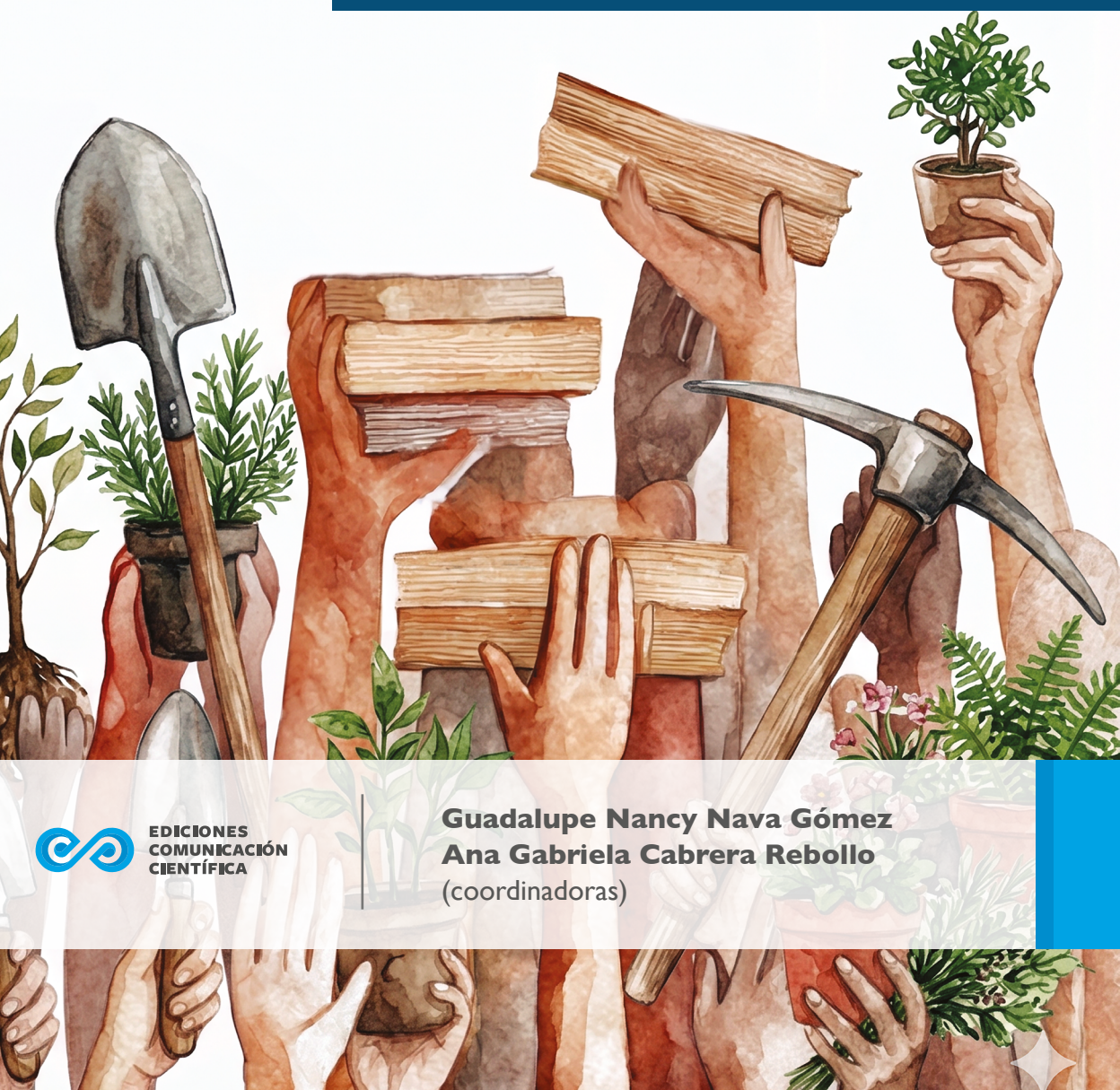


DIÁLOGOS BIOCULTURALES

PARA EL ACTIVISMO ALIMENTARIO DESDE
LA UNIVERSIDAD



EDICIONES
COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA

Guadalupe Nancy Nava Gómez
Ana Gabriela Cabrera Rebollo
(coordinadoras)

Diálogos bioculturales para el activismo alimentario desde la universidad

Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autenticación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autenticación antiplagio. El proceso de dictaminación y su trazabilidad puede consultarse, así como el libro en Acceso Abierto.



comunicacion-cientifica.com

[DOI.ORG/10.52501/cc.434](https://doi.org/10.52501/cc.434)




**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**
PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

CC+I
**COLECCIÓN
CIENCIA e
INVESTIGACIÓN**

Diálogos bioculturales para el activismo alimentario desde la universidad

Guadalupe Nancy Nava Gómez
Ana Gabriela Cabrera Rebollo
(coordinadoras)

-
1. Diálogos bioculturales para el activismo alimentario desde la universidad / coordinadoras Guadalupe Nancy Nava Gómez, Ana Gabriela Cabrera Rebollo. — Ciudad de México : Comunicación Científica, 2026. (Colección Ciencia e Investigación).

201 páginas : fotografías ; 23 × 16.5 centímetros

DOI: 10.52501/cc.434

ISBN: 978-968-9738-96-1

1. Industria alimentaria. 2. Activismo. I. Nava Gómez, Guadalupe Nancy, coordinadora. II. Cabrera Rebollo, Ana Gabriela, coordinadora.

LC: HD9000.5 D53

DEWEY: 338.19 D53

La titularidad de los derechos patrimoniales y morales de esta obra pertenece a las coordinadoras D.R. © Guadalupe Nancy Nava Gómez y Ana Gabriela Cabrera Rebollo, 2026. Reservados todos los derechos conforme a la Ley. Su uso se rige por una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2026

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta

Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., 2026,
Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,
Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,
Tel.: (52) 55-5696-6541 • Móvil: (52) 55-4516-2170
info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com
f comunicacioncientificapublicaciones **✉** @ ComunidadCient2

ISBN 978-968-9738-96-1

DOI 10.52501/cc.434



Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
La trazabilidad de la dictaminación puede consultarse, así como el libro en
acceso abierto, en <https://doi.org/10.52501/cc.434>

Índice

Presentación	9
1. Apertura de la agroindustria en comunidades agrarias: una cuestión de soberanía alimentaria <i>Juan Daniel Hernández Núñez</i>	15
2. Sostenibilidad alimentaria para la biodiversidad lingüística y cultural (SBLC): recuperación de prácticas (saberes) ancestrales a través del diseño de proyectos escolares comunitarios <i>Guadalupe Nancy Nava Gómez, Mario Iván Delgado Alcudia</i>	37
3. El activismo alimentario transdisciplinario como alternativa hacia el buen vivir: en defensa del cuerpo-territorio frente al capitalismo <i>María del Rosario Guzmán Alvirde.</i>	63
4. Pedagogías para el cuerpo-territorio en espacios educativos <i>Nubia Cortés Márquez.</i>	83
5. Huertos universitarios y soberanía alimentaria: activismo alimentario en contextos universitarios <i>Sergio Moctezuma Pérez, Edith Irahí Almazán Corral</i>	111

6. Dificultades para tener una alimentación saludable: un acercamiento al caso de los estudiantes de gastronomía de la UAEM <i>Ana Gabriela Cabrera Rebollo</i>	133
7. Entornos universitarios y acceso a la alimentación: la ausencia de cafetería institucional en el campus El Rosedal de la UAEM <i>Uldric Coroy Rodríguez, Ana Gabriela Cabrera Rebollo</i>	155
8. Responsabilidad social universitaria, aportes desde la agroecología para la reestructuración de los sistemas agroalimentarios <i>Edwin Gabriel Garduño de Jesús, Sayuri Uribe Quintero</i>	181
Sobre los autores.	197

Presentación



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.434.00.01>

El texto colectivo que se presenta en las siguientes páginas surge a partir del trabajo continuo y permanente de los integrantes de la Red Internacional Transdisciplinaria para la Educación e Investigación en Soberanía Alimentaria. Diálogos para la Cooperación entre Universidad y Comunidad (RITEISA) con clave ante la Secretaría de Ciencia de la UAEM: 5077/REDP2020. Los autores trabajan de manera colegiada en talleres, seminarios y jornadas de actualización disciplinaria sobre el estudio, reflexión y práctica de saberes plurales y epistémicos en virtud del análisis y diseño de prácticas y propuestas de mejora en temáticas relacionadas con la investigación territorial y comunitaria, recuperando como eje central la soberanía alimentaria como un derecho y parte del patrimonio cultural inmaterial de las comunidades.

Cabe mencionar que los métodos de aproximación y trabajo para los diferentes estudios y proyectos de investigación comunitaria y socioterritorial son la inter y la transdisciplina. De acuerdo con Delgado (2009),¹ la integración de los saberes bajo los enfoques de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad sugieren esfuerzos por reconciliar, desde la academia, plurisaberes y diálogos depositados en las diferentes áreas y campos del saber humano, así como en las comunidades de interés. El objetivo central del conjunto de trabajos que se presentan se orienta hacia el ac-

¹ Delgado, R. (2009). La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación. *Investigación y Posgrado*, 24(3), 11-44.

tivismo alimentario como una manera de cuestionar, generar y difundir el conocimiento en materia de prácticas comunitarias y territoriales que abonan a la conservación y el mantenimiento de la biodiversidad cultural como parte del patrimonio intangible de los pueblos a partir de diálogos en materia de soberanía alimentaria, acompañados de crítica y reflexión sobre las condiciones para realizarse desde espacios educativos, particularmente los universitarios.

Por lo regular, el concepto de *activismo* tiene varias acepciones. La primera de ellas se relaciona con militancia o participación en movimientos sociales con la finalidad de transformar prácticas, generalmente asociadas con el Estado, la burocracia y, sobre todo, con el ejercicio del poder. Ante esto, el espíritu central de la obra consistió en poner en práctica una forma distinta de *activismo académico* con la finalidad de recuperar saberes y prácticas bioculturales de distintas comunidades desde la universidad.

De esta forma, las contribuciones de los autores permiten establecer rutas y directrices para trabajo futuro y así apoyar en el desarrollo de investigación activa, comprometida y en contacto directo con las necesidades de las comunidades, tanto dentro como fuera de los espacios educativos. De manera específica, la documentación de experiencias y la reflexión sobre circunstancias actuales en realidades diversas, pero principalmente, enfocadas desde y para espacios educativos, permiten *alzar la voz* desde la universidad como una forma de participar en distintos procesos de resistencia y denuncia social que ocurren en nuestras comunidades.

Ante esto, surge la idea que da sentido y ruta a los trabajos que se presentan; es decir, universidad-comunidad, la cual debe establecerse como un espacio en el que se visibilizan y discuten los acontecimientos más acuciantes de la sociedad, reconfigurando la acción e impacto sobre los territorios, sobre el medio ambiente y, principalmente, sobre las condiciones de vida de las personas. Para ello, se debe fomentar la puesta en marcha de un horizonte formativo, investigativo y de promoción y divulgación de la cultura amplio, diverso y abierto pero integral y comprehensivo que conlleve a las comunidades docentes y estudiantiles a pensar y reflexionar sobre la universidad como una posibilidad de mejora y transformación social a través de sus múltiples acciones.

En este sentido, los diálogos en torno a la conservación y mantenimiento de prácticas bioculturales, centradas en la soberanía alimentaria, requieren de aportaciones de las diferentes disciplinas no sólo para la reflexión e interpelación académica, sino para conectar cada vez más con la comunidad universitaria y no universitaria en temas que nos competen a todos. Pensar en cómo podemos contribuir al conjunto de movimientos sociales desde la universidad no es sólo un aspecto obligado de quienes tenemos la oportunidad de analizar y reflexionar desde la academia un conjunto de problemáticas, también es parte del compromiso social que debemos asumir como universitarios.

En resumen, la motivación principal que reúne las contribuciones que se presentan en el texto consiste en reunir y alzar las voces sobre prácticas bioculturales vinculadas a la soberanía alimentaria como parte de un *activismo académico abierto y solidario*. El derecho a la alimentación, no como privilegio de unos cuantos, conlleva a revisar, documentar y difundir sobre las condiciones y los obstáculos socioeconómicos que implica la adquisición, preparación y el consumo que van más allá de los conocimientos y propaganda existente sobre una *alimentación saludable y el plato del bien comer*. Mientras que la sostenibilidad será posible toda vez que se fomenten y fortalezcan las relaciones y prácticas comunitarias con diferentes actores, ya que es en este plano en donde sucederán los diálogos abiertos, cooperativos, pluriepistémicos y justos.

Los primeros cuatro capítulos que se presentan ofrecen reflexiones teóricas con diversas problemáticas relacionadas con los territorios, el uso de suelo y prácticas culturales asociadas a la soberanía y sostenibilidad alimentarias, mientras que de los capítulos 5 al 8 documentan experiencias, saberes y acciones en donde distintos actores alzan la voz y participan en movimientos desde la universidad como parte de una responsabilidad que tiene como finalidad transformar los entornos y prácticas para una alimentación más justa y sostenible.

Para dar inicio a este libro en el capítulo, “Apertura de la agroindustria en comunidades agrarias: una cuestión de soberanía alimentaria” se plantea un breve recuento histórico sobre la organización de las comunidades agrarias, enfocada en la producción de alimentos y la reproducción social que atraviesa dichas actividades, para plantear, en relación con la soberanía

nía alimentaria, las interacciones que rodean y atraviesan los espacios y los actores de las asambleas agrarias, dando cuenta de que, aunque no son espacios neutrales, son espacios de toma de decisión, autodeterminación y libertad, condiciones a través de las que se puede pensar un desarrollo justo y sostenible.

En “Sostenibilidad alimentaria para la biodiversidad lingüística y cultural (SBLC): recuperación de prácticas (saberes) ancestrales a través del diseño de proyectos escolares comunitarios” se desarrolla cómo es que la vinculación de la educación superior a través de proyectos comunitarios contribuye a la conservación del patrimonio biocultural reflejado en la biodiversidad, los aspectos culturales, lingüísticos y, por supuesto, alimentarios de los pueblos originarios, pues la vinculación universidad-comunidad permite la identificación, pero sobre todo la documentación y divulgación de prácticas y saberes que posibilitan un acercamiento integral *de y para* la sostenibilidad.

El capítulo “El activismo alimentario transdisciplinario como alternativa hacia el Buen Vivir: en defensa del cuerpo-territorio frente al capitalismo” plantea que el activismo alimentario, en interacción con posturas como los buenos vivires, la soberanía alimentaria y los feminismos decoloniales constituyen posibilidades para reflexionar y actuar sobre nuestra alimentación en relación con el territorio.

En el capítulo “Pedagogías para el cuerpo-territorio en espacios educativos”, a través de la experiencia con niños de primaria, se discute la dimensión política de la alimentación y cómo la reflexión sobre ella es posible para diferentes niveles educativos al recurrir a herramientas como la cartografía corporal que, en interacción con otros elementos, permite la vinculación de la vida cotidiana de los estudiantes con su contexto familiar y académico para comprender su perspectiva sobre problemas alimentarios y preferencias, pero además su relación con el territorio, lo que presenta posibilidades de generar una educación con conciencia política para concebir un mundo diferente.

En el capítulo “Huertos universitarios y soberanía alimentaria: activismo alimentario en contextos universitarios” se analiza el desarrollo de políticas que hacen un llamado para que la población tenga una mejor alimentación en interacción con las demandas de la comunidad universitaria; así, a través

de los pilares de la soberanía alimentaria, presentan a las cafeterías, pero principalmente a los huertos universitarios, como espacios de aprendizaje y participación, de fortalecimiento de una comunidad crítica y comprometida, para que dichos espacios se conviertan en formas concretas del activismo alimentario.

En el capítulo titulado “Dificultades para una tener alimentación saludable: un acercamiento al caso de los estudiantes de gastronomía de la UAEM” se plantea que los conocimientos sobre cómo alimentarse de forma saludable, aun teniendo conocimientos teóricos y prácticos, no brindan elementos suficientes para hacerlo; para ello, se discuten las herramientas que se utilizan para brindar educación alimentaria, su intersección con el activismo alimentario y el papel potencial de intervención que se tiene desde la universidad, recurriendo así a las experiencias de estudiantes de la Licenciatura en Gastronomía de la UAEM para saber cómo es que la vida universitaria ha afectado su alimentación.

En el texto “Entornos universitarios y acceso a la alimentación: La ausencia de cafetería institucional en el campus El Rosedal de la UAEM” se discute cómo la ausencia de una cafetería institucional impacta el acceso a alimentos y vulnera las condiciones de la comunidad universitaria, afectando el desempeño y desarrollo de las actividades académicas para docentes, pero especialmente para estudiantes que han tomado acción para organizarse y solventar sus necesidades alimentarias a través de la venta informal, pero que también han levantado la voz para demandar mejores condiciones de alimentación dentro del campus, contribuyendo con ello al activismo alimentario.

Finalmente, en “Responsabilidad social universitaria, aportes desde la agroecología para la reestructuración de los sistemas agroalimentarios” se analiza cómo la agroecología puede contribuir a partir de su integración con la responsabilidad social universitaria para modificar el sistema agroalimentario, reconociendo la incidencia de la universidad en la comunidad y su obligación de dar respuesta a las necesidades de la población con una perspectiva ética, crítica y transdisciplinaria.

1. Apertura de la agroindustria en comunidades agrarias: una cuestión de soberanía alimentaria



JUAN DANIEL HERNÁNDEZ NÚÑEZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.434.01>

Resumen

El propósito de este capítulo es analizar la transformación de las comunidades agrarias a partir de las reformas agrarias y la apertura de la agroindustria a finales del siglo xx. Para este fin, la exposición y reflexión contiene tres apartados: el primero hace referencia a la parte histórica respecto de la constitución de las comunidades agrarias y su organización territorial, la producción de alimentos y la reproducción social; el segundo, aborda la inserción del campo en dinámicas de mercado global a través de la mercantilización del territorio y sobreexplotación de los recursos naturales, debilitando con ello la soberanía alimentaria y profundizando la crisis agrícola y ambiental. Este apartado se centra en el papel de las asambleas agrarias como organismos autónomos mostrando que éstas no operan como espacios neutrales, sino como escenarios de disputa de poder donde se legitiman proyectos productivos y extractivos, reconfigurando el contrato social y desplazando acuerdos basados en la *palabra* y el bien común hacia un régimen administrado que limita la autodeterminación y la libertad colectiva. Finalmente, en el tercer apartado, se incorporan reflexiones finales que destacan la importancia de las comunidades agra-

* Licenciado en Planeación Territorial. Maestrante en Estudios Sustentables Regionales y Metropolitanos de la Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3161-6923> ; correo electrónico: jdhernandeznu001@uaemex.mx

rias como espacios estratégicos para repensar la soberanía alimentaria, la democracia y la construcción de alternativas de desarrollo rural más justas y sostenibles desde el bien común como derecho de las comunidades agrarias.

Palabras clave: *comunidades agrarias, poder, asamblea, soberanía alimentaria, tenencia de la tierra, titularidades.*

Presentación

Las comunidades agrarias en México han constituido históricamente uno de los pilares fundamentales de la organización territorial, en donde se desarrolla la producción de alimentos y la vida social en el ámbito rural. Para el caso mexicano, a través de la comunidad agraria, a mitad del siglo xx se articuló un modelo de propiedad social orientado al uso colectivo de la tierra, al autoconsumo y al respeto de prácticas culturales. Sin embargo, las transformaciones estructurales del campo mexicano, particularmente a partir de las reformas agrarias de finales del siglo xx y de la inserción del país en una economía abierta y globalizada, han alterado las relaciones sociales, políticas y productivas de este modelo, abriendo el territorio rural a dinámicas de mercado fundamentalmente extractivistas.

En este contexto, la agroindustria y los proyectos de alto impacto han adquirido un papel central en la reorganización de los modelos de ordenamiento territorial, promoviendo una lógica de sobreexplotación y mercantilización de los recursos naturales, cuyas repercusiones se consideran desde la pérdida de biodiversidad, la fragmentación del territorio y la pérdida de identidad cultural de las comunidades agrarias con su territorio. Este proceso no sólo ha contribuido a la degradación ambiental y a la crisis agrícola, sino que ha debilitado las bases que sostienen la soberanía alimentaria, entendida no únicamente como la capacidad de producir alimentos, sino como el derecho colectivo de los pueblos a decidir qué producir, cómo hacerlo y en qué condiciones.

Las asambleas ejidales y comunitarias concebidas formalmente como órganos autónomos de decisión y expresión de la voluntad colectiva se han

convertido en espacios estratégicos donde se dirimen estas disputas por el poder y control sobre los territorios. Lejos de ser instancias neutrales de deliberación, las asambleas operan como escenarios de relaciones de poder en los que se definen los usos del territorio, la titularidad de la tierra y la legitimación de proyectos productivos y extractivos. A través de dispositivos jurídicos, procedimientos administrativos y discursos técnicos, actores externos estatales y privados intervienen en estos espacios, transformándolos en mecanismos de validación de decisiones previamente negociadas, lo que configura, al tiempo que debilita, el sentido político de la participación comunitaria.

Bajo este esquema, prevalece la idea de que la disputa en el ámbito agrario no se limita a la gestión de recursos, sino que involucra la producción de la verdad y la definición de lo legítimo. Desde la perspectiva analítica de Michael Foucault (1996), el tipo de discurso que orienta las políticas agrarias, alimentarias y ambientales no es neutral, sino que se produce dentro de relaciones de poder que privilegian ciertas prácticas y saberes técnicos, económicos, jurídicos, que deslegitiman los conocimientos campesinos e indígenas. Esta asimetría epistemológica refuerza la subordinación de las comunidades agrarias y reduce su capacidad de autodeterminación.

