

4. Pedagogías para el cuerpo-territorio en espacios educativos



NUBIA CORTÉS MÁRQUEZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.434.04>

*Sin cuerpos no hay territorios,
sin territorios no hay cuerpos y
sin ambos no hay conocimiento.*

Marco Ambrosi de la Cadena, 2020.

For others, in spite of myself, from myself.

—Levinas (1998)

Resumen

Las escuelas son espacios donde se accede a múltiples conocimientos, amistades, actividades culturales, deportivas; esto desde distintos enfoques pedagógicos, sean métodos tradicionales o alternativos, como el Montessori, la programación neurolingüística, etcétera. Ahí se aprende, a veces de manera indirecta, que podemos organizarnos y trabajar en equipo. A pesar de ello, la educación recibida como sujetos políticos es casi nula, así como los efectos que pueden tener nuestras acciones en los espacios más inmediatos de nuestra vida.

* Doctora en Antropología Social. Profesora-investigadora en El Colegio de Michoacán, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0332-4583> ; correo electrónico: nubia.cortes@gmail.com

Desde la geografía ponemos en el centro de nuestra propuesta pedagógica el concepto *cuerpo-territorio* como el puente analítico que permite a cualquier estudiante, de diferentes niveles educativos, reflexionar sobre la importancia del cuidado de sí y su estrecha relación con el cuidado del territorio. El espacio prístino mencionado por Milton Santos (2000) es nuestro cuerpo, a través del cual conocemos y experimentamos el mundo que nos rodea, pero también defendemos o resistimos, volviéndose una espacialidad política.

En la dimensión política, el cuerpo está fuertemente vinculado con la geografía feminista y con los movimientos sociales en defensa del territorio. Cuerpo-territorio es una categoría que permite poner en el centro de discusión la vida como vector político; defender el cuerpo es preservar el territorio y la vida. Cuidar de sí y del territorio contempla las interconexiones que tenemos con otros seres vivos, donde cada uno es parte de un complejo sistema.

Cuidar de nuestro cuerpo-territorio tiene una dimensión política que permite una visión integral, desde el sujeto político, de las esferas ambientales-culturales y sociopolíticas en diferentes escalas. Una de las dimensiones políticas más cotidianas que podemos experimentar es nuestra alimentación: qué comemos, cómo lo preparamos, dónde lo comemos, el efecto que tiene en los cuerpos-territorios. A través de la cartografía corporal, del dibujo, de los juegos de roles y de grupos de discusión, se propone, de manera lúdica, reflexionar sobre la importancia del cuerpo-territorio-alimentación-política, destacando la importancia de la capacidad agentiva, así como del potencial político cotidiano de las personas.

Palabras clave: *cuerpo-territorio, cartografías corporales, espacios educativos.*

Presentación

En México, la educación básica impartida en las escuelas privadas y públicas debe cumplir con los requisitos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para ser avalados como estudios oficiales. El mapa curricular ha cambiado a través de los años, adecuándose, en la medida de lo posible,

a la tendencia nacional y global, en la que se incluyen nuevas herramientas tecnológicas y la creación de habilidades educativas.

Así bien, los contenidos enseñados en el sistema educativo reflejan el interés del Estado mexicano acerca de su historia y su cultura. Es en la escuela donde se comienza a construir una identidad nacional mexicana, al reconocer la diversidad cultural y la biodiversidad del territorio que se habita. En el año 2019, con la promulgación de la Ley General de Educación, se incluyeron las metas prioritarias denominadas Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el 4 (ODS 4), en el que se estableció que la educación gratuita, equitativa y de calidad en todos los niveles educativos es un derecho. Además, la SEP implementó políticas públicas acordes a la Agenda 2030,¹ en las que vincula actores, instancias de gobierno y otros ODS.

Aunque existe toda esta labor educativa por parte del Estado mexicano, la planeación y elección de contenidos se ajusta, en la medida de lo posible, a las tendencias pedagógicas actuales. Por ejemplo, con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) la SEP promueve el desarrollo integral y socioemocional situado, y lo adapta a la diversidad de la cultura regional del país. Uno de los objetivos es que el estudiante tenga un papel activo en su proceso de aprendizaje, reconociendo problemáticas apremiantes en su entorno cercano y que mediante la integración de diferentes áreas de conocimiento se establezcan posibles soluciones. En pocas palabras, se busca que lo aprendido sea útil para la vida cotidiana (SEP, 2019; Villegas-Vicencio et al., 2025). Sin duda, la enseñanza puesta en práctica es un reto: ¿qué tipo de herramientas pedagógicas podemos implementar con los estudiantes para que la educación formal tenga una utilidad práctica, aplicada en sus entornos cercanos? ¿Cómo transmitir la compleja relación entre los paisajes biodiversos su cuidado de la vida?

La enseñanza mediante proyectos propuesta por la NEM es una oportunidad para acercarse al territorio vinculando conocimiento aprendido en aula y aplicarlo fuera de ella. Uno de los retos es encontrar estrategias adecuadas para su operacionalización. En este documento se propone explorar el concepto de cuerpo-territorio mediante ejercicios lúdicos que

¹ Es un plan de acción global que busca combatir mediante diferentes acciones la sostenibilidad económica, social y ambiental más justa de los 193 países miembros de las Naciones Unidas. Para saber más, consúltese el siguiente link: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

generen experiencias sensoriales, motiven la sorpresa y la reflexión encaminada al cuidado de sí mismos y, por ende, de su territorio. Uno de los ejercicios que aquí se exponen es el uso de la cartografía corporal centrada en la relación que los estudiantes tienen con la comida. La alimentación, consideramos, es el puente que nos permite vincular el cuidado del medio ambiente, de la flora y fauna, así como de las prácticas culturales y humanas: ¿qué comemos?, ¿qué emociones nos provoca?, ¿sabemos de dónde vienen nuestros alimentos?, ¿recolectamos alguna fruta o insecto en peligro de desaparecer?

Reflexionar en torno a nuestras experiencias y gustos permite pensar desde el cuerpo-territorio como un conjunto de relaciones intrínsecamente relacionadas entre humanos como no humanos, todos en una íntima relación de reciprocidad, donde nos afectan y somos afectados por ella. Si todos estamos conectados y requerimos de todos para sobrevivir, entonces quizá debemos redefinir nuestra idea de naturaleza como una en la que todos somos parte. Aquí se busca reconocer que toda acción de su proceder está en movimiento y tiene implicaciones directas o indirectas con el mundo en el que se vive.

Creemos que en las prácticas cotidianas se toman decisiones que influyen directamente en nuestro entorno de vida y, por lo tanto, sentimos el efecto de nuestras acciones. Pensemos el territorio como una red de vida de la que somos parte; como tal, nuestro cuerpo-territorio es una de las muchas formas de ser, sentir y experimentar emociones y afectos. Como lo mencionaron en su tiempo Milton Santos (2022) y Astrid Ulloa (2023 y 2021), cuerpo como primer territorio que reconocemos como nuestro, que puede ser cuidado o violentado, pero del cual emerge una potencia política que se puede ejercer mediante nuestra toma de decisiones.

