



Entre el aula y la vida:

talleres feministas como prácticas
de resistencia en Mexicali

Fotografía de portada de
José Antonio Sampayo Barranco



Gabriela Quintero-Camarena*  

Tipo de artículo: Artículo de investigación

Fecha de recepción: 3 de octubre de 2025

Fecha de aprobación: 18 de febrero de 2026

Fecha de publicación: 01 de julio de 2026

Para citar este artículo

Quintero-Camarena, G. (2026). Entre el aula y la vida: talleres feministas como prácticas de resistencia en Mexicali, *(Pensamiento), (Palabra)... Y Obra*, (36), e23812.

<https://doi.org/10.17227/ppo.num36-23812>

* Filósofa y maestra en Estudios Socioculturales, Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Candidata a doctora en Estudios Críticos de Género, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México. Tallerista en procesos comunitarios, activista gorda y bordadora, con trayectoria en pedagogías feministas, corporalidad y resistencias desde el arte y los afectos.

Resumen

Este trabajo analiza cómo los talleres comunitarios y las cartografías corporales se constituyen en metodologías feministas que cuestionan las pedagogías tradicionales basadas en la dicotomía mente-cuerpo. A partir de experiencias en colonias populares de Mexicali, se muestra cómo violencias estructurales —gordofobia, culpa de género, violencia estética— atraviesan las vidas de mujeres en contextos de precariedad. El artículo plantea que los talleres son espacios de producción de conocimiento situado, donde la experiencia corporal y afectiva se convierte en fuente epistémica legítima. La horizontalidad, el diálogo y el reconocimiento mutuo permiten desnaturalizar opresiones y generar prácticas de socio-autocuidado y de resistencia colectiva. El cuerpo aparece no como objeto pasivo, sino como territorio de saberes y pedagogía, capaz de revelar y transformar violencias invisibilizadas.

Palabras clave: cartografías corporales; cuerpo; gordofobia; pedagogías feministas; talleres comunitarios; violencia

Between the Classroom and Life: Feminist Workshops as Practices of Resistance in Mexicali

Abstract

This article examines how community workshops and body mapping function as feminist methodologies that challenge traditional pedagogies rooted in the mind-body divide. Drawing from experiences in working-class neighborhoods of Mexicali, it highlights how structural violences—fatphobia, gendered guilt, and aesthetic violence—shape women's lives under conditions of precarity. The paper argues that workshops are spaces of situated knowledge production, where embodied and affective experiences become legitimate epistemic sources. Horizontal dialogue, collective recognition, and mutual support enable participants to denaturalize oppression and foster practices of socio-self-care and collective resistance. The body emerges not as a passive object but as a pedagogical territory, capable of exposing and transforming invisible forms of violence.

Keywords: body mapping; body; fatphobia; feminist pedagogies; community workshops; violence

Entre a Sala de Aula e a Vida: Oficinas Feministas como Práticas de Resistência em Mexicali

Resumo

Este artigo analisa como oficinas comunitárias e cartografias corporais constituem metodologias feministas que desafiam pedagogias tradicionais baseadas na dicotomia mente-corpo. A partir de experiências em bairros populares de Mexicali, evidencia-se como violências estruturais —gordofobia, culpa de gênero e violência estética— atravessam a vida das mulheres em contextos de precariedade. Argumenta-se que as oficinas são espaços de produção de conhecimento situado, onde a experiência corporal e afetiva se torna fonte epistêmica legítima. A horizontalidade, o diálogo e o reconhecimento mútuo permitem desnaturalizar opressões e criar práticas de autocuidado coletivo e de resistência. O corpo aparece não como objeto passivo, mas como território pedagógico capaz de revelar e transformar violências invisibilizadas.

Palavras-chave: cartografias corporais; corpo; gordofobia; pedagogias feministas; oficinas comunitárias; violencia

Introducción

En México llevamos años intentando incorporar una verdadera perspectiva de género o feminista en materia de educación; sin embargo, existen dimensiones pedagógicas que han quedado marginadas. Generalmente, ciertas problemáticas se abordan exclusivamente desde una perspectiva individual-psicológica, como ocurre con los estudios de los afectos y las violencias corporales. Por poner un ejemplo, el abordaje de la gordura predominante en el sistema educativo es patologizante y estigmatizante, pues se adscribe a la narrativa oficial de la “guerra contra la obesidad”, en la que el Estado y organismos internacionales —como la Organización Mundial de la Salud— han señalado a lxs individu@s como culpables y responsables de una supuesta epidemia de obesidad tan maligna que acabaría con la especie humana y, a la vez, llevaría a la ruina a los mercados financieros (IMCO, 2015; Navajas-Pertegás, 2021). Esta narrativa resulta reduccionista, ya que no problematiza la política alimentaria ni la precariedad salarial que condiciona el acceso a una alimentación digna.

Históricamente, los paradigmas tradicionales que han separado mente y cuerpo siguen dominando nuestras instituciones educativas, invisibilizando violencias sistemáticas contra las mujeres. Esta división cartesiana (Muñiz, 2024) nos ha llevado a jerarquizar lo racional sobre lo corporal, legitimando que fenómenos como la estética o la gordofobia se consideren problemas menores o, peor aún, responsabilidades individuales. Bajo esta lógica, cuando una mujer sufre violencia estética se le culpa por no cumplir con los estándares; cuando experimenta gordofobia, se le culpabiliza de su propia gordura bajo el discurso salutista común (Marrón, 2014). La educación reproduce este esquema al omitir el análisis crítico de estas violencias corporales como fenómenos estructurales. En lugar de cuestionar los sistemas de opresión que construyen estos mandatos, se enseña a las personas a vigilar y disciplinar sus propios cuerpos, de modo que la violencia se naturaliza y se convierte en autovigilancia (Bartky, 2008). Las mujeres internalizan que sus malestares son culpa propia, no consecuencias de un orden social que instrumentaliza y controla los cuerpos feminizados. Mientras la educación mantenga esta fragmentación entre mente y cuerpo, seguiremos sin reconocer que la gordofobia, la presión estética y otras violencias corporales son formas de opresión que requieren transformación colectiva, no soluciones individuales.

A continuación, presento el estudio de caso como metodología central de este artículo. Un estudio de caso se entiende como “un análisis en profundidad de una situación, persona, grupo, organización o fenómeno específico en su contexto real. Este enfoque empírico permite comprender a fondo un escenario particular, identificar problemáticas, analizar sus causas y plantear posibles soluciones. Es ampliamente utilizado en educación, ciencias sociales, psicología y otras disciplinas” (Tutfg, 2025, párr. 3). En este marco, los talleres “Cuerpo, gordofobia y autocuidado” y “Culpa y género” se presentan como casos de estudio, ya que en ellos fue posible observar la necesidad de trabajar directamente con mujeres a través de un formato concreto y participativo que permitiera introducir las cartografías corporales como técnica metodológica.