Posteriormente, se replantea la forma de abordar la pérdida de la soberanía alimentaria y la intensificación de la sobreexplotación de los recursos naturales como manifestaciones de una transformación del contrato social en el campo mexicano. La sustitución de acuerdos basados en la *palabra*, la reciprocidad y la responsabilidad colectiva por un entramado de contratos, certificaciones y concesiones ha limitado el ejercicio efectivo de la libertad comunitaria. Esta última entendida no como una abstracción individual, sino como la capacidad colectiva de autogobernarse y decidir sobre el propio territorio y sus prácticas. En este sentido, analizar el papel de las comunidades agrarias y de las asambleas ejidales resulta fundamental para comprender los desafíos contemporáneos en materia de desarrollo rural, democracia territorial y construcción de alternativas orientadas a la justicia social y la sostenibilidad.

Transformación de las comunidades agrarias y su papel en la agricultura

A través del tiempo las comunidades agrarias¹ han ejercido un papel importante en la producción alimentaria y en la conservación de la biodiversidad. Por ello, mantener el equilibrio entre la autonomía alimentaria y sobreproducción resulta en una lucha constante entre una multiplicidad de actores dentro de esquemas de control social que regulan la demanda de suelo, ya sea para la agricultura o para la urbanización. En este sentido, es vital entender que el fenómeno de la agroindustria no sólo tiene implicaciones en los procesos de producción alimentaria, también se encuentra estrechamente relacionado con la tenencia de la tierra, los regímenes de propiedad y la diversidad cultural que, generalmente, representan territorios en disputa.

Esto es así porque, en principio, las comunidades agrarias son las encargadas de regular el uso y aprovechamiento de los bienes comunes en su carácter de inalienables, imprescriptibles e inembargables.² Todos éstos representan criterios establecidos a través de hechos que transformaron históricamente no sólo estructuras sociales o procesos de producción, sino la vida en comunidad, así como la configuración de sus relaciones. Basta observar la distribución del territorio nacional en cuanto a regímenes de propiedad para dimensionar la injerencia de las comunidades en la política agrícola; es decir, el 50.8% es propiedad social, el 42.8% es propiedad privada y el resto se distribuye en propiedad pública (INEGI, 2021). Cabe mencionar que la intención no es dimensionar límites político-administrativos, sino enfatizar en los pueblos indígenas que se encuentran dentro y que no son ajenos a nuestra realidad.

No obstante, la estructura de las comunidades agrarias ha ido evolucionando a raíz de la incertidumbre política y económica a lo largo del tiempo. Enrique Semo (1977, pp. 70 y 81) en su obra titulada *Historia del capitalismo*

¹ El artículo 2 constitucional define a las comunidades indígenas como aquellas que forman una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con su sistema normativo.

² Artículo 64, 74 y 99 de la Ley Agraria vigente, sin embargo, la protección especial se pierde cuando se aporten a sociedades civiles o mercantiles.

en México describe cómo la conformación de las comunidades indígenas en la época de la Colonia tenía como propósito concentrar a los indígenas como fuerza de trabajo en poblados accesibles al dominio económico y político. Posteriormente, se estipuló que a los indios congregados no se les podían quitar las tierras que hubieran poseído antes, y aún más, autorizaba la formación de órganos de gobierno autónomos, confiriéndoles un carácter de inalienable, salvo permiso especial de venta por parte de la autoridad a cargo. Por otra parte, su existencia tiene como objetivo el control sobre la riqueza y la fuerza de trabajo, de ahí que la Corona española se vio obligada a defender su existencia para sustraer su producto excedente. Por ello, históricamente las comunidades agrarias se encuentran dotadas de atribuciones que les permiten hacer frente a los distintos modos de producción, en los que la venta de tierras era el último recurso al cual podían recurrir para comprar alimentos o para cumplir con sus obligaciones tributarias.

A partir de este antecedente, se pueden comprender algunas de las problemáticas entorno al control, organización y dominación de las comunidades indígenas, de las cuales se destaca la pérdida de libertades como derecho natural para ejercer sus propios sistemas normativos en defensa de su identidad cultural y la ausencia del Estado en su función de garantizar el pacto de seguridad. Thomas Hobbes (2017) en el *Leviatán* describe el pacto social, aquel que asume cada individuo al aceptar vivir en sociedad, en la cual deben regular su conducta y limitar sus intereses mediante normas e instituciones determinadas, a condición de que los demás hagan lo mismo, lo que implica pérdida de libertades como el derecho que tiene cada hombre a hacer cualquier cosa, incluso en el cuerpo de los demás para proteger su vida. Y señala lo siguiente:

Renunciar a un derecho de una cierta cosa es despojarse a sí mismo de la libertad de impedir a otro el beneficio del propio derecho. [...] Se abandona un derecho bien sea por simple renunciación o por transferencia a otra persona cuando el cedente no se preocupa de la persona beneficiada por su renuncia [Hobbes, 2017, p. 76].

El filósofo también precisa la razón del porqué los seres humanos contraen derechos y obligaciones al aceptar ser gobernados por un soberano o

una asamblea cuya legitimidad proviene del acuerdo suscrito por ellos y que se circunscriben al momento de su institucionalización, comprometiéndose a respetar las leyes promulgadas en su beneficio. Esto destaca las relaciones contractuales entre Estado y comunidad, a través de una serie de tácticas y mecanismos burocráticos (dispositivos de control) que condicionan no sólo la política agraria hacia una racionalidad económica sino a la búsqueda de legitimación sobre las voluntades colectivas. Se trata, después de todo, de un pacto que justifica la razón de Estado a través de las libertades de los individuos que acepten vivir en comunidad.

Al respecto, Camelo (2023, p. 69) plantea que en la práctica gubernamental no se limita a hacer respetar o garantizar la libertad, sino a consumirla como parte fundamental de su funcionamiento. Es decir, está obligado a producirla y a organizarla como parte del pacto de seguridad que asume con la sociedad. Sin embargo, esto implica establecer limitaciones, controles, coerciones en los procesos de transformación social como garantía de poder ejercer su voluntad sobre la vida de los individuos. De manera que la producción de libertad será la mínima necesaria para gobernar ante los problemas de inseguridad ya sea agraria, social, alimentaria o ambiental. Esta postura permite cuestionar el discurso en torno a una política agraria en apariencia inclusiva que reproduce y siembra en el individuo una verdad absoluta capaz de controlar la vida en comunidad.

Ejemplo de ello, el Programa de Certificación de Derechos Ejidales (Procede) muestra las formas que tiene el Estado para reproducir su verdad creando formas jurídicas de control y obediencia. Este programa dio certeza jurídica a las comunidades agrarias en cuanto a la restitución y dotación de tierras, a través de certificados agrarios que condicionan el aprovechamiento y conservación de los recursos naturales. De manera que se requiere de la calidad de ejidatario para participar en asambleas ejidales y poder discutir temas relacionados con la crisis agrícola o defender la soberanía alimentaria en nuestro país.

Lo anterior resulta un problema porque las personas que tienen menos ventajas competitivas demandan más titularidades a quienes son privilegiados, lo que se traduce en una lucha constante por poseer un derecho subjetivo. Ahora bien, el sociólogo germano Ralf Dahrendorft (1990) aborda el conflicto social, aquel que se presenta entre la riqueza y la ciudadanía;

describe la manera en que es domesticado por las instituciones y señala que adquirir titularidades permite incidir sobre algo y sobre alguien. Lo anterior expresa una relación entre las personas y los productos de consumo, incluso legitima su control y acceso a ellos. Ante esta situación, el origen del conflicto de clases ha de encontrarse en las estructuras de poder, en específico, en la desigual distribución de las oportunidades vitales (Dahrendorft, 1990, p. 52), como lo es el uso de la tierra.

Derivado de esta última postura se cuestiona la verdadera esencia de la política agraria, aquella que reconoce los derechos naturales de cada persona en comunidad al tiempo que los limita y condiciona a titularidades o figuras jurídicas que respondan a la voluntad del Estado. Siguiendo esta línea, la idea de control, dominio y obediencia ya se gestaba desde la época de la colonización a través de las cédulas reales emitidas por la Corona española, que daban cuenta de un poder hegemónico y de un aparato burocrático. Al respecto, Ávalos (2001, p. 58) refiere lo siguiente:

al sujeto se le impone una forma de vida que no ha decidido en absoluto y frente a la cual no le queda más que someterse. Estas condiciones parecen alejar la realidad de la vida cotidiana de los principios de democracia, aunque ciertamente armonizan y subsisten con la democracia representativa como forma de gobierno y con la soberanía popular como forma de Estado.

En efecto, esa imposición define formas de vida como parte de mecanismos legítimos de reproducción social. De ahí que la producción alimentaria responde a esa lógica reduccionista e individualista, que somete al campesino a insertarse a modelos de producción que garantizan la circulación de bienes y la acumulación de capital.

De acuerdo con Warman (2003), la producción para autoconsumo de las familias campesinas antes de la reforma agraria no sólo aportaba seguridad alimentaria, sino autonomía para reproducir las condiciones de existencia tradicionales; esto cambió cuando las tierras aptas para el cultivo fueron escaseando y cada vez daban rendimientos más bajos, debido a la falta de humedad y vulnerabilidad a plagas. Por ende, la producción de alimentos para el autoconsumo descendió respecto del gasto monetario; es decir, se

integraron a la lista de consumos fertilizantes e insecticidas que compensaban la pérdida de fertilidad de las tierras.

Dicho lo anterior, la política agraria sumada a reformas estructurales³ en las décadas de 1980 y 1990 se orientó hacia la construcción de una economía de libre mercado, lo que permitió la conformación de sociedades agrarias mercantilizadas dentro y fuera del régimen social, con el fin de acceder a fuentes de financiamiento e integrarse a las cadenas de valor agroindustriales. No obstante, esta apertura generó una situación ambivalente, por un lado, brindó oportunidades de inversión y modernización en el campo, por otro lado, abrió la posibilidad de que las tierras con dominio pleno⁴ se usaran como garantía o aportarse como capital social, lo que favoreció procesos de fragmentación territorial y despojo. De esta manera, la tierra dejó de concebirse únicamente como un bien colectivo y comunal, para transformarse en un recurso mercantil, afectando la cosmovisión y la diversidad cultural.

Asimismo, y a decir de los avances en materia agraria, Warman (2003) expone el proceso de transición de la propiedad social a propiedad privada y los mecanismos para conformar sociedades agrarias y con ello la apertura económica hacia la agroindustria. Es decir, dentro de la ley agraria existe una figura jurídica llamada dominio pleno,⁵ la cual permite que las parcelas ejidales adquieran la condición de propiedad privada (pequeña propiedad), siempre que exista un acuerdo de asamblea. Asimismo, Weber (2002, p. 307) señala:

³ Macías y Salgado (2024, p. 8) refieren que hasta 1992 se concluyó la política de reparto agrario que distinguió al corporativismo rural del siglo XX, con las reformas al artículo 27 constitucional, del cual se derivan leyes en materia del tema que nos ocupa, por ejemplo, el derecho a la alimentación, derecho agroindustrial, derecho ambiental, derecho del agua, derecho forestal, por sólo citar algunas. Con ello se crearon nuevas instituciones (tribunales agrarios y Procuraduría Agraria).

⁴ Figura jurídica que permite a un ejidatario transformar una parcela ejidal a propiedad privada.

⁵ El artículo 23 de la Ley Agraria vigente autoriza a los ejidatarios la aportación de tierras de uso común a una sociedad.

En lo agrario, la posibilidad de repartición libre de la tierra está vinculada a condiciones técnico económicas [...] la pequeña propiedad,⁶ en medio de otras, explotadas con trabajo intensivo, tiende siempre a una mayor división [...] en oposición a las pequeñas parcelas, que son sólo meros lugares de trabajo.

Ante este señalamiento, la enajenación de tierras agrarias tiene relación con formas de acceder a los medios de producción para la inversión de capital mediante mecanismos de imposición tributaria. En otras palabras, las participaciones de capital entre ejidatarios y comuneros en las sociedades agrarias dependen del rendimiento (ganancias), lo cual representa una oportunidad de fundar una economía propia y poder sustraerse de la comunidad.

Al respecto, Loaiza (2025, p. 44) en su ensayo titulado “Sociedades rurales en México”, hace referencia a la génesis de las sociedades rurales y lo vincula con la regulación de crédito agrícola o rural que los agricultores pedían a la Iglesia y a las tiendas de raya durante el siglo XIX y principios del siglo XX. Afirma la necesidad de eliminar las diversas contradicciones y lagunas jurídicas para consecuentemente fomentar las diferentes modalidades de sociedades agrarias.⁷ De las cuales, 13 798 son Sociedades de Producción Rural (SPR), 280 Uniones de Ejidos o Comunidades (UEC), 99 Asociaciones Rurales de Interés Colectivo (ARIC), y 37 Uniones de Sociedades de Producción Rural (USPR), todas ellas inscritas en el Registro Agrario Nacional (RAN) para el año 2022, con dominio sobre tierras agrícolas, ganaderas y forestales.

Así mismo, se puede observar que la cantidad de sociedades agrarias no es proporcional a los 32 251 núcleos agrarios, de los cuales 29 827 son ejidos y 2 424 son comunidades (RAN, 2024). La política agraria en consecuencia se encuentra rezagada a raíz de una autonomía agraria ambigua, en principio por las reglas fiscales a las que son sujetas que no permiten competir en condiciones de mercado, enseguida del nivel de escolaridad básico y la

⁶ Se considera pequeña propiedad agrícola a superficies que no excedan de 100 hectáreas (ha); pequeña propiedad forestal a superficie que no exceda de 800 ha; pequeña propiedad ganadera la superficie que no exceda de la necesaria de mantener hasta 500 cabezas de ganado mayor o su equivalente en ganado menor dependiendo de la capacidad forrajera de la tierra de cada región. Véase el título quinto de la Ley Agraria vigente.

⁷ En un principio fueron consideradas sociedades locales de crédito agrícola.

diversidad lingüística de los sujetos agrarios. Esto repercute en las formas de organización e interacción entre representantes indígenas, servidores públicos y empresarios.

Consideremos ahora que el punto de quiebre de la producción agrícola comenzó con la caída del modelo benefactor, específicamente con el desmantelamiento y privatización de las empresas paraestatales desde Miguel de la Madrid hasta el sexenio de Enrique Peña Nieto. Empresas como Productora Nacional de Semillas (Pronase), Fertilizantes Mexicanos (Fertimex), Banco Nacional de Crédito Ejidal (Bance), Compañía Nacional de Subsistencias Populares (Conasupo), son sólo algunas de las 1 155 empresas paraestatales que había desde 1982 (Sacristán, 2006, y Villamil, 2018, p. 31). Como resultado de esto, es evidente el papel de un Estado neoliberal que se caracterizó por concentrar la inversión, privatizar el patrimonio público, reducir el papel del gobierno en el desarrollo nacional y aumentar la desigualdad social. Por consiguiente, la reforma agraria no mejora el bienestar de la población rural y urbana, al contrario, al retirar su tutela justo en las crisis económicas hizo imposible que los campesinos pudieran sostenerse por sí mismos. No resolvió del todo la promesa de justicia social y seguridad alimentaria que pretendía garantizar.

Si se considera lo anterior, la esperanza de vida se convierte en una variable para garantizar la seguridad alimentaria, ya que el envejecimiento de la población agrícola condiciona la capacidad de producir y gestionar de manera sostenible la propiedad social. En principio, porque la fuerza física es distinta entre jóvenes y adultos mayores. Asimismo, la edad promedio para heredar los derechos sobre propiedad social se estima entre los 50 años aproximadamente hasta el fallecimiento del titular, ahora bien, la esperanza de vida de los mexicanos se encuentra entre los 72 y 79 años. De manera que la transmisión de derechos agrarios depende de la coexistencia entre generaciones; es decir, en las comunidades agrarias tradicionales convivían dos generaciones, y con el aumento de la esperanza de vida se incorporó una tercera generación que compite con la segunda por la herencia de la primera.

La controversia entre generaciones por adquirir la titularidad sobre las tierras sociales ha afectado la estructura de las unidades de producción y consumo agrícola. Teniendo en cuenta la limitada capacidad del campesino

a adquirir un patrimonio propio para su reproducción social, lo coloca en una situación de dependencia y subordinación hacia el trabajo colectivo. De acuerdo con el último censo agropecuario (INEGI, 2023), el 10.9% de los trabajadores agrícolas no percibe alguna remuneración. Esto puede indicar que la producción es familiar, afectando con ello la falta de empleo y de fuentes de financiamiento que permitan generar algún excedente en su ingreso o producción, lo cual ha derivado en que aproximadamente el 35.1% de esta población trabaje por cuenta propia, en comparación con el 6.4% cuya ventaja competitiva le permite acceder a fuentes de financiamiento y ofrecer empleo para cubrir la demanda en la producción. Mientras que el 47.6% restante son trabajadores que se encuentran subordinados y remunerados con un nivel de ingreso de apenas un salario mínimo o hasta dos.

No obstante, los posicionamientos conservadores de los sujetos agrarios⁸ a poseer la tierra como único sustento para cubrir sus necesidades se debía a la falta de seguridad social y de una pensión que garantizara su vejez. Por un lado, esto permitió hacer frente a las presiones del mercado para la sobreexplotación de los recursos naturales, pero al no ceder esa responsabilidad por temor a perder el patrimonio biocultural de la comunidad, ocurre la migración de los jóvenes con el objetivo de mejorar su calidad de vida. De esta manera, los efectos en la línea sucesora rompen con los sistemas tradicionales de organización comunitaria, prácticas y saberes ancestrales cuyas implicaciones repercuten en el abandono, venta y expropiación de la propiedad social, y por supuesto en la seguridad alimentaria. Por ello se reitera la importancia de mantener y proteger los derechos de los pueblos y comunidades indígenas con la finalidad de alcanzar la soberanía alimentaria.

Antes de continuar, se hace hincapié en que el desarrollo del presente texto se aborda en el estudio de los sistemas normativos que rigen a las comunidades agrarias, específicamente en la Asamblea General de Ejidatarios y Comuneros como una institución donde se establecen luchas entre grupos de poder en un esquema de titularidades y provisiones.

⁸ Ejidatarios, comuneros, avecindados y posesionarios con personalidad jurídica dentro de un núcleo agrario.

Por ello, es preciso subrayar la importancia de la asamblea como organismo autónomo respecto de la conservación de la biodiversidad y del conocimiento ancestral, ante la explotación desmedida de la naturaleza y la represión de grupos de poder bajo el esquema de titularidad. Ante el planteamiento anterior, la asamblea como órgano de representación social se pondera como una institución y espacio público donde se confiere la fuerza, identidad y voluntad política de los pueblos originarios.

La agroindustria y la tenencia de la tierra en México

La asamblea no es sólo el punto donde convergen voluntades, resistencias, e imposiciones sino un espacio de emancipación contra políticas extractivistas que priorizan la exportación sobre la producción local. En este sentido, al asumir el liderazgo sobre la tenencia de la tierra las comunidades agrarias reproducen normas comunitarias, establecen acuerdos colectivos y cosmovisiones que contribuyen a la defensa de la soberanía alimentaria, pero al mismo tiempo es un espacio de disputa política entre líderes locales, funcionarios y empresas agroindustriales que buscan influir en su autonomía.

Por esta razón, el desafío al que se enfrentan las comunidades agrarias no radica en su capacidad de decisión, sino en la promesa de poder dirigir su propio desarrollo, y ante las pretensiones de inserción del capital privado en las prácticas agrícolas tradicionales. En este sentido, es crucial entender la importancia de las asambleas agrarias capaces de conmutar voluntades individuales a voluntades colectivas, incluso hacer de un espacio un lugar de encuentro que revitaliza y da voz a pesares olvidados y silenciados. Esto será posible al articular autonomía con justicia social, mercado con equidad, y productividad con sustentabilidad, sólo entonces la determinación de las comunidades podrá ser eje de una política agraria inclusiva.

En este mismo sentido, Weber (2002, p. 306) describe la transición del individuo de una comunidad doméstica a sociedades mercantiles modernas, cuya libertad de satisfacer sus necesidades le permite soportar las formas rígidas de vida que prescribe la comunidad, aunque condicionada, donde

ya no es un sitio de producción, sino un lugar de consumo. La tenencia de la tierra juega un papel muy importante como un sistema de contribución tributario impuesta por sus instituciones para su dominación.

Sin embargo, las instituciones que regulan la política agraria reproducen esquemas de control que tergiversan toda voluntad colectiva, es decir, las comunidades agrarias han perdido su capacidad mediadora, no basta considerar la *palabra* como un acto de certeza jurídica para regular la vida agraria ante el aparato jurídico del Estado.

El valor simbólico y político de la palabra en comunidad se reemplazó por mecanismos burocráticos reduccionistas (registros, actas notariales, certificados, padrones agrarios y demás certificaciones institucionales) que condicionan los sistemas normativos basados en usos y costumbres a una racionalidad instrumental mediada por el Estado y el mercado.

Con la institucionalización de la *palabra* como un tipo de verdad que se practica en asamblea se impone otro tipo de verdad que controla la narrativa y las prácticas jurídicas que moldean al individuo y su relación con el saber. A este respecto, Foucault (1996, p. 125) afirma que los procedimientos jurídicos son parte de dispositivos que reproducen determinado tipo de verdad. De esta manera, quien reproduce la verdad se apropia el derecho de dar órdenes, establecer reglamentos, tomar medidas, expulsar a algunos individuos y aceptar a otros, también se tiene el derecho de castigar o hacer comparecer ante instancias de enjuiciamiento. Así, poco a poco se va perdiendo la autonomía de las comunidades agrarias, cuyos saberes ancestrales son reemplazados por saberes técnicos de producción donde interviene el Estado, los partidos políticos y las empresas.