De modelos educativos a una forma de ver y concebir el mundo

Con el tiempo, el modelo educativo ha sufrido cambios que ofrecen enfoques alternos para un desarrollo integral del estudiante. Algunas escuelas brindan una tríada cuerpo-mente-espíritu donde priorizan el arte, la mú-

sica, el movimiento y el juego, fomentando de esta manera la creatividad y autonomía, y, claro, el trabajo en comunidad (Escuela Waldorf). Otras corrientes educativas, como el Bosque escuela —cuyo modelo original se dio en los países escandinavos—, se centran en la naturaleza como aula, en donde los estudiantes aprenden al aire libre para interactuar con el entorno, y los recursos naturales fortalecen habilidades cognitivas y motoras que promueven el cuidado ambiental y de respeto a la naturaleza. Este método suele ser aplicado en educación ambiental (Carchipulla y Cuichán, 2023; Malagón, 2017).

Existen otras corrientes centradas en el pensamiento crítico y en la formación política, como la escuela democrática, cuya base se encuentra en la participación del estudiante en la toma de decisiones escolares. En esta se fomenta el debate y el ejercicio de derechos y responsabilidades con el objetivo de construir colectivamente proyectos; por ejemplo, la Summerhill School, en Inglaterra, y la Sudbury Valley School, en Estados Unidos, son escuelas orientadas a proyectos que buscan fortalecer la comunidad y la educación ciudadana. Por otra parte, la educación intercultural bilingüe en comunidades indígenas se enfoca en preservar la lengua materna, la identidad cultural, la cosmovisión propia para la defensa del territorio y la construcción de ciudadanía desde la diversidad cultural. Ejemplos de esta corriente educativa se presentan en las escuelas p'urhépechas de Michoacán, así como en los Bachilleratos Integrales Comunitarios en Oaxaca (Auli e Ibarrola, 2022; Feu et al., 2016; Fajardo, 2011; García, 2005; Neil y Turner, 1963; Vargas, Ferreyra y Méndez, 2018).

Existen además las escuelas rurales y comunitarias, donde se busca la igualdad de derechos, el reconocimiento de sus modos de vida y la defensa de su particular visión del mundo. En términos sociopolíticos, se trata de empoderar a los estudiantes como sujetos transformadores. En este mismo sentido, hay espacios educativos donde el conocimiento y el acercamiento del territorio es la parte esencial en el currículo, cuyo propósito es promover el sentido de pertenencia, la identidad, la convivencia, el aprendizaje, el cuidado-conservación y la agencia. El territorio aquí es más que un espacio físico-geográfico (bosques y costas, incluso en zonas urbanas), es además un espacio integral de relaciones sociales, culturales y políticas que inciden en la organización social.

La educación con enfoque territorial o paisajístico se caracteriza por una visión integral de elementos ambientales y socioculturales, priorizando el conocimiento local sobre su entorno, favoreciendo la participación de revaloración, conservación del patrimonio, recuperación de memoria colectiva para una gestión responsable del territorio y del paisaje. Algunas escuelas además promueven el arte, pintura, música. Asimismo, existen los proyectos AgroArte:² Hip Hop Agrario y la Escuela Feminista, territorio sonoro, en Colombia, Chile, Perú y Ecuador, especialmente para áreas de identidad y memoria dirigidos a propósitos político-territoriales. Los espacios educativos se transforman en territorios donde estudiantes y comunidad educativa interactúan con su entorno para fortalecer sus relaciones de pertenencia (construcción identitaria) que enlazan elementos clave para la vida (Díaz y Toro, 2019; Garcés y Acosta, 2022; Morales, 2010; Ríos, 2015).

La variedad de modelos educativos demuestra el interés existente al modelo tradicional, en el que se identifican elementos que se consideran claves para afrontar y fortalecer una comunidad concreta. Todos los modelos educativos aquí señalados se enfocan en resolver alguna problemática particular. La propuesta “pedagogías para el cuerpo-territorio” es más que un modelo una herramienta que busca ser una especie de nodo integrador, poniendo en el centro de análisis los elementos esenciales para sostener el cuidado de la vida, el cuidado de sí y del cuerpo, que prolonga las relaciones espaciales como condiciones de existencia. En este documento se plantea que la noción espacial de las relaciones de existencia mínimas para una vida digna promueve el cuidado de sí mismo, al reconocer al estudiante como un sujeto político con capacidad agentiva transformadora, con plena consciencia y una noción del cuidado del territorio como extensión de nuestro cuerpo.

Cuerpo-territorio como puente creativo

Pensar el cuerpo como territorio implica reflexionar desde la singularidad del sujeto situado, prestando especial atención a las relaciones recíprocas

² Para saber más sobre el proyecto, revítese el siguiente link: <https://www.agroartecolombia.co/hiphop-agrario/>

que se tienen con el mundo que nos rodea, así como con las formas de vida en las que se coexiste. Cuerpo-territorio desde el ámbito académico es una propuesta epistemológica y ontológica, así como una práctica relacional y dinámica en la que cuerpo es un espacio íntimo vinculado con las dimensiones políticas y socioculturales. Desde la geografía feminista decolonial se tienen varias aristas: la experiencia vivida, la construcción de imaginarios sociales, los significados que superan la visión clásica de un territorio físico-geográfico o la delimitación político-administrativa, para discurrir sobre su potencial analítico como espacio político íntimo, como un cuerpo encarnado de saberes y experiencias atravesado por múltiples relaciones humanas y no humanas (Ledesma, Fierro y Medina, 2023; Morales, 2025; Ramírez, 2024).

El concepto se ha enriquecido de trabajos feministas latinoamericanos, pensamientos feministas y autoras feministas comunitarias. Así, se retoman sus saberes ancestrales y las experiencias de mujeres indígenas, donde el cuerpo no es sólo biológico individual, sino un territorio vivo en el que toda forma de vida biológica es parte de una red de relaciones que sostiene tanto un modo de vida particular como una comunidad, una memoria (Grijalva, 2012; Haesbaert, 2020; Milán, 2017; Eraverdeucr, 2017; Morales, 2025; Ramírez, 2024). Asimismo, se ha abordado en corrientes feministas latinoamericanas involucradas en movimientos de defensa del territorio, donde el cuerpo y el territorio son objeto de violencias.

Para Rogério Haesbaert, *territorio* es un concepto polisémico que entrelaza experiencias tanto individuales como colectivas en diferentes escalas temporales. La construcción del territorio es un proceso en constante cambio; aunque la dimensión política es la más nombrada no se limita a ella, se reconocen también sus características socioculturales, enfatizando la experiencia vivida, sentida encarnada en el cuerpo. Territorio como cuerpo tiene una estrecha relación que se tiene con la tierra (madre, Pachamama), con la vida. Sin embargo, es importante señalar que cuerpo-territorio se aleja de las nociones de espacio vital proclamado por la geografía alemana, para pensarlo como un espacio de relaciones, de formas de existencia en que las cosmologías y los conocimientos del ser en el mundo son posibles. Territorios imbricados, territorios encarnados, territorio como modos de vida, tierra, cuerpo, son vida en sus múltiples formas (Haesbaert, 2020).

Estas formas de comprender territorio se relacionan con la experiencia vivida, la memoria, los afectos que se producen tanto en lo individual como colectivamente; una de sus características es que todas están atravesadas por la acción política.