Los talleres se llevaron a cabo en la colonia Rivera Campestre, en Mexicali, Baja California, México, con la colaboración de la red de participantes de los grupos CreacionEs, pertenecientes a la Asociación Civil Educación Solidaria para las Californias (2016). Estos grupos se encuentran en colonias de la periferia de la ciudad. Hablar de las mujeres que habitan las colonias Satélite, Rivera Campestre, El Dorado, Ciprés y San Mateo implica situarse en un cruce preocupante: la precariedad económica y la violencia estructural. La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) define con claridad tres violencias que se entrelazan en su vida cotidiana (Cámara de Diputados, 2023). La violencia económica, expresada en el control o limitación de recursos, se convierte en un mecanismo que restringe su autonomía: muchas mujeres dependen del ingreso de la pareja o de trabajos informales mal pagados, lo que las coloca en una posición de subordinación forzada. La violencia psicológica, que la misma ley entiende como “todo acto que dañe la estabilidad psicológica puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, insultos, humillaciones... restricción de la autodeterminación y amenazas...” (LGAMVLV, art. 6, párr. 1). Y la violencia sexual, que no se reduce a la agresión física, sino que permea espacios comunitarios inseguros, transportes deficientes y un entorno que responsabiliza a la víctima en lugar de garantizar su seguridad.

A lo anterior se suma la situación de adultas mayores que viven un tipo de abuso específico: ser colocadas en el rol de cuidadoras obligadas de nietas, nietos u otros



familiares, ya sea mediante chantajes emocionales o imposiciones directas. Este abuso —entendido como el maltrato, negligencia o explotación que sufren las personas adultas mayores en el marco familiar o comunitario— genera un desgaste corporal acumulado: cuerpos envejecidos que continúan siendo explotados sin reconocimiento ni apoyo económico. En consecuencia, su dependencia económica las mantiene atadas a dinámicas de control, pues en muchos casos no cuentan con pensión suficiente ni con autonomía para decidir sobre su tiempo o sus cuidados.

Ante estas problemáticas me surgieron preguntas: ¿cómo diseñar talleres que lleven el aprendizaje al cuerpo y pongan los afectos en el centro? ¿Cómo traducir lo aprendido en la teoría a un lenguaje coloquial que procure horizontalidad? ¿Cómo las cartografías corporales posibilitan la coconstrucción de conocimiento desde los saberes situados?, entre otras.

Por lo tanto, este trabajo plantea como tesis central que los talleres se configuran como epistemologías válidas que trascienden la transmisión de conocimiento académico para convertirse en espacios de reexistencia y transformación colectiva, y que las cartografías corporales permiten problematizar dimensiones más amplias sobre cómo la educación reproduce la división mente-cuerpo y naturaliza violencias corporales contra las mujeres.

Violencias estructurales sobre cuerpos feminizados en contextos de frontera

El cuerpo como campo de batalla en Abya Ayala

La frontera entre México y Estados Unidos de Norteamérica no es solo una línea geográfica; es un espacio donde las violencias se acumulan como capas de polvo en el desierto de Mexicali. Gloria Anzaldúa (1987) nos enseñó

que la frontera es “una herida abierta donde el Tercer Mundo se roza con el primero y sangra” (p. 25, traducción propia), y es precisamente en esa herida donde los cuerpos feminizados cargan con violencias que se naturalizan hasta volverse invisibles, como el calor de Mexicali que sofoca sin que nadie lo nombre.

En la periferia de las ciudades fronterizas, las maquiladoras se levantan como espejismos industriales en medio de la aridez. Allí, miles de mujeres venden su fuerza de trabajo y sus cuerpos se convierten en engranajes desechables del capitalismo global. La violencia estructural opera mediante jornadas extenuantes que desgastan columnas y manos, salarios que apenas alcanzan y acoso sexual sistemático que se tolera porque “así son las cosas”.

Este entorno de precariedad no es un escenario estático, sino una situación de violencia activa y cotidiana que habitamos las mujeres de la región. El desierto mismo se vuelve cómplice de este sistema de despojo. En sus extensiones infinitas desaparecen mujeres que las policías locales no buscan con suficiente empeño: cuerpos que se encuentran meses después bajo el sol implacable, en una tierra seca. En ese sentido, la violencia feminicida encuentra en la geografía fronteriza un aliado perfecto: territorios vastos donde la impunidad crece como los mezquites, resistentes y retorcidos.

Es fundamental precisar que la violencia contra las mujeres no comienza con el feminicidio; este es el culmen y la expresión máxima de una serie de agresiones previas. Para llegar a ese grado de aniquilación, los violentadores y el Estado permiten, producen y reproducen otras violencias menos visibles, pero igualmente disciplinadoras. En este continuo, la gordofobia emerge como una violencia estructural que se ejerce en contra de corporalidades gordas por el hecho de serlo (Piñeyro, 2016; Contrera y Cuello, 2016; Quintero, 2024). La gordofobia ha hecho de la gordura o del tamaño del cuerpo un eje de opresión que suele pasar desapercibido en los análisis interseccionales, debido a que la patologización normaliza este control sobre el cuerpo. Así, lo que comienza como una vigilancia estética o una exclusión social por el peso forma parte del mismo entramado de vulnerabilidad que, en su extremo más cruel, permite la existencia del feminicidio.

Las compañeras con las que trabajé en los talleres conocen la gordofobia porque han sido señaladas desde pequeñas por sus familias, por el sistema de salud y, en mayor medida, por sus parejas hombres. Se les ha insultado y humillado con la palabra *gorda*, y esas acciones se han justificado por ser gordas o por no cumplir con la normativa de la feminidad.

Los discursos gordóforos se filtran en las carnes de las mujeres y se instalan en la conciencia porque tienen una carga afectiva muy grande (como casi todo lo relacionado con el género y la feminidad). Lee Bartky sostiene que algo se internaliza “cuando se incorpora a la estructura del yo. Con ‘estructura del yo’ me refiero a aquellos modos de percepción y de autopercepción que le permiten al yo distinguirse tanto de otras personas como de las cosas” (2008, p. 147).

Cuando la gordofobia se cruza con el género, la lectura de la feminidad se ve trastocada, pues la gordura desfigura la idea de las formas femeninas (Tovar, 2018), lo que obliga a las mujeres a buscar la inteligibilidad de lo femenino y la perfección. Sin embargo, esto no depende de ellas, pues, como sostiene Bartky, la feminidad es una trampa: “Requiere medidas tan radicales y extensas de transformación corporal que virtualmente toda mujer se entrega a ellas, [y] está destinada en parte a fracasar” (2008, p. 143), porque es una entelequia (Muñiz, 2014).