En este contexto, las reformas a las leyes agrarias redefinen al ejidatario como figura jurídica dependiente del Estado, en sustitución del campesino como sujeto político autónomo. Este proceso sustituye el consenso y la reciprocidad por regímenes de producción de verdad que de forma subjetiva convierten la tierra en una unidad de producción y con ello la seguridad alimentaria se redefine para justificar ciertos modelos de producción bajo parámetros del sistema agroindustrial, ya no desde la libre autodeterminación de las comunidades agrarias (pueblos originarios, fundamentalmente) para producir y compartir sus propios alimentos, sino desde la disponibilidad de productos en el mercado.

En contraste con el escenario anterior, se deriva la importancia de describir los procesos de regulación de la tenencia de la tierra en las comunidades agrarias como una forma de consagración política que muestra que lo que está en disputa no es la verdad, la reputación, el compromiso comunitario, el prestigio o el linaje ancestral, sino quien tienen derecho de influir sobre la vida de las personas y sobre sus territorios. En pocas palabras, la verdad ya no es la palabra en comunidad, sino el documento validado por el Estado (certificados agrarios), así la voz del campesino queda subordinada a la evidencia escrita (al dispositivo de control y dominación).

Ahora bien, estos dispositivos, como menciona Foucault (1996, p.118) producen un tipo verdad que condiciona al campesino a tener su membresía para acceder a los beneficios que ésta ofrece, ejemplo de ello son los programas Procede, Sembrando Vida, Programa de Apoyos Directos al Campo (Procampo), sólo por mencionar algunos. De esta forma, los gobiernos inciden en la política social, alimentaria y en la agraria siempre dependientes de la economía global que define qué es productivo, competitivo, nutritivo y qué no.

Por otro lado, estas políticas requieren del reconocimiento social para mantener el control sobre la narrativa y la voluntad comunitaria; es decir, el Estado y la agroindustria necesitan que las asambleas reconozcan sus proyectos porque es ahí donde se reproducen los tipos de verdad y se articulan las relaciones de poder que buscan transformar a la comunidad en un agente que valida decisiones previamente diseñadas. Por ello, la legitimación que se exige a las comunidades agrarias no es un diálogo de iguales, sino la incorporación forzada de discursos ajenos al territorio, reproduciendo una forma de organización que convierte a la asamblea en dispositivo al servicio de políticas presentadas como inclusivas pero que en realidad son expresiones de poder.

Desde esta perspectiva, la resiliencia de las comunidades muestra que existen formas de organización política donde el vínculo con la naturaleza y el cuidado en comunidad funcionan como alternativas de gobierno, no basadas en la obediencia, sino en la responsabilidad mutua, afirmando que la coexistencia del hombre con la naturaleza se produce desde la vida colectiva.

Sin embargo, estas resistencias coexisten con un régimen de poder que ha adquirido una violencia más sutil y difícil de enfrentar, ya que no opera

únicamente mediante la fuerza física sino a través de los mecanismos internos de decisión comunitaria. Los aportes de Foucault y Hobbes permiten caracterizar cómo se genera un monopolio de la violencia, cuyas estructuras de poder compiten por el derecho a poseer presentándose ante las comunidades agrarias como neutrales, ocultando su verdadera intención, la cual consiste en negar a las comunidades el derecho a producir su propia verdad.

Siguiendo a Foucault (2012), afirma que este tipo de violencia es la más sofisticada, aquella que no necesita imponerse por la fuerza, al contrario, es ese tipo de violencia que infringe en el sujeto la necesidad de apropiarse de normas y saberes que le permitirán mejorar su condición desplazando sus propios saberes. Así, las comunidades no sólo enfrentan presiones externas, también deben luchar contra dispositivos que intentan transformar la asamblea, la *palabra* y la memoria colectiva en instrumentos de este poder que los subordina. En consecuencia, la capacidad de las comunidades de resistirse a estas formas de control ya no está fuera de las comunidades, sino incrustada en sus propios mecanismos de decisión.

Dicho de otra manera, el Estado y la agroindustria transforman la asamblea en un mecanismo de legitimación para la aprobación de proyectos extractivos o de alto impacto. De esta forma, el diseño de estructuras jurídicas y burocráticas (convocatorias, padrones, actas certificadas, dictámenes), sumado a la cooptación de líderes locales (comisariados ejidales) permiten materializar decisiones previamente negociadas en aparente voluntad comunitaria.

No obstante, en la práctica cotidiana la *palabra* sigue funcionando como ejercicio de la voluntad colectiva; a pesar de los intentos de sometimiento la asamblea no puede ser controlada totalmente, en principio porque estas prácticas generan desplazamientos de sus lugares de origen, seguido de la fractura cultural a sus sistemas normativos, y la razón más importante: el vínculo de sus prácticas culturales con la naturaleza.

En suma, la resiliencia o el sometimiento de las comunidades agrarias recae sobre los representantes agrarios (comisariado y el consejo de vigilancia), quienes determinarán el rumbo a seguir en la defensa de los derechos de las comunidades agrarias, cuya legitimidad no proviene exclusivamente de la investidura jurídica, sino de la confianza, del prestigio y de los lazos de reciprocidad que la comunidad reconoce en él. Por ello, el liderazgo de

las comunidades agrarias lo pueden asumir tanto hombres como mujeres cuyo punto de inflexión se encuentra en la bifurcación hacia la defensa de la tierra o al sometimiento de las estructuras de poder.

Es evidente que en México la soberanía alimentaria enfrenta un reto estructural que repercute en las comunidades agrarias, no basta considerar el liderazgo y la inclusión de saberes como aquella alternativa unilateralmente, se requiere entonces del fortalecimiento de mecanismos comunitarios de contrapoder,⁹ que vuelvan a situar la decisión sobre la tierra, los cultivos y las prácticas culturales a manos de las comunidades agrarias. Este contrapoder requiere de devolver la capacidad organizativa autónoma a las propias comunidades, de modo que éstas dejen de ser meras instancias de reconocimiento tecnocrático y recobren su autodeterminación.

Títulos de concesión en comunidades agrarias

La expansión de la agroindustria en comunidades agrarias ha sido un factor determinante en cuanto a la pérdida de los ecosistemas, privatización, despojo y pérdida de identidad comunitaria. A partir del proceso de liberación económica en las comunidades agrarias se permitió a los inversionistas extraer los recursos naturales, asociándose con ejidatarios, a través de sociedades mercantiles, convenios de asociación o títulos de concesión cuya finalidad es la inserción del campesino a cadenas de valor y la autorización del derecho de explotación, operación y gestión de bienes comunes.

El trabajo de Enrique Semo (1977, p. 68) explica la razón del por qué a la Corona española le interesaba conservar el dominio y control económico, donde toda propiedad tenía que originarse en la gracia de la merced real,¹⁰ por ello se concesionó mano de obra a empresas particulares y propiedades a comunidades agrarias a través de las autoridades virreinales. El poder de

⁹ Foucault (1996, p. 100) describe el contrapoder como aquel poder que viene de abajo, creado por grupos, comunidades, familias o individuos para sí mismos, que fueron finalmente cosificados por el poder central, convirtiéndose en una forma de relación política interna de la sociedad.

¹⁰ Concesiones o permisos de explotación de la Corona como aquellos instrumentos de control.

la nobleza fue tan grande que a la Corona no le convenía que ese poder se concentrara en una poderosa burocracia de administradores y legisladores reales. Por esta razón se frenó tangencialmente la expansión feudal o burguesa de los colonizadores, así el dominio de la burocracia se derivó del nombramiento del rey y no de las riquezas y el poder acumulados de forma independiente. Sin embargo, los conquistadores se apoderaron de las fuentes de riqueza, todos querían enriquecerse rápidamente y exigían que se les diera carta blanca para apropiarse de la mano de obra indígena y la tierra. Para conseguir ambas, estaban interesados en debilitar o destruir el sistema de producción basado en la comunidad agraria, acontecimientos históricos que han transformado la vida en comunidad.

Sin embargo, la apertura del sector empresarial en el financiamiento para el desarrollo del país se encuentra condicionada a la exportación, operación, y gestión de los recursos naturales para la recuperación de su inversión, lo que se traduce en décadas de explotación de bienes públicos por parte del sector empresarial. Esto resulta en un problema porque no sólo los mantos acuíferos, áreas naturales, minas, prisiones, hospitales, etc., se encuentran concesionadas, también es el caso de las tierras sociales, en el que la agroindustria hace uso desmedido de los recursos naturales.

Más aún, la desvinculación de dichos instrumentos de ordenamiento territorial con las necesidades de las comunidades agrarias y sus sistemas normativos hace más difícil la ejecución de planes y programas territoriales, por la multiplicidad de actores relacionados con la tenencia de la tierra. Consecuentemente, la discusión acerca de la vigencia de los títulos de concesión para la explotación de los recursos naturales debe ser un tema para tratar en las asambleas ejidales, en principio por los procesos de expropiación, luego, por la sobreexplotación de sus recursos naturales, y por el dominio que guardan sobre las tierras de propiedad social.

No obstante, la problemática sigue latente ante la falta de coordinación interinstitucional para atender la crisis alimentaria, la cual difícilmente puede superarse si no hay voluntad política que resulte en una política alimentaria que no dependa tanto de la importación de granos básicos y de los precios del mercado. Una política alimentaria que considere las comunidades agrarias y su situación de vulnerabilidad ante el fenómeno de la agroindustria.

De esta manera, los instrumentos de ordenamiento territorial en sinergia con los sistemas normativos de las comunidades agrarias permitirán el fortalecimiento de la soberanía alimentaria en tanto se regulen los títulos de concesión otorgados a empresas multinacionales y aquellas obligaciones con el cuidado del medio ambiente. Es decir, todo título de concesión debe respetar los acuerdos por los que fue otorgado, ejecutar las medidas de mitigación establecidas en los dictámenes de impacto ambiental. Sobre todo, de respetar el derecho humano a la propiedad, un derecho natural que han adquirido las comunidades agrarias a través del tiempo y que les permite defender su patrimonio y diversidad cultural.

En este sentido, durante los procesos expropiatorios y extractivistas este derecho se vulnera, condicionando el uso y aprovechamiento de los bienes comunes tradicionales a prácticas agrícolas comerciales. En este sentido, el derecho de las comunidades agrarias a defender su patrimonio cultural se ha transformado en un derecho alienable, es decir, una mercancía.

Hasta este punto, se sigue la postura de Rousseau (2003, p. 24) respecto a que el territorio y los recursos pertenecen al pueblo como *cuerpo colectivo*, no a individuos aislados ni a actores externos. Sin embargo, en las comunidades agrarias contemporáneas, la presión por cambiar el uso de suelo para minería, turismo, energía o urbanización introduce una noción de propiedad funcional al mercado y no al pacto colectivo. Cuando una asamblea autoriza un proyecto sin un proceso deliberativo (porque fue manipulada o porque el Estado ya otorgó concesiones sin consulta previa), el bien común se transforma en bien mercantil. Así mismo, Rousseau (2003, p. 26) señala: “La comunidad deja de ser soberana sobre su territorio, pues la tierra deja de ser un elemento constitutivo de la voluntad general y pasa a ser un recurso sometido al interés privado”.

Desde esta perspectiva, el debilitamiento del contrato social comunitario no es un fenómeno accidental ni exclusivamente jurídico, sino el resultado de relaciones de poder que penetran en la producción de la verdad, en la definición del bien común y en la distribución material de los recursos.

Finalmente, la persistencia de las asambleas, los reglamentos internos y las prácticas de organización de las comunidades demuestra su resiliencia ante fuerzas devastadoras que intentan anular toda voluntad colectiva. En este sentido, la autodeterminación, la soberanía alimentaria y la libertad

colectiva dependen de la capacidad de las comunidades para apropiarse de sus espacios de decisión que hoy condicionan su existencia.

Reflexiones finales

El análisis desarrollado a lo largo de este trabajo permite afirmar que las comunidades agrarias en México se encuentran en un punto crítico de inflexión histórica. Lejos de representar únicamente una herencia cultural, los ejidos y comunidades constituyen hoy territorios estratégicos donde convergen intereses económicos, que reconfiguran de manera profunda las relaciones entre tierra y la vida colectiva. La expansión de la agroindustria, la intensificación de la sobreexplotación de los recursos naturales y la subordinación del campo a las lógicas del mercado global han desbordado los marcos normativos y organizativos que históricamente sustentaron la propiedad social y la reproducción de la vida rural.

Uno de los hallazgos principales es que las asambleas ejidales y comunitarias, en su carácter de órganos autónomos de decisión, operan en un entorno atravesado por relaciones de poder profundamente asimétricas. La asamblea se ha convertido en un espacio donde no sólo se aprueban acuerdos, sino donde se produce legitimidad, se administra el conflicto y se define qué discursos sobre el territorio adquieren validez. En este sentido, las asambleas funcionan como dispositivos políticos en los que el Estado y la agroindustria buscan transformar imposiciones externas como concesiones, cambios de uso de suelo o proyectos extractivos en aparentes decisiones comunitarias, desplazando el sentido original de la voluntad colectiva.

Este proceso pone en evidencia que no existe un saber neutral en la política agraria. Las políticas alimentarias, ambientales y de desarrollo se sustentan en regímenes de verdad que privilegian conocimientos técnicos, jurídicos y económicos, mientras deslegitiman los saberes campesinos e indígenas. Esta jerarquización del conocimiento no sólo tiene efectos simbólicos, sino que incide directamente en la pérdida de soberanía alimentaria, al restringir la capacidad de las comunidades para producir sus propios alimentos. La soberanía alimentaria aparece así no como un problema

técnico de productividad, sino como una cuestión política vinculada a la autodeterminación territorial.

Asimismo, el análisis del reglamento interno y del liderazgo ejidal muestra que la crisis del campo no es únicamente económica o productiva, sino también organizativa y ética. La cooptación de liderazgos, la fragmentación generacional, la escasez de tierra cultivable y la mercantilización progresiva del territorio erosionan la cohesión comunitaria y debilitan el contrato social. La sustitución de acuerdos basados en la *palabra*, la reciprocidad y el bien común por procedimientos administrativos y contratos formales revela una transformación profunda de las formas de verdad y de ejercicio de la libertad colectiva en las comunidades.

No obstante, las comunidades agrarias continúan siendo espacios de disputa y resistencia. Las asambleas, los reglamentos internos y las prácticas organizativas locales conservan un potencial político significativo para reconstruir formas de gobierno comunitario, disputar los saberes ancestrales y reconfigurar proyectos productivos orientados a la soberanía alimentaria y la sostenibilidad. La viabilidad de estas alternativas depende, sin embargo, de la capacidad de fortalecer el poder colectivo, articular economías locales menos dependientes del mercado global y recuperar las formas de organización establecidas en los sistemas normativos de las comunidades agrarias.

En suma, este trabajo sostiene que el futuro de las comunidades agrarias no puede pensarse únicamente en términos de políticas públicas sectoriales, sino como parte de un debate más amplio sobre democracia, libertad y justicia territorial. Sin un respeto a su autonomía cualquier estrategia o política alimentaria seguirá reproduciendo las condiciones de desigualdad y dependencia que han marcado históricamente al campo mexicano. Las comunidades agrarias se postran como actores clave para repensar alternativas civilizatorias frente a la crisis alimentaria, ambiental y social contemporánea.

Referencias

- Ávalos T. G. (2001). *Leviatán y Behemoth. Figuras de la idea del Estado*. UAM -X.
Camelo, D. (2023). Discurso, política y verdad: Michel Foucault y la función del inte-

- lectual. *Revista Filosofía UIS*, 22(1), 225-249. <https://doi.org/10.18273/revfil.v22n1-2023011>
- Dahrendorf, R. (1990). *El conflicto social moderno. Ensayo sobre la política de libertad*. Biblioteca Mondadori.
- De la Peza, P., y Sánchez, R. (2024). El control de las asambleas por la Procuraduría Agraria. Camino hacia una nueva reforma agraria. En *Reflexiones jurídicas a treinta años de la legislación agraria*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- Foucault, M. (2012). *El poder una bestia magnífica*. Editorial Siglo XXI.
- Hobbes, T. (2017). *Leviatán. O la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil* (3a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura [AICA]. (2023). *Agua y Agricultura*. Informe Ejecutivo. <https://aguayagricultura.ica.int/files/ugd/985cf3e813ffb919914cd59b64edaf7c134941.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). *Censo de población y vivienda 2020*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). *Cuéntame INEGI*. <https://cuentame.inegi.org.mx/territorio/extension/default.aspx?tema=T>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2023). *Censo Agropecuario 2022. Resultados Definitivos*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ca/2022/doc/ca2022_rdnal.pdf
- Loaiza, G. (2025). Sociedades rurales en México. *Dicere*, 7, 33-48. <https://doi.org/10.35830/dc.vi7.89>
- Macías, M., y Salgado, S. (2024). Reflexiones jurídicas a treinta años de la legislación agraria. *Serie Estudios Jurídicos*, 408. Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM.
- Mejía, P., Ovando, W., y Rivera, C. (2024). *La economía mexicana en transición, 2000-2023*. Dc Learning. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Nava, G. (2021). *Educación lingüística: hacia un modelo sociocrítico para el desarrollo de la literacidad y biliteracidad en la escuela pública mexicana*. Torres Asociados.
- Registro Agrario Nacional [RAN]. (2024). *Atlas de la propiedad social de la tierra en México*. Secretaría de Desarrollo Territorial y Urbano. http://www.ran.gob.mx/ran/images/stories/atlas/2024/atlas_psm_web.pdf
- Rousseau, J. (2003). *El contrato social o principios de derecho político*. Editorial Losada.
- Rousseau, J.-J. (2003). *El contrato social*. (Trad. M. R. de Madariaga). Alianza Editorial. [Obra original publicada en 1762].
- Sacristán, E. (2006). Las privatizaciones en México. *Economía UNAM*, 2(9), 54-64. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665952X2006000300004&lng=es&tlng=es
- Semo, E. (1977). *Historia del capitalismo en México. Los orígenes 1521/1763*. Ediciones Era.
- Servicio de Información Agroalimentaria y Pesquera [SIAP]. (2024). *Panorama Agroalimentario 2018-2024. México*. Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural.
- Villamil, J. (2018). *Cleptocracia. El nuevo modelo de corrupción*. Grijalbo.

- Warman, A. (2003). *La reforma agraria mexicana: una visión de largo plazo*. FAO, Reformas Agrarias y Asentamientos de Tierras y Cooperativas. Departamento de Desarrollo Económico y Social. <https://www.fao.org/4/j0415t/j0415t09.htm#TopOfPage>
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica.

2. Sostenibilidad alimentaria para la biodiversidad lingüística y cultural (SBLC): recuperación de prácticas (saberes) ancestrales a través del diseño de proyectos escolares comunitarios



GUADALUPE NANCY NAVA GÓMEZ*

MARIO IVÁN DELGADO ALCUDIA**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.434.02>

Resumen

Se propone el desarrollo de investigación social e interdisciplinaria desde la educación para la sostenibilidad alimentaria y del desarrollo de investigación antropológica y lingüística. El principal objetivo es la recuperación y documentación de prácticas y saberes sostenibles depositados en los pueblos originarios, poniendo especial atención a temáticas como: sostenibilidad alimentaria y cuidado del medioambiente, pérdida de biodiversidad y patrimonio (biocultural y lingüístico), desigualdad y analfabetismo a través del activismo desde la investigación social y territorial. Se enfatiza la necesidad de participar en el diseño y desarrollo de proyectos comunitarios a partir del enfoque de la sustentabilidad desde la universidad y la articulación con otros niveles educativos, a fin de coadyuvar con acciones estratégicas de sostenibilidad alimentaria y cuidado del medioambiente por medio de programas de alfabetización y trabajo de campo que permitan documentar prácticas socioculturales y ambientales depositadas en los pueblos originarios ubicados en el Estado de México. Enfoques analíticos: *a)* educación para el desarrollo sostenible (EDS) y, *b)* la sostenibilidad

* Doctora en Educación Bilingüe. Profesora-investigadora de tiempo completo, Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8710-4333> ; correo electrónico: ngnavag@uaemex.mx

** Licenciado en Antropología Social por la Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0183-7696>

alimentaria como medio para contribuir a la conservación de la biodiversidad lingüística y cultural, especialmente para los pueblos originarios. Estas perspectivas de análisis se articulan a través de la resignificación de memorias bioculturales, conservación y promoción de prácticas de sostenibilidad alimentaria, cuidado del medioambiente, patrimonio ambiental,¹ cultural y lingüístico; documentación y divulgación de la memoria histórica de las comunidades; documentación de prácticas y saberes relacionados con los pueblos originarios con particular atención a las prácticas relacionadas con la soberanía alimentaria que se identifican como altamente vulnerables en el Estado de México; a saber: otomí, mazahua, matlatzinca, tlahuica, náhuatl.

Palabras clave: *EDS (educación para el desarrollo sostenible), SBLC (sostenibilidad para la educación lingüística y cultural), patrimonio biocultural, incidencia social, transferibilidad de la cultura.*

Introducción

La investigación se articula con el Objetivo de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas, en el cual se expresa: “Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente”, y de manera específica la meta 7: “Incorporar los principios del desarrollo sostenible en las políticas y los programas nacionales y reducir la pérdida de recursos del medio ambiente” (OMC, 2000, p. 2). Asimismo, se parte de la revisión e incorporación del objetivo 4 de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) sobre *Educación de calidad*: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (CEPAL, 2021).²

¹ De acuerdo con la información publicada en la página Patrimonio Cultural de la Ciudad México, se define el concepto de *patrimonio natural* como: “Los espacios físicos naturales en donde los ambientes originales no han sido significativamente alterados por actividades antropogénicas, que tengan un valor excepcional desde el punto de vista de la ciencia, de la conservación o de la belleza natural y que requieren ser preservadas y restauradas por su estructura y función para la recarga del acuífero y la preservación de la biodiversidad” (Gobierno de la Ciudad de México, 2024, p. 2).