Cuerpo-territorio es el espacio político más íntimo que poseemos, a través de nuestro cuerpo percibimos el mundo, defendemos nuestra existencia frente a posibles amenazas que pongan en riesgo nuestra existencia. En los movimientos sociales, de defensa del territorio, especialmente los conformados y liderados por mujeres, reconocen la fuerza política del cuerpo como un primer espacio de lucha y una resistencia encarnada. Desde este contexto, cuerpo-territorio defiende la vida, procura conservar todo tipo de formas de vida que albergna un territorio físico-geográfico específico, comprendiendo que para habitarlo se requiere de un mínimo de relaciones para desenvolverse en plenitud, con una vida digna, que merece ser vivida. Defender la vida tiene un trasfondo ético sobre el cuidado del cuerpo, del territorio. Toda práctica cotidiana se despliega como una territorialización, esto es, un modo propio de habitar (Bello, 2024; Echeverri, 2005; Morales, 2025).

Cuerpo-territorio: una forma de ver y vivir el mundo

La noción de cuerpo-territorio parece tener una gran bondad analítica y práctica en organizaciones de defensa frente a fuerzas económicas extractivistas. Pero para las personas ajenas a estos ámbitos específicos, ¿cómo se les podría explicar, por ejemplo, a estudiantes de educación básica? En este texto proponemos recurrir a nuestro lado más personal, a partir de la experiencia corporal: por medio de ella percibimos, sentimos, imaginamos y actuamos. Este devenir corporal parte de las relaciones con la otredad, sea humana o no humana. Es en la vida cotidiana donde delineamos la forma de nuestra vida, nuestro modo de ser en el mundo. Este modo de vida puede comprenderse tanto en términos biológicos como socioculturales; de cualquier modo, es un proceso del que aprendemos sobre el mundo que nos rodea, y del cual somos parte (Bialakowsky, 2014). González y López, 2016).

El conocimiento adquirido, transformado y apropiado se desplaza para ser usado según nuestro contexto adverso, benevolente, según las condiciones socioambientales actuales. Al ser sujetos sociales, establecemos relaciones sociales y redes de apoyo para sobrevivir que se enriquecen desde lo cotidiano (Zusman, 2002, pp. 215-217). Cuidar de estas relaciones es, sin duda, cuidar de nosotros mismos. El cuerpo, como experiencia, mantiene relaciones indisociables con el territorio tanto en escalas diversas como en ámbitos posibles, es aquí donde resalto su importancia analítica y pedagógica.

Educación en el cuerpo-territorio es una propuesta integral que pone en el centro de discusión el cuidado de toda forma de vida. Desde el pensamiento crítico, se promueve la reflexión para desdibujar la separación entre naturaleza y cultura, entre humano como un ser superior pensante y un no humano. Sensibilizar acerca de la diversidad de formas de vida a partir de un diálogo en el que se reconozca su integridad (Pich, 2023, pp. 3-4).

Podemos reconocer la integridad de estas divisiones mediante la articulación de conocimiento práctico, tanto dentro como fuera del aula. La propuesta pedagógica aquí desarrollada tiene como población objetivo, inicialmente, a estudiantes de educación básica de zonas rurales, rururbanas o urbanas. En cualquier caso, lo ideal es mantener la comunicación y el respeto con las autoridades locales, sean municipales, comunales o ejidales, identificando los discursos de identidad existentes y las acciones llevadas a cabo desde las diferentes instituciones involucradas en temas ambientales y culturales.

La propuesta pedagógica, más que ser participativa, busca una coproducción de todos los actores involucrados, de ahí que la comunicación con autoridades sea importante, ya que la propuesta reconoce que la educación traspasa la institución educativa y, por supuesto, sus acciones se encuentran vinculadas al territorio. Otro componente esencial son los padres de familia o tutores. Ellos también son actores clave para reconocer la diversidad de experiencias territoriales que se adquieren. Así, educar en el cuerpo-territorio requiere el soporte de estudiantes, familia (tutor), instituciones gubernamentales y autoridades locales, reconocidas como corresponsables del involucramiento de conocimientos locales no sólo para su recuperación, sino para su resignificación (Comellas, 2009, pp. 34-39).

Más que un modelo educativo, en este trabajo se discute la importancia de las instituciones educativas que ponen en práctica leyes educativas en cada Estado-nación con una fuerte identidad territorial nacional. Esta ingeniería social, según Herrero (2019, pp. 106-118), que refleja la utilidad de los contenidos enseñados con el territorio, su estado y su municipalidad, puede pensarse como un cuerpo-territorio que parte de una experiencia de sí interconectada con redes de vida desde la experiencia de y para la cotidianidad. Educar desde el cuerpo-territorio, considerado como un modo de vivir y de pensar, no sólo involucra lo pedagógico, sino también un sistema correlacionado con otras formas existentes de educación (Herrero, 2019, pp. 106-118).

La introducción a este tipo de conocimiento formal y local puede tener cabida en planes y programas de estudio. Por ejemplo, en México existen campos formativos como Ética, Naturaleza y Sociedad, De lo humano y lo Comunitario³ donde puede enseñarse tanto el conocimiento formal como local, que fortalezca o genere conocimientos prácticos que influyan directamente en el cuidado de sí y, por añadidura, del territorio. De este modo, se propone incorporar ejercicios lúdicos para experimentar y analizar la expresividad del cuerpo-territorio, tales como las cartografías corporales.

Metodología: cartografías corporales

Desde la cartografía se tiene una amplia oportunidad para disertar sobre el cuerpo-territorio desde una mirada crítica, lejos de las representaciones tradicionales del territorio; pensada más como una cartografía que destaca las dimensiones socioemocionales y la experiencia de los participantes. Esta herramienta metodológica es un recurso que permite vincular emociones y pensamientos. Se ha utilizado en temas de migración, desplazamiento, movimientos de defensa del territorio, memoria y revaloración de saberes.

³ Para saber más acerca de la estructura de educación básica actual puede revisarse el siguiente enlace: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/primaria-educacion-basica> (consultado el 9 de julio de 2025).

Así bien, podemos ser despojados de nuestros territorios físicos y materiales, pero no de nuestros cuerpos y de los apegos, cuyas memorias son encarnadas en el cuerpo. Territorio, entonces, es más que un depósito geográfico que ocupamos: es un lugar simbólico. En la bibliografía anglosajona este tipo de lectura se propone como *embodied territory*; aquí el cuerpo encarna dispositivos disciplinarios, por ejemplo, mecanismos de control laboral, en el sector educativo o el legal (Flower y Hamington, 2022; Zaragoza y Caretta, 2020).

La relación existente entre nuestros cuerpos y territorios puede ser explorada a partir de metodologías pedagógicas lúdicas y artísticas, como, por ejemplo, la cartografía corporal, el bordado o la experimentación textil. Repensar el territorio-cuerpo de los menores de edad resulta especialmente interesante, ya que son sujetos políticos invisibilizados por una visión antropocéntrica del mundo. Lo que se busca, entonces, es identificar los pensamientos y reflexiones de las niñas acerca de su situación como menor, pero mostrando que desde su cuerpo pueden ser actores activos, partícipes de la construcción y transformación de su espacio más inmediato, su cuerpo, así como de su entorno inmediato: su casa, su calle, su colonia, su comunidad.

La reflexión no es menor: el objetivo principal es introducir un significado integral de la naturaleza y del humano, y no una división. Aprender desde el cuerpo encarnando el conocimiento; incorporar que la experiencia del cuerpo (la corporalidad) es el medio que nos permite comprender las relaciones espaciales socioambientales. La manera en que se pretende iniciar con esta propuesta pedagógica es a través de la estrecha relación que tenemos con nuestra alimentación.