Para materializar las normas de la feminidad y la delgadez, las mujeres ven disminuido su bienestar porque se ven obligadas a llevar dietas que las mantienen hambrientas y en estados de ansiedad generalizada (Wolf, 2020). Estas prácticas requieren una autovigilancia perpetua que constantemente nos lleva a mirarnos en el espejo —el panóptico femenino (Bartky, 2008)— para

corroborar los cambios corporales o confirmar que seguimos gordas, lo que genera mayor insatisfacción corporal o dismorfia.

Por otro lado, tomando en cuenta las condiciones económicas de las compañeras con las que trabajé en los talleres, a la gordofobia y la vigilancia se suma la cultura de las dietas (Tovar, 2018); es decir, se obliga o presiona a muchas mujeres a consumir productos para adelgazar o se les imponen dietas restrictivas que exceden sus posibilidades económicas, como salmón, pollo orgánico o aceite de oliva. Estas técnicas disciplinarias funcionan porque, como ya mencioné, esconden una fuerte carga afectiva en la que el fracaso y la culpa regulan las conductas de las mujeres. Si está gorda es porque no se quiere (Energici *et al.*, 2016), porque no ha hecho lo suficiente y ha fracasado.

En consecuencia, la vergüenza que habitamos las mujeres gordas emerge, en gran medida, de las asunciones sociales impuestas sobre nuestros cuerpos. Al respecto, Ahmed (2015) sostiene que “sentimos vergüenza porque hemos fallado en aproximarnos a ‘un ideal’ que se nos ha entregado a través de las prácticas del amor. Lo que queda expuesto en la vergüenza es el fracaso del amor, como un fracaso que a su vez expone o muestra nuestro amor” (p. 169). Este ideal, materializado en la delgadez, se posiciona en el horizonte como un mandato inalcanzable; su incumplimiento genera un malestar profundo que, a su vez, cuestiona la validez de la narrativa contemporánea del *amor propio*.

Por último, otro aspecto a destacar de la gordofobia es el racismo, pues, como señala Sabrina Strings (2019), surgió de la estigmatización de la mujer negra gorda, cuya sexualidad y supuesta pecaminosidad fueron usadas como advertencia para disciplinar a las mujeres blancas. En México, aunque no existe una genealogía desarrollada del fenómeno, persiste este componente racial: a mujeres mestizas, indígenas y no blancas se les exige adecuar sus cuerpos al ideal delgado asociado a la blanquitud, mientras sus corporalidades se descalifican como feas, incivilizadas o carentes de valor.

Crisis de las pedagogías tradicionales

El modelo educativo heredado de la tradición positivista ha operado históricamente bajo una premisa problemática: la existencia de un conocimiento neutro, objetivo y universal que puede transmitirse unidireccionalmente desde quien *sabe* hacia quien *ignora*. Esta lógica, que Curiel (2014)

identifica como “un tipo de racionalidad técnico-científica, epistemológica, que se asume como el modelo válido de producción de conocimiento” (p. 51), ha consolidado jerarquías epistémicas que deslegitiman otras formas de saber y perpetúan relaciones de poder en el aula.

En sintonía con este planteamiento, Freire (2005) desmontó magistralmente dicha arquitectura pedagógica al denunciar la *educación bancaria*, donde “el educador es quien sabe, los educandos quienes no saben; el educador es quien piensa, los educandos los objetos pensados” (p. 73). Lejos de ser una observación meramente metodológica, esta denuncia es profundamente política, pues revela cómo el positivismo educativo transforma a las y los estudiantes en receptáculos pasivos, negándoles su capacidad de producir conocimiento desde sus propias experiencias y contextos.

Bajo esa misma lógica, la distancia epistémica del paradigma positivista se sostiene en la ficción de un observador neutral, desmontada por Haraway (1988) con su propuesta de los *conocimientos situados*. Al comprender que todo saber emerge desde cuerpos, territorios y experiencias específicas, la educación se ve obligada a abandonar la ilusión de un conocimiento descorporeizado. Consecuentemente, surge la necesidad de metodologías situadas y participativas que valoren los saberes comunitarios, populares y ancestrales no como folclore, sino como epistemologías legítimas.

En definitiva, la crisis de las pedagogías tradicionales no es accidental, sino estructural: responde a la insostenibilidad de un modelo que pretende universalidad mientras reproduce exclusiones. Superar esta situación exige transitar hacia pedagogías que reconozcan la parcialidad de todo conocimiento, que democratizen la producción de saber y que asuman, finalmente, el acto educativo como diálogo horizontal entre sujetos epistémicos.

El programa CreacionEs

“CreacionEs” es un programa comunitario iniciado en 2016 para trabajar el empoderamiento de la mujer en comunidades de alta vulnerabilidad. Es promovido por la organización Educación Solidaria en las Californias A. C., con sede en Mexicali. El programa propone conformar grupos de mujeres mediante encuentros semanales o quincenales en los que ellas puedan compartir experiencias, reflexionar sobre sus realidades, construir redes de apoyo mutuo y desarrollar liderazgo para promover cambios

tanto personales como comunitarios. Se concibe, además, como un espacio continuo: no como una intervención puntual, sino como un acompañamiento prolongado que, idealmente, atraviesa distintas etapas de la vida de las participantes.

Aunque no se señala explícitamente en su plataforma oficial, este modelo dialoga con pedagogías críticas y liberadoras, como la de Paulo Freire, así como con propuestas de feministas comunitarias que promueven la concientización, la praxis (acción reflexiva) y el apoyo mutuo. La idea de que las mujeres compartan relatos, experiencias y nombren la opresión para construir conocimiento colectivamente se inscribe en las prácticas comunitarias de los feminismos, donde la experiencia situada y la colaboración horizontal constituyen el eje del aprendizaje y la transformación.

En aquel año, y en colaboración con la psicóloga Claudia Martínez —entonces coordinadora de CreacionEs—, acordamos el tema, el espacio y el público al que iría dirigida la convocatoria. Se decidió dar prioridad a las compañeras de las agrupaciones con las que ya trabajaban. Las compañeras que respondieron a la convocatoria y asistieron a los talleres son mujeres de las colonias Satélite, Rivera Campestre, El Dorado, Ciprés y San Mateo; en su mayoría, mujeres trabajadoras precarizadas y otras dedicadas al trabajo doméstico. Cuentan con escolaridad baja y, por lo compartido en los talleres, han estado expuestas a diferentes violencias, no solo económicas, sino también sexuales, físicas y psicológicas por parte de familiares y parejas.