² “La educación para el desarrollo sostenible (EDS) considera que la educación es la clave

En este sentido, la propuesta también busca atender al proyecto nacional estratégico (Pronace) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti): *Educación*, en el cual se plantea “la necesidad de fomentar y fortalecer la práctica de lectoescritura como medio para el fortalecimiento de la educación cívica para la paz [...]; y el mantenimiento y promoción de la educación indígena. Mientras que el Pronace *Cultura* tiene por objetivo “integrar a grupos de investigación e incidencia transdisciplinarios que se dedican a generar conocimientos y estrategias encaminadas a producir, proteger, reconocer y resignificar las memorias y las incontables manifestaciones de la diversidad cultural y biocultural de nuestro país” (Secihti, 2024) y nuestro entorno.

Lo anterior se propone desde un acercamiento interdisciplinar y transdisciplinar, ya que al participar en la gestión, diseño e implementación de proyectos escolares comunitarios y territoriales, principalmente en el nivel medio superior y educación básica, se proyecta que los participantes y responsables de los proyectos sean estudiantes universitarios de diferentes disciplinas y áreas del conocimiento humano, quienes bajo el esquema de servicio social, prácticas profesionales e incidencia social promuevan la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y documenten diversos saberes y prácticas socioculturales y ambientales y las relacionadas con la soberanía alimentaria de los pueblos originarios y comunidades que se identifican en alto riesgo y vulnerabilidad a través de la construcción de memorias colectivas.

De manera inicial, el proyecto sugiere la participación de estudiantes de la Licenciatura en Antropología Social y de la Maestría en Estudios Sustentables Regionales y Metropolitanos. Estos últimos podrán desarrollar prácticas como parte de las UA Prácticas Profesionales y Estancia Académica¹ las cuales sugieren la incorporación de estudiantes de licenciatura y

para avanzar en todos los objetivos mundiales del desarrollo. Enseña a las personas a tomar decisiones con conocimiento de causa y a actuar, tanto a título individual como colectivo, con el objetivo de cambiar a la sociedad y proteger el planeta. La EDS dota a las personas de todas las edades de los conocimientos, las competencias, la capacidad y los valores necesarios para hacer frente a problemas como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, el uso excesivo de los recursos y la desigualdad, que repercuten en el bienestar de las personas y del planeta” (UNESCO, 2024, p. 1).

posgrado en proyectos de incidencia social. En este sentido, el esquema de trabajo que se propone para el desarrollo de la investigación contempla el diseño cualitativo, colaborativo, comunitario y territorial a fin de reunir una documentación sobre diversas prácticas desde la recuperación, mantenimiento y promoción de prácticas y saberes ancestrales para la sostenibilidad alimentaria orientados al cuidado del medio ambiente y del entorno.

El objetivo central que subyace en proyectos socioeducativos comunitarios de esta naturaleza consiste en contribuir desde la universidad al fomento y práctica de la alfabetización para el desarrollo sostenible, la cual, de acuerdo con la UNESCO (2024, p. 2), promueve

un aprendizaje: 1) cognitivo con miras a mejorar nuestro pensamiento y a comprender la información; 2) socioemocional para el desarrollo de las habilidades sociales, la empatía y la inteligencia emocional y 3) conductual con el objetivo de fomentar las acciones y los comportamientos positivos.

Por otra parte, a través de la documentación y difusión de dichas prácticas y saberes se promueve y contribuye con la transferibilidad de la cultura y la conservación del patrimonio biocultural³ y lingüístico de los pueblos, principalmente de aquellas comunidades que se encuentran en riesgo o que son identificadas como de alta vulnerabilidad ubicadas en el Estado de México. Para lograr lo anterior, se propone la atención e intervención a través de la actualización y educación para el desarrollo sostenible (EDS) de los docentes del nivel medio superior y superior, así como la generación y el diseño de laboratorios sociales (cursos, talleres formativos) de aplicación socioambiental, cultural y territorial desde los niveles medio superior y superior, fundamentalmente.

³ De acuerdo con la información publicada en la página de Patrimonio Cultural de la Ciudad de México (Administración 2024-2028), se define al *patrimonio cultural* como: "El conjunto de saberes, usos y representaciones sociales, manifestaciones, conocimientos, innovaciones técnicas, prácticas culturales tradicionales, y elementos de la diversidad biológica, cuyos componentes interactúan estrechamente ligados a través de la práctica diaria, la cosmovisión, las creencias, mitos, y leyendas relacionadas con la naturaleza, los cuales son transmitidos a través de generaciones como valores culturales" (Gobierno de la Ciudad de México, 2024, p. 2).

Antecedentes

En los últimos cinco años, como parte de los proyectos y productos académicos derivados de la colaboración académica con la Red Internacional Transdisciplinaria para la Educación e Investigación en Soberanía Alimentaria. Diálogos para la Cooperación entre Universidad y Comunidad (RITEISA), destacan diversos trabajos y propuestas académicas en torno al tema de la sostenibilidad alimentaria a partir del análisis, estudio, conservación y promoción de saberes de los pueblos originarios a través de la investigación como formas de activismo solidario con diferentes comunidades estudiantiles y comunidades pertenecientes a pueblos originarios, principalmente. Lo anterior se realiza desde perspectivas antropológicas y lingüísticas como formas de comprender la importancia de la recuperación de los saberes y prácticas ancestrales con un doble propósito: 1) el estudio sobre la complejidad de saberes, lengua y cultura de los integrantes de las principales comunidades lingüísticas que se identifican en el Estado de México; a saber: mazahua, otomí, náhuatl, matlazinca y tlahuica; 2) la documentación y divulgación de los saberes a partir del desarrollo de estrategias para la conservación y mantenimiento de culturas originarias localizadas en la entidad a partir del acercamiento a sus prácticas, tales como la sostenibilidad y la soberanía alimentaria. Por ejemplo, en el caso de la cultura tlahuica, ésta registra el número de hablantes más bajo en la entidad, de acuerdo con cifras del INEGI (2020):

la lengua Pjiekakjo (tlahuica) cuenta con una población de 2238 hablantes de lengua indígena de acuerdo con el Censo de Población realizado por INEGI (2020). Sin embargo, en el Estado de México se contabilizan 2178 hablantes de la lengua indígena. La diferencia en los números se debe a la población hablante de la lengua que ha migrado [INALI, 2023].

Este hecho advierte una pérdida potencial de saberes y prácticas que constituyen una parte esencial de su biodiversidad. Entre éstas destaca la pérdida de la cocina tradicional de los tlahuicas, el conocimiento sobre el maíz, frijol, haba, chícharo, hongos y otras especies endémicas asociadas a su gastronomía y que son de origen prehispánico y colonial. Asimismo,

en la cultura tlahuica se destacan diversas técnicas como la conservación de tierras comunales y bosques; saberes relacionados con la quema de leña para cocinar y sabores ancestrales que constituyen la base de su alimentación. Estos datos dan cuenta del riesgo de genocidio cultural en el que se encuentra esta comunidad lingüística en nuestra entidad.

En este sentido, y ante la pérdida de saberes y de múltiples y variadas formas de biodiversidad en nuestra entidad, se ha buscado que, desde la universidad, se generen diferentes propuestas académicas y acciones estratégicas como formas de activismo académico que coadyuven al reforzamiento y la necesidad del mantenimiento (o conservación) y promoción de la diversidad biocultural y lingüística en el Estado de México.

Para este fin y siendo la soberanía y sostenibilidad alimentaria de los pueblos originarios el tema como principal eje articulador, a continuación se enuncian algunas de las propuestas y los proyectos de investigación que se han desarrollado como formas de activismo desde la academia:

1. Nava Gómez, G. N. (2022). La función simbólica del lenguaje en la legitimación de los movimientos sociales. En H. C. Vargas Cancino y L. J. Salvador Benítez coords.). *Movimientos sociales. Una visión ética universitaria*. Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/movimientos-sociales-una-vision-etica-universitaria/9788411226202/>
2. Nava Gómez, G. N. (2022). Lenguas indígenas, conservación y revitalización desde una interpretación antropolingüística: una sabiduría única para el reforzamiento de la soberanía alimentaria. En H. C. Vargas Cancino y M. C. Chávez Mejía (coords.). *Universidad y soberanía alimentaria. Un compromiso ético social*. Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/universidad-y-soberania-alimentaria-un-compromiso-etico-social/9788411221290/>
3. Nava Gómez, G. N. (2023). Estrategia de mantenimiento lingüístico a través del proyecto de investigación de cafeterías universitarias: “Etnococina” de la Facultad de Antropología. En H. C. Vargas Cancino y V. P. Panchi Vanegas (coords.). *Cafeterías sostenibles y alimentación soberana desde la responsabilidad social universitaria*. Comunicación Científica. México. <https://doi.org/10.52501/cc.147>

4. Nava Gómez, G. N. (2024). Discurso hegemónico y lenguajes científicos: pérdida de saberes y conocimientos de los pueblos originarios, desde el pensamiento crítico. En H. C. Vargas Cancino y J. L. Salvador Benítez, *Co-aprendizajes libertarios e incluyentes: Activismo social y universidad*. <https://doi.org/10.52501/cc.209>

Aunado a estas investigaciones, y como parte de los antecedentes de la propuesta que se desarrolla en las siguientes páginas, se hace referencia al proyecto de investigación 2024 titulado: “Proyecto de alfabetización desde la universidad: una demanda social urgente para la inclusión, autonomía de las personas y práctica de lenguajes formales”, con registro ante la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados de la UAEMéx, 7010/2024CIB. Dicho proyecto implicó diversas acciones desde la investigación socioeducativa con la finalidad de coadyuvar al mejoramiento de las condiciones de analfabetismo de la población en el Estado de México. Muestra de ello fue la alfabetización de 300 personas pertenecientes a los diferentes grupos lingüísticos de la entidad.

En suma, el desarrollo de estas propuestas académicas conlleva investigación social desde los distintos territorios y comunidades, sobre todo en pueblos originarios, en razón de reunir una documentación precisa sobre las principales condiciones culturales, lingüísticas y socioeconómicas en las que vive la población indígena en la entidad. A partir de la documentación y fomento de diversas prácticas y saberes ancestrales se ha coadyuvado a la búsqueda de mejores condiciones para los integrantes de las comunidades indígenas que sean realizables y traducibles en propuestas de políticas públicas.

Muestra de ello, el pasado 20 de febrero de 2025, en el marco de la conmemoración del Día Internacional de la Lengua Materna, el Congreso Estatal organizó el Conservatorio de Voces Ancestrales denominado “Estrategias para la revitalización de las lenguas indígenas en el Estado de México”, con el propósito de presentar acciones para su implementación en el ámbito legislativo. Esta actividad representa una forma de activismo desde la academia, en la cual se tienen acercamientos y gestiones concretas que deriven en cambios importantes y de impacto social desde este espacio legislativo en la entidad.

No obstante, y a pesar de los esfuerzos que se han realizado desde la academia y, particularmente, desde la investigación, se precisa de la atención a la condición de analfabetismo de los integrantes de las diferentes comunidades lingüísticas, ya que éste representa un primer y principal obstáculo que impide, frena o condiciona la transferibilidad y promoción de la biodiversidad y de la cultura en nuestra entidad. Por ello, se propone que, desde la investigación territorial con impacto e incidencia social, se puedan desarrollar proyectos sólidos que coadyuven de manera directa a la atención a estas problemáticas sociales que enfrentan 248 391 mujeres analfabetas en el Estado de México y 124 063 hombres analfabetas, de acuerdo con cifras del INEGI (2020a, 2021). De acuerdo con estos datos, en el Estado de México la población predominantemente analfabeta son niñas, jóvenes, mujeres y mujeres indígenas. De esto último, se deriva el objetivo central del presente capítulo, en el cual se identifica la condición de analfabetismo de la población como una problemática social y estructural urgente de atender: la documentación y promoción de saberes ancestrales a partir de los temas asociados con la soberanía y sostenibilidad alimentaria desde la investigación social y territorial como forma de activismo académico para la salvaguarda de la biodiversidad en la entidad.

Situación problemática

Como parte de la agenda vigente de la Comisión Nacional de Derechos Humanos se identifica el trabajo en materia de igualdad de hombres y mujeres ante una realidad nacional de prácticas de discriminación, violencia y exclusión derivado de antiguos esquemas formativos (crianza) entre la población mexicana, “presentando patrones anacrónicos, por ejemplo, el hecho de pertenecer a una etnia indígena o carecer de estudios” (CNDH, 2022, p. 71). Otro ejemplo de desigualdad entre hombres y mujeres es el grado de analfabetismo de la población. Ante esto, de acuerdo con datos del INEGI (2020), en el último censo quinquenal se registra lo siguiente respecto de la población analfabeta⁴ de 15 años y más:

⁴ En el presente capítulo se considera analfabeta a toda aquella persona que, por su condi-

Tabla 2.1. *Población de 15 años y más, analfabeta*

	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
De 15 años o más en el país	1 779 239	2 677 192	4 456 431
De 15 años o más en el Estado de México	124 063	248 391	372 454

Fuente: elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2020)

La tabla 2.1 muestra que las mujeres en México se encuentran en una evidente desigualdad en comparación con el número de hombres analfabetos. Inicialmente, este enfoque subraya la importancia de investigar no sólo las razones del analfabetismo en la localidad que han llevado al atraso educativo y social de la población, sino la discriminación y violencia hacia niñas, adolescentes, mujeres y mujeres indígenas en la localidad. Lo anterior se plantea a través de la búsqueda de soluciones y medidas de urgencia social —proyectos comunitarios— para atender estas problemáticas.

La educación para el desarrollo sostenible (EDS) forma parte de una política para pensar en un nuevo contrato social. Por lo tanto, representa una demanda social impostergable en el siglo XXI. De acuerdo con el Artículo 26, Fracción II de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se tiene lo siguiente:

- I. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
- II. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos

ción socioeconómica, educabilidad, origen étnico y de género, se encuentre con escasa o nula posibilidad de acceso, uso y manejo de su lengua materna en lo oral y escrito.

étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

III. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (ONU, 1948).

Asimismo, y como resultado del Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización (ONU, 2012), se propuso la creación de entornos alfabetizados localmente sostenibles, los cuales consistían en espacios donde las personas tenían oportunidades de expresar sus opiniones e ideas hasta lograr que dicha participación se hiciera por medio de la *palabra escrita*. El conjunto de estos esfuerzos se tradujo en ejercicios característicos de sociedades abiertas, plurales y democráticas (ONU, 2012). Lo anterior se reforzó y se sugirió a través del uso de desarrollos tecnológicos disponibles. Sin embargo, y a pesar de estos esfuerzos colectivos e institucionales en el mundo y en la región, aún se registra una cantidad importante de personas analfabetas y, por tanto, en rezago y vulnerabilidad.

Ahora bien, de acuerdo con datos publicados en el portal de la UNESCO el 24 de enero de 2023, Día Internacional de la Educación: Hay que dar prioridad a la educación para acelerar el avance hacia los Objetivos Mundiales: “se estima que 244 millones de niños y jóvenes de todo el mundo no asisten a la escuela, 763 millones de jóvenes y adultos son analfabetos y menos del 5 % de la población mayor de 15 años participa en la educación de adultos, en casi un tercio de los países del mundo” (UNESCO, 2023).

Por ello, el derecho y acceso a la educación, desde la Agenda 2030, sostiene de manera específica que la alfabetización constituye la base de todo tipo de aprendizaje y por lo tanto tiene un papel fundamental para el desarrollo de las sociedades sostenibles (CEPAL, 2021). No obstante, y a la luz de estas estimaciones, el derecho a la educación está siendo vulnerado, pues según datos de la UNESCO en el marco del 25° aniversario del Día Internacional de la Lengua Materna, se publicó lo siguiente:

el 40 % de la población mundial carece de acceso a la educación en una lengua que habla y comprende con fluidez. En algunos países de ingresos medios y bajos, esta cifra se eleva al 90%. Más de 250 millones de alumnos se ven afectados por esta situación [UNESCO, 2025, p. 2].

Ahora bien, desde la realidad de la entidad mexiquense, se estima que tres de cada 100 personas de 15 años y más no saben leer ni escribir. El grueso de la población analfabeta se ubica en personas de 75 años y más, lo cual representa el 22% de la población (INEGI, 2020c). En el caso del Estado de México, el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más de edad es de 10.1, lo cual equivale a un poco más de primer año de bachillerato. Este dato se compara con las cifras actualizadas del portal de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, donde se observa que “durante los últimos 50 años, el porcentaje de personas analfabetas de 15 y más años bajó de 25.8% en 1970 a 4.7% en 2020, lo que equivale a 456 331 personas que no saben leer ni escribir” (Edomex, 2022). Estas cifras colocan a la entidad en el segundo lugar de analfabetismo después del estado con mayor índice de pobreza: Chiapas, en donde se registran 512 720 personas analfabetas.

Ahora bien, el analfabetismo como parte de un problema social e histórico es un asunto pendiente y urgente no sólo para el caso del Estado de México, sino a nivel nacional y regional. Desde el contexto latinoamericano, por ejemplo, Martínez y Fernández (2010), en un estudio piloto sobre el impacto social y económico del analfabetismo, apuntaron que:

Los resultados del estudio piloto, aun cuando son preliminares, y por tanto no concluyentes sobre la situación específica de cada país, permiten indicar que tanto el impacto en calidad del empleo como la pérdida de productividad por ingresos del trabajo que genera el analfabetismo es suficientemente grande como para considerar a su erradicación no sólo como un objetivo social sino como una prioridad económica [Martínez y Fernández, 2010, p. 13].

El problema del analfabetismo es uno de los principales generadores de desigualdad, que pone en riesgo económico a 2.8% de la población en el Estado de México, quienes se registran como analfabetas (INEGI, 2020b). Además, un dato relevante y coincidente es que la población indígena representa el 2.6% de la población en el Estado de México (Coespo, 2020). Este último grupo también se debe considerar con una alta vulnerabilidad y exclusión social, particularmente, desde una perspectiva de género.

Ahora bien, de acuerdo con datos publicados por el INEGI: “El total de mujeres analfabetas en el Estado de México es 248 391. Mientras que el total de hombres analfabetas 124 063” (INEGI, 2020a y 2021). Estos datos refieren una disparidad en el número de la población analfabeta en la entidad por cuestión de género en casi un 100% de diferencia entre hombres y mujeres. Como se puede identificar, la distancia social que hay entre mujeres y hombres en condición de analfabetismo es notable, ya que se duplica.

Esto último, aunado al detrimento del medio ambiente y riesgo por el impacto ambiental representan de manera histórica deudas sociales complejas y preocupantes a nivel estatal, nacional y regional, ya que el logro de metas como una “educación para todos” implicaría la reducción de la desigualdad en la región, problema estructural y vigente que requiere ser atendido desde la academia y particularmente desde la investigación que se genera en las universidades. Cabe mencionar que las problemáticas derivadas de la no atención del analfabetismo y particularmente el analfabetismo en mujeres y mujeres indígenas conlleva a la pérdida gradual y acelerada de saberes y prácticas ambientales y socioculturales; es decir, pérdida de la biodiversidad y patrimonio biocultural y lingüístico con graves consecuencias socioambientales: analfabetismo, desempleo, inseguridad, pobreza, marginación, violencia, contaminación, entre otras.

Por ello, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la creación de entornos alfabetizados localmente sostenibles se proyectan como espacios donde las personas puedan tener oportunidades de expresar sus conocimientos y saberes hasta traducirlos a la forma escrita. Ante esto se propone la investigación transdisciplinar y territorial, ya que la mayoría de esas prácticas, por ejemplo, las relacionadas con la soberanía y la sostenibilidad alimentaria, se encuentran principalmente expresadas y transferidas a través de la oralidad, y de ahí la necesidad y pertinencia de la investigación social y territorial (de campo), por un lado; y por otro, de la documentación (fragmentos de historias de vida, testimonios, grupos focales, memorias colectivas).

De manera específica, el tipo de activismo desde la investigación que se propone consiste en la recuperación, documentación y difusión de conocimientos, saberes y prácticas bioculturales orientadas principalmente

a un conjunto rico y diverso de prácticas sustentables y sostenibles depositados y resguardados en los pueblos originarios como parte del patrimonio biocultural y lingüístico, principalmente de territorios (comunidades, localidades y municipios). No obstante, es justo en estos grupos en donde se identifica un mayor índice de analfabetismo entre la población. Esto último se considera como parte de las condiciones imprescindibles para vivir en interacción respetuosa con el medioambiente, la sociedad y la cultura y así garantizar condiciones mínimas para la salvaguarda de la biodiversidad en la región.

Ante esto, es de interés de académicos, investigadores, cuerpos docentes, estudiantes y sociedad en general documentar e intervenir a través de desarrollo de proyectos comunitarios y territoriales para la inclusión social, y de manera especial incidir para: (1) reducir las brechas de analfabetismo existentes en L1;⁵ así como (2) coadyuvar a la revitalización, mantenimiento y promoción del patrimonio biocultural y lingüístico de los pueblos originarios representativos del Estado de México a través del desarrollo de proyectos de incidencia social que atiendan de manera colectiva y sistemática el analfabetismo desde la universidad pública en diferentes niveles educativos (medio superior y superior, fundamentalmente).

Cabe señalar que este tipo de activismo por medio del desarrollo de proyectos comunitarios de investigación con social sugieren una mayor atención y reforzamiento especial a procesos de alfabetización desde la universidad de mujeres y mujeres indígenas con el propósito de coadyuvar al acceso equitativo a la educación, a la cultura y la conservación de la sostenibilidad alimentaria de la población mexiquense desde el nivel medio superior y superior. Es importante mencionar que, a nivel institucional, la Universidad Autónoma del Estado de México, en su Agenda Estadística 2024 respecto de los hablantes de lengua indígena en bachillerato y licenciatura registra los siguientes datos.

⁵ Lengua materna, lengua fuerte, primera lengua.

Tabla 2.2. Estudiantes hablantes de alguna lengua indígena en la UAEMéx

	Hombres	Mujeres	Total
Bachillerato	42	45	87
Estudios profesionales	237	306	543

Fuente: elaboración propia con datos de la Agenda Estadística (2024) UAEMéx.