Elegimos la escuela como el espacio ideal para realizar las cartografías corporales, porque es en este lugar donde se interiorizan muchas relaciones territoriales clave en nuestra infancia. La dimensión territorial de la educación hace referencia a una relación que traspasa las paredes y tiempos establecidos de una institución escolar. Cuerpo-territorio facilita procesos de comprensión, de percepción, de mirar su entorno más inmediato al evidenciar las interacciones de elementos diversos, sean materiales, políticos, biológicos. El territorio como parte de nuestro mundo tiene un papel significativo para entender las transformaciones del entorno más inmediato: educar, participar, reconocer la capacidad de acción para transformar. La

idea de construir territorios aporta no sólo a la educación ambiental, sino a brindar espacios de reflexión crítica sobre nuestra ubicación y papel en el mundo (Soler, 2009, pp. 25-26).

Para ello, es necesario que los programas curriculares se adecuen a los contextos locales. Al ser la educación un reflejo de intereses que priman tanto en el ámbito internacional como nacional (con el cumplimiento de la Agenda 2030, por ejemplo), los contenidos deberían orientarse no sólo a los valores propios de los ODS, sino a generar habilidades para enfrentar la incertidumbre climática del siglo XXI; es decir, unos que permitan reconocer las necesidades de sus territorios para sostener la vida (Herrero, 2019, p. 106; Mendoza et al. 2023, pp. 51-60).

Educación en, con y para la comunidad es una forma de comprender los modos de vida, de hacer, interactuar, reconocerse y proyectarse en el mundo que habitan, en los territorios que construyen desde un compromiso ético y político, que promueva la consciencia individual y colectiva. Para una adecuada adaptación de los contenidos y la elección de estrategias y acciones que se implementarán en la comunidad, es necesario el acercamiento con profesores, directivos y estudiantes para reconocer el territorio, los problemas ambientales, las relaciones ecosistémicas-culturales y el contexto sociocultural (Mendoza et al., 2023, pp. 52-60; Soler, 2009, p. 28).

Resultados

El trabajo realizado antecede a una colaboración con la “Comunidad de Aprendizaje. Flor del Desierto” junto con un grupo de exploradoras de Nat Geo desde el 2022. Gracias a las actividades realizadas se reconocieron problemáticas de mayor interés para las integrantes, como el empoderamiento femenino, el cuidado del agua, reconexión con el territorio de las infancias.⁴ Desde el año 2024, hemos realizado cartografías corporales con temáticas de salud, comida, emociones y recuerdos, donde lo que nos interesa es explorar las experiencias y recuerdos ubicados en el cuerpo. En cada ejercicio nos

⁴ Para conocer más sobre “Comunidad de Aprendizaje Flor del Desierto” visítese el siguiente link: https://flordeldesierto.org/index_es

hemos percatado de la potencia analítica que tiene el vincular las emociones ubicadas, porque muchas de ellas, si bien son experiencias individuales, también pueden ser compartidas, sobre todo porque todas tienen al menos dos referencias espaciales: el cuerpo sentido, vivido, y el territorio, muchas veces pensado como espacio de apego o identidad.

Esta herramienta metodológica se ha puesto en práctica en diferentes espacios educativos y de difusión, trabajando con estudiantes de posgrado (El Colegio de Michoacán), licenciatura (Universidad Autónoma de Querétaro), bachillerato (La Piedad, Michoacán). Basado en estas experiencias previas, se decidió usar las cartografías corporales como una herramienta amable y lúdica para los estudiantes de quinto y sexto de educación primaria básica (11-12 años) de la comunidad rural de Zapotitlán Salinas, Puebla. La elección de este sitio se dio por el trabajo previo realizado en el lugar, aunque décadas atrás el interés central fue la riqueza histórica, arqueológica, cultural que existe en la región, el tema de la comida estuvo presente como ejemplo de la biodiversidad existente en un semidesierto.

El municipio de Zapotitlán Salinas tiene orígenes popolocas, conserva desde tiempos prehispánicos la delimitación política del señorío Cuthá-Zapotitlán. Con la llegada de los españoles esta unidad política es nombrada Cacicazgo Pacheco. Posteriormente, con el reparto agrario, el reconocimiento de ejidos y terreno comunal los límites del polígono conocido del señorío son bastante similares a los actuales.⁵ Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) el municipio está conformado por 44 localidades y 3 215 habitantes. De ellas, la cabecera municipal y el terreno comunal comparten el mismo nombre y espacio geográfico, además de formar parte de la Reserva de la Biosfera Tehuacán-Cuicatlán, Área Natural Protegida (ANP), lugar conocido mundialmente por la biodiversidad de cactáceas endémicas.

La cabecera municipal tiene dos escuelas primarias: la Primaria Estatal José María Morelos y Pavón y la Primaria Federal Hermanos Serdán. En el año 2024 se estableció contacto con ambas directoras, se presentó el proyec-

⁵ Para saber más sobre el tema revísense las obras Cuthá: El cerro de la máscara. Arqueología y etnicidad en el sur de Puebla (2016) y Reimaginando la región. Historias de riqueza y escasez en Zapotitlán Salinas, Puebla (2019).

to de investigación y la propuesta de trabajo. La aplicación de estos ejercicios no hubiera sido posible de no haber contado con el apoyo de Gladiola Hernández Barragán y Rosario Carrillo Rivera, las maestras titulares, las maestras que se encontraban realizando sus prácticas, las directoras de las primarias y, por supuesto, cada uno de los estudiantes de 5.º y 6.º grado por su participación dispuesta y alegre. La primera actividad realizada fue una encuesta de tres preguntas relacionada con otro proyecto de investigación titulado “Geografías creativas. Reconectar-reconocer-conservar territorio de vida frente a la crisis climática”.

Las preguntas realizadas fueron: 1) ¿Has pensado alguna vez en el fin del mundo? Los 65 estudiantes respondieron con un dibujo o breve explicación sobre su idea sobre fin del mundo, 2) ¿cómo imaginas que será el fin del mundo en Zapotitlán Salinas o bien, en la localidad donde vivas? Los dibujos sobre Zapotitlán Salinas en el fin del mundo se dividen en a) incendios, inundaciones y b) factores extraterrestres, y 3) ¿qué podrías hacer para evitar que la vida como la conoces termine? Los estudiantes reconocen dos opciones para evitar que la vida como la conocen termine: cuidar el medio ambiente y aceptación (una visión religiosa sobre la inevitabilidad del fin del mundo).

El objetivo de esta primera actividad fue aproximarse a las ideas que los niños de educación básica tienen sobre la crisis climática en la localidad, y qué acciones pueden realizar para enfrentarla. Dibujos y pequeñas respuestas redactadas evidenciaron la fuerte influencia religiosa y cinéfila sobre el fin del mundo apocalíptico (bestias colosales, meteoritos, explosiones, incendios, terremotos, incendios, sequías, fueron los dibujos más comunes). Las respuestas sobre posibles acciones de cambio son una lista que se repitió en la mayoría de las respuestas: No tirar basura, cuidar el agua, usar las tres R (reducir, reutilizar, reciclar), proteger los bosques, sembrar plantas, son conocimientos aprendidos en la escuela como un deber ser. Las respuestas desde la creencia religiosa pueden resumirse en: leer la Biblia y temer a Dios.