Más allá de la gestión operativa, como investigadora social elegí trabajar con las mujeres de estas colonias porque las periferias son territorios de conocimiento alejados de lo que trabajamos en la academia. Son saberes otros que tejen entramados más reales y encarnados, los cuales nos sacan de las elucubraciones teóricas que nos enjaulan en los espacios cómodos y bien refrigerados de las universidades.

Hacia epistemologías corporales feministas

La construcción de un marco teórico-conceptual que desafíe las pedagogías tradicionales requiere interrogar qué se enseña, cómo se enseña y desde dónde se legitima ese conocimiento. Las epistemologías feministas han ofrecido herramientas conceptuales para repensar la educación como un proceso encarnado, situado y profundamente

político, en el que el cuerpo deja de ser un obstáculo para la objetividad y se reconoce como territorio privilegiado de conocimiento.

Pedagogías feministas y construcción colaborativa del saber

Las pedagogías feministas emergen como respuesta crítica a la verticalidad del modelo educativo patriarcal-positivista (ese que siempre tiene la Verdad). Frente a la lógica de transmisión unidireccional del conocimiento, estas propuestas han reivindicado la horizontalidad como condición epistémica. Como señala Franulic en el prólogo a Hanisch (2016), existe “otra forma de crear saberes (tal vez la única forma posible), y es a través de las experiencias, las conexiones, las síntesis y las combinaciones realizadas durante la conversación horizontal entre mujeres” (p. 4). Esta horizontalidad no es simplemente una técnica metodológica, sino una posición epistemológica radical que emanó de los grupos de autoconciencia: el conocimiento no se posee ni se transmite, sino que se coconstruye en el diálogo, sin olvidar lo corporal.

Esta propuesta resuena profundamente con la *Pedagogía del oprimido* de Freire (2005), quien sostuvo que “nadie educa a nadie, nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p. 75). Para Freire, la educación auténtica siempre es dialógica: un encuentro entre sujetxs que nombran el mundo para transformarlo. Las pedagogías feministas profundizan esta premisa al situar la experiencia vivida como fuente legítima de conocimiento; en particular, la de aquellas identidades que han sido históricamente excluidas de la producción epistémica oficial.

Asimismo, Ochy Curiel desarrolla este argumento desde el feminismo descolonial: “Si la conciencia feminista negra surge de la experiencia, si ellas son desde su realidad quienes pueden interpretarla mejor, es porque la experiencia vivida es una fuente de conocimiento y deberían ser ellas mismas quienes la investiguen” (2014, p. 54). Esta tesis desmantela la jerarquía entre teoría y experiencia, entre expertxs y legos, al reconocer que quienes habitan posiciones sociales subalternas poseen conocimientos epistémicamente valiosos sobre las estructuras de opresión que les atraviesan.

Lejos de ser una debilidad, como lo ha sostenido el positivismo, la parcialidad es la condición de posibilidad de una objetividad más robusta, una que reconoce sus límites



y se abre al diálogo con otras parcialidades. En términos pedagógicos, esto implica trascender la figura de la o el docente como persona poseedora de verdades universales y absolutas para asumirse como una subjetividad situada que produce conocimiento en reciprocidad junto a otrxs sujetxs igualmente situadxs. De este modo, la autoridad pedagógica no se anula, sino que se democratiza a través del reconocimiento mutuo de nuestras localizaciones sociales.

El cuerpo como territorio de conocimiento

Una de las aportaciones más potentes de las epistemologías feministas es la reincorporación del cuerpo en el acto de conocer. Mientras el paradigma positivista exigió la expulsión —o negación— del cuerpo del territorio del conocimiento legítimo, las pedagogías feministas lo reinstalan como un lugar epistémico privilegiado. hooks (2010) lo expresa con fuerza: “Antes de que se pronuncie palabra alguna en el aula, nos reunimos en ella como cuerpos. Nos leemos unos a otros con la mirada” (p. 185). Esta aparente obviedad contiene una revolución epistemológica: el conocimiento de que el conocimiento no ocurre en mentes suspendidas en el aire, sino en corporalidades sintientes.

Para hooks, la educación como práctica de la libertad debe involucrar al ser completo, no solo al intelecto disociado. Por ello, afirma que “la presencia del eros en el aula conduce a lo sagrado” (hooks, 2010, p. 185). El eros, entendido no como sexualidad, sino como fuerza vital y pasión por el conocimiento, ha sido sistemáticamente excluido de las aulas bajo la premisa de que la objetividad requiere neutralidad y control afectivo. En consecuencia, hooks defiende que es precisamente esa conexión erótica con el saber la que hace posible un aprendizaje transformador, pues vincula el deseo personal con la búsqueda colectiva de justicia.

Esta reivindicación corporal también puede advertirse en la *Pedagogía del oprimido*, a partir del paralelismo entre lo que significa el amor en la educación y el eros del que habla hooks: “el amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico” (Freire, 2005, p. 108).

El amor freiriano y el eros de hooks no son sentimentalismos, sino compromiso existencial con el acto

educativo. Ambxs autorxs rechazan la ficción de una educación aséptica, neutral y desafectada, y reconocen que todo proceso educativo involucra dimensiones emocionales, éticas y encarnadas.

Metodologías feministas participativas

La articulación teórica de las pedagogías feministas exige correlatos metodológicos concretos. No basta con declarar la horizontalidad; es necesario construir dispositivos pedagógicos que la materialicen. Las metodologías feministas participativas parten de un principio fundamental: la inseparabilidad entre teoría y praxis. Curiel lo formula de la siguiente manera: “relación entre el hacer y el pensar, y el camino de vuelta que es el mismo: el pensar desde el hacer. De esa manera se conjuga la experiencia del conocer haciendo, del producir conocimiento que articula teoría y praxis” (2014, p. 57).

Para ampliar lo anterior, es pertinente poner en diálogo a Curiel con Freire, pues para este último la praxis es una unidad dialéctica entre acción y reflexión con el propósito de transformar la realidad. No hay acción sin pensamiento ni pensamiento sin acción, sino un proceso conjunto que posibilita la transformación social y personal (Freire, 2005, p. 105). Esta convergencia conceptual permite apostar por una radicalización de la praxis educativa, insistiendo en que esta debe ser colectiva, horizontal y enraizada en las experiencias concretas de lxs sujetxs.

Bajo esta premisa metodológica, los talleres de la presente investigación no se diseñaron de forma individual ni vertical, sino que se gestaron en coconstrucción con algunas de las compañeras de CreacionEs, validando el saber comunitario como eje del diseño pedagógico.

En términos concretos, esto implica estrategias como la investigación-acción participativa, los círculos de diálogo (CreacionEs) y las metodologías artístico-corporales. Todas ellas comparten el rechazo a la separación entre investigadora y “objeto” investigado, entre docente que sabe y estudiantado ignorante (*tabula rasa*). En su lugar, proponen comunidades de aprendizaje donde el conocimiento circula multidireccionalmente, donde la autoridad epistémica se distribuye y donde la validación del saber no depende exclusivamente de su ajuste a protocolos académicos de investigación, sino de su capacidad para transformar experiencias vividas.



