aprieta y a veces no puedes hacer lo mismo que con las manos desnudas. Y eso se parece mucho a los mandatos. Son como esa segunda piel que nos pusieron desde chicas y que se ha vuelto natural para ser una “buena mujer

Carta Descriptiva Sesión 2	
Elemento	Descripción
	debes ser esto, o aquello o no hacer esto, no hacer aquello”, no sabemos que la tenemos puesta, porque es nuestra piel, hasta que un día algo aprieta y descubrimos que es también una algo que nos ata. Preguntas para iniciar la participación voluntaria: 1. Cuando te pusiste los guantes hoy ¿los sentiste más como una segunda piel que te daba algo, o más como una atadura que te limitaba? 2. ¿Hubo un momento en que eso cambió? ¿Un instante en que la segunda piel se sintió atadura? ¿O al revés? 3. ¿Hay algún mandato de los que nombramos al principio que sientas como una segunda piel que todavía no sabías que tenías puesta? ¿O alguno que ya sabes que es atadura y quisieras soltar? 4. Cuando te quitabas los guantes ¿sentiste alivio? ¿O extrañaste esa segunda piel Cierre: Lo que estamos nombrando son mandatos de género: mandatos que se heredan, se aprenden y se encarnan sin pedirnos permiso. No son elecciones personales, son estructuras que nos preceden. El trabajo identificarlos para poder soltarlos, deconstruirnos y soltar. Hoy los nombramos para identificar como nos pesa, cómo opera en el cuerpo y empezar a distinguir qué es nuestro y qué nos fue impuesto.

Carta Descriptiva Sesión 2	
Elemento	Descripción
	Trabajo individual (15 min): Acto reflexivo. Escribir: ¿Qué mandato he cargado sin darme cuenta? ¿Qué mandato quiero soltar? Trabajo en pareja (15 min): ¿Qué mandato recibí de mi madre/abuela que me ha pesado? La otra solo escucha. Luego conversan lo que quieren dejar de heredar. Cierre (15 min): Palabra en círculo. ¿Qué me llevo de la sesión? Reflexión para casa (semilla) en qué momento del día repito, sin darme cuenta, un mandato que recibí. Puede ser hacia mí misma o hacia alguien más. Revisión de avances para muestra final (15 min)
Productos de aprendizaje	• Listado colectivo de frases-mandato identificadas. • Registro escrito del “antes y después” de cada participante. • Conversación que mandato recibí de mi madre/abuela que me ha pesado. • Participación en el círculo de cierre. • Reflexión para casa.
Bibliografía / recursos	Bibliografía: (Lamas, 1995) En esta sesión, la teoría de Lamas permite reconocer que el aprendizaje del género ocurre antes de comprender la diferencia biológica: entre los dos y los tres años, niñas y niños ya diferencian la ropa, los juguetes y los símbolos asociados a hombres y mujeres y también nos permite historizar lo heredado. Cuando las participantes juegan con ponerse y quitarse los guantes, están

Carta Descriptiva Sesión 2	
Elemento	Descripción
	experimentando en el cuerpo cómo esas normas se vuelven una segunda piel que, con el tiempo, olvidamos que llevamos puesta. La bibliografía evita que la conversación sobre mandatos se convierta en un reclamo personal contra la madre o la abuela. En lugar de eso, la convierte en un análisis de estructuras culturales: lo que duele no es “culpa de alguien”, sino el peso de normas que nos preceden. Nombrarlas es el primer paso para decidir qué se sigue cargando y qué se empieza a soltar. Recursos humanos: Tallerista facilitadora: Persona con conocimientos en burlesque, performance y perspectiva de género. Guía las sesiones, propone los ejercicios de baile y contiene emocionalmente al grupo, con experiencia en trabajo corporal con grupos y manejo de temas sensibles (violencia, mandatos de género). Asistente: Apoyo logístico: colocar música, organizar materiales, registrar en fotografía/video. Recursos materiales: Espacio físico para desarrollo de actividades y que tenga espejos, bocina/equipo de sonido, música para activación y baile, hojas blancas o de colores, lápices/bolígrafos, cámara o celular. Que deberán llevar las participantes: ropa con la que se sientan cómodas y que permita ir descubriendo el cuerpo progresivamente (blusa de botones, con

Carta Descriptiva Sesión 2	
Elemento	Descripción
	tirantes, top, leggings, bata, etc.) y guantes de gala (que llegan hasta el codo), del color que la participante elija.
Consideraciones éticas	• Consentimiento informado para el uso de imágenes. • Espacio seguro: nadie está obligada a hacer nada que no quiera. • Acompañamiento sensible ante posibles emociones difíciles. • Confidencialidad de lo compartido en el grupo.

Sesión 3: La herida

Base teórica: Rita Segato: Violencias sutiles y explícitas en el cuerpo femenino.

Rita Segato (2003) nos ayuda a entender la violencia de género no como algo excepcional o fruto de mentes enfermas, sino como parte de la **estructura misma del orden social**. Su trabajo parte de una constatación inquietante: la violencia contra las mujeres está tan naturalizada que muchas veces ni siquiera es reconocida como violencia por quienes la padecen. Como ella misma señala, “cuando se pregunta en términos genéricos si una mujer sufre violencia doméstica, la mayoría responde que no. Pero cuando se nombran tipos específicos de maltrato, **el universo de las víctimas se duplica o triplica**” (Segato, 2003, pág. 3). Esto revela, según la autora, “el carácter digerible del fenómeno, percibido y asimilado como parte de la ‘normalidad’ o, lo que sería peor, como un fenómeno ‘normativo’, es decir, que participaría del conjunto de las reglas que crean y recrean esa normalidad” (Segato, 2003, pág. 3).

Esta naturalización es precisamente lo que hace tan difícil erradicar la violencia de género. No se trata de conductas desviadas o anormales, sino de algo que está **inscrito en la normalidad misma**, en los hábitos más arraigados de la vida familiar y comunitaria. Erradicar la violencia de género es inseparable de la reforma misma de los afectos constitutivos de las relaciones de género tal como las conocemos y en su aspecto percibido como ‘normal’ y no puede modificarse por decreto, con un golpe de tinta, suscribiendo el contrato de la ley (Segato, 2003, pág. 4). La violencia no se elimina solo con leyes; requiere una transformación profunda de lo íntimo, de lo que sentimos como natural.

Para comprender la lógica de esta violencia, Segato (2003) analiza el discurso de los propios agresores. En su trabajo con violadores en cárceles de Brasilia, encontró algo inquietante: muchos de ellos se percibían a sí mismos no como criminales, sino como “moralizadores o vengadores de la moral”, para ellos, “en lugar de un crimen, la violación constituye una punición” (Segato, 2003, pág. 9). El agresor se ve a sí mismo como alguien que restaura un orden que la mujer ha desafiado.

Esta perspectiva revela algo fundamental: la violencia de género no es un diálogo entre dos, sino un mensaje que se dirige a muchos. Y ese mensaje no lo reciben solo quienes agreden y quienes son agredidas. Lo reciben también **quienes miran, quienes callan, quienes normalizan** con el silencio o con la complicidad cotidiana. Lo sostienen **las instituciones** que no investigan, que desestiman denuncias, que culpan a la víctima. La violencia de género no sería posible sin ese entramado que la permite, la reproduce y, muchas veces, la olvida.

Por eso Segato (2003) propone pensar la violencia de género como una “célula violenta”: una especie de núcleo o matriz que está en el fondo de todas las relaciones de poder. Lo que aprendemos en la relación entre hombres y mujeres —la dominación, la sumisión, el control— se

reproduce después en otras formas de violencia: la racial, la de clase, la que ejerce un país sobre otro, la que se justifica en nombre de la colonización. Como ella misma explica, esa “célula violenta” se adivina en el fondo de toda relación de poder entre posiciones desiguales, “sea por la marca de raza, etnicidad, nacionalidad, región, o cualquier inscripción que opere en el tipo de estructura de relaciones que llamamos hoy de colonialidad” (Segato, 2003, pág. 15).

En otras palabras: en las relaciones de género aprendemos los patrones que luego se replican en otras violencias. Por eso trabajar lo íntimo, lo doméstico, lo que pasa entre mujeres — entre madres e hijas— no es un tema menor. Es trabajar en la raíz misma de la violencia.

En esta sesión vamos a nombrar, si queremos, algunas de esas heridas. No para quedarnos en el dolor, sino para entender que lo que nos ha pasado no es solo “personal”. También es político, también es estructural, también tiene que ver con mandatos que nos preceden y nos exceden. Y desde ahí, tal vez, podamos empezar a soltar y ¿por qué no?, a sanar.

Carta Descriptiva Sesión 3	
Elemento	Descripción
Tema	Violencias sutiles y explícitas en el cuerpo femenino
Objetivo	Reconocer las violencias cotidianas que hemos vivido o presenciado, muchas veces naturalizadas; comprender que no son hechos aislados sino parte de una estructura social; habitar el cuerpo desde el cuidado y la posibilidad de nombrar lo que duele.

Carta Descriptiva Sesión 3	
Elemento	Descripción
Metodología	Bienvenida (10 min): Recuperación de la sesión anterior. Encuadre (5 min): Disfrutar el proceso individual -incluso- la incomodidad, en caso que se presente. Observarse (madre-hija) una a la otra a lo largo del proceso, porque a veces, mirarse es la forma más profunda de encontrarse Activación corporal (15 min): Con música suave de fondo, la facilitadora invita a caminar lentamente por el espacio, en silencio, sintiendo el cuerpo. Mientras caminan, la facilitadora menciona frases que buscan conectar con sensaciones y memorias corporales, no desde el juicio sino desde la escucha interna. Frases sugeridas: “Recuerda alguna vez que te dijeron que lo que sentías no era para tanto” “Piensa en un momento en que callaste lo que querías decir” “Trae a tu cuerpo alguna situación incómoda, en la que aun cuando te ofrecieron disculpas, algo siguió doliendo” “Recuerda una situación en la que te sentiste observada, juzgada, vigilada” “Piensa en alguna vez que tu cuerpo fue tocado sin tu permiso, o mirado de más” “Trae a la memoria una promesa que te hiciste de no volver a pasar por algo así” Las participantes continúan caminando, sin necesidad de compartir, solo sintiendo lo que esas frases van despertando en el cuerpo.