Del ejercicio llamó mi atención la ausencia de reflexión sobre las implicaciones que traerían estos escenarios catastróficos en su vida cotidiana. Quienes respondieron con una pequeña lista de acciones deseables muestran que los estudiantes pueden memorizar, repetir lo enseñado, pero no reflexionarlo o ponerlo en práctica en su cotidianidad. Existe una separación entre

lo aprendido en clase, con el reconocimiento de problemáticas concretas de su entorno y con las acciones diarias. Por qué si pueden imaginar cactáceas incendiándose, sequías como un posible fin del mundo, no logran aterrizar esta idea en las características propias de su territorio. ¿Qué acciones podríamos implementar para que el conocimiento aprendido se vinculara con sus experiencias territoriales propias?

Consideramos que una forma lúdica de vincular problemáticas socioambientales y experiencias territoriales propias son las cartografías participativas, especialmente las cartografías corporales que vinculen comida, territorio, cuidado (salud). La población de Zapotitlán Salinas, sobre todo los adultos en plenitud, aún consume muchos de los frutos, flores e insectos de la región. Mediante preguntas generadoras podrías explorar escenarios diversos, por ejemplo, cuestionarse ¿qué podrían comer si ya no existieran más?, ¿qué otros alimentos comerían?, ¿cambiarían su dieta drásticamente? La cartografía participativa es una herramienta que permite un acercamiento al territorio desde el conocimiento y experiencia de sus habitantes; suele utilizarse para fortalecer procesos de ordenamiento territorial o como una herramienta para reflexionar sobre los problemas que aquejan a su población y buscar solucionarlos (McCall y Álvarez, 2023).

La cartografía corporal pensada como un puente que permite vincular al cuerpo con el gusto por la comida. Comer nos provoca una reacción corporal gustativa que queda registrada en la memoria y a la que solemos enlazar con una emoción. Así, es posible explorar el reconocimiento, la ubicación corporal de las emociones, dónde la siento, cómo se siente, en qué parte del cuerpo se siente. Los mapas corporales son un ejemplo de la territorialización de recuerdos, gustos, emociones que se tienen por la comida y su territorio. Para estudiantes de educación básica, delinear su silueta, dibujar detalles sobre ella es una estrategia de relajación que permite vislumbrar su creatividad artística (Bello, 2024; Ramírez, 2024).

La primera indicación que se da a los estudiantes es dibujar un niño o niña de su comunidad y darle un nombre. Posteriormente, pueden dibujarle la ropa, el color de cabello, los ojos, los zapatos, todo lo que pudieran imaginar. Con su dibujo terminado se realizan tres o cuatro preguntas máximo para agilizar el ejercicio, mantener atentos a los participantes. En este ejercicio se les preguntó: 1) su comida favorita, 2) alimento originario

preferido y 3) semilla que protegerían. Cada estudiante tiene notas adhesivas para colocar su respuesta individual en el dibujo. Se les pide que tracen una diagonal, escriban la emoción que les produce su respuesta y peguen su nota en la parte del cuerpo donde sienten la emoción reconocida. Dibujar y responder las preguntas forma parte del ejercicio centrado en sus memorias gustativas, la segunda es una experiencia totalmente gustativa. Aquí ponemos en práctica lo declarado líneas arriba: a través del cuerpo percibimos e interactuamos con nuestro entorno más inmediato. Los cinco sentidos son una pieza clave en las cartografías corporales, ya que posterior a evocar las memorias se busca crear emociones nuevas respecto a ciertos ingredientes.

En la segunda parte del ejercicio se busca generar nuevas experiencias gustativas, basadas en la sorpresa. Para ello, se ofrecieron tres bocadillos saludables (galleta de semillas, brownie de papa, apio con crema de cacahuete sin azúcar añadido adornado con pasas), fruta (manzana, plátano, fresa y jiotilla). Se introdujo la opción dulce por considerarla más atractiva y que podría causar más sorpresa entre los estudiantes al ser ingredientes que no suelen relacionar como un bocadillo dulce. La hipótesis es que la dieta diaria de la población de Zapotitlán Salinas ha cambiado en la última década, relegando los ingredientes locales por comida ultraprocesada, un mayor consumo de harinas y poca o nula ingesta de vegetales o fruta de temporada. Desde trabajos de campo previos había escuchado sobre la pérdida de interés en el consumo de ciertos ingredientes, pero no se problematizó en ese entonces.⁶ A lo largo de los años habíamos escuchado, por parte de los padres, que sus hijos consumían cada vez menos platillos locales, como el tezmole (caldos de res y pollo), quelites,⁷ guajes,⁸ palmitos,⁹ cuchamá,¹⁰ y que además tenían problemas gastrointestinales (gastritis, colon permeable, estreñimiento).

⁶ Se ha trabajado en la zona desde finales de los años noventa. Para saber más sobre el trabajo realizado consúltase Cortés Márquez, N. (2019). Reimaginando la región. Historias de riqueza y escasez en Zapotitlán Salinas, Puebla. El Colegio de Michoacán, p. 215.

⁷ *Chenopodium berlandieri*.

⁸ *Leucaena leucocephala*.

⁹ Brote de la palma *Brahea dulcis*.

¹⁰ *Paradirphia fumosa*.

Figura 4.1. Linet, cartografía corporal



Fuente: elaboración por parte de niños de quinto y sexto grados, de la Escuela Primaria Federal Hermanos Serdán, Zapotitlán Salinas, Puebla. 26 de julio de 2025.

Figura 4.2. José Luis, cartografía corporal



Fuente: elaboración por parte de niños de quinto y sexto grados, de la Escuela Primaria Federal Hermanos Serdán, Zapotitlán Salinas, Puebla. 26 de julio de 2025.

Como se muestra en las imágenes anteriores, la emoción predominante mencionada es la felicidad y la menor es la tristeza, cuando reconocen que ningún alimento originario de Zapotitlán Salinas es su favorito. La semilla que protegerían es especialmente significativa, pues las respuestas fueron el maíz, las flores, los árboles, la pitajaya¹¹ y el palo verde;¹² estos últimos propios de la localidad. Si bien existe una tendencia global relacionada con el aumento de ingesta de comida ultraprocesada (con alto contenido de sales y azúcares), en escala local se responde a contextos socioculturales particulares (Mendoza-Alba et al., 2023; Hoil et al., 2024; Choqué-Quispe, et al. 2023). Y es que en las comunidades rurales ha existido un prejuicio por ciertos ingredientes o platillos que catalogan a la población con menor poder adquisitivo. Al tiempo que esto ocurría, un proceso de reivindicación de la cocina tradicional fue en aumento, impulsado por un mercado particular para los turistas. Sin embargo, el desfase existente entre el cambio de gusto y de dieta con la revaloración de recetas tradicionales aún no logra empatar entre la población estudiantil. De ahí nuestro interés por experimentar con el sentido del gusto, el tacto, la vista y el olfato.

En la degustación se les pide a los estudiantes que cierren los ojos cuando mastican la galleta de semillas, el brownie de chocolate, pueden verlos, tocarlos, olerlos. Preguntábamos si era de su agrado y qué ingredientes podían reconocer. Nuestra primera sorpresa fue que no pudieron reconocer todas las semillas¹³ de las galletas ni del brownie, sólo comentaron que el chocolate era amargo, pero aun así el sabor era agradable. “Si les dijera que el brownie de chocolate que se comieron no contiene harina de trigo, ¿qué pensarían?”; “¿Qué tiene?”, preguntaron, “¿plátano, avena, harina de almendras?”, “No, ninguna de esas. ¿Quieren saber de qué es? ¡Es de papa!”. Hubo sorpresa, los estudiantes seguían comiendo con curiosidad, degustando, comentando “no sabe nada a papa”.