Los talleres

Taller: “Cuerpo, gordofobia, violencia estética y autocuidado”

Este taller fue pensado para compartir aprendizajes sobre gordofobia y violencia estética, con el fin de que las participantes pudieran desarrollar estrategias de socioautocuidado basadas en sus necesidades. La estructura del taller fue la siguiente.

En primer lugar, realicé la exposición de la justificación y los objetivos. Posteriormente, presenté los conceptos de cuerpo y gordofobia, así como sus dimensiones médica, moral, estética y socioeconómica. Acto seguido, abordé la violencia estética y cómo nos afecta por razones de género y, finalmente, el autocuidado, basado en la postura de la ética del placer de Graciela Hierro (2016). Este marco teórico constituyó un punto de partida que surgió de mi tesis doctoral. No se trataba de compartir conceptos abstractos ni de emplear un lenguaje académico que impidiera la comunicación de las ideas principales; por el contrario, trabajé para lograr una comunicación cercana, con lenguaje sencillo y con los códigos compartidos de expresiones mexicalenses.

Esta exposición, aunque fue unilateral, incluyó en todo momento la invitación a que me interrumpieran para compartir lo que consideraran necesario. Así, ellas fueron expresando dudas basadas en la identificación de sus experiencias con el material que presentaba.

La primera actividad consistió en un mapeo corporal de las violencias que han vivido. El objetivo fue que pudieran identificar qué sienten, dónde lo sienten y cómo se manifiesta la experiencia fenomenológica de esas violencias. Siguiendo las recomendaciones de Silva *et al.* (2013), se repartieron hojas blancas, colores, bolígrafos y marcadores, e invité a las participantes a dibujar su propio cuerpo. Asimismo, hice hincapié en que no existe una forma correcta o incorrecta de dibujarse. Posteriormente, debían elegir colores específicos —de libre elección— para colorear las partes del cuerpo donde sienten la gordofobia y la violencia estética; también podían escribir palabras que relacionaran con esas experiencias o que hubieran escuchado y les detonaran alguna respuesta afectiva.

Al finalizar la actividad, las asistentes tomaron la palabra para hablar de su experiencia al mapear la gordofobia y la violencia estética, así como de las emociones asociadas a ellas.

Diseño del taller “Culpa y género”

Este taller se pensó de forma más colaborativa —en comparación con el anterior— entre la compañera Blanca Ortiz, dinamizadora de uno de los grupos de CreacionEs, y yo. Esta decisión respondió a mi interés por diseñar un taller más apegado a las necesidades de las compañeras. En un diálogo dinámico y enriquecedor, identificamos que habían manifestado en distintas ocasiones que la culpa era una preocupación recurrente.



El objetivo del taller fue mostrar las formas en que la culpa opera a través de nuestras corporalidades como parte del dispositivo de género, así como brindar la posibilidad de crear estrategias para regularla. El taller se impartió en una secundaria de la colonia Satélite el 20 de diciembre de 2022. En este segundo encuentro, tuvimos la oportunidad de compartir de manera más horizontal, debido a la confianza que se había generado tras el primer taller.

Después de la exposición de conceptos y del entramado teórico sobre la culpa y el género, realizamos una actividad titulada “Inventario de culpas”, en la que las compañeras elaboraron una lista de situaciones que les generaban culpa. Luego identificaron las “palabras mágicas” que la detonaban y respondieron a la pregunta: “¿Qué haría si no sintiera culpa?”. Finalmente, compartieron en qué partes de su cuerpo sentían la culpa y qué asociaciones establecían con esa sensación.

En esta actividad se evidenció que las situaciones que detonaban con mayor frecuencia la culpa estaban ligadas al trabajo de cuidados: negarse a cuidar a los nietos, sentirse agotadas, cargar con el peso mental de las responsabilidades o simplemente desear tiempo para sí mismas con el fin de desconectarse de las problemáticas familiares.

La segunda actividad tuvo como objetivo brindar herramientas que sirvieran de manera inmediata para aprender a poner límites y fomentar la liberación de la culpa. Se tituló “Contrato para vivir sin culpa”. En ella, las participantes escribieron una carta para pedirse perdón por haber sentido culpa, además de elaborar cinco oraciones que les sirvieran como recordatorio para no aceptar hacer cosas que no desean respecto a otras personas y no sentirse culpables por establecer sus límites.

En ambos talleres, el uso del sarcasmo y la risa, junto con el hecho de que compartiera mis propias experiencias, facilitó un intercambio más abierto y honesto. Esta dinámica permitió que las participantes se reconocieran en las vivencias de sus compañeras, lo que generó un espacio de conexión y empatía colectiva frente a las problemáticas compartidas.

Saberes emergentes y coconstrucción del conocimiento

Los saberes de las mujeres: más allá del conocimiento académico

Los talleres funcionaron como espacios de enunciación donde emergieron saberes que raramente encuentran legitimidad en los circuitos académicos formales. Las narrativas corporales que

compartieron las participantes constituyeron conocimientos situados sobre gordofobia, género y cuidados que desafiaron tanto los discursos médicos hegemónicos como las abstracciones teóricas desencarnadas. Lo que se produjo allí fue un saber colectivo, tejido desde la experiencia vivida y validado en el reconocimiento mutuo.

La gordofobia apareció como una violencia multidimensional que atraviesa los espacios más íntimos de la vida de las mujeres. Varias participantes compartieron experiencias de violencia en sus relaciones de pareja, donde los comentarios sobre sus cuerpos operaban como mecanismos de control y desvalorización. Los consultorios médicos emergieron como otro territorio de violencia episódica: espacios donde sus malestares se reducían sistemáticamente a su peso, donde cualquier síntoma era leído a través del lente de la gordofobia, lo que les negaba diagnósticos integrales y reproducía culpa por su corporalidad.

La culpa asociada al género apareció como un hilo conductor que atravesó múltiples relatos. Una de las participantes compartió la experiencia desgarradora de que su hijo sufriera *bullying* en la escuela por ser gordo y gay. Lo revelador fue que la responsabilidad institucional no recayó sobre quienes ejercían la violencia, sino sobre el niño y, por extensión, sobre ella como madre. Las recomendaciones institucionales —como ponerlo a dieta o llevarlo a consulta psicológica— operaron como dispositivos que individualizaron un problema estructural y cargaron sobre ella la culpa por el cuerpo de su hijo. Este testimonio evidencia cómo la gordofobia y el género se entrelazan para producir matrices de culpabilización en las que las mujeres son hechas responsables de los cuerpos propios y ajenos.