Carta Descriptiva Sesión 3	
Elemento	Descripción
	Baile y construcción de coreografía grupal (25 min): Burlesque – Técnica y juego con boa de plumas - La tallerista invita a tomar la boa invita a tomar la boa y explorar: sentir su textura en las manos, en el rostro, en los brazos. La invitación es a jugar, no a performar: no se trata de hacer movimientos bonitos para ser miradas, sino de explorar con libertad, sin presión, sin expectativas. La boa puede acariciar, envolver, arrastrarse, pescar, volar. Cada participante juega a su ritmo, escuchando lo que su cuerpo quiere hacer con ella. La tallerista puede sugerir movimientos como opciones, no como instrucciones: dejar que la boa caiga, levantarla con suavidad, moverla como una extensión del brazo, del torso, dejarse llevar por su peso o su liviandad. Lo importante es sentir. Diálogo breve (10 min): La tallerista comparte las ideas clave de la base teórica, conectada con las actividades realizadas y enlazándolas con la pregunta semilla que se planteará al cierre de la sesión. Dialogo sugerido: Hoy jugamos con la boa, que es un objeto curioso: es suave, liviana, acaricia, envuelve, pero también puede arrastrarse, puede enredarse, puede ser difícil de sostener. Algunas sintieron placer al moverla, otras quizás incomodidad, otras tal vez se sintieron observadas, expuestas. Y eso que pasó con la boa también pasa con las violencias que hemos vivido. Muchas veces son suaves, llegan disfrazadas de cuidado, de consejo, de ‘es por tu bien’. Otras veces son explícitas, duelen, dejan marca. Pero siempre, de una forma u otra,

Carta Descriptiva Sesión 3	
Elemento	Descripción
	nos van moldeando el cuerpo, la forma de movernos, de mostrarnos, de escondernos. La autora Rita Segato dice que el problema más grave es que muchas veces esa violencia está tan naturalizada que ni siquiera la reconocemos como violencia. Se vuelve parte de lo ‘normal’, de lo que se espera. Por eso hoy las invito a que nos preguntemos: ¿Qué violencias he naturalizado? ¿Cuáles he callado? ¿Cuáles ha recordado mi cuerpo hoy? Trabajo individual (15 min): Acto reflexivo. Escribir: ¿Qué violencias he guardado en silencio, sin nombrar?, ¿Cómo se sintió mi cuerpo hoy al moverme con la boa? ¿Apareció alguna incomodidad, algún recuerdo, alguna emoción que llevo callada? Trabajo en pareja (15 min): Compartir, si se desea, alguna de las reflexiones escritas. La indicación es clara: la otra solo escucha. No se aconseja, no se interrumpe, no se juzga. Si alguien prefiere no compartir, puede simplemente expresarlo. Cierre (15 min): Palabra en círculo. ¿Qué me llevo de la sesión? Reflexión para casa (semilla) ¿Hay alguna situación en mi vida que acepto como “normal” pero que, si la miro de cerca, me pesa o me lastima? Revisión de avances para muestra final (15 min)
Productos de aprendizaje	• Conciencia corporal de las violencias naturalizadas. • Registro escrito del “antes y después” de cada participante. • Escucha atenta en el trabajo en pareja.

Carta Descriptiva Sesión 3	
Elemento	Descripción
	• Participación en el círculo de cierre. • Reflexión para casa.
Bibliografía / recursos	Bibliografía: (Segato, 2003). Esta base teórica introduce el concepto de violencia naturalizada: aquella que no se nombra como tal porque forma parte de la “normalidad”. Su papel es desnaturalizar el dolor. Cuando las participantes caminan recordando frases como “no era para tanto” o “callaste lo que querías decir”, la teoría de Segato les permite entender que esas experiencias no son fracasos personales ni exageraciones. Son evidencias de una estructura violenta que opera incluso en lo cotidiano y lo íntimo. La bibliografía protege a las participantes de la revictimización: lo que les pasó no fue “su culpa” ni “poca cosa”; fue violencia de género en una de sus formas más sutiles y, por eso, más efectivas Recursos humanos: Tallerista facilitadora: Persona con conocimientos en burlesque, performance y perspectiva de género. Guía las sesiones, propone los ejercicios de baile y contiene emocionalmente al grupo, con experiencia en trabajo corporal con grupos y manejo de temas sensibles (violencia, mandatos de género). Asistente: Apoyo logístico: colocar música, organizar materiales, registrar en fotografía/video.

Carta Descriptiva Sesión 3	
Elemento	Descripción
	Recursos materiales: Espacio físico para desarrollo de actividades y que tenga espejos, bocina/equipo de sonido, música para activación y baile, hojas blancas o de colores, lápices/bolígrafos, cámara o celular. Que deberán llevar las participantes: ropa con la que se sientan cómodas y que permita ir descubriendo el cuerpo progresivamente (blusa de botones, con tirantes, top, leggings, bata, etc.) y boa de plumas del color y largo que la participante elija.
Consideraciones éticas	• Consentimiento informado para el uso de imágenes. • Espacio seguro: nadie está obligada a hacer nada que no quiera. • Acompañamiento sensible ante posibles emociones difíciles. • Confidencialidad de lo compartido en el grupo.

Sesión 4: La fuerza

Base teórica: Bell Hooks: Resistencia, agencia y poder propio.

Hooks (2021) nos invita a pensar la fuerza de una manera distinta a como solemos entenderla. La fuerza no es un don con el que algunas personas nacen y otras no, como si fuera un privilegio reservado para unas cuantas se construye, muchas veces, desde los lugares más difíciles: desde el margen, desde la resistencia, desde el cansancio de haberlo dado todo.

Una de sus ideas más poderosas es la del margen. Cuando Hooks habla del margen, no se refiere a algo negativo. El margen es ese lugar donde hemos sido colocadas quienes no estamos en

el centro: las mujeres, las personas negras, las pobres, las que no encajan. Y aunque el margen puede ser un lugar de sufrimiento, también puede ser un espacio de resistencia y creatividad. Ella lo explica así:

Entender la marginalidad como una posición y como un lugar de resistencia es crucial para las personas oprimidas, explotadas, colonizadas. Si únicamente entendemos el margen como una marca que señala desesperación, un profundo nihilismo penetra de una manera destructiva en la base misma de nuestro ser (Hooks, 2021, pág. 207).

Si solo vemos el margen como carencia, como falta, como “lo que no tenemos”, podemos hundirnos en la desesperanza. Pero si aprendemos a verlo también como un lugar desde el cual mirar el mundo de otra manera, como un lugar donde inventar otras formas de vivir, entonces el margen se vuelve potencia.

Menciona Hooks (2021) que “no basta con la oposición” (pág. 37). No basta con resistir, con decir “no”, con oponerse a lo que nos duele. Después de ese “no”, después de la resistencia, viene algo más profundo: la necesidad de “hacerse de nuevo” (pág. 37). La fuerza no es solo aguantar, es también reinventarse, probar otras formas de ser, atreverse a ocupar espacios que antes nos fueron negados.

Hooks (2021) encuentra ejemplos de esta fuerza en las mujeres que la precedieron. Mujeres que trabajaban todo el día fuera de casa, en empleos duros, y que al regresar a sus hogares encontraban energía para “hacer surgir allí también la vida” (pág. 72). Esa capacidad de darlo todo y aun así encontrar fuerzas para cuidar, para crear, para sostener a las suyas, es para Hooks (2021) una forma de resistencia política (pág. 138). No una resistencia heroica ni famosa, sino una resistencia cotidiana, hecha de gestos pequeños, de cuerpos que siguen adelante.

Por eso, cuando Hooks (2021) dice que “para muchas mujeres la supervivencia dependía de la capacidad de conceptualizar alternativas, a menudo improvisando” (pág. 204), la fuerza no es solo resistencia, es también **invención**. Es la capacidad de imaginar otras formas de vivir, de moverse, de estar en el mundo, aunque no sepamos bien cómo va a salir. Y esto se hace muchas veces improvisando, atreviéndose a probar, construyendo en el intento, en el gesto, en la decisión de seguir aquí, en atrevernos a hacernos de nuevo.

Carta Descriptiva Sesión 4	
Elemento	Descripción
Tema	La fuerza: resistencia, agencia y poder propio.
Objetivo	Reconocer las formas de resistencia que hemos tenido a lo largo de la vida; celebrar la fuerza propia y la de la otra; explorar el gesto exagerado y el uso de los tacones como herramientas de empoderamiento; iniciar la confección del atuendo para la muestra final.
Metodología	Bienvenida (7 min): Recuperación de la sesión anterior. Encuadre (3 min): Disfrutar el proceso individual -incluso- la incomodidad, en caso que se presente. Observarse (madre-hija) una a la otra a lo largo del proceso, porque a veces, mirarse es la forma más profunda de encontrarse Activación corporal (10 min): Con música suave de fondo, la facilitadora invita a caminar por el espacio con diferentes consignas: primero descalzas, sintiendo el piso; luego con los tacones puestos, explorando cómo cambia la postura, la forma de caminar, la relación con el suelo. Consignas: caminar como si tuvieran

Carta Descriptiva Sesión 4	
Elemento	Descripción
	prisa, caminar sabiéndonos poderosas, como si quisieran pasar desapercibidas, caminar ocupando el espacio con plenitud. Notar las diferencias. Baile y construcción de coreografía grupal (25 min): Burlesque – Técnica y Juego con tacones. La tallerista invita a explorar el movimiento con tacones: caminar, girar, detenerse, poses. La consigna es jugar, no performar: no se trata de hacer movimientos bonitos para ser miradas, sino de sentir qué pasa con el cuerpo cuando los tacones nos elevan, nos hacen más altas, cambian nuestra postura. Se puede jugar a quitarse un tacón, sostenerlo, usarlo como extensión del brazo. Música sugerida: algo con ritmo, poderoso, que invite a la presencia. Diálogo breve (10 min): La tallerista inicia con las siguientes indicaciones: Compartir sensaciones: ¿cómo se sintió caminar descalzas? ¿y con tacones? ¿Qué emociones aparecieron? ¿Incomodidad, poder, riesgo, placer? Da espacio a las respuestas y comparte las ideas clave de la base teórica, conectada con las actividades realizadas y enlazándolas con la pregunta semilla que se planteará al cierre de la sesión. Dialogo sugerido: Hoy jugamos Hoy jugamos con tacones. Los tacones nos elevan, nos hacen más altas, cambian nuestra postura, nuestra forma de caminar, nuestra presencia. Para muchas de nosotras, los tacones han sido un mandato: hay que usarlos para estar ‘arreglada’, para ser ‘femenina’, para gustar. Pero hoy los usamos para otra cosa: para explorar nuestra fuerza, para sentir el poder en el

Carta Descriptiva Sesión 4	
Elemento	Descripción
	cuerpo, para jugar con la altura, con la pose, con la presencia. La autora del día de hoy: Bell Hooks dice que el margen —ese lugar donde hemos sido colocadas quienes no estamos en el centro, es decir a quienes nos han marginado— puede ser también un espacio de resistencia y creatividad. Los tacones pueden ser vistos como parte de ese margen: un objeto que nos han impuesto, pero que podemos apropiarnos de otra manera. Podemos usarlos para nosotras, no para otros. Podemos sentir el poder de ocupar más espacio, de ser más altas, de mirar desde arriba. También nos dice Hooks que <i>“nuestra supervivencia depende de nuestra capacidad de conceptualizar alternativas, a menudo improvisadas”</i>. Y eso es lo que hacemos hoy: probamos, improvisamos, jugamos. No importa si sabemos o no caminar en tacones, si nos sentimos torpes o poderosas. Se trata de explorar, de ver qué pasa. Y, además, empezamos a imaginar nuestro atuendo para la muestra final. Porque la fuerza también es eso: decidir cómo queremos mostrarnos, qué queremos decir con nuestro cuerpo, qué parte de nosotras queremos sacar a la luz. No tiene que ser perfecto, tiene que ser nuestro. Trabajo individual (15 min): Acto reflexivo. Escribir: Después de movernos con los tacones... ¿cómo se siente mi cuerpo ahora? ¿Qué sensaciones aparecieron? ¿Descubrí algo sobre mi fuerza?

Carta Descriptiva Sesión 4	
Elemento	Descripción
	Trabajo en pareja (15 min): Compartir, si se desea, alguna de las reflexiones escritas. Luego, juntas, conversan: ¿Qué fuerza veo en mi madre/hija? ¿Qué admiro de ella? ¿Qué me ha enseñado sin palabras? Confección de atuendo (25 min): Se dispone de materiales diversos: telas, lentejuelas, chaquiras, plumas, encajes, listones, pegamento textil, hilo y agujas. Cada participante (o cada pareja) comenzará a diseñar y confeccionar el atuendo que usará en la muestra final. La invitación es a crear un brasier adornado al gusto de cada una con los materiales antes mencionados a los que sean de su elección. También se pueden decorar pantaletas o medias de red con los mismos materiales, jugando con colores, texturas y brillos. Como parte del acto individual, se ofrece la posibilidad de incorporar pezoneras decoradas (pequeños adornos que cubren el pezón, sujetos con adhesivo o tela). Su uso es completamente opcional: cada participante decide si quiere usarlas o no, si prefiere diseñar un brasier que cubra más, o si incluso desea combinar ambas opciones. Lo importante es que cada una se sienta cómoda, segura y dueña de lo que elige mostrar. Cierre (5 min): Palabra en círculo. ¿Qué me llevo de la sesión? Reflexión para casa (semilla) ¿Qué me ha sostenido en los momentos difíciles? (para llevar al cuerpo y a la reflexión).