Por lo tanto, desde la universidad se puede impulsar el desarrollo e instrumentación de proyectos sociales y territoriales que impacten de manera favorable en problemáticas sociales asociadas con la pérdida de la biodiversidad cultural y lingüística que se identifican en la sociedad a nivel local y estatal. Lo anterior se puede iniciar con la incorporación de la población universitaria hablante de alguna lengua nacional indígena, así como a la población estudiantil y docente en general, para la instrumentación de proyectos que permitan reducir las brechas de desigualdad más urgentes para la sociedad mexicana. En este sentido, se buscarán estrategias institucionales desde la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados para la promoción de investigación con impacto social que favorezca la atención a necesidades urgentes como la desigualdad y la pérdida de biodiversidad y cultura.

Desmantelamiento del patrimonio biocultural y lingüístico

Abordar el problema del desmantelamiento del patrimonio biocultural y lingüístico que han sufrido de manera histórica y gradual los principales pueblos originarios ubicados en el Estado de México es una necesidad impostergable. Para atender esta problemática se plantea dar prioridad a investigaciones sociales y humanísticas para la atención de la revitalización, el mantenimiento y el fomento de la diversidad cultural y lingüística como parte del patrimonio biocultural del Estado de México. Asimismo, y por medio del activismo social en el campo de la investigación, se busca atender desde la academia, y de manera interdisciplinar y transdisciplinar, el fomento y la difusión científica que coadyuven a la conservación, mantenimiento y revitalización de lenguas, saberes, conocimientos y prácticas socioculturales

con la finalidad de generar memorias colectivas y así revertir parte del daño gradual y desmantelamiento ambiental y biocultural que han sufrido históricamente millones de personas en nuestro país, resultado en parte de la falta de atención, voluntad política y financiera de los agentes políticos tomadores de decisiones en este país. Esto último requiere del diseño de políticas públicas y programas sociales comunitarios de corto, mediano y largo alcance (intergubernamentales), que garanticen su continuidad y factibilidad.

Como resultado del planteamiento y desarrollo de la problemática que se desarrolla en páginas anteriores, a continuación se formula el siguiente cuestionamiento para futura investigación e intervención:

- ¿Cuáles serían los procesos formativos para revertir el desmantelamiento ambiental, cultural (social) y lingüístico que han sufrido de manera histórica el patrimonio biocultural y lingüístico de las principales comunidades indígenas en el Estado de México, conduciéndolas a una situación de insostenibilidad de su biodiversidad debido a la alta marginación y vulnerabilidad social en la que se encuentran 417 603 hablantes de una lengua indígena (INEGIb, 2020) y 985 690 indígenas que viven en la entidad?

Por ello, se precisa el impulso continuo y permanente de diseños de investigación social y ambiental para el logro de la sostenibilidad de la biodiversidad lingüística y cultural (SBLC) y la recuperación de prácticas (saberes) ancestrales como las relacionadas a la soberanía y sostenibilidad alimentaria por medio del diseño de proyectos escolares comunitarios.

Activismo desde la investigación social y territorial para la sostenibilidad de la biodiversidad cultural y lingüística

El acceso a la lengua materna por medio de la oralidad y la escritura es un paso fundamental para el desarrollo de investigación social orientada hacia la sostenibilidad de la biodiversidad cultural y lingüística. En este sentido, en este apartado se propone a la educación (alfabetización) desde la sostenibilidad (EDS) como proceso conducente hacia la recuperación de prácticas

sustentables y saberes que inciden en la conservación y fomento a través del uso de la lengua materna en las comunidades de alta marginación social como los pueblos originarios, principalmente en niñas, jóvenes, mujeres y mujeres indígenas.

De acuerdo con cifras del INEGI (2020b), se registra un total de 417 603 hablantes de una lengua indígena mayores de tres años de edad y 985 690 indígenas (Coespo, 2020) a través del diseño de programas sociales para la documentación, recuperación, conservación y promoción de la sostenibilidad para la biodiversidad y el patrimonio biocultural y lingüístico depositado y resguardado en las comunidades y pueblos originarios, y del cual gran parte permanece en la práctica de la oralidad principalmente, tal y como se menciona en páginas anteriores.

El objetivo central del desarrollo de este tipo de investigación social y territorial que se propone consiste en:

- Diseñar programas sociales, comunitarios y territoriales desde el reforzamiento de la alfabetización en comunidades de alta marginación social como las comunidades y pueblos originarios (grupos vulnerables), a partir de un modelo para la sostenibilidad de la biodiversidad cultural y lingüística en el Estado de México, considerando la documentación de prácticas asociadas a la soberanía y sostenibilidad alimentaria.

Mientras que los objetivos específicos consisten en las siguientes acciones estratégicas:

- Comprender la dinámica del fenómeno del desmantelamiento del patrimonio biocultural y lingüístico que conduce a una condición de pobreza, riesgo y alta vulnerabilidad en la que viven casi 1 032 004 personas en el Estado de México (Coneval, 2022). El mayor porcentaje de población analfabeta en el Estado de México se encuentra entre las personas de 75 años y más, con 22%, de acuerdo con cifras del INEGI (2020b).
- Implementar acciones para la conservación, recuperación y uso sustentable de los diversos sistemas alimentarios en donde se circuns-

criben principalmente comunidades de alta marginación o vulnerabilidad social y ambiental por medio de prácticas de alfabetización sustentable de las personas desde la universidad como parte de un proyecto social, comunitario y territorial (servicio social y prácticas profesionales).

- Documentación de prácticas y saberes para la soberanía y sostenibilidad alimentaria a partir del trabajo de campo para la recuperación de testimonios e historias mediante trabajo de campo para la recuperación, conservación y promoción del patrimonio biocultural y lingüístico de grupos en condición de alta marginación y vulnerabilidad social, como lo son las comunidades y los pueblos indígenas en el Estado de México.
- Atender e intervenir en la disminución de la condición de pobreza y analfabetismo funcional como problemas sociales que frenan y obstaculizan el desarrollo integral de las personas en comunidades de alta marginación (comunidades indígenas en el Estado de México) a través de la documentación de las prácticas y saberes en temas de soberanía y sostenibilidad alimentaria.
- Diseño de políticas públicas orientadas a la promoción del desarrollo social de la población, particularmente población en condición de alto riesgo y vulnerabilidad como las comunidades indígenas en el Estado de México, y así coadyuvar a la reducción de brechas culturales, socioeconómicas y ambientales, para este sector de la población en la entidad.

Respecto del ámbito de la investigación que se busca llevar a cabo para alcanzar estos objetivos, se contempla una investigación de naturaleza documental, territorial e interpretativa, con el objetivo de entender y registrar la relevancia de desarrollar proyectos para el progreso social y cultural de manera inclusiva y participativa, es decir, comunitaria. Esto último con el objetivo de atender una de las prioridades nacionales y estatales expresadas desde la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) a través de los Pronaces (Programa Nacionales Estratégicos) y los PRONAI (Proyectos Nacionales de Investigación e Incidencia) como lo son el analfabetismo y el detrimento de la biodiversidad, entendido como

el patrimonio biocultural y lingüístico de los pueblos originarios. Ambos se atienden desde de los Pronaces “Educación” y “Cultura”, principalmente, ya que este último tiene como objetivo:

integrar a grupos de investigación e incidencia transdisciplinarios que se dedican a generar conocimientos y estrategias encaminadas a producir, proteger, reconocer y resignificar las memorias y las incontables manifestaciones de la diversidad cultural y biocultural de nuestro país [SECIHTI, 2024].

Finalmente, el activismo que se propone en este capítulo a través del fomento y generación de investigación social y territorial se presenta desde una visión integral, ya que busca la intervención y participación a través del desarrollo de investigación socio-humanística que influya e intervenga directamente en beneficio de la sociedad, la sostenibilidad de la biodiversidad cultural y lingüística, y la atención a problemas fundamentales que afecten a la población de grupos bajo condiciones de alta vulnerabilidad y marginación social, como el tema de la soberanía y la sostenibilidad alimentaria.

El acceso, uso y manejo a la lengua materna como condición social inicial

El lenguaje como parte de la condición humana es una de las condiciones centrales para el acceso al conocimiento y a la posibilidad de transferibilidad de la cultura (Nava, 2021, 2022, 2023 y 2024). Esto es posible siempre y cuando las personas tengan acceso, uso y manejo de la palabra oral y escrita. Por esta razón, es indispensable e inaplazable la alfabetización de las comunidades marginadas o rezagadas por su condición de analfabetismo.

En respuesta a esto, la tesis planteada en este capítulo sostiene que una de las principales razones del desmantelamiento de la cultura y la biodiversidad se asocia con la falta de acceso, uso y manejo de la lengua materna de las personas, especialmente de aquellos que custodian una parte significativa del saber y el patrimonio tangible e intangible en México: los pueblos

originarios. Esto implica una amenaza directa a garantizar la sostenibilidad y el porvenir de las generaciones.

Antes del periodo de pandemia y confinamiento que se acentuó en el 2020, Narro y Moctezuma (2012) expusieron en el ensayo titulado “Analfabetismo en México: una deuda social” que en México 5.4 millones de personas mayores de 15 años no sabían leer ni escribir, argumentando lo siguiente:

El problema es todavía de mayor magnitud si consideramos que además de los analfabetos absolutos existen los llamados funcionales (personas que, cuando mucho, lograron acreditar hasta el segundo año de la educación primaria) [...] Por ello, a los 5.4 millones de personas que no saben leer ni escribir habría que agregar los caso 3.4 millones (también mayores de 15 años) que sólo cursaron los dos primeros años de la instrucción primaria. Se trata, entonces, de 8.8 millones de mexicanos que, en realidad, son analfabetos [Narro y Moctezuma, 2012, p. 6].

Además, los autores subrayan que si bien estos datos parecen abrumadores, sobre todo en una época de creciente auge de la información y la comunicación, en realidad las diferentes cifras y mediciones en materia de analfabetismo entre la población mexicana han subestimado la dimensión real de este problema. Posteriormente a este diagnóstico, la situación de analfabetismo se agravó durante casi 21 meses, de 2020 a 2021, debido a la pandemia y el periodo de confinamiento que trajo como consecuencia el cierre total de escuelas, comercios, espacios públicos, entre otros.

Desde un panorama mundial, en el año 2021, un informe del Banco Mundial-UNESCO-UNICEF publicó un balance sobre la magnitud e impacto que la pandemia causada por el virus SARS-CoV 2 tuvo en materia educativa:

los países de bajos y medianos ingresos, la proporción de niños que viven en situación de Pobreza de Aprendizajes —aproximadamente el 53 por ciento antes de la pandemia— podría alcanzar el 70 por ciento debido al cierre prolongado de las escuelas y a la carencia de eficacia del aprendizaje a distancia para garantizar la continuidad integral del aprendizaje durante estos cierres [UNESCO, 2023, p. 1].

Lo anterior derivó en una crisis educativa principalmente en países como México. En el reporte se afirma que “la pérdida de los aprendizajes de la que son víctimas muchos niños es moralmente inaceptable” (BM, 2021). Esta situación condujo a la exacerbación de las desigualdades en materia educativa con los siguientes resultados:

- Los niños provenientes de hogares con bajos ingresos, los niños con discapacidades y las niñas tuvieron menos oportunidades de acceder al aprendizaje a distancia que sus compañeros. Esto se debió a menudo a la falta de acceso a las tecnologías y la carencia de electricidad, conectividad y dispositivos, así como a la discriminación y las normas de género.
- Los educandos más jóvenes tuvieron menos acceso al aprendizaje a distancia y se vieron más afectados por la pérdida de aprendizaje que los educandos de más edad, especialmente entre los niños en edad preescolar en etapas fundamentales de aprendizaje y desarrollo.
- El impacto negativo en el aprendizaje ha afectado de manera desproporcionada a los más marginados o vulnerables. Las pérdidas de aprendizaje fueron mayores para los estudiantes de un nivel socioeconómico inferior en países como Ghana, México y Pakistán (BM, 2021).

En el informe del BM (2021) se precisa la necesidad de implementar programas de recuperación del aprendizaje con el objetivo de garantizar que las personas logren desarrollar sus capacidades para la vida. Para ello, se requiere de proyectos de intervención desde las instituciones de educación superior (IES), y en particular desde la Universidad, que se sumen a la articulación de esfuerzos para revertir el déficit en materia de alfabetización y, consecuentemente, en pérdida de aprendizajes de los diferentes niveles educativos a través de la actualización y formación de docentes y comunidades estudiantiles universitarias.

Ante esto, es pertinente indagar sobre la relación que existe en el desarrollo de la capacidad de lectoescritura en L1 con el desempeño académico y las oportunidades laborales y personales para el logro de los funcionamien-

tos de las personas de manera autónoma y desde un marco de inclusión y libertad. En consecuencia, se sugiere tener un acercamiento e intervención a través del activismo social y territorial para identificar cuáles son las mejores prácticas alfabetizadoras y de formación lingüística de las personas para revertir el déficit en el manejo, uso y acceso a la lengua materna que desarrollan los sujetos paralelo a su formación académica a través de estudios sociales, interdisciplinarios y transdisciplinarios que impliquen una mayor profundidad para la atención, comprensión e intervención de problemas y deudas sociales tan profundas como el analfabetismo de las personas.

Hacia el desarrollo de la sostenibilidad para la biodiversidad lingüística y cultural (SBLC) a través del diseño de proyectos escolares comunitarios

La investigación aplicada orientada hacia la intervención social y territorial desde la universidad conlleva al desarrollo y promoción de proyectos de investigación encaminados a incidir de manera directa en poblaciones de mayor rezago y abandono social. Asimismo, se pueden llevar a cabo proyectos articulados para la actualización y formación de docentes adscritos a diferentes niveles educativos (básico, medio superior y superior). En este sentido, se proyecta que, como parte de su formación disciplinaria (en educación lingüística, lenguajes formales y desarrollo del pensamiento crítico), instrumenten laboratorios para alfabetizar en sus distintos contextos educativos y no educativos con especial atención a personas que se encuentran en condición de analfabetismo, y por lo tanto en vulnerabilidad o riesgo.

Los diseños de investigación que se sugieren contemplan dos vertientes: técnica documental y técnicas de campo. Ambas modalidades serán útiles para poder comprender las causas de la pérdida de saberes, la recuperación y mantenimiento de éstos, y a su vez con el objetivo de incidir y revertir dichas condiciones. Estas técnicas serán útiles para el desarrollo, implementación y seguimiento de proyectos estratégicos que contribuyan a la recuperación de saberes vinculados tanto en el ámbito escolar como en el comunitario.

Con la aproximación inicial, la investigación social y territorial tiene como objetivo atender la problemática del analfabetismo, la cual será abor-

dada desde el enfoque de la educación para el desarrollo sostenible, principalmente desde la participación de integrantes de las comunidades que en la actualidad se identifican con un alto índice de rezago y marginación social. De manera específica, se hace énfasis en el analfabetismo de niñas, mujeres y mujeres indígenas (Delgado y Nava, 2025). Esta propuesta de activismo desde la investigación social y territorial es en beneficio de personas que viven en constante y permanente estado de riesgo y vulnerabilidad por la falta de acceso, uso y manejo de su lengua materna, condición que ha influido de manera negativa en la pérdida de conocimientos y saberes ancestrales.

Reflexiones finales

Mediante la implementación de la EDS (educación para el desarrollo sostenible) se busca no sólo reducir la población que no sabe leer ni escribir, sino también aplicar una educación sostenible, principalmente mediante el diseño, gestión y difusión de proyectos escolares comunitarios, donde como sección inicial se realizarán grupos focales orientados a la recuperación, conservación y promoción de saberes, centrándose esencialmente en reconstruir con base en entrevistas y preguntas dirigidas a un grupo específico de individuos seleccionados, fragmentos de historias de vida en un ámbito familiar, laboral, del grupo estudiado sobre prácticas de soberanía y sostenibilidad alimentaria, “a fin de tener una visión diacrónica de los sujetos y poder establecer ciertas interrelaciones de los factores existentes de un grupo social” (Padilla, 1992, p. 84).

A través de la documentación de relatos de la vida de los individuos y su realidad social, así como de la expresión de las formas e interpretaciones de los contextos y situaciones relevantes, se construirán memorias colectivas y saberes en materia de soberanía y sostenibilidad alimentaria de los pueblos originarios, tal y como se da cuenta mediante el conjunto de proyectos académicos y de divulgación que han sido publicados para este fin (Nava, 2021, 2022, 2023 y 2024). En este sentido, se busca que los grupos de enfoque brinden al investigador la oportunidad de examinar de forma directa información sobre sus prácticas y saberes y, a partir de esto, el investigador reúna una documentación expresa para el desarrollo de procesos de recu-

peración, preservación y conservación de conocimientos ancestrales. En resumen, estas técnicas pueden resultar en proyectos etnográficos y etnológicos integrales para la sostenibilidad ambiental y alimentaria, así como la documentación de prácticas y conocimientos propios de los diferentes pueblos originarios.

Para ello, la principal herramienta de trabajo en la cual se basará esta parte de la propuesta de investigación es el desarrollo de trabajo de campo comunitario y transdisciplinar. Esto a su vez será complementado con el registro por medios audiovisuales que permitirán documentar no sólo los procesos y resultados de la investigación, sino que podría representar una ventana de oportunidad para poder mostrar los hechos colectivos y valores culturales de las comunidades en cuanto a sus prácticas alimentarias y cuidado del medio ambiente donde se realice el trabajo de campo. El objetivo de colocar a la comunidad en el centro de esta investigación radica en la importancia que ésta tiene para los sujetos dentro de ella, ya que aquí es donde suceden los procesos de transferibilidad de la cultura. Además, la comunidad, en términos de la investigación social y aplicada, representa el espacio con sentido social y territorial para buscar estrategias y soluciones a problemas asociados con la pérdida de saberes y de la biodiversidad.

Referencias

- Banco Mundial [BM]. (2021, 6 de diciembre). Las pérdidas de aprendizaje debido a covid-19 podrían costarle a la generación de estudiantes actual unos USD 17 billones del total de ingresos que percibirán durante toda la vida. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/12/06/learning-losses-from-covid-19-could-cost-this-generation-of-students-close-to-17-trillion-in-lifetime-earnings>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2021). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, División de Publicaciones y Servicios Web. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH]. (2022). *Informe Anual 2022*. CNDH. <https://www.cndh.org.mx/informe-anual-de-actividades-2022>
- Consejo Estatal de Población [Coespo]. (2020a). *Población indígena en el Estado de*

- México. Coespo Estado de México. <https://coespo.edomex.gob.mx/sites/coespo.edomex.gob.mx/files/files/2021/Poblaci%C3%B3n%20indigena%20del%20Estado%20de%20M%C3%A9xico%20Marzo%20COESPO%202021.pdf>
- Consejo Estatal de Población [Coespo]. (2020b). *Rasgos demográficos de la población indígena, Estado de México*. Coespo Estado de México. https://coespo.edomex.gob.mx/sites/coespo.edomex.gob.mx/files/files/coespo_pdf_rasindenas15.pdf
- Consejo Estatal de Población [Coespo]. (s.f.). *Hemerografía: Rasgos demográficos de la población indígena*. Coespo Estado de México. https://coespo.edomex.gob.mx/sites/coespo.edomex.gob.mx/files/files/coespo_pdf_rasindenas15.pdf
- Consejo Estatal de Población [Coespo]. (s.f.). *Población indígena en el Estado de México*. Coespo Estado de México. <https://coespo.edomex.gob.mx/sites/coespo.edomex.gob.mx/files/files/2021/Poblaci%C3%B3n%20indigena%20del%20Estado%20de%20M%C3%A9xico%20Marzo%20COESPO%202021.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [Coneval]. (2022). *Medición de la pobreza en México*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2022.aspx
- Delgado Alcudia, M. I., y Nava Gómez, G. N. (2025). University-based literacy for the development of the autonomy of girls, adolescents, women and indigenous women. *International Journal of Human Sciences Research*, 5(4), 1-16. <https://doi.org/10.22533/at.ed.5585425050211>
- Gobierno de la Ciudad de México. (2024). *¿Qué es el patrimonio cultural, natural y biocultural?* Patrimonio Cultural. <https://paot.org.mx/patrimoniocultural/patrimonio.php#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20conforma%20el%20Patrimonio%20Natural,la%20preservaci%C3%B3n%20de%20la%20biodiversidad.&text=Se%20considera%20afectos%20al%20Patrimonio,de%20especies%20animales%20o%20vegetales>
- Gobierno de México. (2023). *Repositorio de proyectos escolares comunitarios*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/PAEC/>
- Gobierno del Estado de México [Edomex]. (2022). *Día Internacional de la Alfabetización 2022*. EdoMéx. [https://edomex.gob.mx/alfabetizacion_edomex#:~:text=En%20nuestra%20entidad%2C%203%20de,cifras%20del%20INEGI%20\(2020\)](https://edomex.gob.mx/alfabetizacion_edomex#:~:text=En%20nuestra%20entidad%2C%203%20de,cifras%20del%20INEGI%20(2020))
- Gobierno del Estado de México. (2022). *Día Internacional de la Alfabetización 2022*. [https://edomex.gob.mx/alfabetizacion_edomex#:~:text=En%20el%20Estado%20de%20M%C3%A9xico&text=son%205%20de%20cada%20100,cifras%20del%20INEGI%20\(2020\)](https://edomex.gob.mx/alfabetizacion_edomex#:~:text=En%20el%20Estado%20de%20M%C3%A9xico&text=son%205%20de%20cada%20100,cifras%20del%20INEGI%20(2020))
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020a). *Analfabetismo. Cuéntame de México*. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020b). *Censo de población y vivienda 2020*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020c). *Población de 15 años y más por entidad federativa según condición de alfabetismo, 2020*. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_02_fa-5c35ea-9385-41f0-86df-bf2bbfc929e3