Para el siguiente bocadillo se solicitó que todos los estudiantes mantuvieran los ojos cerrados; únicamente se les daría a quienes quisieran aventurarse a probarlo. Para esta experiencia optamos por un trozo pequeño

¹¹ *Selenicereus undatus*.

¹² *Parkinsonia praecox*.

¹³ Que contenían nuez pecana, semillas de calabaza, pasas, cacao en trozos, pistache y arándanos secos.

de apio con crema de cacahuete sin azúcar añadida y una pasa. Quienes se animaron a probarlo no pudieron adivinar qué comieron, sólo reconocieron el cacahuete y algo dulce, algunos mencionaron arándano, otros pasa. De 48 niños sólo a uno le pareció una mala experiencia, pero igual se lo comió porque mientras masticaba encontró la pasa dulce. Ninguno de ellos logró identificar el apio; esto se debe en gran parte a que no es un alimento común en la zona, y su sabor les recordaba al cilantro o al pepino. Las maestras titulares reconocieron que la mezcla de la pasa y el cacahuete sobresalía del apio, lo que favorecía la experiencia gustativa.

Cerramos repartiendo fruta: manzanas, fresas, plátanos y jiotillas,¹⁴ según el gusto de los niños. Para nuestra sorpresa, además de las fresas, que es una fruta bastante cara en la zona, las jiotillas fueron las más solicitadas. La elección es bastante significativa pues, aunque se presente una predilección por comidas no tradicionales, existen otras que permanecen en el gusto de la población en general. Además, las jiotillas, como muchos de los frutos e insectos de la zona, son recolectadas por la población, lo que implica poseer un conocimiento particular del territorio.

El ejercicio descrito forma parte de una investigación aún en proceso, donde la cartografía corporal es nuestra actividad lúdica introductoria para dirigir la reflexión sobre el cuidado del cuerpo-territorio. Gracias a las cartografías y las respuestas dadas por los estudiantes se tiene información introductoria sobre comidas favoritas, el conocimiento o desconocimiento que se tiene de ingredientes locales que son de su agrado, así como el reconocimiento de semillas que desean conservar. Cuestionar sobre el lugar donde se encuentran las frutas, los ingredientes para preparar su comida, en qué lugar podríamos sembrar las semillas que desean conservar es la primera reflexión sobre el territorio. ¿Cómo podemos cuidar del territorio si no podemos cuidarnos a nosotros mismos?

La cartografía corporal tiene el propósito de reconocer, en primera instancia, la relación intrínseca entre el origen de los alimentos con el cuidado del cuerpo y del territorio. El objetivo de la degustación de bocadillos sa-

¹⁴ *Escontria chiotilla*. Cactus endémico mexicano, llega a medir 7 metros de altura en su etapa madura, se conforma de un tronco grueso, ramillas rígidas de hasta 2 metros de largo con 7 a 8 costillas, tiene flores amarillas y un fruto rojo intenso. Fuente: <https://mexico.inaturalist.org/taxa/274225-Escontria-chiotilla>

ludables es, en parte, una forma de agradecimiento por el tiempo prestado a la actividad, pero sobre todo busca generar sorpresa de ingredientes y sabores nuevos. Mediante la sorpresa exploramos la posibilidad de imaginar ingredientes en presentaciones poco comunes, abriendo así espacio a futuras reflexiones, experiencias degustativas nuevas, así como una mejor disposición de probar alimentos diferentes. El vínculo con las pedagogías del cuerpo-territorio está dada, a saber, por el reconocimiento de la experiencia corporal con el territorio, reconociendo que existe una conexión entre el cuerpo que habitamos, que sentimos, experimentamos, con lo que comemos.

Aunque las menciones parecen obvias, en la práctica se invisibiliza el vínculo existente entre cuidado del cuerpo y del territorio. Con las cartografías corporales y la degustación de bocadillos tenemos una aproximación a la experiencia positiva que tienen los estudiantes sobre lo que comen, el gusto, disgusto, conocimiento, desconocimiento que tienen sobre el origen de sus alimentos. Con las cartografías corporales queremos que los niños de estos grados de primaria reflexionen acerca de la importancia de un territorio vivo para sostener su propia vida. En el caso presentado, podemos exponer las primeras consideraciones para profundizar sobre ellas.

Los estudiantes participantes reconocen que el maíz y el frijol son parte importante en su dieta, además de ser una de las plantas que les gustaría conservar. Aunque reconocen que tienen poco conocimiento sobre flores o frutos comestibles en la región, esto les provoca tristeza y nos abre la posibilidad de problematizar a futuro sobre ello, pensar en ejercicios que les permitan reconectar con el territorio, reconocerlo. En los mapas corporales se puede interpretar, como primera aproximación, que las pastas, el pan, y los alimentos empanizados son de sus comidas favoritas y les causa felicidad comerlas. Comidas como los caldos, consumo de insectos, flores, frutos de temporada tienen menos menciones, incluso algunos señalan que les produce una sensación de asco. Lo que nos lleva a pensar que la dieta diaria de la población de Zapotitlán ha cambiado, introduciendo nuevos alimentos como pizza, soya, ramen, alimentos que pueden ser de fácil acceso.

Un punto relevante para el análisis son las emociones que los estudiantes reconocen al comer. Si se trata de su comida favorita, todos colocaron felici-

dad, alegría, pero al responder sobre los ingredientes locales, las emociones varían entre alegría, asco, tristeza. Este tipo de respuestas es importante porque podemos profundizar sobre la relación que tienen con esos alimentos y si es posible transitar hacia la importancia que tiene en Zapotitlán Salinas, en su cultura, por ejemplo. Como se mencionó, la cartografía corporal es una herramienta que nos acerca a las experiencias alimentarias, sensaciones gustativas con ciertos alimentos y que nos permitirá vincularlas con el cuidado del medio ambiente (territorio).

Zapotitlán Salinas es un lugar biodiverso, con una riqueza gastronómica que, según las respuestas del ejercicio, se ha ido perdiendo. Problematicar sobre su alimentación, su salud, la pérdida o reducción de poblaciones de insectos o plantas que años atrás solían ser parte importante de la dieta familiar es parte de las pedagogías del cuerpo-territorio. Identificar que las características físicas del territorio son parte de un devenir territorial, cúmulo de conocimiento local, de experiencias, sentires acerca de sus ingredientes, recetas y dietas, conecta con el entorno material, geográfico y simbólico, y sobre los cuales sostenemos prácticas de cuidado de todas las formas de vida existentes (Cabnal, 2010 y 2016; Ramírez, 2024, pp. 202-207). Por ello, es clave reconocer el contexto histórico del lugar donde nos interese llevar a cabo cartografías corporales, o cualquier otro tipo de ejercicio similar.

En los próximos meses se continuará con las cartografías corporales, pero en esta ocasión, y por sugerencia de las profesoras y el visto bueno de las directoras, se hará el mismo ejercicio con los padres de familia. Así, se podrá acceder a sus memorias gustativas y reconocer los cambios en los gustos y dietas: qué cocinan en mi familia, qué comemos. El acercamiento a este conocimiento que han tenido las infancias durante generaciones son relevantes para apreciar su actual dieta. El cuerpo, sea tanto del adulto como el de las niñas y los niños, se ha configurado históricamente de acuerdo con ciertas normas sociales y estereotipos que determinan lo deseado, lo aceptado o lo rechazado, e influyen en las maneras en que nos relacionamos con la comida, con el entorno y con nuestro primer territorio: el cuerpo.