Carta Descriptiva Sesión 4	
Elemento	Descripción
	Revisión de avances para muestra final (15 min)- Revisión de música y diálogos por pareja.
Productos de aprendizaje	• Conciencia corporal del poder y la incomodidad con tacones. • Registro escrito del “antes y después” de cada participante. • Conversación en pareja sobre la fuerza vista en la otra. Inicio de la confección del atuendo para la muestra final. • Participación en el círculo de cierre. • Reflexión para casa.
Bibliografía / recursos	Bibliografía: (hooks, 2021) hooks aporta los conceptos de resistencia desde el margen y de “hacerse de nuevo” después de la opresión. Su papel es reorientar la mirada: no solo de lo que duele, sino de lo que ha sostenido. Cuando las participantes caminan con tacones (un objeto tradicionalmente asociado al mandato estético) y lo convierten en una herramienta de exploración del poder, la teoría de hooks les permite entender que los mismos instrumentos de opresión pueden ser resignificados. La bibliografía evita que la sesión caiga en un “empoderamiento vacío” o en una celebración ingenua de la fuerza individual. hooks recuerda que la fuerza no es un don, sino una construcción colectiva y situada, muchas veces nacida del cansancio y del margen.

Carta Descriptiva Sesión 4	
Elemento	Descripción
	Recursos humanos: Tallerista facilitadora: Persona con conocimientos en burlesque, performance y perspectiva de género. Guía las sesiones, propone los ejercicios de baile y contiene emocionalmente al grupo, con experiencia en trabajo corporal con grupos y manejo de temas sensibles (violencia, mandatos de género). Asistente: Apoyo logístico: colocar música, organizar materiales, registrar en fotografía/video. Recursos materiales: Espacio físico para desarrollo de actividades y que tenga espejos, bocina/equipo de sonido, música para activación y baile, hojas blancas o de colores, lápices/bolígrafos, cámara o celular. Que deberán llevar las participantes: ropa con la que se sientan cómodas y que permita ir descubriendo el cuerpo progresivamente (blusa de botones, con tirantes, top, leggings, bata, etc.) y zapatillas el alto del tacón es al gusto de cada participante, considerar que sea cómodo para que facilite los movimientos. Conjunto de lencería brasier y pantaleta, colores, diseños y modelos a elección de las participantes, pezoneras para quienes gusten decorarlas para utilizar en el evento final.
Consideraciones éticas	• Consentimiento informado para el uso de imágenes. • Espacio seguro: nadie está obligada a hacer nada que no quiera.

Carta Descriptiva Sesión 4	
Elemento	Descripción
	• Acompañamiento sensible ante posibles emociones difíciles. • Confidencialidad de lo compartido en el grupo.

Sesión 5: El encuentro

Base teórica: Marcela Lagarde: Los cautiverios de las mujeres y la posibilidad de descubrirse.

Después de haber recorrido juntas el cuerpo, la herencia, la herida y la fuerza, llegamos a un momento crucial: **el encuentro**. No el encuentro con cualquier persona, sino el encuentro entre madres e hijas, entre mujeres que comparten una historia, un linaje, una forma de estar en el mundo. Pero también, y quizás, sobre todo, **el encuentro de cada una consigo misma a través de la mirada de la otra**.

La antropóloga mexicana Marcela Lagarde dedicó años a investigar qué tienen en común todas las mujeres más allá de sus diferencias. Su respuesta fue contundente: todas compartimos una misma condición histórica, un lugar en el mundo que no elegimos, sino que nos es dado desde que nacemos. A ese lugar lo llamó **“cautiverio de las mujeres”** (Lagarde, 2005, pág. 36). Pero cuando habla de cautiverio no se refiere a estar encerrada en una cárcel o en un convento. El cautiverio es algo más profundo y cotidiano. Ella lo explica así:

“Las mujeres están cautivas porque han sido privadas de autonomía vital, de independencia para vivir, del gobierno sobre sí mismas, de la posibilidad de escoger y de la capacidad de decidir sobre los hechos fundamentales de sus vidas y del mundo.” (Lagarde, 2005, pág. 37).

Es decir, el cautiverio es esa sensación de que nuestra vida no nos pertenece del todo, de que hay caminos marcados que debemos seguir, aunque no los hayamos elegido.

¿Qué tiene que ver esto con el encuentro entre madres e hijas? Mucho. Porque a veces la única forma de descubrir quiénes somos es **mirarnos a través de los ojos de la otra**. La madre ve en su hija no solo a su hija, sino también a la mujer que fue, a la que pudo haber sido, a la que aún puede llegar a ser. La hija ve en su madre no solo a su madre, sino también a la mujer que es, a la que la precedió, a la que le dio no solo la vida, sino también una forma de estar en el mundo.

Lagarde (2005) nos recuerda que “**descubrir nuestros cautiverios es el primer paso para abandonarlos**” (pág. 10). Pero ese descubrimiento no siempre ocurre en soledad. A veces ocurre en la mirada cómplice de otra mujer. A veces ocurre cuando nos miramos con la madre o con la hija y, por un instante, dejamos de vernos desde nuestros roles en familia y nos vemos como **dos mujeres que comparten algo más profundo que un apellido**: comparten una historia de cautiverios, sí, pero también compartimos la posibilidad de nombrarlos juntas, de reírnos de ellos, de llorarlos, de soltarlos.

Así el encuentro entre madres e hijas deja de ser rutina, silencios, puede ser, por primera vez, el encuentro de dos mujeres que se miran a los ojos y se dicen, sin palabras o con ellas: “**Te veo. Te veo más allá de tu papel de madre o hija. Te veo como mujer. Con tus ganas, tus miedos, tu cuerpo, tu historia. Te veo a ti. Y al verte, me veo a mí**”.

Carta Descriptiva Sesión 5	
Elemento	Descripción
Tema	El encuentro: la mirada que descubre
Objetivo	Crear un espacio donde madres e hijas puedan mirarse de una manera distinta, reconociéndose más allá de los roles; explorar a través del juego con la mirada y el gesto de mostrarse la posibilidad de descubrirse a una misma en los ojos de la otra.
Metodología	Bienvenida (5 min): Recuperación de la sesión anterior. Encuadre (2 min): Disfrutar el proceso individual -incluso- la incomodidad, en caso que se presente. Observarse (madre-hija) una a la otra a lo largo del proceso, porque a veces, mirarse es la forma más profunda de encontrarse Activación corporal (5 min): Con música suave de fondo, la facilitadora invita a formar dos círculos concéntricos: las hijas en el interior, las madres en el exterior, ambas mirando hacia el centro. Los círculos giran en direcciones opuestas. La tallerista guía el encuentro de miradas por etapas: primero, mirarse con quien se cruce; luego, detenerse un instante más en cada mirada; finalmente, buscar con la mirada a la madre o hija propia y sostener el encuentro en silencio. La consigna es explorar, no forzar: no se trata de hacer nada especial, sino de observar qué sensaciones aparecen en el cuerpo cuando nos miramos y cuando nos encontramos.

Carta Descriptiva Sesión 5	
Elemento	Descripción
	Baile y construcción de coreografía grupal (25 min): Burlesque – Técnica y Juego con medias y ligero. Jugar con la mirada, el gesto de mostrarse, la atadura y la libertad. Con las medias y el ligero, las participantes exploran: ponerse y quitarse las medias, abrochar y desabrochar el ligero, atar simbólicamente sus propias muñecas y desatarse, y taparse y destaparse los ojos. La consigna es jugar, no performar: no se trata de hacer movimientos bonitos para ser miradas, sino de sentir qué pasa en el cuerpo cuando se está atada y cuando se suelta, cuando se ve y cuando no se ve. La tallerista guía la exploración con consignas abiertas, permitiendo que cada participante encuentre su propio ritmo. El baile cierra en duplas, enfrentadas, compartiendo un gesto de lo vivido. Diálogo breve (10 min): La tallerista inicia con las siguientes indicaciones: Compartir sensaciones: ¿cómo se sintió mirar a los ojos? ¿Cómo se sintió ser mirada? ¿Qué pasó con el cuerpo cuando se ataron y desataron? ¿Cuándo se taparon los ojos? Da espacio a las respuestas y comparte las ideas clave de la base teórica, conectada con las actividades realizadas y enlazándolas con la pregunta semilla que se planteará al cierre de la sesión. Dialogo sugerido: Hoy jugamos con atarnos y desatarnos. Con taparnos los ojos y destaparlos. ¿Por qué? Porque a veces algo nos tapa la mirada: el cansancio de los roles, la costumbre de vernos de la misma manera, el miedo a ver lo que

Carta Descriptiva Sesión 5	
Elemento	Descripción
	duele. Y cuando nos destapamos, podemos ver aquello que antes no queríamos o no podíamos ver. Marcela Lagarde dice que las mujeres hemos vivido en cautiverio: un lugar donde se nos ha privado de decidir sobre nuestras propias vidas. Pero también nos recuerda que nombrar ese lugar es el primer paso para transformarlo. Atar y desatar es una metáfora de eso: reconocer lo que nos sujeta para poder soltarlo. Tapar y destapar los ojos es otra metáfora: a veces no vemos lo que tenemos delante porque algo nos tapa la mirada. Y cuando nos destapamos, podemos ver lo que antes evitábamos. Hoy las invito a preguntarse, en silencio: ¿qué no he querido ver de ella? ¿qué no he querido ver de mí a través de ella? ¿qué pasa cuando me atrevo a mirar? ¿qué pasa cuando me dejo mirar? Trabajo individual (10 min): Acto reflexivo. La tallerista les dirá: <i>“Hoy tus ojos se encontraron con muchas miradas. Con la de tu madre o tu hija, quizás. También con la de otras mujeres. Hubo un instante, tal vez breve, en que alguien te miró y algo pasó en tu cuerpo. Cierra los ojos un momento. Recuerda esa mirada. No importa de quién era. ¿Qué pasó en tu cuerpo? ¿Se tensó algo? ¿Se relajó? ¿Quisiste sonreír? ¿Quisiste apartar la mirada? Abre los ojos. Escribe una palabra o una frase que guarde ese instante.</i>

Carta Descriptiva Sesión 5	
Elemento	Descripción
	<i>Ahora pregúntate: ¿qué sentí cuando me vio mi hija/madre? ¿Y qué sentí cuando la miré?</i> Trabajo en pareja (10 min): Siéntense frente a frente. Mírense a los ojos un momento. Ahora, cada una va a compartir una frase que complete esta idea: "Cuando me viste, sentí..." La otra solo escucha. No se aconseja, no se interrumpe, no se juzga. Luego cambian los roles. Confección de atuendo (15 min): Revisión de avances de confección de vestuario. Revisión de avances para muestra final (28 min) Cierre (10 min): Palabra en círculo. ¿Qué me llevo de esta sesión? Agradecimiento por parte de la tallerista: <i>“Antes de irnos, quiero darles las gracias. Por su presencia, por su cuerpo, por su palabra, por su silencio. Por animarse a mirar donde antes quizás no miraban. Por confiar en este espacio y en las otras. Por su apertura, su disponibilidad, su valentía. Esto que hemos construido juntas no existiría sin cada una de ustedes.”</i> Reflexión para llevar a casa y retroalimentación: <i>“Han sido semanas de caminar juntas. De cuerpo, herencia, herida, fuerza, encuentro, para ayudarnos a mejorar, les vamos a pedir un regalo. En esta hoja (anónima -si así gustan-, pueden hacerlo en casa y traerlo a la muestra o</i>