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). *Demografía y sociedad: Características educativas de la población*. <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/#tabulados>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI]. (2023). *Lengua Pjiekakjo (tlahuica)*. <https://www.inali.gob.mx/detalle/lengua-pjiekakjo-tlahuica>
- Martínez, R. y Fernández, A. (2010). *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO. <https://www.cepal.org/publicaciones/xml/5/37895/dp-impacto-social-economico-analfabetismo.pdf>
- Narro R. J., y Moctezuma, N. D. (2012). Analfabetismo en México: una deuda social. *Realidad, Datos y Espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*. https://rde.inegi.org.mx/RDE_07/Doctos/RDE_07_Art1.pdf
- Nava Gómez, G. N. (2021). *Educación lingüística: hacia un modelo sociocrítico para el desarrollo de la literacidad y biliteracidad en la escuela pública mexicana*. Torres y Asociados.
- Nava Gómez, G. N. (2022). Lenguas indígenas, conservación y revitalización desde una interpretación antropolingüística: una sabiduría única para el reforzamiento de la soberanía alimentaria. En H. C. Vargas Cancino, y M. C. Chávez Mejía, *Universidad y soberanía alimentaria. Un compromiso ético social*. Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/universidad-y-soberania-alimentaria-un-compromiso-etico-social/9788411221290/>
- Nava Gómez, G. N. (2023). Estrategia de mantenimiento lingüístico a través del proyecto de investigación de cafeterías universitarias: “Etnococina” de la Facultad de Antropología. En H. C. Vargas Cancino, y V. P. Panchi Vanegas (coords.), *Cafeterías sostenibles y alimentación soberana desde la responsabilidad social universitaria*. Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.147>
- Nava Gómez, G. N. (2024). Discurso hegemónico y lenguajes científicos: pérdida de saberes y conocimientos de los pueblos originarios, desde el pensamiento crítico. En H. C. Vargas Cancino y J. L. Salvador Benítez, *Co-aprendizajes libertarios e incluyentes: Activismo social y universidad* (pp. 111-136). <https://doi.org/10.52501/cc.209>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948, 10 de diciembre). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2012). *Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización: la educación para todos (2003-2012)*. <https://www.un.org/es/events/observances/alfabetizacion/aboutdecade.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023a). *Día Internacional de la Educación 2023: Hay que dar prioridad a la educación para acelerar el avance hacia los Objetivos Mundiales*. <https://www.unesco.org/es/articles/dia-internacional-de-la-educacion-2023-hay-que-dar-prioridad-la-educacion-para-acelerar-el-avance#:~:text=Seg%C3%BAn%20los%20datos%20m%C3%A1s%20recientes,de%20los%20pa%C3%ADses%20del%20mundo>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNES-

- CO]. (2023b). Las pérdidas de aprendizaje por el cierre de escuelas debido a la covid-19 podrían debilitar a toda una generación. <https://www.unesco.org/es/articles/las-perdidas-de-aprendizaje-por-el-cierre-de-escuelas-debido-la-covid-19-podrian-debilitar-toda-una>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). Qué debe saber acerca de la Educación para el Desarrollo Sostenible. <https://www.unesco.org/es/sustainable-development/education/need-know#:~:text=Ense%C3%B1a%20a%20las%20personas%20a,sociedad%20y%20proteger%20el%20planeta>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2025). Un nuevo informe de la UNESCO aboga por una educación plurilingüe para facilitar el aprendizaje y la inclusión. <https://www.unesco.org/es/articles/un-nuevo-informe-de-la-unesco-aboga-por-una-educacion-plurilingue-para-facilitar-el-aprendizaje-y-la?hub=343>
- Organización Mundial del Comercio [OMC]. (2000). *Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas*. https://www.wto.org/spanish/thewto_s/coher_s/mdg_s/mdgs_s.htm
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018. Resultados*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Padilla, C. (1992). El trabajo de campo. En C. Martínez, P. Fabian, y V. Castillo, *Antropología antología*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación [SECIHTI]. (2024). *Programas Nacionales Estratégicos*. <https://secihtl.mx/pronaces/>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Programa Aula Escuela Comunidad PAEC*. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Programa%20Aula,%20Escuela%20y%20Comunidad_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Programa%20Aula,%20Escuela%20y%20Comunidad_(Documento).pdf)
- Universidad Autónoma del Estado de México [UAEMéx]. (2024). *Agenda Estadística 2024*. <http://web.uaemex.mx/universidadatos/AE2024/indiceAE24.html>

3. El activismo alimentario transdisciplinario como alternativa hacia el buen vivir: en defensa del cuerpo-territorio frente al capitalismo



MARÍA DEL ROSARIO GUZMÁN ALVIRDE*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.434.03>

Resumen

En este capítulo se exponen las problemáticas derivadas del sistema capitalista a causa de su praxis extractivista que explota y destruye la comunidad de vida en todas sus dimensiones. Se presentan, a través de diferentes vertientes, los estragos paradigmáticos que han llevado al detrimento de la Tierra y de la sociedad actual, violentando y enfermando los cuerpos-territorios como espacios de vida. Ante estos conflictos sociales, se reconoce la emergencia de los movimientos sociales como el activismo alimentario y su trascendencia en la construcción de tejidos sociales que se autoorganizan para cambiar realidades en las que se salvaguarde la existencia.

Así, la soberanía alimentaria, el buen vivir, el feminismo decolonial que encamina a la defensa del cuerpo-territorio representan movimientos transdisciplinarios de lucha que se construyen desde la confluencia de otros *sentisaberes* críticos y proactivos para enfrentar dicho panorama. Desde esta visión, se realiza un análisis cualitativo teórico que refiere sobre estos movimientos sociales, conduciendo, de igual manera, hacia una reflexión crítica sobre la defensa del cuerpo-territorio como espacio donde se sostiene la vida. Así, defender el territorio de la vida representa un acto de rebeldía

* Doctora en Humanidades en Ética Social por la Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7803-5463> ; correo electrónico: mguzmana600@profesor.uaemex.mx

que exige el derecho natural a vivir dignamente, porque la existencia va más allá de vender y explotar el cuerpo humano, así como los bienes naturales ante el capital. El cuidado del cuerpo-territorio representa, por lo tanto, un ejercicio de soberanía que otorga el poder de autogobernanza para defender y decidir de qué se alimenta nuestro cuerpo y territorialidades.

Palabras clave: *capitalismo, activismo alimentario, soberanía alimentaria, buen vivir, cuerpo-territorio.*

Presentación

La crisis civilizatoria por la que atraviesa la humanidad ha sido ocasionada por los paradigmas del modelo capital que han explotado la comunidad de vida en todas sus dimensiones. Bajo esta perspectiva, el presente capítulo profundiza, en primera instancia, sobre las problemáticas derivadas del capitalismo y su impacto degenerativo en el cuerpo de la sociedad contemporánea. De este modo, se exponen los múltiples factores que han llevado a enfermar a los cuerpos-territorios, entre ellos: desigualdades, pobreza, sobreexplotación laboral, contaminación de la tierra, alimentos infestados de agroquímicos, consumo excesivo de azúcares, provocando obesidad y enfermedades cardiovasculares, etc. La lectura expone una problemática alimentaria capitalista que además ha trastocado los sentires de las personas al provocar también enfermedades mentales como la depresión o la ansiedad, comprendiendo que el conflicto no se trata sólo de dar soluciones físicas sino también espirituales.

En este sentido, en una segunda parte se expone la emergencia del activismo alimentario, la soberanía alimentaria, “el buen vivir” y el feminismo decolonial en defensa del cuerpo-territorio como movimientos sociales transdisciplinarios de lucha que se construyen desde la confluencia de senti- saberes culturales críticos y proactivos para enfrentar los problemas enunciados. En una tercera parte se habla del aporte paradigmático del buen vivir en relación con el cuidado de la vida, lo que constituye el equilibrio y la armonía. Esto conduce, finalmente, a una reflexión en torno al cuidado y defensa de nuestro cuerpo-territorio como un ejercicio de soberanía que

otorga el poder de autogobernanza para defender y decidir de qué se alimentan nuestro cuerpo y territorialidades.

El capitalismo y su impacto degenerativo en el cuerpo de la sociedad contemporánea

Actualmente, la sociedad occidental ve transcurrir la vida bajo un régimen civilizatorio, llamado capitalismo. Éste ha permeado la forma de ver, pensar y sentir el mundo a través de dinámicas culturales que difunden la idea de abundancia, prosperidad, desarrollo tecnológico, avances médicos, longevidad humana, trabajo y libertad financiera. Sin embargo, detrás de toda esta estructura capitalista subyace un modelo económico y político materialista en el que las personas se han convertido en seres depredadores de la naturaleza, aumentando las necesidades individuales de consumo y productividad constante. De igual manera, este modelo de vida ha fomentado la explotación humana a través de la fuerza laboral. Por ello, muchos individuos ven consumir su existencia ante el exceso de trabajo, obteniendo salarios mínimos, transformándose en víctimas y victimarios del propio sistema:

El capitalismo puede entenderse como un “organismo” histórico en continua mutación, un sistema económico y de poder, dinámico y expansivo, basado en la constante desposesión de las masas populares, la colonización destructiva del planeta, y la aparición de crisis periódicas que solo es capaz de trasladar geográficamente y resolver momentáneamente mediante la dominación, la violencia, la concentración de los medios de producción y la proletarianización de la humanidad [Benach et al., 2017, p. 39].

En este sentido, la forma mercantilista y reduccionista de interpretar la vida desde el capitalismo ha generado paradójicamente pobreza, ya que el sistema económico ha favorecido principalmente a los grandes empresarios. Esto ha propiciado el incremento de desigualdades, pues no todos tienen el poder financiero para acceder a mejores condiciones de vida. Una situación que provoca marginalidad de acceso a los privilegios del desarrollo pro-

clamado por el sistema imperante. Como consecuencia de esta exclusión, desde el poder se promueven ideales de rendimiento laboral y de aspiración positiva, como un modo de virtud para alcanzar beneficios económicos y acceder a una aparente *vida buena*.

Camelo (2020) señala que el mayor éxito del capitalismo radica justamente en la manipulación de la conciencia de los trabajadores (obreros e intelectuales), generando formas de competitividad constante que llevan tanto al hiperproductivismo como a la autoexplotación. Ante estas formas de vida promovidas por el sistema capital, es importante señalar otra consecuencia significativa que la sociedad actual enfrenta: el cansancio. Un problema importante que se pone en relieve debido al surgimiento de nuevas enfermedades causadas por el deterioro físico, mental y emocional de sociedades agotadas que se autoexigen cada día más, en afán de aspirar a una vida material deseable.

Respecto de este problema, el filósofo surcoreano Byung-Chun Han (2012) precisa, en su obra *La sociedad del cansancio*, que el modelo de vida actual ha generado una sociedad del rendimiento sin límites, haciéndola adoptar ideas de positividad para propiciar un trabajo exhausto en afán de cumplir con sus autoexigencias personales, las cuales se ven reflejadas en una recompensa financiera para adquirir bienes materiales. Este régimen de explotación, que utiliza un lenguaje excesivo de positividad para obtener sus fines, ha generado nuevas enfermedades patológicas en la sociedad contemporánea como el *burnout*, la depresión, la ansiedad, el trastorno por déficit de atención, entre otras. De acuerdo con el autor, estos síntomas manifiestan el panorama social de las enfermedades mentales del siglo XXI:

Toda época tiene sus enfermedades emblemáticas [...]. El comienzo del siglo XXI, desde el punto de vista patológico, no sería ni bacterial ni viral, sino neuronal. Las enfermedades neuronales como la depresión, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno límite de la personalidad (TLP) o el síndrome de desgaste ocupacional (SDO) definen el panorama patológico de los comienzos de este siglo. Estas enfermedades no son infecciones, son infartos ocasionados no por la *negatividad* de lo otro inmunológico, sino por un exceso de *positividad* [Han, 2012, p. 11].

De acuerdo con esta cita, el exceso de positividad se convierte en un acto de autoexigencia psicológica que el mismo sistema capitalista ha usado a su favor, para explotar la vida. En esta vertiente, se destaca, por lo tanto, el fuerte impacto que ha tenido este régimen en la sociedad actual, ya que ha llevado a la desvalorización y cosificación del cuerpo humano, así como del planeta, ya que su enfoque está dirigido hacia el valor monetario, convirtiéndolos en recursos para la producción y el consumo; alejándose del bienestar y cuidado de la sociedad, así como el resto de la comunidad viviente.

En cuanto a esta última, es preciso enfatizar que las lógicas de explotación de los recursos naturales, presentes en este tipo de paradigma, han propiciado el deterioro de la Tierra y de todas las especies vivientes y sintientes que habitan en ella. De igual manera, es preciso señalar que, en relación con la producción agrícola, grandes hectáreas se han destinado a la siembra y cosecha de diversos alimentos —los cuales han sostenido el consumo humano desde hace mucho tiempo— por medio del uso de agroquímicos, fertilizantes y pesticidas. Lo anterior ha provocado la muerte de diversos ecosistemas por medio de la contaminación del suelo, agua y aire. Además, se han generado enfermedades derivadas de la práctica indebida de agrotóxicos que finalmente son asimilados, en primer lugar, por el organismo de las personas que trabajan la tierra; trascendiendo; en segundo lugar, a la familia y sociedad, provocando enfermedades cada vez más comunes como “cáncer, leucemia, Parkinson, asma, neuropsicológicos y cognitivos, etc.” (González, 2019, p. 3).

Por otro lado, en relación con el consumo de carne, se señala otro problema derivado del sistema capital: la crianza de animales en granjas industriales y la reproducción masiva de carne en el cual se utilizan hormonas para hacerlos crecer rápidamente, violentando su desarrollo natural. De igual manera, se pone en relieve la aplicación de antibióticos para combatir enfermedades que son el resultado de un mal cuidado, debido a los espacios reducidos y las pésimas condiciones en las que son criados; una forma de ejercer crueldad animal a fin de incrementar la productividad del mercado:

La FAO y la Organización Mundial para la Salud (OMS) han advertido desde hace tiempo el enorme riesgo para la salud que implican estas explotaciones intensivas. La carne que se produce es de pésima calidad debido a la brutal

reclusión sedentaria de los animales, además de estar contaminada por los antibióticos que se usan en la cría de ganado y que producen en el hombre resistencia bacteriológica y aumenta el riesgo de contraer enfermedades asociadas al ganado [Barreda, 2007, p. 85].

Cabe señalar que este enfoque predominante de maximizar la producción y las ganancias sobre el capital ha propiciado prácticas poco éticas que han transgredido el bienestar de los seres vivos. En cuanto a la fuerza laboral, el capital ha encontrado en estas formas de agroalimentación una manera productiva rentable para alimentar a los trabajadores y obtener de ellos su mano de obra, de tal manera que las harinas, la carne y el azúcar se han convertido en elementos centrales que constituyen la dieta de los asalariados.

En este sentido, de acuerdo con Flores (2007), se desarrolla la cultura del *fast-food* como resultado de “la aplicación de nuevas formas de producción y comercialización para reproducir al cuerpo humano y prepararlo para una jornada de trabajo cada vez más intensa” (p. 119). En esta lógica, la promoción de azúcares, carbohidratos y grasas se convierten en estrategias publicitarias para promocionar el consumo de productos que, en la perspectiva del mismo autor, han sido sometidos a degradación material y desmineralización, por lo tanto, no contienen todos los nutrientes, ni la fibra necesaria para el buen funcionamiento del organismo. Esto, según el autor, ha desencadenado enfermedades físicas, entre las cuales están la obesidad, la diabetes, la hipertensión arterial, cáncer y enfermedades mentales como la depresión, debido a la carencia de nutrientes que impiden el óptimo funcionamiento del cerebro humano.

A esto se le suman los problemas de sedentarismo que sufre el cuerpo humano por causa del trabajo excesivo, como el estar sentados frente a máquinas (trabajo pasivo mental) o, en caso contrario, tener un desgaste físico activo como el estar muchas horas parados, que provocan un agotamiento que marginaliza la elección de alguna actividad para fortalecer la mente o el cuerpo. Además, cabe precisar que, en las grandes zonas urbanizadas existen espacios poco óptimos (zonas verdes) para hacer actividades físicas; por ello se crean espacios como gimnasios o centros deportivos donde se promueve el ejercicio a través de cuotas económicas; ampliando, de esta manera, el mercado empresarial en el deporte. Esto conlleva a lucrar con

estas actividades, convirtiéndolas en un privilegio al cual no todos pueden acceder. De este modo, como lo precisa Latorre (s.f.), el bienestar y calidad de vida, desde este paradigma, se convierte en un bien de consumo en donde la promoción para obtener una vida saludable se convierte en un valor mercantil.

A esta idea se añade el sentido que cobra el cuerpo humano en el deporte capital, al promover la competitividad, el alto rendimiento, el consumo de productos para obtener una aparente *buena salud*, por medio de complementos alimenticios, vitaminas, proteínas, minerales, etc., propiciando también el culto a la imagen. Esto último violenta, en otro sentido, el cuerpo y la psique de los individuos en aras de alcanzar los parámetros de estandarización de belleza impuesta por el sistema económico, de tal manera que “Lo bello es tangible, es mercancía y objeto, mientras que la Belleza, [...] [se transforma en] una narrativa de lo deseable” (Murolo, 2009, s.p).

Este panorama orienta a cuestionar desde múltiples vertientes cómo el sistema capital ha trastocado todos los ámbitos de la vida al cosificar y alienar las formas de pensamiento que, finalmente, agreden y destruyen la diversidad de vida en la Tierra. La posible respuesta se puede encontrar, quizá, desde el análisis crítico de diferentes aristas como político, económico, sociológico, psicológico, filosófico, ecológico, cultural, espiritual, etc. Sin embargo, no basta un análisis de los problemas desde una visión puramente disciplinaria y fragmentaria; los problemas humanos que acontecen en la actualidad necesitan ser reflexionados desde la integralidad de saberes y sentires culturales como una forma expresa de dar soluciones éticas a los problemas que nos aquejan.

Desde esta perspectiva, los movimientos sociales emergen como un símbolo de resistencia ante estas formas de vida impuesta por el valor del capital, desafiando las estructuras del poder y cuestionando las formas del conocimiento tradicional. Estos movimientos nacen desde la necesidad de construir nuevas realidades para explorar, conocer y articular los sentires y necesidades de los pueblos, con el deseo de compartir también saberes que ayuden a dar soluciones a los problemas señalados a lo largo del presente capítulo. En este tenor, el activismo alimentario representa un movimiento social que articula múltiples dimensiones de conocimiento tanto científico

como ancestral para construir propuestas alternas más justas y sostenibles que orienten hacia el buen vivir y la defensa del cuerpo-territorio, convirtiéndolo en un movimiento activista transdisciplinario.

Activismos alimentarios transdisciplinarios como forma de resistencia

En el presente trabajo, el activismo alimentario se analiza como una alternativa de resolución de problemas humanos, ya que posee una visión integradora que se contrapone a las formas fragmentarias de enfrentar conflictos desde una visión reduccionista. En este sentido, este tipo de activismo es trascendental, ya que entrelazan múltiples saberes como los ancestrales, los disciplinarios y comunitarios, cuestionando las prácticas de consumo hegemónicas impuestas por el sistema predominante.

Fundamentado en el cuidado de la vida, el valor comunal y solidario, el activismo alimentario transdisciplinario busca transformar paradigmas de producción, distribución y consumo del sistema agroalimentario industrial, para promover experiencias alimentarias éticas, en apoyo de economías regionales, así como prácticas laborales justas, una nutrición más natural y saludable, sostenibilidad ambiental y bienestar animal:

El activismo alimentario apunta directamente a los procesos de producción, abasto y consumo de alimentos que caracteriza el sistema actual. Los sujetos involucrados en esta actividad política reivindican a través de sus acciones a un sistema alimentario más democrático, sustentable, sano, ético, de mejor calidad y culturalmente apropiado [Gravante, 2019, s. p.].

De igual forma, evidencia la necesidad de promover nuevos derechos sociales de alimentación justa, sostenible e igualitaria que reduzcan las desigualdades generadas por el capitalismo, orientando al quehacer ético del cuidado de la vida en todas sus dimensiones. En este sentido, el activismo alimentario se considera un movimiento que emerge desde el pueblo; es decir, desde las comunidades locales como medio de expresión en contra del sistema actual que daña y violenta la vida.

En relación con esto, son los indígenas y campesinos quienes, a través de su lucha por la defensa de la tierra y el derecho a ejercer otro tipo de política y economía han generado revoluciones que trastocan nuevos sentires y propician el nacimiento de colectivos sociales nacionales e internacionales en lucha de una vida más digna. Un referente importante es la Vía Campesina Internacional que, según Soledad (2016), posee un sistema descentralizado con una perspectiva feminista clara, el cual “representa a más de 200 millones de campesinas y campesinos de África, Asia, Europa y América. Impulsora del concepto de soberanía alimentaria [...], apuesta por la agricultura de pequeña escala y de proximidad como promotora de justicia y dignidad” (s.p.), luchando de igual forma, por la recuperación de las tierras para rehabilitarlas, cuidarlas y convertirlas en lugares saludables para crear comunidades autosustentables:

En la Cumbre Mundial sobre la Alimentación de 1996, durante un debate sobre cómo organizamos nuestros sistemas alimentarios globales, La Vía Campesina acuñó el término de soberanía alimentaria, insistiendo en la centralidad de los pequeños productores de alimentos, la sabiduría acumulada de generaciones, la autonomía y diversidad de las comunidades rurales y urbanas, y la solidaridad entre pueblos, como componentes esenciales para la elaboración de políticas en torno a la alimentación y la agricultura [La Vía Campesina, 2024, párr. 5].