Conclusiones

En este capítulo se presentaron los diferentes modelos educativos como una forma de ver y concebir el mundo, cuyas acciones responden a las exigencias globales (Agenda 2030), así como a las adecuaciones que México lleva a cabo al respecto. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por contar con una visión integral de las relaciones existentes entre la naturaleza y la sociedad, aún no hemos logrado que se lleve a la práctica; por ello proponemos el concepto de *cuerpo-territorio* para fomentar la conciencia corporal, la importancia de la acción transformadora de la experiencia corporal. Al pensar nuestro cuerpo como territorio de vida, de acción, estamos contemplando una visión integral de elementos tanto naturales, culturales, como sociales, que ha sido uno de los intereses en diferentes modelos educativos formales.

Cuerpo-territorio-educación-alimentación se propone como una tríada de acciones concretas que otorgan herramientas a las niñas y a los padres de familia para dimensionar las divisiones que nos han inculcado en la escuela. Somos actores políticos de cambio desde la infancia; responsables por los efectos de nuestras decisiones en el cuidado de nuestro cuerpo-territorio; y por tener las herramientas necesarias para mejorar nuestra respuesta a contextos adversos de crisis ambiental.

Se requiere mostrar las bondades del concepto *cuerpo-territorio* para contar con una visión integral del cuidado de sí como una especie de extensión territorial. El cuerpo como primer espacio que habitamos, sentimos, percibimos y desde el cual aprendemos es clave para procesos de enseñanza en todo tipo de modelo educativo. Pensar en pedagogías para el cuerpo-territorio vincula tanto experiencias corporales, afectivas, como el reconocimiento de las formas de vida que son parte del territorio. Plantas, flora, fauna, suelo sostienen entramados de vida, conocimiento local como la comida (Borde y Torres-Tovar, 2017). Las cartografías corporales son una herramienta metodológica que permite reconocer la espacialidad de las emociones que sentimos al comer, posibilita la reflexión sobre la importancia del cuidar de plantas y animales como parte de una red de vida de la que nosotros mismos somos parte. Entonces, cuidar del territorio, es cuidar plantas, alimentos, es cuidar de mí mismo. En términos conceptuales, se propone concebir al territorio más allá de una delimitación geográfica

y política sino como parte integral de nosotros, de nuestro cuerpo (cuerpo-territorio).

El pensamiento crítico es clave para reconocer que dependemos de todas las formas de vida, el cual puede enseñarse en las aulas, pero será necesario involucrar activamente a los padres de familia; a las mujeres que participan en el comedor escolar; fomentar hábitos alimenticios sanos alejándose del prejuicio y centrándose en el gusto y la experiencia positiva. Comer sanamente no debería estar relacionado con el sufrimiento, la carencia de sabor o lo aburrido. Se necesita dar una oportunidad a los ingredientes para ser degustados de múltiples formas.

Las cartografías corporales sirven como una herramienta metodológica lúdica, amable con los estudiantes de cualquier grado escolar (desde la educación básica hasta posgrado), que permite, al menos en el caso presentado, reconocer comida favorita, tanto local como procesada, y sensaciones y emociones, como la felicidad. Aunque el presente texto muestra los primeros resultados de la investigación, nos da pistas para seguir adecuándolo a las necesidades de la escuela, de los estudiantes y de sus familias, y así mostrar la importancia del cuidado y conservación del territorio.

Más que centrarse en fortalecer reconexiones con el territorio, apostamos por una educación política, ontológica de las formas de vida diversas que coexisten y de las que dependemos para vivir una vida que merezca ser vivida.¹⁵ El asunto no es menor, en el fondo se trata de una visión política de todas las formas de vida, incluso en el ámbito legal: ¿naturaleza, humanos y no humanos podemos ser sujetos de derecho? Sin duda, somos sujetos de derecho.

Es necesario poner en el centro de la discusión a la vida, sea humana o no humana, para reflexionar sobre las relaciones interdependientes que tenemos entre sí, así podemos reconocer que la colectividad de acciones y responsabilidades es clave para la formación de todo estudiante (Ulloa, 2021, pp. 38 y 41). La vida como eje de acción individual-colectiva es una forma de hacer política. Con estas herramientas cartográficas, la reflexión

¹⁵ Quizá *habitar* sea un concepto similar, al considerarlo como ese lugar delimitado donde desarrollamos un modo de estar, un modo de organización espacial que conserva algunas condiciones esenciales que nos dan singularidad, como los hábitos, costumbres, etcétera (Carrasco, 2019, p. 40).

puede llevarse a una educación política y al reconocimiento del sujeto como actor de cambio. Porque tanto nuestros cuerpos como nuestros territorios son socialmente contruidos históricamente. Una de las metas finales es lograr sensibilizar y educar a los estudiantes, a las autoridades locales y a las maestras, a que el cuidado es un acto de amor y respeto a la vida, pero también una educación con conciencia política, de corresponsabilidad: lo que cuida o daña al territorio, me lo hago a mí mismo.

Referencias

- Ambrosi de la Cadena, M. (2020). Epistemología de los cuerpos y los territorios: un análisis rizomático. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 76(289), 319-340. <https://doi.org/10.14422/pen.v76.i289.y2020.005>
- Auli, I., e Ibarrola, M. D. (2022). La formación para el trabajo en un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. Análisis desde sus egresados. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 53-92. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.491>
- Bello Ramírez, A. (2024). Pedagogías “para agarrarse a la vida”: prácticas de cuidado del cuerpo-territorio en medio del conflicto armado en Buenaventura, Colombia. Territorio, educación y otras pedagogías (noviembre 2024-febrero 2025). *Diálogos sobre Educación*, 31(15). <https://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/1524>
- Bialakowsky, A. (2014). Entrevista a Bruno Latour. Modos de existencia, ciencias sociales e innovaciones educativas. *Propuesta Educativa*, (42), 49-54.
- Borde, E., y Torres-Tovar, M. (2017). El territorio como categoría fundamental para el campo de la salud pública. *Saúde Em Debate*, 41(spe2), 264-275. <https://doi.org/10.1590/0103-11042017S222>
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. *Feminismos diversos: el feminismo comunitario* (pp.11-25). ACSUR-Las Segovias.
- Carchipulla Llivichuzhca, P. A., y Cuichán Cabezas, M. L. (2023). Los bosques escuela, un espacio de aprendizaje en la mancomunidad del Chocó Andino y la Amazonía. *Mamakuna*, (20). <https://doi.org/10.70141/mamakuna.20.808>
- Carrasco, A. (2019). Hábitats: a golpes con la habitación “propia” en casa ajena. En N. Sánchez Madrid, y L. A. Zahonero (coords.), *Territorios por pensar. Un mapa conceptual para el siglo XXI* (pp. 39-54). Siglo XXI Editores.
- Choque-Quispe, B. M., Mamani Arriola, M. M. y Rivera Valdivia, K. (2023). Consumo de alimentos procesados y ultraprocesados, y su relación con la actividad física en adolescentes. *Comuni@cción: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 14(2), 111-121. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.2.838>
- Comellas, M. J. (2009). El espacio educativo en el territorio: redes de debate educativo