Carta Descriptiva Sesión 5	
Elemento	Descripción
	<i>quien prefiera enviarlo por correo), les pedimos que escriban qué cambió en ustedes y entre ustedes después de todo este proceso. No importa si fue mucho o poco. Sus palabras son muy valiosas para nosotras, así como sus sugerencias y recomendaciones. Gracias.”</i> Recordatorio de la muestra: <i>“La próxima sesión es nuestra muestra. No es un examen, no es una competencia. Es una celebración de lo que hemos vivido. Vamos a mostrarnos, no a demostrar nada. Confíen en su proceso. Nos vemos allí.”</i>
Productos de aprendizaje	• Conciencia corporal de la mirada, la atadura simbólica y la libertad. • Registro escrito individual del "antes y después" (palabra o frase que guarda el instante de la mirada). • Diálogo en pareja a partir de la frase “Cuando me viste, sentí...” • Participación en el círculo de cierre. • Reflexión para casa (pregunta semilla): <i>¿Qué cambió en mí y qué cambió entre nosotras después de todo este proceso?</i> • Retroalimentación escrita anónima (hoja entregada al final de la sesión, para traer a la muestra o enviar por correo). Anexo 1. Formato de Retroalimentación.
Bibliografía / recursos	Bibliografía: (Lagarde, 2005)

Carta Descriptiva Sesión 5	
Elemento	Descripción
	Lagarde (2005) introduce el concepto de “cautiverios de las mujeres”: formas de ser mujer en el mundo patriarcal que se viven como naturales, pero que son prisiones simbólicas. Su papel es nombrar lo que ata y también abrir la posibilidad de soltarlo. Cuando las participantes juegan a atarse y desatarse simbólicamente, a taparse y destaparse los ojos, la teoría de Lagarde les permite entender que la mirada cómplice de otra mujer puede ser el primer paso para descubrir el propio cautiverio y, al nombrarlo, empezar a abandonarlo. La bibliografía evita que el encuentro entre madre e hija caiga en un romanticismo vacío. No se encuentran “porque sí” o “porque son familia”. Se encuentran porque ambas reconocen, desde sus biografías distintas, que han habitado formas de cautiverio que merecen ser miradas, nombradas y, quizás, transformadas juntas. Recursos humanos: Tallerista facilitadora: Persona con conocimientos en burlesque, performance y perspectiva de género. Guía las sesiones, propone los ejercicios de baile y contiene emocionalmente al grupo, con experiencia en trabajo corporal con grupos y manejo de temas sensibles (violencia, mandatos de género). Asistente: Apoyo logístico: colocar música, organizar materiales, registrar en fotografía/video.

Carta Descriptiva Sesión 5	
Elemento	Descripción
	Recursos materiales: Espacio físico para desarrollo de actividades y que tenga espejos, bocina/equipo de sonido, música para activación y baile, hojas blancas o de colores, lápices/bolígrafos, cámara o celular. Que deberán llevar las participantes: ropa con la que se sientan cómodas y que permita ir descubriendo el cuerpo progresivamente (blusa de botones, con tirantes, top, leggings, bata, etc.), zapatillas el alto del tacón es al gusto de cada participante, considerar que sea cómodo para que facilite los movimientos. Conjunto de lencería brasier y pantaleta, colores, diseños y modelos a elección de las participantes, pezoneras -quien así lo prefiera-, medias y ligero del color de preferencia de cada participante.
Consideraciones éticas	• Consentimiento informado para el uso de imágenes. • Espacio seguro: nadie está obligada a hacer nada que no quiera. • Acompañamiento sensible ante posibles emociones difíciles. • Confidencialidad de lo compartido en el grupo. • La retroalimentación escrita es anónima y voluntaria.

Sesión 6: ¿Bailamos?

Pueden invitar a familiares, amistades, así como a representantes de instituciones aliadas que hayan apoyado el proceso (opcional). La presencia de invitados institucionales no debe interferir con el carácter íntimo y celebratorio de la muestra.

No aplica base teórica ya que esta sesión es la muestra final, un espacio de celebración y presentación de lo construido durante el taller.

Carta Descriptiva Sesión 6	
Elemento	Descripción
Tema	¿Bailamos?
Objetivo	Celebrar el proceso vivido a lo largo del taller, compartir las creaciones construidas por las participantes (monólogos musicalizados y coreografía grupal), agradecer a todas las personas e instituciones que hicieron posible el taller, y cerrar el ciclo con un ritual de reconocimiento mutuo.
Metodología	Llegada y preparación previa (20 min): Las participantes ultiman detalles de vestuario y maquillaje. Música de fondo para ambientar. Entrega de retroalimentación escrita (5 min): Las participantes entregan su hoja anónima (respuesta a <i>¿Qué cambió en ti y qué cambió entre ustedes después de todo este proceso?</i>). Calentamiento grupal (5 min): Círculo breve, un grito, un gesto de poder. Acto reflexivo final (15 min): En círculo. Preguntas guía: <i>¿Qué nos llevamos de esta experiencia? ¿Qué queremos seguir conversando? ¿Qué palabra le regalo a mi madre/hija después de este viaje?</i> Bienvenida y presentación del evento (10 min): La tallerista da la bienvenida al público, presenta el taller “Entre nosotras” y explica brevemente el espíritu de la muestra: <i>“Hoy no venimos a demostrar nada. Venimos a mostrar lo que</i>

Carta Descriptiva Sesión 6	
Elemento	Descripción
	<i>hemos construido juntas durante estas semanas: un espacio para habitar el cuerpo, nombrar los mandatos, reconocer las heridas, celebrar la fuerza y encontrarnos más allá de los roles. Cada presentación que van a ver está atravesada por alguno de esos temas. Son pedazos de historia, de cuerpo, de encuentro.”</i> <i>Asimismo, les comunicamos que este es un espacio de respeto. Durante la muestra vamos a tomar fotos y grabar videos. Solo se fotografiará o grabará a quienes dieron su permiso. Por favor:</i> <i>• No usen sus celulares para tomar fotos o grabar sin preguntar antes.</i> <i>• Si ven a alguien con un distintivo rojo, no la enfoquen (ella prefirió no ser grabada).</i> <i>Gracias por su respeto.</i> Agradecimientos iniciales (5 min): <i>“Quiero agradecer profundamente: A cada una de las participantes, por su valentía, su cuerpo, sus palabras, sus silencios... ¡Esto no existiría sin ustedes!</i> <i>A las familias, amigas y amigos que hoy nos acompañan. Gracias por estar aquí, por ser testigos de este proceso, por su escucha y su presencia. ¡Esto también es para ustedes!</i> <i>A [nombre de instituciones patrocinadoras o aliadas], por hacer posible este espacio.</i>

Carta Descriptiva Sesión 6	
Elemento	Descripción
	<i>A [nombre de talleristas o facilitadoras], por su acompañamiento y dedicación. Gracias a todas. ¡Esto es de y para ustedes!</i> Presentación de diálogos musicalizados (dependiendo el número de parejas entre 40-60 minutos): Cada pareja presenta su pieza escénica (máximo 4 minutos). La tallerista presenta a cada una asociando su presentación a uno de los temas del taller: (el cuerpo que habitamos, la herencia, la herida, la fuerza y el encuentro). Coreografía grupal (10 min): Todas las participantes presentan la coreografía construida colectivamente. Agradecimientos finales y cierre (5 min): “<i>Gracias por habitar este espacio. Gracias por animarse a mirar donde antes quizás no miraban. Esto no termina aquí. Sigue en casa, en la mirada, en el cuerpo, en la palabra que se animaron a decir. Que empiece la fiesta.</i>” Celebración (30 min): Música, fotos, abrazos.
Productos de aprendizaje	• Presentación de diálogos musicalizados (registro en video opcional, con consentimiento). • Coreografía grupal presentada. • Retroalimentación escrita anónima (hoja entregada).

Carta Descriptiva Sesión 6	
Elemento	Descripción
	• Participación en el círculo de cierre (registro en diario de campo de la tallerista). • Registro fotográfico de la muestra (con consentimiento).
Bibliografía / recursos	Bibliografía: No aplica Recursos humanos: Tallerista facilitadora: Conduce la muestra, presenta a las participantes, da los agradecimientos. Asistente: Apoyo logístico: música, luces, registro fotográfico/video, organización de alimentos. Recursos materiales: Espacio físico con pequeña área para “escenario”, bocina/equipo de sonido, lista de canciones seleccionadas por las participantes (organizada por orden de presentación), iluminación regulable, vestuario y maquillaje (aportado por participantes o tallerista), cámara fotográfica / video y/o celular. Reconocimientos de participación por pareja con firma de instituciones patrocinadoras y tallerista. Que deberán llevar las participantes: vestuario y maquillaje, hoja de retroalimentación (para entregar en la muestra).
Consideraciones éticas	• Consentimiento informado para el uso de imágenes. • Espacio seguro: nadie está obligada a hacer nada que no quiera.

Carta Descriptiva Sesión 6	
Elemento	Descripción
	• Acompañamiento sensible ante posibles emociones difíciles. • Confidencialidad de lo compartido en el grupo. • La retroalimentación escrita es anónima y voluntaria.

4.3. Categorías de análisis emergentes

Del análisis inductivo de los dos apartados anteriores —tanto de los “momentos reveladores” narrados en la sección 4.1 como de las “estrategias de mediación” diseñadas en la sección 4.2— es posible identificar un conjunto de categorías que permiten comprender tanto el conflicto intergeneracional en torno al género como las vías para transformarlo en diálogo.

El recorrido sesión a sesión del taller “Entre nosotras” —cuerpo, herencia, herida, fuerza y encuentro— no solo organiza la intervención, sino que se constituye en cinco categorías de análisis de la experiencia encarnada. Estas cinco categorías nombran dimensiones específicas del conflicto intergeneracional que la teoría por sí sola no alcanza a capturar, y emergen tanto de la narrativa autoetnográfica como de la propuesta de mediación. Cada una de ellas está anclada en una autora que ayuda a nombrar lo que el cuerpo, la historia y el vínculo que entre madres e hijas experimentan.

Sin embargo, antes de ellas, es necesario nombrar una categoría que las atraviesa y las posibilita: la incomodidad. No es una categoría más entre las otras, sino la condición de posibilidad

del despertar de conciencia, el umbral que se debe atravesar para que el diálogo pueda comenzar. Como se verá a continuación, la incomodidad no desaparece en el proceso de mediación, sino que se transforma: de ser un obstáculo que se evita (el “mejor cambiemos de tema”) a convertirse en una señal que se nombra, se habita y se pone al servicio del encuentro.

A estas seis categorías transversales (incluyendo la incomodidad) se suman tres categorías complementarias que emergen fundamentalmente del diseño metodológico del taller y de la fundamentación teórica que lo sostiene: el arte y el performance como mediación, la transformación personal como condición para el diálogo, y el diálogo agonístico como práctica familiar.

A continuación, se presentan y describen las nueve categorías de análisis construidas a partir de la experiencia encarnada y de la propuesta de mediación derivada de ella.