Entre los objetivos de La Vía Campesina ha estado defender los derechos de quienes trabajan la tierra. De igual forma, la promoción de un modelo de agricultura que sea sostenible y amigable con las prácticas de cultivo y sus conocimientos locales. Dentro de sus aportes principales se encuentra el desarrollo político y social de la soberanía alimentaria para la determinación de sus propias políticas agrícolas y alimentarias, a fin de garantizar alimentos saludables, sostenibles y culturalmente relevantes para su familia y comunidad (Garduño et al., 2023).

De este modo, dentro de La Vía Campesina, la soberanía alimentaria se convierte en un movimiento que busca la cooperación comunitaria y solidaria de los pueblos para reflexionar y transformar las maneras de producción, distribución y consumo de los alimentos. Promueve, de igual forma,

el derecho de toda persona para acceder a insumos nutritivos, producidos de forma local, sostenible y culturalmente apropiados; empleando métodos agroecológicos que respeten el contexto cultural, el clima y la geografía de cada región. A diferencia del paradigma capitalista, la soberanía alimentaria ubica a las personas en el corazón de los sistemas alimentarios, basándose en los principios de solidaridad, colectividad y justicia social. De igual modo, da prioridad al comercio y a los mercados locales, fortaleciendo la agricultura campesina, la producción alimentaria, su distribución y su consumo basados en la sostenibilidad medioambiental, social y económica (La Vía Campesina, 2024).

La soberanía alimentaria se construye como un paradigma alternativo que otorga un poder político y económico ciudadano diferente sobre la producción alimentaria. Orienta hacia la gestión de los *buenos vivires* y se sustenta en el valor ético de poder preservar formas diversas de vida para lograr un equilibrio social y ambiental. De igual forma, valora y respeta las capacidades de producción y alimentación sostenible. Dignifica los conocimientos tradicionales/ancestrales como símbolos culturales del saber humano que se suman para dar soluciones a la crisis alimentaria. Promueve la agroecología, el acceso equitativo a la tierra, reorganiza la economía local a través de mercados justos, crea empleos, valora el trabajo comunitario, se ocupa del trato digno a los animales y de otros seres sintientes, integra la ciencia a los conocimientos locales, involucra a la sociedad, lo que hace de este activismo, un movimiento social transdisciplinario.

Para Luengo (2012) la transdisciplinariedad se comprende como un proceso discursivo en la construcción de un saber (alternativo) que se teje entre conceptos, trabajos teóricos y empíricos que surgen de la apertura y heterogeneidad de múltiples realidades observables (y sentibles). De esta forma, la transdisciplinariedad significa “ir más allá de la disciplina, más allá del pensamiento disciplinario, indagar en los límites epistemológicos, articular campos de conocimiento y construir nuevos espacios discursivos más allá de las disciplinas singulares” (Correa y Carlanichiani, 2021, p. 180). Mientras que Guzmán (2022) sugiere:

Esto significa que va más allá de la especialización disciplinar y científica pues no se reduce a una forma de conocer el mundo, por el contrario, tiene

una visión complementaria que la hace incluyente de otros saberes como formas diversas de pensar, actuar y ser; generando un conocimiento más integral que permite comprender la vida a través de diferentes perspectivas. Esto sobrepasa las propias fronteras disciplinares (cosmovisiones científicas occidentales) pues permite mirar al objeto de estudio desde una nueva perspectiva, creando metodologías para pensar —lo que no se ha pensado— desde la integración de otras experiencias vivenciales [p. 16].

En este sentido, el activismo alimentario posee un enfoque transdisciplinario de reflexión crítica, ya que articula tanto el trabajo de múltiples disciplinas —ecología, agronomía, geografía, sociología, nutrición, gastronomía, filosofía, economía, derecho, etc.—, así como los saberes culturales ancestrales y regionales. Esto va más allá de una simple protesta, organizándose para construir redes de apoyo social para el verdadero cuidado y sostenibilidad de la vida. Por ello, el activismo alimentario representa una forma de resistencia relevante ante las formas paradigmáticas de alimentación y organización social del modelo capitalista. Su ideología está orientada hacia la preservación de la vida a través de prácticas de valor comunal, solidaridad y respeto hacia la Tierra.

Por lo tanto, desde nuevas comunidades conscientes, emerge una forma de pensamiento alterno que promueve el derecho a una alimentación digna, basada en el cuidado y compromiso social. Además de la soberanía alimentaria, como parte del activismo alimentario, se encuentran múltiples colectivos sociales que se han convertido en los principales actores de la antiglobalización, entre ellos, Gravante (2019) señala el consumo ético y crítico, el comercio justo, las cadenas o redes alternativas de alimentos, el consumo local, las comunidades de apoyo a la agricultura. A éstos se les adhieren otros movimientos como los antitransgénicos, el antiespecismo, el animalismo, el veganismo, el movimiento *slow food*, los huertos urbanos colectivos, el trueque, redes solidarias, etcétera.

Todos estos activismos representan, de cierta forma, una defensa desde cada trinchera para defender el derecho a un buen comer, a un buen estar, a un bien mirar y reconocer la existencia y el derecho de todos a vivir dignamente. En la defensa de la alimentación sostenible se encuentran, por lo tanto, los beneficios de una buena salud orgánica que impacta en lo social,

cultural e intelectual. Es un hecho que el ser humano necesita de una gran cantidad y diversidad de nutrientes para que el cuerpo funcione adecuadamente, y esto se obtiene si se cuida el consumo de alimentos desde su origen hasta su preparación e ingesta. Sin embargo, en este contexto, es importante señalar la siguiente cuestión metafórica: ¿sólo del pan vive el ser humano? Se considera que del mismo modo en el que el cuerpo físico necesita comida saludable y equilibrada, el intelecto y espíritu humano necesitan también de una alimentación sana y variada que garantice su óptimo funcionamiento, pues no se trata sólo de ocuparse de lo físico (tangible), sino también de todo aquel alimento que nutre la mente y el alma (intangible). Alimentarse no es un acto puramente fisiológico cuyo objetivo es cubrir los requerimientos nutricionales para asegurar la supervivencia, sino también apela al bienestar interior para aprender a vivir en equilibrio.

Y ¿cómo se aprende a vivir en equilibrio? Reconociendo que somos seres habitantes. ¿Y qué habitamos? Habitamos un cosmos, una Tierra, y más allá de ésta, también habitamos un cuerpo, el cual está compuesto por múltiples dimensiones (física, mental, social y espiritual). Esto orienta a reconocer y valorar nuestro territorio como un espacio sagrado que se alimenta de las múltiples interrelaciones existenciales. De tal modo que el activismo alimentario debería considerarse también como un movimiento trascendental que pueda ir más allá del deseo de crear un sistema alimentario agroecológico, sostenible y saludable.

Desde la transdisciplinariedad se puede fundamentar que su quehacer debe estar también encaminado a construir un equilibrio que vaya más allá de lo biológico o físico al considerar también el lado espiritual como parte de su integridad. En este sentido, los plurisaberes culturales, como las filosofías ancestrales, pueden convertirse en herramientas de apoyo para poder cultivar la parte espiritual del ser humano, encontrando la armonía necesaria para transformar los sentires de una sociedad carente de bienestar espiritual.

Hacia el buen vivir y el cuidado del cuerpo como territorio

Actualmente, el ser humano vive las consecuencias del paradigma capitalista, afectando todos los ámbitos y dimensiones de su existencia. Hoy

las personas atraviesan por múltiples enfermedades que aquejan tanto el cuerpo físico, como el mental, emocional y espiritual. Estos males impactan a gran escala, trastocando y dañando también el tejido social. Por esta razón, se percibe un deterioro en las relaciones interhumanas derivadas del trato violento que sufre el cuerpo como máquina extractivista de la fuerza de trabajo.

La actual crisis humanitaria provocada por la adopción de estos modelos de vida materialista devela la débil relación e ignorancia que se tiene con el entorno y su reconocimiento como territorio de vida. En este sentido, las culturas originarias de América Latina son poseedoras de una sabiduría ancestral que orientan hacia un activismo de lucha para cuidar y preservar la vida en todas sus dimensiones. En este escenario, desde estos pueblos indígenas del Abya Ayala, *el buen vivir* emerge como una propuesta ética, política, social y filosófica, proponiendo una forma de vida alterna, construida desde el equilibrio para alcanzar la armonía deseada:

Los pueblos originarios planteamos una forma de convivencia con el propósito de cuidar el equilibrio y la armonía que constituye la vida. Este planteamiento es el Vivir Bien/Buen Vivir, basado en principios y valores ancestrales. Los estados cuya orientación sea Vivir Bien, deben generar espacios para la expresión tanto de lo material como de lo mental, lo emocional y lo espiritual, a partir de la identidad; en un contexto no solamente individual antropocéntrico, sino comunitario, que integra a todas las formas de existencia como parte de la comunidad [Huanacuni, 2025, p. 301].

El buen vivir, conocido como Sumak Kawsay en quechua (Ecuador) o Suma Qamaña (Bolivia) en aymara, es una filosofía de vida que se religa a un número ilimitado de principios; permite comprender la totalidad y la singularidad de la vida, expresada a través del cosmos, el mundo, la naturaleza, el ser humano, así como de sus múltiples interconexiones:

Desde la cosmovisión aymara, *del jaya mara aru o jaqi aru, suma qamaña* se traduce de la siguiente forma: Suma, plenitud, sublime, excelente, magnífico, hermoso. Qamaña: vivir, convivir, estar siendo, ser estando. Entonces, la traducción que más se aproxima de *suma qamaña* es *vida en plenitud*. Actual-

mente se traduce como *vivir bien*. Por otro lado, la traducción del kichwa o quechua (runa simi) es la siguiente: Sumak: plenitud, sublime, excelente, magnífico, hermoso(a), superior. Kawsay: vida, ser estando, estar siendo [Huanacuni, 2010, p. 13].

Desde esta cosmovisión andina, estos pueblos plantean una forma de convivencia comunitaria a través del cuidado de la vida, lo que constituye el equilibrio y la armonía. Huanacuni (2010) señala que el cuidado está ligado fuertemente a la sensibilidad; es decir, a la capacidad de sentir todo aquello que nos rodea, sentir al otro presente en las múltiples formas de vida (tierra, aire, agua, montañas, otras especies vivas). Para el autor, el *sentir* conduce al cuidado y éste se transforma en sabiduría, ya que se conjuga el corazón y la razón, por ello, “los sentimientos deben ser alumbrados por la inteligencia para convertirse en verdadero amor, así como la inteligencia debe ser alumbrada por los sentimientos para vestirse en sabiduría” (pp. 301-302).

Así, el buen vivir tiene que ver con el sentir al otro y saber convivir con él. Por lo tanto, para poder vivir en armonía, es fundamental reconectarse con la existencia misma a través de todo lo que nos rodea. Ejercer un valor del cuidado, reconociendo la importancia de nuestra propia existencia, pero también la de los otros seres vivos (familia, comunidad, sociedad, mundo, naturaleza y cosmos). Es importante comprender que todos somos uno mismo; asumiendo que el deterioro y exterminio del otro es el perjuicio y muerte para uno mismo, así como el de la comunidad de vida.

Esta filosofía es trascendental y permite reflexionar profundamente en torno al cuidado de la vida y la otredad, ya que tiene una relevancia importante en la forma de percibir la salud y el cuerpo. Si la Tierra, como otredad, es un territorio que debe cuidarse y respetarse, entonces el cuerpo cobra un valor importante, ya que se percibe como una extensión del mismo cosmos que debería ser salvaguardado de toda violencia física, mental, simbólica y paradigmática que lo amenace. Para García et al. (2019) el buen vivir refiere a “un concepto que ha permitido agrupar posturas comunitarias, socialistas, ambientalistas, indigenistas y feministas que coinciden en cuestionar el desarrollo hegemónico actual, compartiendo la búsqueda de cambios que permitan otras relaciones entre personas y naturaleza” (p. 223). Por tanto, la idea se encamina a la revaloración del cuidado del cuerpo en todas sus

dimensiones y su conexión profunda con la naturaleza, convirtiéndose en un movimiento de lucha, identidad y resistencia social.

Concerniente al significado del cuerpo, éste cobra una relevancia importante dentro de estas culturas ancestrales, ya que es considerado como el primer espacio que habita el ser humano como primer territorio de vida. Actualmente, este concepto es clave dentro de los movimientos indigenistas feministas latinoamericanos, debido a que el cuerpo, además de ser una entidad biológica, se considera también un espacio físico, geográfico, político, cultural y simbólico. De ahí que el concepto de *cuerpo-territorio* se convierte en una noción inseparable como un espacio de resistencia, identidad, memoria y poder político para la toma de decisiones autónomas en torno a la defensa del territorio de la vida (García, 2019).

¿Pero qué es el territorio de vida para estas culturas? Para ellos, la comprensión del territorio de vida va más allá de un espacio geográfico. Es el espacio existencial donde confluyen las diversas formas de vidas que se encuentran en íntima interrelación, emergiendo así espacios naturales “como una unidad ecológica fundamental donde se desarrolla la vida en sus múltiples expresiones y formas” (Viteri, 2004, s. p.). Desde esta concepción, son estos pueblos originarios que, al resistirse a las imposiciones dogmáticas imperialistas desde la conquista, se convierten en referentes históricos sociales de resistencia. Estas culturas ancestrales muestran la importancia vital que tiene la Tierra con el ser humano, de esa manera, aportan un sentido diferente al territorio y al cuerpo que dista de la noción capitalista y extractivista que tiene Occidente:

El territorio según la concepción indígena integra los elementos de la vida en toda su diversidad natural y espiritual: la tierra con su diversidad de suelos, ecosistemas y bosques, la diversidad de los animales y las plantas, los ríos, lagunas y esteros. Los ecosistemas naturales son considerados como hábitat de los dioses protectores de la diversidad de la vida [...] el territorio es un concepto que integra lo histórico, lo mítico y el conocimiento de la naturaleza en una visión de vida comunitaria [...] integra nuestra cultura con sus memorias, sus valores, sus instituciones y su religiosidad. Nuestra tradición ancestral nos enseña que el territorio no es un recurso para explotar, es un espacio de vida [Viteri, 2004, s. p.].

Para Haesbaert (2020), el concepto de territorio desde esta perspectiva indigenista permite otras comprensiones [y sentires] que encaminan a la revalorización del territorio, comenzando por el cuerpo íntimo, el cual permite habitar un territorio-mundo (es decir, un espacio físico, geográfico, pero también social y cultural), habitando de esta forma un universo que se interconecta con otras territorialidades: “Todo esto se desdobra hoy dentro de aquello que se designa como pensamiento decolonial, una búsqueda por pensar nuestro espacio y, de alguna forma, el propio mundo, considerando las bases espacio-temporales —la geo-historia— en la que estamos situados” (p. 269).

Desde esta cosmovisión, Ulloa (2021) argumenta que el concepto de *territorio* responde a formas ontológicas y epistemológicas en torno al ser, estar y habitar el mundo. Por ello, se puede comprender la manera de interpretar la vida para estas culturas. La Tierra es así la Pachamama, poseedora de un cuerpo sagrado de donde emerge la vida y, por lo tanto, es el lugar que habitan los seres vivos. En este sentido, el territorio comprende este espacio vital sagrado en donde se desarrolla la existencia individual de las múltiples especies, así como la vida comunitaria. En esta misma vertiente, el cuerpo íntimo representa el espacio físico que habita los seres a través de un cuerpo con cualidades propias. Este organismo está, a su vez, inmerso en un espacio geográfico que se convierte en su hábitat. Este entorno se constituye de múltiples interacciones internas entre la Madre Tierra y el ser humano, haciendo emerger una forma propia de existir con características peculiares a través de la conformación de una cultura, lengua, tradiciones, formas de pensar, estructuras políticas, sociales, etc. Así, la noción de cuerpo-territorio y territorio-cuerpo está íntimamente ligada, cobrando un sentido de identidad y pertenencia para el cuidado de la vida:

El primer territorio de toda criatura es el vientre materno: un mar salino de donde la criatura obtiene su alimento y satisface sus deseos. Con la ruptura del nacimiento, el territorio del bebé se torna en el cuerpo de su madre y, sobre todo, en su seno de amamantar. De allí, este territorio, que fue único y autocontenido, debe establecer relaciones y tomar sustancias de otros “territorios” [Haesbaert, 2020, p. 283].

Para Agredo (2006), “el significado de territorio se basa en su principio de autonomía, no como una situación de dominio sobre un lugar, sino que implica y requiere la posibilidad de la toma de decisiones sobre lo que les pertenece por naturaleza propia” (p. 30).

Esta idea que el autor señala en relación con la autonomía sobre el territorio encamina hacia actos soberanos para ejercer una política diferente de gobernanza que oriente al ser humano hacia el cuidado de la vida. De esta forma, la autonomía debe comprenderse como la capacidad de tomar decisiones sabias en relación con la protección de los espacios del cuerpo-territorio. Desde esta cosmovisión indígena la autonomía del cuerpo-territorio, puede considerarse un aporte epistemológico transdisciplinar importante ya que entrelaza varios conocimientos fundamentales como lo geográfico, biológico, ecológico, alimentario, cultural, político, filosófico y espiritual. Este conocimiento permite una trascendencia importante en la comprensión del cuerpo-territorio para la defensa de una vida más integral y en equilibrio.

Este trabajo nos orienta a cuestionarnos sobre el sentido de la vida y la necesidad de defenderla en todas sus vertientes. Por lo tanto, desde estos aprendizajes alternos descolonizadores, el activismo alimentario se nutre y complementa su quehacer en la lucha por la defensa también del cuerpo-territorio como espacio que sostiene la vida. Así, defender el territorio de la vida representa, desde esta posición, un acto de rebeldía que exige el derecho natural a vivir dignamente, porque la existencia va más allá de vender y explotar el cuerpo humano, así como los bienes naturales ante el capital. Orienta hacia el cuidado individual y comunitario, cuestionando las prácticas cotidianas que atentan contra nuestras territorialidades.

El activismo alimentario permite ir hacia la defensa del cuerpo-territorio en todas sus formas, ya que genera conciencia social para rechazar los modelos que mercantilizan los bienes naturales. Representa, por lo tanto, una propuesta ética en la construcción de una vida social alterna en donde la alimentación no se reduce a mercancía sino en derecho a la defensa de una vida digna y en armonía. En relación con la idea del cuidado del cuerpo como territorio personal, es importante señalar que éste no debe limitarse solamente a la mantención de lo físico en parámetros biomédicos o agro-alimentarios.

Por el contrario, es necesario conocer sus ciclos de vida, sentires y emociones; así como sus múltiples relaciones e interconexiones con la Tierra, el cosmos y otros individuos para hacer emerger una espiritualidad integradora y relacional con el entorno. De esta manera, cuidar el bienestar del espíritu significa mantener el equilibrio y la armonía entre las diferentes dimensiones del cuerpo-territorio, lo cual conecta con el sentido sagrado de la existencia. Esto representaría también un acto de resistencia ante las formas de vida que explotan, fragmentan, silencian y enferman los cuerpos-territorios. El cuidado del cuerpo representa también un ejercicio de soberanía que otorga el poder de autogobernanza para defender y decidir de qué se alimentan nuestro cuerpo y territorialidades.

Reflexiones finales

Los movimientos sociales, visto desde una perspectiva transdisciplinaria, representan una propuesta diferente para enfrentar los problemas sociales derivados del paradigma capitalista. De esta manera, el activismo alimentario en sus múltiples vertientes como la soberanía alimentaria, el buen vivir, el feminismo decolonial, de los cuales emergen la defensa del cuerpo como territorio habitable expresan una forma de resistencia y, a su vez, se convierten en alternativas políticas, económicas, paradigmáticas y espirituales para reorganizar la sociedad y enfrentar los desafíos del presente siglo. Estos activismos, al sostenerse en una visión transdisciplinaria permiten, por lo tanto, integrar múltiples conocimientos tanto disciplinarios como saberes ancestrales, locales y experiencias de vida de los pueblos, para construir un mundo más sensible que se ocupe del cuidado de la vida en todas sus dimensiones.

El deseo de forjar comunitariamente un camino alterno, construido desde el reconocimiento de la otredad, así como el derecho a una vida digna, impulsa el andar para construir un mundo alterno, justo, equitativo y sostenible en bienestar del cuerpo y las territorialidades. Así, desde esta visión de los movimientos sociales, se invita a pensar y sentir nuestro cuerpo-territorio para identificar violencias y transformar conjuntamente estructuras sociales que nos dañan. Por ello, es necesario sanar nuestro cuerpo con acciones trascendentales que permitan defender nuestras territorialidades

como espacios sagrados para ejercer el derecho a una vida digna y soberana a través de las demandas a una alimentación sana y equilibrada; cuidado físico, mental y espiritual; horarios de trabajo y salarios justos; respeto a la autonomía e identidad comunitaria, etcétera.