La culpa también atravesó las narrativas sobre los cuidados. Las mujeres del taller —muchas de ellas cuidadoras de esposos mayores, de hijxs con discapacidad o de niétxs— manifestaron sentirse culpables incluso por el simple deseo de tener tiempo para sí mismas. Quienes pedían a sus propias madres que cuidaran a los nietos para poder asistir al taller o disponer de momentos de esparcimiento vivían esta solicitud como una transgresión. Esta sensación de culpa se intensificaba en el caso de madres autónomas o de aquellas cuyas parejas varones no asumían tareas de crianza, lo que reproducía el mandato patriarcal que asigna a las mujeres la responsabilidad exclusiva e ineludible del cuidado.

Uno de los aspectos más significativos fue el modo en que el grupo operó como red de validación y transformación. Las mujeres se aconsejaban desde la empatía, no desde la superioridad. Cuando alguna compartía una dificultad, otras respondían desde lo que les había funcionado: “mira, a mí me pasó esto y lo resolví así”. No eran prescripciones, sino ofertas de experiencia: saberes prácticos nacidos de la propia vida que circulaban horizontalmente.

Este ejercicio colectivo de resignificación constituye un saber que no se encuentra en manuales académicos ni en protocolos clínicos. Es conocimiento situado en cuerpos concretos, en territorios específicos, en relaciones de cuidado reales. Es el saber que producen las mujeres cuando se encuentran sin las jerarquías que habitualmente organizan los espacios educativos formales: un saber que articula experiencia, afecto y acción, que no separa lo personal de lo político, que se construye en el diálogo y se valida en la transformación colectiva de la culpa en conciencia crítica.

El cuerpo como pedagogo: aprendizajes encarnados

Las cartografías corporales operaron como dispositivo metodológico que desplazó el conocimiento desde la razón descorporeizada hacia la materialidad semiótico-material del cuerpo. Como plantean Silva *et al.* (2013), los mapas corporales “permitirían reivindicar la agencia del sujeto: este texto es mío, porque este cuerpo es mío” (p. 165), subvirtiendo los mecanismos tradicionales de sujeción donde el sujeto investigado se reduce a categorías externas. En nuestros talleres, las cartografías invitaban a mapear las reacciones corporales y los malestares que generaban la gordofobia y la culpa, convirtiendo el cuerpo en territorio legible de violencias estructurales.

Las cartografías revelaron geografías corporales del rechazo. Los brazos y la panza aparecieron consistentemente como zonas menos aceptadas, regiones del cuerpo marcadas por el estigma. Como señala Curiel (2014, p. 54), “la experiencia vivida es una fuente de conocimiento”, y aquí la experiencia de localizar el rechazo en partes específicas del cuerpo enseñaba sobre la violencia que fragmenta y jerarquiza la corporalidad. La vergüenza se situó en la cara: el sonrojo, los cambios de temperatura que delatan emociones que se pretenden ocultar. La culpa adoptó formas visuales más invasivas: manchas negras que se expandían por el cuerpo, imagen que capturaba

vívidamente cómo este afecto coloniza somáticamente la existencia completa.

Durante la elaboración de las cartografías, las participantes mostraban atención profunda a los trabajos de las otras. Esta observación mutua generaba lo que Silva *et al.* (2013, p. 164) describen como “un juego de intersubjetividades complejo entre los actores del proceso en las que se anudan y desanudan espacios de evocación”. Los cuerpos dibujados dialogaban entre sí, validaban experiencias compartidas y creaban esa conversación horizontal que Franulic describe como el modo en que “se crean saberes a través de las experiencias, las conexiones, las síntesis y las combinaciones” (en Hanisch, 2016, p. 4).

Un momento crucial ocurrió cuando una participante preguntó qué tenían que ver las emociones con todo esto. La respuesta permitió reiterar que el cuerpo posee validez epistemológica: las emociones muestran aquello que el pensamiento racional no permite ver. La construcción de género nos exige ser buenas mujeres, madres, parejas y abuelas, mandatos que requieren sacrificios del deseo propio. Esa punzada en la panza, ese malestar, esas ganas reprimidas son alarmas corporales que advierten que algo lastima, incomoda o violenta. El cuerpo sabe antes de que la mente racionalice.

Esta perspectiva cuestiona lo que Silva *et al.* (2013, p. 164) describen como “la implantación de lógicas de pensamiento binarias [que] han transformado a la dicotomía mente-cuerpo en una forma de estructuración del mundo del sujeto occidental, privilegiando la valoración de lo cognoscente”. Frente a ello, las cartografías recuperaban “la memoria del cuerpo, en tanto que un entramado semiótico-material” (Silva *et al.*, 2013, p. 164), lo que posibilita textualizar procesos que las estrategias tradicionales dejan invisibles.

El proceso contenía dimensiones terapéuticas innegables; sin embargo, reducirlo a una sanación individual traicionaría su potencial. Lo que ocurría era pedagógico en sentido profundo: las participantes “accedían a la comprensión de mandatos, gestos, actitudes y símbolos articulados al poder social que subordinan al sujeto y se manifiestan en sus prácticas” (Silva *et al.*, 2013, p. 165). No solo identificaban malestares, sino que los nombraban, ubicaban y compartían y, en ese gesto colectivo, transformaban su relación con la propia corporalidad. Como sostiene Haraway (1988), estos eran “conocimientos situados”: anclados en





cuerpos específicos, en historias particulares, en malestares concretos que solo pueden nombrarse desde la experiencia encarnada. El cuerpo dejaba de ser enemigo para revelarse como pedagogo, como portador de saberes que ningún discurso académico puede sustituir.

Epistemologías emergentes: del taller a la vida cotidiana

Los talleres funcionaron bajo una lógica que excede la transmisión vertical de conocimientos. Como formato pedagógico, el taller se distingue radicalmente de la clase magistral o la conferencia: construye conocimiento con el grupo, no para el grupo. Esta distinción metodológica retoma la praxis freiriana que articula reflexión y acción, pensamiento y experiencia. Freire (2005, p. 51) sostuvo que “la praxis es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”, y los talleres materializaron esta premisa al convertir cada sesión en un espacio donde las mujeres no solo reflexionaban sobre sus experiencias, sino que coconstruían herramientas para transformarlas.