- interprofesional con y para las familias del municipio. Ejes y estrategias de actuación. En T. Abril (coord.), *Escuela y territorio. Experiencias desde los centros y desde la comunidad* (pp. 31-39). Editorial Laboratorio Educativo.
- Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad [Conabio]. (s.f.). Manejo y domesticación de agrobiodiversidad (Proyecto RG023) [Informe de proyecto]. Conabio. <http://www.conabio.gob.mx/institucion/proyectos/resultados/InfG023.pdf>
- Díaz Criollo, D. P., y Toro Boolee, D. S. (2019). Perspectivas para la educación y la gestión del paisaje. *Novum, Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 1(9), 191-213.
- Echeverri, J. A. (2005). Territory as Body and Territory as Nature: Intercultural Dialogue? En A. Surrallés, y P. G. Hierro (eds.), *The Land Within. Indigenous Territory and Perception of Environment*. Copenhagen: Centraltrykkeriet Skive A/S.
- Eraverdeucr. (2017, 29 de enero). *Especial: Territorio, cuerpo, tierra* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6uUI-xWdSAk>
- Fajardo Salinas, D. M., (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 1(2), 15-29.
- Feu Gelis, J., Simó Gil, N., Serra Salamé, C., y Canimas Brugué, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 449-465. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400024>
- Flower, M., y Hamington, M. (2022). Care Ethics, Bruno Latour y el Antropoceno. *Filósofos*, 7(2), 31. <https://doi.org/10.3390/philosophies7020031>
- Garcés Montoya, Á., y Acosta Valencia, G. L. (2022). Territorios sonoros. Resistencia artística, política y pedagógica en las Escuelas de Hip Hop en Medellín. *Revista Izquierdas*, (51), 202-225. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8361352>
- García G., T. (2005). El valor de la democracia en la escuela: alternativas pedagógicas. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (46), 27-42. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328803003.pdf>
- González Hinojosa, R. A., y López Santana, L. E. (2016). Pierre Hadot: el cuidado de sí y la mayéutica socrática como ejercicio espiritual. *Ciencia Ergo-Sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 23(1), 26-34.
- Grijalva, D. G. (2012). *Mi cuerpo es un territorio político, Cuaderno*. Brecha Lésbica.
- Haesbaert, R. (2020). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (De la tierra): contribuciones decoloniales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29), 267-301. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-8110202000020026&lng=es&tylng=es
- Herrero, O. L. (2019). Pedagogías. En Sánchez Madrid, N., y Alegre Zahonero, L. (coords.), *Territorios por pensar. Un mapa conceptual para el siglo XXI*. Siglo XXI Editores, pp. 105-118.
- Hoil Sosa, C. G., Suárez Lara, G. A., Velázquez Melken, L. E., Peña Torres, E. F., Torres Soto, N. Y., Martínez Ramírez, B. y Yoxón Pech, F. A.. (2024). Diseño y validación de la escala de actitudes hacia el consumo de alimentos ultraprocesados en estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. *Acta Universitaria*, 34, 1-17. <https://doi.org/10.15174/au.2024.4126>

- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2020). Censo de población y vivienda 2020. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Ledesma Muñoz, D. B., Fierro Torres, M. A., y Medina Guevara, M. E. (2023). Apropiación del cuerpo como territorio. *El Outsider*, 8, 63-77. <https://doi.org/10.18272/eo.v8i.2826>
- Levinas, E. (1998). *Of God Who Comes to Mind*. Stanford University Press.
- Malagón Golderos, A. (2017). Las escuelas Waldorf. La comunidad educativa activa, clave para una educación integral. *Forum Aragón: Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, (22), 32-34.
- McCall, M., y Álvarez Larrain, A. (2023). *Mapeando con la gente: Lineamientos de buena práctica para capacitación en cartografía participativa*. UNAM / Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental. <https://doi.org/10.22201/ciga.9786073082464e.2023>
- Mendoza-Alba, C. A., Pedraza-Jiménez, Y., y Hernández-Barbosa, R. (2023). El proyecto ambiental escolar (PRAE) en la construcción de comunidad: una experiencia de Educación Ambiental en contexto rural. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 54, 47-64. <https://doi.org/10.17227/ted.num54-18711>
- Milán, M. (2017). El cuerpo como territorio. *Bitácora Urbano Territorial*, 27(3), 155-160. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v27n3.66907>
- Morales Saavedra, S., (2010). Conocimiento y valoración del territorio: un camino para el desarrollo. Experiencia con niños y niñas. *Educere*, 14(48), 99-107.
- Morales, R. A. (2025). Corpo-território e comunidade: Análise documental das propostas epistemológicas do feminismo comunitário em Abya Yala. *Revista Taka'a*, 3(1): e2025004. <https://doi.org/10.30681/rtakaa.v3i1.13505>
- Neill, A. S., y Torner, F. M. (1963). *Summerhill: Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Pich, S. (2023). Devenir un cuerpo vagueando: la educación y el cuerpo en el pensamiento de Tim Ingold. *EDUR. Educação em Revista*, 39, e37276. <https://doi.org/10.1590/0102-469837276>
- Ramírez Salgado, A. (2024). El cuerpo como territorio. *Revista Kaylla*, (3), 15-36. <https://doi.org/10.18800/kaylla.202401.001>
- Ríos Everardo, M. (2015). Pedagogía feminista para la equidad y el buen trato. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam*, XXV(2), 123-143.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel.
- Santos, M. (2022). *Por otra globalización: Del pensamiento único a la conciencia universal*. Clacso; PPGH/USP; CAPES. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?orden=yid libro=2617ypageNum rs libros=0ytotolRows rs libros=1309
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Soler, J. (2009). Escuela, participación y territorio: algunas reflexiones y una experien-

- cia. En T. Abril (coord.). *Escuela y territorio. Experiencias desde los centros y desde la comunidad* (pp. 25-30). Editorial Laboratorio Educativo.
- Ulloa, A. (2021). Repolitizar la vida, defender los cuerpos-territorios y colectivizar las acciones desde los feminismos indígenas. *Ecología Política*, 61, 38-48.
- Ulloa, A. (2023). Cuerpos-territorios en movimiento: mujeres indígenas y espacialidades relacionales. En J. M. Silva, M. J. Ornat, y A. B. Chimín Junior (Orgs.). *Corpos y Geografía: expressões de espaços encarnados* (pp. 327-344). Paraná: Todapalavra Editora.
- Vargas Garduño, M. de L., Ferreyra Rodríguez, O., y Méndez Puga, A. M. (2018). Formación de docentes p'urhepechas de educación primaria en la mediación intercultural. *Innovación Educativa*, 18(78), 33-53. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300033&lng=es&tyt=es
- Villegas-Vicencio, L. J., Villegas-Mendoza, J. R., Gómez-Ocampo, E., Trejo-Escamilla, I. y Olivas-Valdez, J. Á. (2025). Aprendizaje de conceptos de Ciencias del Mar en niños de educación básica: un estudio comparativo entre Montessori y la Nueva Escuela Mexicana. *Enseñanza y Comunicación de las Geociencias*, 4(1), 15-23. DOI: <https://doi.org/10.22201/cgeo.29928087e.2025.4.1.9>
- Zaragocin, S., y Caretta, M. A. (2020). Cuerpo-Territorio: A Decolonial Feminist Geographical Method for the Study of Embodiment. *Annals of the American Association of Geographers*, 111(5), 1503-1518. <https://doi.org/10.1080/24694452.2020.1812370>
- Zusman, P., (2002). Milton Santos. Su legado teórico y existencial (1926-2001). *Doc. Anàl. Geogr.*, 40, 205-219.