Categoría preliminar: La incomodidad como motor del despertar

Esta categoría refiere a la sensación de desajuste, extrañeza o malestar que surge cuando una mirada crítica interrumpe el orden naturalizado de las cosas. La incomodidad no es un mero síntoma emocional, sino un motor epistemológico y político que impulsa la toma de conciencia y, al mismo tiempo, revela las resistencias del entorno. Como señala Ahmed (2018), “cuando hablas como una feminista, es frecuente que te tachan de exagerada, de sobredimensionar las cosas... como si al contar tu versión de unos hechos, estuvieras exagerando a propósito o incluso con malicia” (pág. 40). Esa acusación de exageración es la **incomodidad** del otro ante la interrupción del orden.

En la narrativa autoetnográfica (4.1), la incomodidad aparece desde el título mismo — “¡Ahí viene la feminista, mejor cambiamos de tema!”— y atraviesa todos los episodios: la incomodidad de la hija al escuchar chistes misóginos que los demás celebran, la incomodidad de la madre al ser señalada, la incomodidad familiar ante la irrupción de temas que rompen la armonía aparente. La incomodidad es el síntoma de que algo no funciona en el orden establecido, pero también el umbral que se debe habitar para que la transformación sea posible. Como señala Ahmed (2018), “vivir una vida feminista es vivir con las consecuencias de ser feministas que están dispuestas a llamar a los problemas por su nombre” (pág. 60). Esa disposición implica sostener la incomodidad, no evitarla.

En las estrategias de mediación (4.2), la incomodidad está presente desde la primera sesión, cuando se invita a las participantes a habitar el cuerpo, a ocupar espacio, a tocarse sin vergüenza. La premisa del taller —“disfrutar el proceso individual, incluso la incomodidad, en caso que se presente”— reconoce que la incomodidad no es un obstáculo a eliminar, sino una parte del proceso que debe ser nombrada, contenida y transformada. El taller no promete eliminar la incomodidad, sino ofrecer un espacio donde pueda ser habitada sin destruir el vínculo.

Categorías transversales de análisis (ancladas en las sesiones del taller)

Categoría 1. El cuerpo: territorio de opresión y resistencia

El cuerpo es el lugar donde las mujeres experimentan la discriminación de manera más inmediata (Blanco, 2009). Los mandatos estéticos —depilación, delgadez, ocultamiento del vello, la celulitis, las estrías— constituyen una “prisión cosmética” que naturaliza la insuficiencia corporal. Sin embargo, el mismo cuerpo que ha sido lugar de opresión puede convertirse en espacio

de resistencia cuando se ocupa espacio, se toca sin vergüenza y se mueve con libertad. Esta categoría permite analizar cómo los conflictos intergeneracionales en torno al género a menudo eluden la palabra y se instalan en el cuerpo: en la incomodidad de ser mirada, en la vergüenza de mostrarse, en el gesto de encogerse.

Categoría 2. La herencia: mandatos de género y transmisión madre-hija

Lamas (1995) muestra cómo los **mandatos de género** —frases como “siéntate como señorita”, expectativas sobre el comportamiento femenino— se aprenden sin que nadie los explique, se graban en el cuerpo y se transmiten de generación en generación. Operan como una segunda piel: nos envuelven, nos protegen (aparentemente), pero también nos oprimen. Esta categoría permite analizar cómo el conflicto entre madres e hijas no es solo personal, sino que reproduce —o cuestiona— una cadena de transmisión que viene de atrás. La pregunta que abre es: ¿qué queremos seguir heredando y qué queremos soltar?

Categoría 3. La herida: violencias sutiles y explícitas en el cuerpo femenino

Segato (2003) advierte que la violencia de género está tan naturalizada que muchas veces ni siquiera es reconocida como violencia. Forma parte de la “normalidad”. Esta categoría permite analizar cómo las violencias cotidianas —el acoso callejero, la discriminación laboral, los comentarios sexistas, la vigilancia del cuerpo— se inscriben en lo que la autora llama el “carácter digerible del fenómeno” (pág. 3). La herida no es solo física: es simbólica, emocional, y se transmite a menudo en silencio. Nombrarla es el primer paso para dejar de naturalizarla y, eventualmente, para empezar a sanar.

Categoría 4. La fuerza: resistencia, agencia y poder propio

Hooks (2021) invita a entender la marginalidad no solo como carencia, sino como un lugar desde el cual mirar el mundo de otra manera y construir alternativas. “No basta con la oposición”

(pág. 37): después del “no más” viene la necesidad de “hacerse de nuevo”. Esta categoría permite analizar las formas de resistencia cotidiana que las mujeres desarrollan para sobrevivir y transformar su entorno. La fuerza no es un don innato, sino una construcción que emerge muchas veces desde el cansancio y el dolor. Se expresa en gestos pequeños: decidir cómo mostrarse, ocupar espacio, reírse de los mandatos, atreverse a probar otras formas de estar en el mundo.

Categoría 5. El encuentro: la mirada que descubre

Lagarde (2005) define los “cautiverios de las mujeres” como formas de ser mujer que privan a las mujeres de autonomía vital y de gobierno sobre sí mismas (pág. 37). Pero también señala que “descubrir nuestros cautiverios es el primer paso para abandonarlos” (pág. 10). Esta categoría permite analizar cómo el encuentro entre madres e hijas —cuando se miran más allá de los roles— puede ser el espacio donde ese descubrimiento ocurre. El encuentro no es la ausencia de conflicto, sino la posibilidad de sostenerse en la diferencia, de verse como dos mujeres que comparten una historia de cautiverios y también la posibilidad de nombrarlos juntas.

Categorías complementarias

Categoría 6. El arte y el performance como herramientas de mediación

El performance, el cabaret y el burlesque ofrecen lenguajes que permiten abordar temas difíciles cuando las palabras no alcanzan. Taylor (2011) los define como “actos vitales de transferencia” que transmiten saber social, memoria e identidad a través del cuerpo (pág. 20). Alzate (2013) destaca el cabaret mexicano como un arte de “contra-representación” que usa el humor crítico, la ironía y la exageración para subvertir estereotipos. Esta categoría permite analizar por qué un taller de baile puede ser un dispositivo de mediación más efectivo que una charla teórica: porque el cuerpo, el juego y la risa abren canales de comunicación que el discurso racional no siempre logra activar.

Categoría 7. La transformación personal como condición para el diálogo

El cambio en la relación madre-hija no puede darse solo desde la hija que señala y cuestiona. Requiere que la madre también se cuestione, se forme y transite su propio proceso. García (2008) sostiene que “la identidad humana no se consagra, de una vez para siempre, al nacer: se construye en la infancia y, en lo sucesivo, debe reconstruirse a lo largo de la vida” (pág. 2). Esta categoría permite analizar cómo el diálogo intergeneracional es posible cuando la generación adulta acepta que también puede transformarse, que la capacidad de interrogarse no caduca con la edad.

Categoría 8. El diálogo agonístico como práctica familiar

Mouffe (2007) propone pasar de una lógica **antagonista** (donde la otra es una enemiga a destruir) a una lógica **agonista** (donde la otra es una adversaria legítima con quien se disputa sin destruir el vínculo). Muchas familias practican una “negación del antagonismo” (pág. 9) que no protege la armonía, sino que la erosiona. Esta categoría permite analizar cómo transformar el conflicto familiar: no eliminando el desacuerdo, ni forzando un consenso falso, sino creando las condiciones para que las diferencias se expresen sin que el vínculo afectivo se rompa.

5. Reflexiones finales

El recorrido autoetnográfico que he trazado —desde los momentos reveladores que hicieron crujir mi mundo hasta el diseño del taller “Entre nosotras” como apuesta concreta de mediación— ha sido todo un proceso, no solo un cambio. Tampoco pretendió llegar a verdades absolutas. Su sentido ha sido otro: habitar las preguntas, sostener la incomodidad y extraer de la experiencia encarnada aprendizajes que puedan dialogar con otras familias, con otras madres e hijas que, como nosotras, han visto cómo el feminismo y el género irrumpen en la mesa para cambiarlo todo, empezando por la conversación.

En las páginas que siguen no ofrezco un resumen de lo ya dicho, sino una reflexión sobre lo que este camino me ha permitido comprender. Me detengo, primero, en el sentido político de mi despertar; luego, en las aportaciones de la autoetnografía como método; después, en lo que este trabajo ofrece al campo de género en educación; más adelante, en tres aprendizajes clave para pensar la mediación intergeneracional; y finalmente, en cómo el taller “Entre nosotras” se convierte en el espacio donde esos aprendizajes encuentran forma. Cierro con un reconocimiento honesto de las limitaciones del estudio y con una apuesta por el amor como territorio donde el conflicto, lejos de destruir, puede encontrarse.

5.1. De la incomodidad personal a la pregunta política

Comencé este trabajo con una confesión: la incomodidad. La mía ante los señalamientos de mi hija, la de ella ante mis silencios y justificaciones, la de nuestra familia ante la irrupción de un tema que, hacía que “mejor cambiáramos de tema”. Lo que en un principio viví como un conflicto íntimo y a veces doloroso, ha terminado por revelarse como un fenómeno colectivo, profundamente enraizado en la historia y en las ansiedades que el feminismo y el género despiertan en los espacios más cercanos: los hogares.

A lo largo de esta autoetnografía, he narrado los “momentos reveladores” que marcaron mi despertar de conciencia: el doble discurso en el club de comedia, el miedo expresado como interrogatorio cuando mi hija marchaba, el taller de burlesque que me devolvió un cuerpo que tenía olvidado, las marchas del 8M donde la rabia y la esperanza caminaban juntas, y finalmente, mi ingreso a la Especialización en Género en Educación de la UPN, que me dio las herramientas para nombrar lo que antes solo sentía.

Este camino no ha sido lineal ni cómodo. Ha sido, como dice Ahmed (2018), un proceso de “hacerse feminista” que implica vivir con las consecuencias de llamar a los problemas por su

nombre, incluso cuando eso significa generar incomodidad en quienes amamos (pág. 48). Mi reflexión final no busca ofrecer un manual de instrucciones, sino compartir las preguntas y aprendizajes que este recorrido me ha dejado, y proponer, desde ellos, algunas claves para pensar la mediación intergeneracional sobre género, feminismo y diversidad en las familias mexicanas.

5.2. Aportaciones de la autoetnografía a mi trabajo: La validez de la experiencia encarnada

Elegir la autoetnografía como método no fue una decisión menor, ni un refugio fácil ante la rigurosidad de otros enfoques. Fue, más bien, una apuesta consciente: la convicción de que el conocimiento sobre las relaciones humanas, especialmente las más íntimas y conflictivas, no puede desprenderse de quien lo enuncia. Al final de este camino, puedo señalar las aportaciones fundamentales que este enfoque ha hecho a mi trabajo.

La capacidad de nombrar lo que de otro modo permanecería en el silencio de lo cotidiano. La autoetnografía me otorgó una lente para mirar de frente las escenas que narro —el club de comedia, el interrogatorio por la marcha, las conversaciones trucas— y convertir la anécdota en dato, la incomodidad en categoría de análisis. Al hacerlo, he podido tender un puente entre mi mesa familiar y las estructuras de poder que antes solo veía en los libros, entre el miedo que sentí al ver a mi hija marchar y ese temor difuso que muchas madres compartimos sin saber bien de dónde viene. Sin este método, esas experiencias habrían seguido siendo “problemas personales”, y no se habrían revelado como el fenómeno colectivo que hoy comprendo que son. La autoetnografía me ha dado la autoridad para afirmar que mi historia es, también, una forma de hacer teoría.