El modelo de los talleres resuena con los grupos de autoconciencia feministas que Hanisch (2016, p. 2) describió como *terapia política*. La misma autora, al introducir la frase que tanto se cita, “lo personal es político”, mostró cómo las experiencias individuales de opresión revelan estructuras colectivas que requieren respuestas también colectivas. En nuestros talleres, esta premisa se materializó cuando las participantes comenzaron a tejer redes de apoyo mutuo que trascendían el espacio del encuentro mismo.

hooks (2010) sostiene que “el uso efectivo del contacto en el aula crea un espacio de confort más allá de las palabras. Puede ser alguna pequeña intervención cuando las palabras que se están expresando son especialmente difíciles o dolorosas de escuchar” (pp. 187-188). Este contacto —físico, emocional y solidario— se extendió más allá de las sesiones. En la sección de socioautocuidado, las compañeras desarrollaron estrategias concretas para apoyarse mutuamente: organizarse para ayudar a quienes enfrentaban violencia vicaria o económica, *echarse la mano* con los recursos disponibles, crear redes de sostén material y afectivo.

El impacto en la vida familiar fue tangible. Las participantes desarrollaron herramientas para poner límites a familiares que detonaban culpa cuando rechazaban cuidar niétxs para tener tiempo propio. Como ya se conocían de

las juntas de CreacionEs, estaban al tanto de las problemáticas de sus compañeras y respondían con solidaridad práctica. Una asistente ejemplificó esto: ayudar a una madre cansada a regar sus plantas “porque no cuesta nada hacerlo” o llevarle comida cuando no puede cocinar. Estos gestos, aparentemente pequeños, constituían epistemologías emergentes: saberes sobre el cuidado colectivo, sobre la redistribución de tareas reproductivas, sobre la construcción de comunidad entre mujeres que reconocen sus opresiones compartidas y actúan solidariamente para enfrentarlas.

Reflexiones críticas: límites y potencialidades

Toda propuesta metodológica enfrenta tensiones y restricciones que es necesario explicitar. En el caso de estos talleres, tres limitaciones centrales merecen atención crítica: las tensiones entre teoría académica y saberes populares, las restricciones temporales del formato y las dificultades para medir impactos transformadores de largo plazo.

Una primera tensión aparente surge entre el marco teórico académico que sustenta la propuesta y los saberes populares que emergen de las experiencias de las participantes. Sin embargo, esta tensión es más aparente que real. Los feminismos comunitarios han reivindicado los saberes populares no como opuestos al conocimiento académico, sino como epistemologías legítimas que aportan comprensiones *no ilustradas* sobre las violencias cotidianas y las estrategias de resistencia. Curiel plantea que la descolonización epistémica requiere “un desprendimiento de la colonialidad del poder, del saber y del ser [...]”. Este desprendimiento implica varias cuestiones en relación con los conocimientos que se producen, cómo se producen y para qué se producen” (2014, p. 56). En este sentido, el desafío metodológico consistió en sostener un diálogo genuino donde la teoría feminista académica no colonizara los saberes experienciales, sino que dialogara con ellos horizontalmente. Para ello, se interrogó constantemente el para qué de la producción de conocimiento: no para acumular capital académico, sino para transformar las condiciones materiales y subjetivas de las mujeres.

Las restricciones temporales constituyeron una limitación material significativa. El primer taller duró casi seis horas y el segundo cuatro, pues las compañeras compartieron extensamente sus experiencias. El formato de sesión única exige que el contenido teórico compartido por la facilitadora sea limitado, con el fin de propiciar el diálogo entre participantes y evitar que el taller se transforme en

clase magistral. Como señala Freire (2005, p. 90), la educación dialógica requiere que “el educador ya no es solo el que educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando”. Debido a ello, el tiempo limitado implica que los talleres funcionen como semillas de transformación: introducen temas generales —gordofobia, mecanismos de la culpa—, pero no pueden profundizar exhaustivamente. Su propósito es democratizar el conocimiento y reconocer a las participantes como agentes epistémicos que no necesitan validación académica para producir saber legítimo. Como plantea hooks (2010), “el amor en el aula sienta las bases para un aprendizaje que comprende y empodera a todas las personas. [...] definí el amor como una combinación de cuidado, compromiso, conocimiento, responsabilidad, respeto y confianza” (p. 191). Este amor pedagógico requiere tiempo, y el formato de sesión única restringe la profundidad del cuidado mutuo que puede construirse.

La tercera limitación refiere a la dificultad de medir impactos en la autopercepción y en las relaciones sociales. La acuerción de conocimientos —su incorporación corporal y práctica— requiere un tiempo que excede el espacio del taller; por ejemplo, desprenderse de la culpa, uno de los objetivos centrales, no puede verificarse de inmediato. No obstante, emergieron algunos indicios: en el segundo encuentro, las participantes ya incluían la gordofobia en sus reflexiones espontáneas y hablaban de empoderamiento corporal. Mi seguimiento a través de redes sociales mostró que varias continuaron trabajando colectivamente contra la gordofobia. Estos son atisbos, no mediciones sistemáticas. La transformación subjetiva profunda no puede capturarse en evaluaciones inmediatas, lo que plantea desafíos metodológicos para investigaciones que buscan evidenciar impactos concretos de intervenciones pedagógicas feministas.

Conclusiones: hacia una pedagogía de la reexistencia corporal

Síntesis de hallazgos

Esta investigación ha documentado cómo los talleres con metodologías corporales feministas constituyen espacios de producción epistémica legítima que desafían las jerarquías del conocimiento heredadas del paradigma positivista. Los hallazgos evidencian tres dimensiones centrales que reconfiguran nuestra comprensión de lo pedagógico.



En primer lugar, los talleres operaron como epistemologías válidas en sí mismas, no como una mera aplicación de teorías académicas. Las cartografías corporales, el diálogo horizontal y las narrativas compartidas produjeron conocimientos que ningún protocolo académico tradicional habría capturado. Como sostiene Curiel (2014), estos espacios materializaron “un desprendimiento de la colonialidad del poder, del saber y del ser” (p. 56), al interrogar constantemente cómo, para qué y desde dónde se produce conocimiento. Las participantes no fueron objetos de estudio, sino agentes epistémicos que validaron sus experiencias como fuente legítima de saber sobre gordofobia, culpa de género y violencias estructurales.

En segundo lugar, la coconstrucción del conocimiento se reveló como un proceso profundamente político. Siguiendo la premisa de Hanisch (1969) de que “lo personal es político” (p. 2), los talleres mostraron que nombrar colectivamente la gordofobia en los consultorios médicos, la culpa por no cuidar niétxs o la violencia en las relaciones de pareja no constituye una catarsis individual, sino un acto político de desnaturalización de opresiones. La

horizontalidad no fue una técnica metodológica, sino una posición epistemológica que redistribuyó la autoridad sobre el saber, confirmando la propuesta freiriana de que “nadie educa a nadie, nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 2005, p. 92).