La exigencia ética de escribir con las y los otros, no sobre ellos. Este trabajo no lo escribo sobre mi hija o mi familia, sino con ella y, en muchos sentidos, para ellas y ellos. El proceso

me obligó a un ejercicio de humildad y escucha que quizá ningún otro método habría demandado con tanta fuerza. Incluir la voz de mi hija, reconocer sus emociones como válidas y no como un apéndice de las mías, fue un acto metodológico que transformó mi propia subjetividad. Me enseñó que investigar no es extraer información, sino tejer un relato compartido donde la vulnerabilidad de quien escribe es, paradójicamente, su mayor fortaleza. Esta experiencia ha sido, en sí misma, un pequeño ensayo de eso que propongo: aprendí a disentir con mi propia familia sin destruir el vínculo.

La potencia transformadora, tanto para quien investiga como para su contexto. Este trabajo no describe un cambio externo; él mismo es parte del cambio que analiza. El proceso de escribir, reflexionar y darle forma a mi propia relación con mi hija ha sido un vehículo para modificar esa relación en tiempo real. He transitado de ser alguien que cambiaba de tema para preservar una paz ficticia, a ser una mujer que busca el encuentro en medio de la controversia. La autoetnografía me ha permitido demostrar que la investigación social no tiene por qué ser neutral o distante para ser rigurosa; puede ser encarnada, vulnerable y profundamente comprometida con la transformación de quien investiga y de su entorno. Al final, este documento no es solo el registro de un fenómeno; es la evidencia de que otro tipo de diálogo es posible.

5.3. Lo que este trabajo le aporta al campo de Género en Educación

Si la autoetnografía fue el vehículo, el campo de la Especialización en Género en Educación es el territorio que este trabajo busca fecundar. Consciente de que las políticas educativas y los discursos de género a menudo chocan con el muro de las resistencias cotidianas, mi investigación ofrece, a mi juicio, tres aportaciones específicas.

Primera aportación: visibilizar a la familia como un espacio de disputa cultural fundamental, a menudo olvidado por las políticas de género. Gran parte de los esfuerzos

institucionales se han centrado en el currículo, la formación docente y la escuela. Sin embargo, como documenté a lo largo de esta investigación, el “conflicto cultural” no termina en la puerta del aula; se intensifica en la mesa del comedor. Este trabajo evidencia que el éxito o fracaso de la educación con perspectiva de género no se mide solo en las aulas, sino en la capacidad de las familias para metabolizar esos aprendizajes. Mi propuesta no se queda en la denuncia: ofrece un camino concreto —el taller “Entre nosotras”— para intervenir en ese espacio doméstico, reconociéndolo no como un obstáculo, sino como un actor central en la transformación social.

Segunda aportación: proponer una pedagogía de la mediación que integra el cuerpo, la emoción y el arte como herramientas políticas. La enseñanza del género no puede ser solo transmisión de conceptos. Mi propuesta parte de una convicción que fui construyendo a lo largo de mi proceso formativo: las capacitaciones en perspectiva de género suelen ser teóricas y están desconectadas de las realidades afectivas y corporales donde el conflicto realmente ocurre. Frente a ello, retomo la experiencia del taller “Introducción al Burlesque, al estilo Pink Sin”, impartido por la Lic. Cristina Sotelo, un espacio donde el baile, el humor y la puesta en escena permiten tomar conciencia del cuerpo, los mandatos y las violencias a través de la práctica y los círculos de reflexión. Lo que hago en mi propuesta es tomar esa base metodológica y resignificarla: el taller “Entre nosotras” se inspira en esa misma dinámica corporal y escénica, pero la dirijo específicamente al vínculo madre-hija y la anclo en un andamiaje teórico explícito —con autoras como Lagarde, Lamas, Segato, Hooks y Blanco— que permite nombrar y profundizar lo que en el movimiento y el juego se va despertando. De esta forma, el taller no se queda en la experiencia vivencial, sino que la articula con conceptos que ayudan a entender por qué nos duele, qué heredamos y cómo podemos soltarlo juntas. Es una pedagogía encarnada, donde se aprende no solo con la mente, sino con el cuerpo; no desde la acusación, sino desde el juego y el encuentro.

Tercera aportación: tender un puente entre el diagnóstico teórico y la intervención práctica para el diálogo intergeneracional. Existe un análisis, desarrollado por autoras como Sara Ahmed, Marcela Lagarde y Rita Segato, sobre cómo las resistencias al feminismo operan en los espacios más íntimos, incluyendo la familia. Este trabajo culmina con una carta descriptiva detallada y sostenible, lista para ser implementada por instituciones educativas, institutos de la Mujer o asociaciones civiles. Es un diseño anclado en la experiencia real del conflicto. Al hacerlo, mi investigación trasciende el ámbito académico para ofrecer un recurso concreto a madres, padres, hijas e hijos que, como yo, están buscando nuevas formas de seguir hablando, a pesar de la incomodidad. Contribuyo, así, a la construcción de un diálogo posible en el primer espacio de socialización política: la familia.

5.4. Aprendizajes para una mediación intergeneracional consciente

Primer aprendizaje: El diálogo intergeneracional es un encuentro de memorias políticas en disputa. Cuando mi hija señaló la ausencia de mujeres en las fotografías del club de comedia, no estaba haciendo una simple observación estadística. Estaba aplicando una mirada crítica que había desarrollado en sus espacios de formación y activismo. Mi reacción inmediata — unirme al “bombardeo” de justificaciones de mi familia— no fue un mero arranque de mal humor. Fue, sin saberlo, la manifestación de un fenómeno que María Luisa Tarrés (2007) describe con precisión: “en México, el concepto de ‘género’ ha sido objeto de una disputa política que ha dejado huellas distintas en las generaciones que lo habitan” (pág. 89).

Tarrés nos muestra que el feminismo y el género no son entidades estables. Tienen una historia. Las feministas de los años setenta y ochenta, aquellas que podrían ser las madres o abuelas de las jóvenes de hoy, lucharon por la democracia y vieron cómo sus demandas, tras la Conferencia de Beijing en 1995, comenzaron a ser adoptadas por el Estado Mexicano. Pero esa adopción no

fue neutral. Con la llegada del PAN a la presidencia en el año 2000, el discurso de género fue “reelaborado” para hacerlo compatible con una ideología que, “naturaliza el género, define a la mujer como reproductora biológica y social, e idealiza a la familia tradicional” (Tarrés, 2007, pág. 71)

Este proceso histórico explica, en gran medida, la brecha cognitiva y conceptual que identifiqué en mi investigación. Mi hija y yo no solo tenemos edades distintas; hemos heredado versiones distintas del feminismo. Ella creció en un contexto donde el género circula con mayor naturalidad en las aulas, las redes y en los activismos juveniles. Su generación también ha hecho del género un campo de batalla política con nuevos conceptos, lenguajes y estrategias. Yo crecí en un mundo donde el feminismo era visto con sospecha, y donde mis propias experiencias de discriminación laboral —la explicación paternalista de los hombres, el techo de cristal, la violencia simbólica— las viví durante años como “cosas de la vida”, no como estructuras de poder.

Mi resistencia inicial al escucharla no fue, entonces, un simple acto de cerrazón personal. Fue, también, la defensa inconsciente de un orden simbólico en el que yo había aprendido a sobrevivir. Como dice Lagarde (2005), hay “felices cautivas” que no saben que lo son (pág. 31). Yo era una de ellas. Y mi hija, con sus preguntas, estaba tocando las puertas de mi propio cautiverio.

De este aprendizaje se desprende una comprensión fundamental para mi propuesta de mediación: el taller “Entre nosotras” no aborda la dimensión histórica y política del conflicto a través de un módulo teórico sobre la historia del feminismo en México. En lugar de impartir una lección, la incorpora de manera encarnada en su propia dinámica. La teoría no está ausente —cada sesión se sostiene en autoras que han pensado estos temas—, pero no se presenta como un saber

externo que las participantes deben recibir pasivamente. Se ofrece, más bien, como un andamiaje que sostiene la experiencia sin imponerse sobre ella.

Segundo aprendizaje: El miedo al género es una fantasía que vive en casa. Mi reacción ante la participación de mi hija en las marchas feministas fue esclarecedora. Cuando vi su foto con la ropa manchada de pintura, el corazón se me encogió. Mis preguntas no nacieron de la curiosidad, sino del miedo: “¿Estás ahí? ¿Participaste en los destrozos?”. Llamé a su padre para que fuera a “rescatarla”. En mi cabeza, la marcha era un lugar de caos y peligro, y ella, a pesar de ser una joven adulta con criterio propio, era una víctima potencial a la que debía proteger.

Hoy, al leer a Butler (2024), entiendo que ese miedo no era solo mío. Era la manifestación, en el espacio más íntimo de la relación madre-hija, de lo que Butler llama la “fantasía del género como fuerza destructiva” (pág. 36). Butler (2024) documenta cómo, a nivel global, el término “género” se ha transformado en un “fantasma” que condensa múltiples ansiedades sociales: el miedo a la disolución de la familia, “a que la infancia se vea perjudicada” a la “colonización ideológica”, a la pedofilia, al caos social (págs. 11,12).

Esta “sintaxis incendiaria” (Butler, 2024, pág. 18), no opera mediante argumentos racionales. Opera mediante la **condensación y el desplazamiento**: elementos dispares y contradictorios se conectan arbitrariamente y se proyectan sobre el “género”. La **condensación**, cuando muchos miedos distintos se juntan en uno solo: el miedo a que las y los hijos cambien, a que la familia se desintegre, a no entender el mundo, a lo que dicen en las noticias... todo eso se comprime y se le echa la culpa al “género”. El **desplazamiento**, cuando ese miedo se corre hacia algo que parece más fácil de atacar: en lugar de preguntarme qué me duele de verdad, le echo la culpa al feminismo, a las ideas raras, a lo que le enseñan en la escuela. Así, el “género” se convierte en el chivo expiatorio de miedos que, en el fondo, tienen que ver conmigo.

Lo fascinante —y lo doloroso— es cómo esta fantasía global se materializa en el espacio íntimo del hogar.

Cuando yo imaginaba a mi hija en medio de los destrozos, no estaba viendo la realidad de su participación consciente y situada en un sector pacífico de la marcha. Estaba proyectando sobre ella una imagen construida por los noticieros, por los discursos que satanizan la protesta feminista, por mi propio miedo a un mundo que percibo como cada vez más violento e incierto. Mi hija usaba la palabra “feminismo” para hablar de justicia; yo la escuchaba, en ese momento, como una amenaza. El “género”, como concepto, había llegado a mis oídos cargada de significados aterradores mucho antes de que mi hija empezara a explicármelo. Y mi reacción defensiva no era, entonces, una respuesta a sus argumentos, sino a esa fantasía que habitaba en mí sin que yo fuera consciente de ella.

Si Tarrés (2007) me ayudó a comprender la dimensión política del conflicto, Butler (2024) me dio las claves para entender su dimensión más profunda y menos racional: el miedo. Y también para entender por qué el taller “Entre nosotras” es un espacio tan potente para abordarlo. El taller no necesita un ejercicio específico de “gestión del miedo” porque el miedo está presente desde la primera sesión. Está en la incomodidad de ocupar el espacio, en la resistencia a tocarse, en la vergüenza de mostrarse. El taller performático no lo evita: lo nombra, lo contiene y lo transforma. Cuando una madre y una hija se miran a los ojos en la sesión de “El encuentro” y sostengan la mirada sin desviarla, estarán enfrentando el miedo a ser vistas, a ser juzgadas, a no cumplir con las expectativas de la otra. Cuando bailen juntas en la muestra final, estarán diciendo, con el cuerpo: “estoy aquí, a pesar del miedo”. El taller se convierte así en ese espacio seguro que Butler reivindica, donde las fantasías aterradoras que se han construido alrededor del “género” pueden

ser desactivadas no con argumentos, sino con la experiencia compartida de que es posible habitar la diferencia sin que el vínculo se rompa.