En tercer lugar, el cuerpo emergió como territorio privilegiado de aprendizaje y resistencia. Las cartografías evidenciaron que el cuerpo no es un recipiente pasivo del conocimiento, sino un texto activo donde se inscriben y se resisten las violencias. Como planteó hooks (2010), “antes de que se pronuncie palabra alguna en el aula, nos reunimos en ella como cuerpos” (p. 185), y esos cuerpos enseñan lo que el discurso racional no puede nombrar: la punzada en la panza que advierte violencia, las manchas negras de la culpa que devoran, la dificultad para dibujar el propio cuerpo gordo. Silva *et al.* (2013, p. 163) argumentan que los mapas corporales permiten “textualizar procesos subjetivos que, con las estrategias tradicionales del método biográfico, quedan invisibles”. Nuestros talleres confirmaron esta premisa: el cuerpo pedagogo enseñó lo que ninguna teoría académica podría transmitir.

Proyecciones futuras

Los hallazgos plantean tres desafíos urgentes para la consolidación de pedagogías corporales feministas como prácticas transformadoras sostenibles.

Primero, se requiere una sistematización rigurosa de metodologías corporales feministas. Aunque existe producción teórica robusta sobre epistemologías feministas y pedagogías críticas, las metodologías concretas —diseño de talleres, dispositivos de cartografía corporal, estrategias de facilitación horizontal— permanecen dispersas o relegadas a la transmisión oral entre activistas. Es necesario documentar estos saberes metodológicos sin academizarlos en sentido colonial; es decir, sin despojarlos de su carácter situado y encarnado. Como plantea Haraway (1988), todo conocimiento es parcial y situado; la sistematización debe respetar esta parcialidad sin pretender universalidad.

Segundo, urge escalar estas experiencias a otros contextos, siempre respetando sus especificidades. Los talleres con CreacionEs funcionaron porque las participantes compartían coordenadas territoriales, generacionales y de clase. Replicar la experiencia exige reconocer que no es lo mismo ser mujer en la frontera norte que en la frontera sur; no es la misma violencia la que vive una mujer yaquí que una rarámuri. El escalamiento no puede operar bajo lógicas centralistas que impongan formatos homogéneos, sino que debe partir del reconocimiento de saberes situados, en los cuales las propias comunidades conocen mejor sus contextos y violencias específicas.

Tercero, es imperativo articular estas metodologías con políticas públicas de educación no formal. Las instituciones municipales, estatales y federales deben financiar y apoyar talleres que aseguren que el conocimiento se coconstruye horizontalmente, respetando saberes locales. Esto requiere abandonar enfoques asistencialistas en los que expertas externas diagnostican y prescriben soluciones genéricas emanadas del pensamiento colonialista y del feminismo blanco. En su lugar, se necesita una educación no formal que reafirme el sentido de comunidad y el socioautocuidado, al reconocer que, como sostiene la ética feminista del cuidado, nadie se salva en soledad. Las redes de apoyo mutuo que emergieron en los talleres —regarse las plantas, llevar comida, organizarse contra la violencia vicaria— deben reconocerse como infraestructura pedagógica y política que el Estado debería sostener, no sustituir. Estas pedagogías de la reexistencia corporal no son un

futuro utópico, sino un presente insurgente que ya acontece en talleres, colectivas y organizaciones comunitarias. El desafío es amplificarlas sin domesticarlas.

Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. PUEG y UNAM.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands. La nueva mestiza* (Colección Ensayo). Capitán Swing.
- Bartky, S. (2008). *Foucault, la feminidad y la modernización del poder patriarcal*. Universidad del Valle, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad.
- Cámara de Diputados. (2023). *Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia* (Última reforma publicada el 13 de abril de 2023). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Contrera, L. y Cuello, N. (Comps.). (2016). *Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne*. Madreselva.
- Curiel, O. (2014). Hacia la construcción de un feminismo descolonizado. En Y. Espinosa, D. Gómez y K. Ochoa (eds.), *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 35-57). Universidad del Cauca.
- Educación Solidaria en las Californias A. C. (2016). *Programa CreacionEs*. <https://edusolidaria.org/programas/CreacionEs/>
- Energici, M., Acosta, E., Huaiquimilla, M. y Bórquez, F. (2016). Feminización de la gordura: estudio cualitativo en Santiago de Chile. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-17. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/revpsicol/v25n2/art08.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (54.ª ed.). Siglo XXI.
- Hanisch, C. (2016 [1969]). *Lo personal es político* (A. Franulic, trad.). Feministas Lúcidas.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://www.jstor.org/stable/3178066>
- Hierro, G. (2016). *Ética del placer*. UNAM.
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Routledge.
- IMCO. (2015). *Kilos de más, pesos de menos. Los costos de la obesidad en México*. <https://imco.org.mx/kilos-de-mas-pesos-de-menos-obesidad-en-mexico/>
- Marrón, S. (2014). *La culpa no era mía: el prestigio de las mujeres gordas* [Tesis de maestría; Instituto de

- Investigaciones Culturales-Museo UABC]. <http://catalogocimarron.uabc.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=211557>
- Muñiz, E. (2014). Pensar el cuerpo de las mujeres: cuerpo, belleza y feminidad. Una necesaria mirada feminista. *Revista Sociedad e Estado*, 29(2), 415-432. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200008>
- Muñiz, E. (2024). Prácticas corporales. En H. Moreno y E. Alcántara (coords.), *Conceptos clave en los estudios de género* (pp. 345-366). Universidad Nacional Autónoma de México y U-Tópicas.
- Navajas-Pertegás, N. (2021). “Deberías adelgazar, te lo digo porque te quiero”: reflexiones autoetnográficas sobre la gordura. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 21(1), e-2434. <https://atheneadigital.net/article/view/v21-1-navajas>
- Piñeyro, M. (2016). *Stop gordofobia y las panzas subversas*. Zambra-Baladre.
- Quintero, C. (2024). Adiposidades prietas. Aportaciones al concepto de gordofobia del sur global y resistencias en la academia. En N. Rodríguez Sánchez (coord.), *Senderos de los estudios feministas del género en América Latina* (pp. 116-123). Universidad Iberoamericana Puebla.
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP). (2021). *Información sobre violencia contra las mujeres. Incidencia delictiva y llamadas de emergencia 9-1-1*. <https://www.gob.mx/sesnsp>
- Silva, J., Barrientos, J. y Espinoza-Tapia, R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: Los mapas corporales. *Revista de Psicología*, 23(1), 163-182. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2014.30760>
- Strings, S. (2019). *Fearing the Black Body: The Racial Origins of Fatphobia*. New York University Press.
- Tovar, V. (2018). *Tienes derecho a permanecer gorda*. Melusina.
- Tutfg. (2025). *Estudio de caso: Definición, tipos y ejemplos claros*. <https://tutfg.es/estudio-de-caso/>
- Wolf, N. (2020). *El mito de la belleza*. Continta Me Tienes.