Tercer aprendizaje: El conflicto no es el enemigo; la negación del conflicto sí lo es. A lo largo de este trabajo, la teoría de Chantal Mouffe (2007) ha sido una brújula. Su enfoque agonístico me permitió entender que la familia no es un espacio armónico por naturaleza, sino un espacio **político** donde conviven generaciones, historias y formas de ver el mundo muy distintas. El amor no es un blindaje que protege de las peleas; el amor es más bien el escenario donde las peleas ocurren.

Durante años, mi familia y yo practicamos lo que, desde la teoría de Mouffe (2007), podría describirse como una “**negación del antagonismo**” (pág. 9). Ante cualquier tema que pudiera generar incomodidad —la religión, la política, y desde luego, el feminismo—, la consigna tácita era “mejor cambiemos de tema”. Esta cultura del silencio, tan arraigada en la sociedad mexicana, no protegía la armonía familiar. La erosionaba. Como señala Mouffe (2007), “cuando se elimina el espacio legítimo para la confrontación de ideas, el oponente deja de ser un adversario y se convierte en un enemigo al que hay que callar o destruir” (pág. 3).

La relación con mi hija se fue lastimando no por sus preguntas, sino por mi negativa a habitarlas. Cada conversación truncada, cada “mejor cambiemos de tema”, era un ladrillo más en el muro de silencio y resentimiento que se levantaba entre nosotras. Mi resistencia no era hacia ella, sino hacia la incomodidad que sus preguntas despertaban en mí. Pero al rechazar sus preguntas, sin saberlo, estaba rechazándola a ella.

El agonismo me enseñó que el objetivo no es eliminar el conflicto, sino transformar su calidad. Se trata de pasar de una lógica **antagonista** (donde la otra es una enemiga a la que hay que vencer) a una lógica **agonista** (donde la otra es una adversaria legítima con quien se puede

disputar con pasión, pero sin destruir el vínculo). Esto no significa rebajar la intensidad de las convicciones. Significa sostener la disputa dentro del amor.

Y esta es, quizá, la enseñanza que más claramente se materializa en el taller “Entre nosotras”. El taller no busca que las participantes que estén de acuerdo, que suavicen sus posturas o que busquen un falso consenso. Les pide, por el contrario, que exploren juntas sus diferencias a través del juego, la ironía y la exageración que ofrece el cabaret. El conflicto no se reprime: se pone en escena. La sesión de “La fuerza”, con el trabajo con tacones, es un ejemplo perfecto: la madre y la hija pueden explorar, cada una desde su lugar, qué significa sentirse poderosa. Pueden descubrir que su definición de “poder” no es la misma, y eso está bien. Pueden reírse juntas de sus torpezas, pueden competir amistosamente, pueden celebrar los logros de la otra. El vínculo se fortalece no a pesar del conflicto, sino gracias a él, porque aprenden que pueden discrepar sin destruirse.

5.5. Hacia una mediación integral: El taller “Entre nosotras” como espacio de confluencia

La integración de estos tres aprendizajes —el político-histórico (Tarrés), el emocional-afectivo (Butler) y el agonístico-relacional (Mouffe)— me permite comprender, en estas reflexiones finales, que el taller “Entre nosotras” no es solo una actividad lúdica entre otras. Es, más bien, **el espacio donde estos aprendizajes se habitan, en el cuerpo, en el juego, en el encuentro entre madre e hija.**

No se trata de que el taller tenga módulos teóricos. Se trata de que, en cada sesión, en cada juego, en cada gesto, están presentes los tres aprendizajes. Cuando en la Sesión 2 madre e hija jueguen a ponerse y quitarse los guantes, estarán:

- **Historizando su relación (Tarrés):** porque están sintiendo en el cuerpo la diferencia entre los mandatos heredados y los deseos propios, reconociendo en la otra a una mujer de su tiempo, con su propia historia.

- **Trabajando el miedo (Butler):** porque están enfrentando la vergüenza de mostrarse, la incomodidad de ser miradas, la resistencia a ocupar el espacio.

- **Practicando el agonismo (Mouffe):** porque están explorando juntas, desde el juego y no desde la imposición, sus diferencias, aprendiendo que pueden discrepar sin que el vínculo se rompa.

Cuando en la Sesión 5 madre e hija se encuentran frente al espejo y ensayan la mirada cómplice que compartirán en la muestra final, están:

- **Reconociéndose como sujetas políticas (Tarrés):** porque se ven no solo como “madre” e “hija”, sino como dos mujeres que han atravesado épocas distintas del patriarcado.

- **Desactivando la fantasía del “género” como amenaza (Butler):** porque la experiencia compartida de bailar juntas, de mostrarse vulnerables y poderosas a la vez, demuestra que el feminismo no destruye el amor familiar, sino que puede construir nuevas formas de vínculo.

- **Construyendo un “nosotras” agonístico (Mouffe):** porque ese “nosotras” no se basa en la uniformidad de pensamiento, sino en la decisión de seguir queriéndose en y a través de la diferencia.

El taller “Entre nosotras” se convierte así en la respuesta práctica a las preguntas que esta investigación me ha planteado. No ofrece recetas mágicas ni promete la eliminación del conflicto. Ofrece algo más valioso: un espacio donde el conflicto puede ser habitado sin miedo a la ruptura,

donde el cuerpo puede hablar su propio idioma, y donde madres e hijas pueden, finalmente, dejar de cambiar de tema y empezar a encontrarse, no en la armonía forzada, sino en la complejidad compartida de ser mujeres en tiempos distintos.

5.6. Limitaciones

Quisiera reconocer, para finalizar, algunas limitaciones de este trabajo y preguntas que quedan abiertas para futuras investigaciones.

En primer lugar, mi análisis se ha centrado en el vínculo madre-hija en un contexto urbano y de clase media. Sería necesario explorar cómo estas dinámicas se modifican en otros contextos: familias rurales, indígenas, o aquellas donde las figuras de cuidado no son las madres biológicas. La interseccionalidad que apenas empecé a explorar con la lectura de (Echavarría, 2026) sobre la Barbie y el “capitalismo de la crueldad” me recuerda que el género no se vive igual si eres blanca o negra, si tienes recursos o no, si habitas la ciudad o el campo.

En segundo lugar, mi propuesta de mediación se enfoca en la relación madre-hija. Sería valioso pensar en estrategias similares para otros vínculos familiares: padre-hijo, abuela-nieta, o para familias donde las identidades de género y sexuales de sus integrantes sean diversas. El marco teórico de Butler (2024), en particular, ofrece herramientas para pensar estas complejidades, pero este no era el espacio para desarrollarlas.

En tercer lugar, el taller “Entre nosotras” es una propuesta que requiere ser puesta a prueba en contextos reales. Una línea de investigación-acción participativa podría implementarlo y evaluar sus resultados, documentando no solo los cambios en el discurso, sino también en la calidad del vínculo afectivo y en la capacidad de las participantes para sostener el conflicto de manera agonística.

Además de lo anterior, es necesario reconocer las limitaciones que derivan del propio enfoque autoetnográfico que sustenta este trabajo. Mi mirada es la de una madre que transitó de la resistencia al diálogo, pero no la de una hija, ni la de otras madres con trayectorias distintas a la mía. Si bien incluí la voz de mi hija para enriquecer el relato, su perspectiva sigue siendo filtrada por mi propia narrativa. Un estudio que partiera de la vivencia de las hijas, o que contrastara múltiples relatos familiares, ofrecería un panorama distinto, quizás complementario o incluso contradictorio con el aquí presentado.

La autoetnografía, por su naturaleza, no persigue la generalización estadística ni la replicabilidad de los hallazgos. Aspira, más bien, a la construcción de un análisis situado que, desde la experiencia encarnada, pueda resonar con otras vivencias. Este trabajo se inscribe en esa aspiración: busca ofrecer una mirada densa y teóricamente anclada del conflicto intergeneracional en una familia mexicana, sin perder de vista que toda mirada situada es, por definición, parcial y perfectible. Las estrategias de mediación propuestas, aunque fundadas teóricamente, no pueden ser extrapoladas mecánicamente a cualquier familia. Cada contexto atravesado por el conflicto de género requerirá un proceso de adaptación que respete sus propias dinámicas, historias y resistencias.

Por otro lado, este trabajo se construyó a partir de memorias personales y conversaciones reconstruidas después de los eventos narrados. No utilicé registros contemporáneos como diarios personales o grabaciones en el momento en que los diálogos familiares ocurrían. Esa distancia temporal entre la vivencia y su escritura pudo haber atenuado algunas emociones o, por el contrario, intensificado otras bajo la luz del conocimiento adquirido a posteriori. Una investigación que documentara el conflicto en tiempo real, mediante entrevistas periódicas o bitácoras compartidas entre madres e hijas, arrojaría datos de otra naturaleza.

Finalmente, el carácter público de este documento —un trabajo que será leído por la comunidad académica e, idealmente, por otras familias— introduce una limitación ética que no quisiera eludir. Al narrar experiencias que involucran a mi hija y a otros familiares, incluso habiendo resguardado su anonimato y obtenido su consentimiento, soy consciente de que sus voces y su intimidad quedan expuestas a interpretaciones que no puedo controlar. La autoetnografía, por más cuidadosa que sea en lo ético, nunca resuelve del todo la tensión entre contar una historia propia y hacerlo arrastrando a quienes nos acompañan en ella.

5.7. Cierre: El género como pregunta compartida, el amor como territorio

Hace unos años, el título de este trabajo era una frase que escuchaba a menudo en mi familia: “Ahí viene la feminista, mejor cambiamos de tema”. Era una frase dicha a medias entre la burla y la incomodidad. Era la constatación de que mi hija y yo habíamos dejado de habitar el mismo mundo.

Hoy, esa frase ya no duele igual. No porque mi familia haya cambiado por completo, ni porque todos los conflictos estén resueltos. Duele menos porque he aprendido a habitarlos de otra manera. He aprendido que el feminismo no es un tema que se pueda evitar, porque está en todas partes: en los cuerpos que habitamos, en las herencias que cargamos, en las violencias que naturalizamos, en las fuerzas que descubrimos.

El diálogo con mi hija no es perfecto. Todavía hay silencios, todavía hay roces, todavía hay momentos en los que preferiría no escuchar lo que tiene que decir. Pero ya no cambio de tema. Ahora sé que sus preguntas no son un ataque, sino una invitación. Una invitación a mirar el mundo con otros ojos, a cuestionar lo que siempre di por sentado, a descubrirme a mí misma a través de su mirada.

Al final, esta autoetnografía no es un punto de llegada, sino un punto de partida. Es la constatación de que el género, como dice Butler (2024), “no es un monolito aterrador ni una fórmula mágica” (pág. 8). Es, sobre todo, una **pregunta**. Una pregunta que cada generación está llamada a formular con sus propias palabras, en su propio contexto, y que solo puede responderse juntas, en diálogo con quienes nos precedieron y con quienes nos sucederán. Porque la pregunta del género no la resuelve una sola generación: las que vinieron antes nos abrieron camino, y las que vendrán seguirán preguntando a su manera.

Mi mayor aprendizaje es que el amor no es la ausencia de conflicto. El amor es la certeza de que el vínculo puede sostener la diferencia sin romperse. Es la decisión de seguir hablando, aunque duela. Es la apuesta por un “nosotras” que no necesita pensar igual para quererse.

Que este trabajo sea un testimonio de que es posible. Que sea una invitación a otras madres e hijas a atreverse a no cambiar de tema. Porque a veces, lo más valioso que podemos hacer es, simplemente, seguir hablando.

Anexos

Anexo 1

FORMATO DE RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN TALLER PARA MADRES E HIJAS “ENTRE NOSOTRAS” (Anónima Puedes responder con total honestidad)					
Parte 1: Tu experiencia en el taller 1. ¿Qué cambió en ti y qué cambió entre ustedes después de todo este proceso? (Escribe aquí, puedes usar frases, palabras sueltas o lo que quieras compartir)					
Parte 2: Evaluación del taller. En cada una de las preguntas siguientes, encierre en un círculo la opción que mejor se adecúe a su opinión. El significado de cada número se encuentra en la sección superior.					
Pregunta	Escala de opinión				
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Las actividades de baile y activación corporal me ayudaron a conectar con mi cuerpo	1	2	3	4	5
Los temas que vimos (cuerpo, herencia, herida, fuerza, encuentro) fueron útiles para reflexionar sobre mi experiencia como mujer	1	2	3	4	5
El taller fue un espacio seguro y me sentí cómoda para participar	1	2	3	4	5
La relación con mi madre/hija mejoró o se abrió a nuevas conversaciones gracias al taller	1	2	3	4	5
Recomendaría este taller a otras mujeres	1	2	3	4	5
Parte 3: Para mejorar. Puedes tomar como base las siguientes preguntas: ¿Algo más que quieras compartir? ¿Qué fue lo que más te gustó del taller? ¿Qué cambiarías o mejorarías? ¿Hay algún tema que te hubiera gustado profundizar más?					
¡Gracias por ser parte de “Entre nosotras”! Tu voz es muy importante para nosotras.					

Anexo 2

CONSENTIMIENTO PARA FOTOS Y VIDEOS**Taller "Entre nosotras"**

Yo, _____, participante del taller, declaro que he sido informada sobre la toma de **fotografías y videos** que se realizarán durante las sesiones y la muestra final.

Marca con una X tu decisión:

() **Acepto** que me tomen fotos y me graben en video. Entiendo que estas imágenes serán usadas únicamente para archivo interno del taller y -en su caso- reportes institucionales, y no serán compartidas públicamente sin mi autorización expresa.

() **Acepto parcialmente.** Solo permito:

- () Fotos
- () Videos
- () Que no se vea mi rostro

() **No acepto** que me tomen fotos ni me graben en video.

Nota: En las sesiones y el día de la muestra recibiré un distintivo (color rojo) para que sea visible que no deseo ser fotografiada ni grabada.

Nombre y firma: _____ Fecha: ____/____/____

Referencias

- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Barcelona: Baltierra.
- Alzate, G. A. (20 de 08 de 2013). El revés político de la historia: el cabaret político mexicano. *Lectures Du Genre: Numéro 11 : Genre et cabaret : les plaisirs nocturnes du corps*. Obtenido de *Numéro 11 : Genre et cabaret : les plaisirs nocturnes du corps*: <https://lecturesdugendre.fr/2013/08/20/numero-11-genre-et-cabaret-les-plaisirs-nocturnes-du-corps/>
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Arzola Franco, D. (2018). El artículo tercero y la política educativa en México, una lectura “entre líneas” del texto constitucional. En J. y. Trujillo Holguín, *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (págs. 161-175). Chihuahua, Mexico: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Bedoya Dorado, C., & Molina Valencia, N. (2021). El estudio de las emociones desde el giro afectivo a las prácticas y atmósferas afectivas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*.
- Blanco, J. (Junio de 2009). Rostros visibles de la violencia invisible. Violencia simbólica que sostiene el patriarcado. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. Obtenido de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012009000100007
- Briceño Núñez, E. (2024). El Currículo Oculto en la educación superior: Repercusiones en la formación profesional. *Revista Varela Núm. 68*, 83-90.
- Butler, J. (2024). *¿Quién le teme al género?* Titivillus.
- Chávez Vázquez, G. (2019). *Formación continua del profesorado: Una mirada desde las políticas educativas de la OCDE*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/364355587_Formacion_continua_del_profesorado_Una_mirada_desde_las_politicas_educativas_de_la_OCDE
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2007). *Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Cruz Vadillo, R. (2025). Análisis de la política y las políticas educativas: desigualdad, educación inclusiva y escolarización en México. *Voces de la educación*. Obtenido de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/899/368>
- De Garay, A., & Del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3-30.
- De Miguel Álvarez, A. (1994). La articulación clásica del feminismo y el socialismo: el conflicto clase-género. En *Historia de la teoría feminista*. V. Maquieira.

- Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados. (2 de Agosto de 2006). Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados. (1 de Febrero de 2007). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Díaz Martínez, C., & Dema Moreno, S. (2013). *Sociología y Género*. Tecnos.
- Echavarría Canto, L. (2026). Violencia simbólica y educación: La Barbie, una mirada al capitalismo de la crueldad. En E. Treviño Ronzón, *La educación ante el crepúsculo de la violencia: discurso, subjetividad y violencia* (págs. 201-225). Xalapa, Veracruz, México: Colección Biblioteca. Universidad Veracruzana.
- Eliás, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, vol. 19, 285-301.
- Ellis, C., & Adams, T. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio Nueva Época*, 249-273.
- Galeana, P. (2017). *La historia del feminismo en México*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Instituto Belisario Domínguez.
- García Contreras, M. (2017). Políticas de género en la educación básica del Distrito Federal: las huellas de una incorporación divergente. En R. González Jiménez, & M. Palencia Villa, *Veinte años de política de género en educación: una lectura hermenéutica* (págs. 183-232). Miguel Ángel Porrúa.
- García Martínez, A. (2008). Identidades y representaciones sociales: la construcción de las minorías. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*.
- Gerwig, G. (Dirección). (2023). *Barbie* [Película].
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2006). Familia y vida cotidiana, I. Los conceptos. En *Introducción a la historia de la vida cotidiana* (págs. 239-258). El Colegio de México. Project MUSE. Obtenido de <https://muse.jhu.edu/book/74778>.
- Gutiérrez Capulín, R. (2016). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *Ciencia Ergo Sum*, vol. 23, núm. 3. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/104/10448076002/10448076002.pdf>
- Hooks, B. (2021). *Afán Raza, género y política cultural*. Traficantes de sueños.
- INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda*. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>
- INEGI. (2015). *Encuesta Intercensal*. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>

- INEGI. (2015). *VII. Política social, seguridad social y temas de población*. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2015/familia0.pdf>
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda*. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- INMUJERES. (2023). *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres: Ficha normativa*. Instituto Nacional de las Mujeres. Obtenido de <https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/ley-general-para-la-igualdad-entre-mujeres-y-hombres-26312>
- Kuper, A. (2001). *Cultura La versión de los antropólogos*. Paidós Ibérica, S.A.
- Lagarde y de Los Ríos, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamas, M. (09 de 1995). Cuerpo: diferencia sexual y género. *Debate Feminista, Año 6, Vol. 10*, 1-31. Obtenido de <https://debatefeminista.cieg.unam.mx>
- López Pérez, O. (2008). Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad vol. XXIX*.
- López Sánchez, C., Vilaseca García, C., & Serrano Japa, J. M. (s.f.). Interseccionalidad: La discriminación múltiple desde una perspectiva de género. *Revista crítica de historia de las relaciones laborales y de la política social*. Obtenido de https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrjdFO88otpozYAHM_D8Qt.;_ylu=Y29sbwNncTEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1771988925/RO=10/RU=https%3a%2f%2fdialnet.unirioja.es%2fdescarga%2farticulo%2f8928082.pdf/RK=2/RS=GrsJXa9_FawTnlJl2Ye1fX.47D8-
- Morales Dueñas, H. (2018). Artículo tercero constitucional: entre el anhelo y la historia (1857-1917). En J. y. Trujillo Holguín, *Debate legislativo y educación el artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (págs. 12-27). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Moreno Balaguer, R. (2019). *Feminismos la historia*. Akal, S.A.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Obtenido de https://play.google.com/books/reader?id=akqhEAAQBAJ&pg=GBS.PT11.w.0.2.27_124&hl=es
- Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. (2025). *Érase una vez... del minimal al cabaret: 70's-90's*. Obtenido de Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía: <https://www.museoreinasofia.es/actividad/erases-vez-minimal-al-cabaret-70s-90s>
- Nueva Escuela Mexicana. (2025). *Nueva Escuela Mexicana*. Obtenido de <https://nuevaescuelamexicana.org/definicion-de-nueva-escuela-mexicana/>

- Organización de las Naciones Unidas. (2022). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas:
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Rangel Bernal, L. (2024). Perspectiva de género en la política educativa mexicana: el camino a la transversalización en educación básica. En L. Rangel Bernal, *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva en el contexto educativo* (págs. 126-139). Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez, *Hacia un curriculum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (págs. 21-37). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Preguntas frecuentes de participación social*. Obtenido de
<https://repase.sep.gob.mx/static/documents/Preguntas%20frecuentes%20de%20Participaci%C3%B3n%20Social.pdf>
- Secretaría de Gobernación. (2024, 16 de diciembre). *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombre*. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación. Obtenido de
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>
- Secretaría de la Función Pública. (2019, 5 de febrero). *ACUERDO por el que se emite el Código de Ética de las personas servidoras públicas del Gobierno*. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación. Obtenido de
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/450674/Codigo_etica.pdf.pdf
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Contrato y status en la etiología de la violencia*. Obtenido de
https://www.academia.edu/126913198/334_Las_Estructuras_Elementales_De_La_Violencia_Contrato_y_Status_en_La_Etiolog%C3%ADa_De_La_Violencia
- Tarrés, M. (2007). *Políticas sociales y de género. Tomo I. La Institucionalización*. Flacso México.
- Taylor, D. (2011). Introducción. Performance, teoría y práctica. En D. Taylor, & M. Fuentes, *Estudios Avanzados de Performance*. Fondo de Cultura Económica.
- Tkocz, I., Trujillo Holguín, J., & Hernández Orozco, G. (2018). Reforma socialista al artículo tercero constitucional de 1934: análisis de su contexto histórico. En J. y. Trujillo Holguín, *Debate legislativo y educación el artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (págs. 60-76). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Torres Septién, V. (2018). Cien años en lucha constitucional por la libertad de enseñanza religiosa en las escuelas: la Unión Nacional de Padres de Familia 1917-2017. *Revista Mexicana de Historia de la Educación vol. VI, núm. 12*, 214-237.

- UNICEF ESPAÑA. (s.f.). *Adolescencia: qué es y a qué edad empieza*. Obtenido de UNICEF Blog: <https://www.unicef.es/blog/infancia/adolescencia-que-es-y-que-edad-empieza>
- Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF). (2024). *Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF)*. Obtenido de <https://enunion.org.mx/nuestra-historia/>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2023). *Guía de recomendaciones para el uso del lenguaje incluyente y no sexista*. Ciudad de México.
- Varela, N. V. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona, España: BSA.
- Vásquez-Bronfman, A. (1997). La escuela democrática y la integración de las minorías. el desafío de las sociedades plurales. En A. Álvarez, *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (págs. 159-174). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vidal Urrutia, J., Hernández Carro, V., & Osorio Carrillo, P. (2021). La política educativa en México, un análisis de la mejora y la calidad en educación en un periodo de transición. *Revista Diálogos Interdisciplinarios en Red*. Obtenido de <https://editorialeidec.com/wp-content/uploads/2024/11/CAPITULO1-LAINVCIENTTRANSDICI.pdf>