Referencias

- Agredo, G. (2006). El territorio y su significado para los pueblos indígenas. *Revista Luna Azul*, (23), 28-32. <https://www.redalyc.org/pdf/3217/321727225006.pdf>
- Barreda, A. (2007). Crisis actual en la forma capitalista de consumir carnes y demás alimento de origen animal. En J. Veraza (ed.), *Los peligros de comer en el capitalismo* (pp. 83-114). Ítaca. <https://editorialitaca.com/wp-content/uploads/Los-peligros-de-comer-en-el-capitalismo.pdf>
- Benach, J., y Martínez, J. M. (2017). La salud bajo el capitalismo. Contradicciones sistémicas que permean la ecohumanidad y dañan nuestra mentecuerpo. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 137, 29-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5922316>
- Camelo, J. (2020). La auto-explotación como concepto en el capitalismo del siglo XXI. *Ecofran Journal*, 11(25), 1-11. https://www.researchgate.net/publication/344675038_La_auto-explotacion_como_concepto_en_el_capitalismo_del_siglo_XXI
- Correa D., y Carlanchiani, C. (2021). Transdisciplinariedad, transversalidad y modos de formación alternativos. *Revista PACA*, 11, 175-196. <https://journalusco.edu.co/index.php/paca/article/view/3290/4270>
- Flores, G. (2007). Fast food. En J. Veraza (ed.), *Los peligros de comer en el capitalismo* (pp. 119-130). Ítaca. <https://editorialitaca.com/wp-content/uploads/Los-peligros-de-comer-en-el-capitalismo.pdf>
- García, L., Jiménez, J., Castañeda, A., y Sánchez, M. (2019). Aportes del feminismo indígena decolonial al Buen Vivir. Un acercamiento de estudio en México. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, 32(90), 219-236 <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/1097>
- Garduño, G., Vargas, H., y Moctezuma, S. (2023). *Soberanía alimentaria. Una reflexión educativa desde la transdisciplinariedad, la ecología y los mercados alternativos*. Comunicación Científica. <https://comunicacion-cientifica.com/libros/soberania-alimentaria/>
- González, P. (2019). *Efectos de los plaguicidas sobre la salud humana. Exposición e impactos*. Biblioteca del Congreso Nacional. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26823/2/Efecto_de_los_plaguicidas_en_la_Salud.pdf
- Gravante, T. (2019). Activismo alimentario y prefiguración política: las experiencias de las redes alternativas alimentarias en la Ciudad de México. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 1(50). <https://www.redalyc.org/journal/316/31661318004/html/>

- Guzmán, M. R. (2022). *Transculturalidad como puente para el diálogo de saberes. Identificación de elementos afines, divergentes y emergentes* (Tesis doctoral. UAEMéx). IESU.
- Haesbaert, R. (2020). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (De la tierra): contribuciones Decoloniales. *Cultura Representaciones Soc*, 15(29), 267-301. ISSN 2007-8110. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102020000200267yscript=sci_abstractytling=es
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Huanacuni F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI).
- Huanacuni, F. (2025). Epílogo: Vivir bien, buen vivir, Sumak Kawsay, Suma Qamaña. En J. F. Galindo, M. Moser, y W. Gonzales (Eds.), *Vivir bien. Diálogos transculturales e interdisciplinarios entre Latinoamérica y Europa* (pp. 301-318). Iberoamericana Vervuert. https://www.iberoamericana-vervuert.es/capitulos/9783968696973_204.pdf
- La Vía Campesina (2024). *¿Qué es la soberanía alimentaria?* <https://viacampesina.org/es/que-es-la-soberania-alimentaria/>
- Latorre, P. (s.f.). *Globalización, capitalismo y deporte*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén.
- Luengo, E. (coord.). (2012). *La transdisciplinariedad y sus desafíos a la universidad. Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención universitaria*. ITESO, pp. 9-26. <https://formacionsocial.iteso.mx/documents/10901/0/D-200400-2.pdf/c25c322f-fd1e-47bf-be55-fa427f2cda6a>
- Murolo, L. (2009). Sobre los estereotipos de belleza creados por el sistema, impuesto por los medios de comunicación y sostenidos por la sociedad. *Question / Cuestion*, 1(22). <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/764>
- Soledad, C. (2016, 20 de septiembre). Alimentación rebelde. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2016/09/20/opinion/016a2pol>
- Ulloa, A. (2021). Repolitizar la vida, defender los cuerpos-territorios y colectivizar las acciones desde los feminismos indígenas. *Ecología Política*, 61, 38-48 https://www.ecologiapolitica.info/wp-content/uploads/2021/07/061_Ulloa_2021zwxq.pdf
- Verza, J. (ed.). (2017). *Los peligros de comer en el capitalismo*. Ítaca. <https://editorialitaca.com/wp-content/uploads/Los-peligros-de-comer-en-el-capitalismo.pdf>
- Viteri, A. (2004, 1 de diciembre). Tierra y territorio como derechos. *Pueblos: Revista de Información y Debate*. <http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article75>

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, revíse 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.

Educar 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 repuestas: 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 tezmoles (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 consúltese 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 niñeces 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 cuide o dañe 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*, 1X(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=S2007-81102020000200267yIngl=esytIngl=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=0ytotalsRows 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. Chimin Junior (Orgs.). *Corpos y Geografia: 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.

5. Huertos universitarios y soberanía alimentaria: activismo alimentario en contextos universitarios



SERGIO MOCTEZUMA PÉREZ*
EDITH IRAHÍ ALMAZÁN CORRAL**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.434.05>

Resumen

Este capítulo analiza el papel de los huertos universitarios agroecológicos como respuesta a las demandas estudiantiles de acceso a alimentos de bajo costo y calidad. Se parte del contexto político reciente en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), donde el movimiento estudiantil de 2025 exigió la creación de comedores subsidiados, demanda aún no resuelta pero que abre la reflexión sobre el derecho a una alimentación sana y accesible como condición fundamental para toda la comunidad universitaria.

Se analiza la evolución de las políticas mexicanas contra la comida chatarra, desde el Acuerdo Nacional para la Salud Alimentaria de 2010 hasta la reciente “guerra contra la comida chatarra” declarada por el gobierno federal en 2025. A pesar de los avances normativos, persisten limitaciones estructurales que impiden garantizar dietas saludables para toda la población. El capítulo se sustenta en los seis pilares de la soberanía alimentaria de La Vía Campesina: alimentos como derecho, revalorización de productores, localización de sistemas de producción, control local, desarrollo de conoci-

* Doctor en Antropología Social. Profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0545-4218> ; correo electrónico: smoctezumap@uaemex.mx

** Maestra en Agroindustria Rural por el Instituto de Ciencias Agropecuarias y Rurales, México. ORCID: <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num57.22021>

mientos y trabajo con la naturaleza. Estos principios permiten repensar las cafeterías universitarias como espacios de justicia alimentaria, economía solidaria y sostenibilidad.

Por último, se plantea que los huertos universitarios, diseñados agroecológicamente, abastecen cafeterías con productos frescos y constituyen laboratorios vivos de aprendizaje interdisciplinario y participación colectiva. De esta forma, se convierten en una vía concreta de activismo alimentario que vincula teoría y práctica, fomenta valores socioambientales y forma ciudadanos críticos y comprometidos con la sostenibilidad.

Palabras clave: *huertos universitarios, soberanía alimentaria, activismo alimentario, espacios agroeducativos.*

Introducción

En 2025, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) vivenció una etapa de crisis derivada de un movimiento estudiantil que modificó el curso de las actividades académicas y administrativas de la institución. El movimiento presentó un conjunto de demandas, principalmente relacionadas con la vida legislativa y democrática de la universidad, otras se relacionaban con el tema de la gratuidad de la educación y la erradicación de la violencia, y una se enfocó al acceso de alimentos a bajo costo. Esto último se presentó bajo la necesidad de crear un esquema de comedores subsidiados para las y los estudiantes universitarios.

Desde el mes de mayo hasta agosto se llevaron a cabo varias mesas de diálogo que propiciaron que las principales demandas sobre la vida democrática y legislativa fueran satisfechas por las autoridades que encabezan la UAEMéx.¹ Resulta comprensible que esas demandas fueran las primeras en cumplimentarse porque son las que motivaron el surgimiento del movimiento estudiantil. En cambio, hasta el momento en que se redacta este

¹ La información sobre las peticiones de las asambleas universitarias y la respuesta institucional puede consultarse en la siguiente página web: <https://pai140.uaemex.mx/Consulta/public/index.php/Organismo/10303>

capítulo, el tema de los comedores subsidiados aún no ha sido puesto sobre las mesas de diálogo y trabajo que se establecieron entre las autoridades y las y los asambleístas del movimiento estudiantil.

Aunque el tema de los comedores subsidiados no fue la problemática central que desestabilizó la vida universitaria, sí representa un reclamo legítimo de la comunidad estudiantil. Además, es una demanda que invita a la reflexión sobre la necesidad de cambiar paradigmas acerca del tema alimenticio en contextos universitarios. Dentro de las universidades públicas, como es el caso de la UAEMéx, existe una población estudiantil diversa en todos sus ámbitos: de ingresos económicos, acceso a tecnología, insertos o no en el mercado laboral, entre otras. Sin embargo, una alimentación sana y de bajo costo no debiera sujetarse a esas condiciones estructurales.

Frente al contexto expuesto, el capítulo plantea que los huertos universitarios diseñados con enfoque agroecológico constituyen una vía de activismo alimentario que es capaz de articular las dimensiones prácticas, pedagógicas, críticas y comunitarias. Los huertos no sólo proveen alimentos saludables y de bajo costo, también fortalecen la soberanía alimentaria al vincular producción, consumo y conocimientos y saberes locales. En ese sentido, los huertos pueden convertirse en un punto de partida para atender la demanda de comedores subsidiados en la UAEMéx, y al mismo tiempo promueven una transformación de los sistemas alimentarios universitarios desde la justicia social y la sostenibilidad ambiental.

Una aproximación a la política mexicana contra la comida chatarra

En México, el tema de la alimentación saludable y las políticas para combatir la comida chatarra se remontan a 2010, cuando surge el Acuerdo Nacional para la Salud Alimentaria, publicado por el gobierno federal y cuyo objetivo era regular la venta y distribución de bebidas azucaradas, así como alimentos de alto contenido calórico en escuelas de educación básica (DOF, 2015). Este acuerdo señalaba que la comida en las escuelas debía basarse en frutas, verduras y agua natural. En la práctica poco o nada se logró con este acuerdo, puesto que dentro de las escuelas se siguió vendiendo la comida chatarra.

El poco éxito de esa estrategia no debe acreditarse a la estrategia en sí misma, por el contrario, se trata de una ausencia de acompañamiento, vigilancia y cumplimiento de lo dispuesto en el acuerdo. En 2013, la Secretaría de Salud de la Ciudad de México, que en ese entonces se denominaba Distrito Federal, comenzó una campaña denominada “Menos sal, más salud”, que instrumentó la retirada de los saleros en las mesas de los restaurantes capitalinos (Organización Mundial de la Salud, 2018). Esa campaña pretendía reducir el consumo excesivo de sodio de las personas comensales, que es algo que repercute en la hipertensión y las enfermedades cardiovasculares.

Debido a que no existen datos contundentes acerca de los resultados de esta campaña, no se puede afirmar su efectividad o alcances a corto plazo. Las enfermedades cardiovasculares y la hipertensión siguen siendo un problema de salud pública (Fajardo et al., 2023) y retirar los saleros no es la panacea del problema. La alta ingesta de sodio no proviene únicamente de la costumbre de añadir sal a la comida, incluso antes de haberla probado, sino que se origina en las altas cantidades de sodio que están contenidas pero invisibilizadas en la comida procesada, la comida chatarra y las bebidas azucaradas.

A este respecto, desde finales de 2013 y aplicado a partir de 2014, el Congreso de la Unión aprobó crear un impuesto a las bebidas azucaradas y a los alimentos altamente calóricos (*El Universal*, 2015; DOF, 2015). La estrategia es encarecer los productos que están directamente relacionados con la obesidad y, por tanto, desalentar su adquisición. Esta política también requiere un análisis detallado de su efectividad y, nuevamente, no se puede atribuir todo el éxito o fracaso a la estrategia por sí misma. La creación del impuesto fue duramente criticada porque atenta a la economía familiar, pero también fue una medida elogiada por otros países (Fernández, 2018; Noticias en Salud, 2019; Infobae, 2016).

En 2014 también se diseñó una estrategia enfocada a reducir el consumo publicitario de la comida chatarra. En este caso, la Comisión Federal para la Protección contra Riesgos Sanitarios (Cofepris) prohibió la transmisión de anuncios de bebidas azucaradas, botanas, chocolates, confitería y otros alimentos con altos contenidos calóricos en ciertos horarios para televisión y en salas de cine donde se fueran a proyectar películas infantiles. Si el impuesto a la comida chatarra trataba de desalentar la compra, la estrategia

de la Cofepris trataba de proteger a la población infantil a la exposición publicitaria que genera el deseo de consumir comida chatarra.

Desde 2015, se creó una reforma para que todos los productos alimenticios envasados contengan una etiqueta frontal con la información nutrimental. Estas etiquetas debían mostrar los porcentajes de azúcares, sodio, grasa y calorías que aportan cuando se consume el producto (Murakami, 2021; Jiménez, 2020) y así la población consumidora podría tomar mejores decisiones con base en la información de las etiquetas. Aunque la medida parecía ser un nuevo frente contra la comida chatarra, fue ampliamente criticada en México y el extranjero (Olmedo y Lizcano, 2023; García et al., 2025), argumentando que la población con bajos niveles educativos no comprendía las cifras del etiquetado ni sus significados e implicaciones.

El tema del etiquetado se siguió discutiendo y en noviembre de 2019 se aprobó la reforma a la Ley General de Salud (Olmedo y Lizcano, 2022; Chávez et al., 2021) que establecía el etiquetado frontal con la advertencia de que el producto que se adquiere para consumo excede azúcares, sodio, grasas saturadas o grasas trans. Este etiquetado se materializó mediante sellos octagonales en color negro con la advertencia del exceso mencionado. Para 2020 y 2021 también se prohibió el uso de personajes famosos y mascotas promocionando los productos. Aunque algunas empresas interpusieron amparos, México incluso recibió elogios, por ejemplo, de la Federación Mundial de Obesidad (Boyland et al., 2021; Gaxiola, 2021).

A finales de 2024, la Secretaría de Educación Pública emitió nuevos lineamientos que prohíben la venta de alimentos y bebidas con sellos de advertencia en escuelas de nivel básico (DOF, 2024). Estas medidas entraron en vigor en marzo de 2025. El gobierno de la presidenta Claudia Sheinbaum ha declarado la “guerra contra la comida chatarra” en entornos escolares, resaltando la gravedad de la obesidad infantil (Presidencia de la República, 2024). Además, instituciones de educación superior, como la UAEMéx, se han sumado a esta guerra y han retirado de las cafeterías universitarias todos aquellos productos que representan la comida chatarra, como las bebidas azucaradas, galletas, confitería y botanas.

Resulta claro que las políticas y estrategias implementadas por el gobierno de México han evolucionado tanto normativa como discursivamente.

Después de 15 años es evidente que existen aciertos y errores, sin embargo, conviene resaltar la preocupación institucional por los temas de salud pública, especialmente de las infancias en relación con a las bebidas azucaradas y los alimentos ultraprocesados. En los gobiernos estatales también existen políticas y estrategias, pero escapan a la posibilidad de análisis en el presente capítulo. En la siguiente sección se presentan las bases conceptuales que pueden guiar las estrategias universitarias para mejorar la alimentación de la población estudiantil.

Soberanía alimentaria como base conceptual del activismo

La Vía Campesina, como movimiento social, pugna por que las personas tengan y ejerzan su derecho a decidir sobre sus sistemas de producción, distribución y consumo de alimentos (Soto, 2018; Arellano, 2023). La propuesta que emerge del colectivo se basa en seis pilares que teóricamente permiten operacionalizar la soberanía alimentaria en distintos contextos. ¿Cómo construir cafeterías que vendan alimentos saludables, accesibles y que sean espacios que representen un activismo alimentario? En principio, consideramos que la base del activismo son los pilares de la soberanía alimentaria. A continuación, mostramos las premisas básicas de cada pilar y su relación con las cafeterías universitarias.

El primer pilar se refiere a la centralidad de los alimentos como sustento y derecho, no como mercancía. Las personas, sus prácticas agrícolas, ganaderas, pesqueras y demás formas de producción están estrechamente relacionadas con la alimentación, y se debe garantizar que esas personas tengan alimentos suficientes, nutritivos y acordes con sus patrones culturales. Las cafeterías universitarias deben colocar la alimentación de sus consumidores en el centro de las prioridades. La alimentación saludable y accesible para la población universitaria es un derecho, no un privilegio subordinado al lucro. Por lo anterior, se deben promover circuitos cortos de comercialización con productores locales.

El segundo pilar señala que se debe revalorar a las personas que proveen los alimentos. Actualmente los sistemas de comercialización no permiten

realizar esa trazabilidad de los alimentos, más bien evitan cualquier rastro que evidencie las formas de producción. Sólo la producción agroecológica, orgánica y con buenas prácticas agrícolas permite ubicar a quienes producen los alimentos que consumimos. Por ello es necesario establecer alianzas entre las universidades y las comunidades rurales para abastecer a las cafeterías universitarias. Además, debe promoverse que la población estudiantil conozca los principios básicos para producir alimentos y, así, valorar el trabajo de la población productora.

El tercer pilar indica que se deben localizar los sistemas de producción de los alimentos, esto es, propiciar el acercamiento de quienes producen en sistemas agroforestales con las personas consumidoras. Debe existir una conexión entre los sistemas alimentarios y los territorios: además de conocer qué es lo que se compra, también debemos conocer a quién se le está comprando y dónde lo cultivó y transformó. En una cafetería universitaria es factible adaptar los menús a la diversidad biocultural regional. Los platillos tradicionales y el rescate de ingredientes locales favorecen la identidad alimentaria y la conexión con los sistemas de producción.

El cuarto pilar enfatiza que se debe promover el control local, principalmente de las semillas, las fuentes hídricas, la tierra y la biodiversidad y agrobiodiversidad. Lo anterior significa que las personas deben tener el control de sus territorios. En un contexto de universidades públicas deben buscarse modelos que permitan la creación de cafeterías gestionadas de manera participativa entre la comunidad estudiantil, los trabajadores y productores locales. Un modelo como el que se plantea fomentaría la cooperación, la transparencia y la equidad en la cadena alimentaria. Las cafeterías universitarias tienen el potencial para ser gestionadas desde la economía social y solidaria.

El quinto pilar de la soberanía alimentaria promueve el desarrollo de habilidades y conocimientos. Al gestionar las cafeterías universitarias de manera participativa, los estudiantes, trabajadores y productores locales pueden involucrarse en procesos de investigación aplicada sobre la alimentación saludable, los sistemas agroecológicos y las prácticas sostenibles. Las cafeterías universitarias representan la oportunidad de convertirse en laboratorios vivos donde se experimenta con menús nutritivos, técnicas culinarias tradicionales e incluso con el aprovechamiento y manejo de residuos y esquemas de

producción local. En las cafeterías universitarias se fomenta el aprendizaje colectivo, y la autonomía alimentaria se fortalece desde las prácticas pedagógicas situadas.

El último pilar se refiere al trabajo con la naturaleza. Se debe priorizar la producción agroecológica y no utilizar agroquímicos que dañan la tierra. Las cafeterías universitarias deben convertirse en espacios donde se prioricen productos libres de agroquímicos, cultivados sin dañar la tierra ni agotar sus recursos y que sean adquiridos en mercados campesinos que practican una agricultura sustentable o producidos dentro de las universidades. Al evitar insumos provenientes de monocultivos, las universidades apoyan economías rurales resilientes y al mismo tiempo concientizar a la comunidad en el respeto por los ciclos naturales y la importancia de conservar la biodiversidad alimentaria.

En conclusión, los seis pilares de la soberanía alimentaria propuestos por La Vía Campesina ofrecen un marco integral para repensar las cafeterías universitarias como espacios de transformación social, pedagógica y alimentaria. Más allá de proveer alimentos, estas cafeterías pueden convertirse en centros de acción colectiva donde se promueva el derecho a una alimentación adecuada, se fortalezcan vínculos con comunidades rurales, se revalorice el conocimiento local y se fomente una relación respetuosa con la naturaleza. Así, las universidades no sólo formarían profesionales, sino también ciudadanos comprometidos con la justicia alimentaria y las formas de producción agroecológica y sustentable de los territorios.

El activismo alimentario encuentra en los seis pilares de la soberanía alimentaria un marco teórico y práctico para transformar los sistemas de producción, distribución y consumo de alimentos. Por un lado, operacionaliza los principios mediante la revalorización de las personas productoras, promueve circuitos cortos de comercialización que permiten el reconocimiento del trabajo agrícola. Además, pugna por una conexión entre territorios, diversidad biocultural e identidades regionales. Las semillas, el agua y la tierra se convierten en una praxis del activismo que fomenta modelos participativos y de economía social solidaria. Finalmente, se configuran espacios agroeducativos para transformar la realidad alimentaria contemporánea.

Huertos universitarios como activismo alimentario

La UAEMéx está presente en 25 municipios del Estado de México, entre planteles de escuela preparatoria, organismos académicos, centros universitarios, unidades académicas profesional e institutos y centros de investigación; en donde se atiende a una población de 140 457; siendo 33 079 académicos, 9 272 administrativos y 98 106 alumnos (Agenda estadísticas UAEMex, 2024). En estos espacios existen cafeterías universitarias que ofrecen menús para desayunar y comer, además de comida rápida como sándwiches, tortas, chilaquiles, enchiladas y, hasta hace pocos meses, también vendían comida chatarra que, como se ha mencionado en la segunda sección de este capítulo, fue prohibida para su venta en las escuelas.

Los espacios universitarios pueden incluir sitios de producción y educación a través de huertos agroecológicos. La agroecología es una disciplina que integra conocimientos sobre agricultura, ecología y cultura alimenticia. Esta disciplina ofrece un marco idóneo para diseñar huertos en facultades y centros de investigación (Mesa y Niño, 2020). Los huertos tradicionales se orientan por principios de ecología integral y fomentan un “enfoque del cuidado”, donde la responsabilidad ambiental se vincula con lo humano y lo comunitario. Los huertos universitarios concebidos agroecológicamente contribuyen a la soberanía alimentaria, la formación práctica de estudiantes, el activismo alimentario y la construcción de comunidad académica.

Diseño agroecológico de huertos universitarios

Un huerto universitario agroecológico debe diseñarse considerando la sustentabilidad y la participación colectiva. Estos huertos son un espacio productivo y educativo donde se seleccionan diversidad de cultivos y técnicas que imitan la biodiversidad natural. La introducción de huertos ecológicos en instituciones educativas obliga a reorientar los espacios y tiempos: el simple hecho de transformar patios o áreas verdes en zonas de cultivo activa una nueva praxis agroecológica en la institución (Rodríguez et al., 2015; Ceballos, 2017). En la práctica, los huertos universitarios

deben incorporar principios agroecológicos de diseño como la conservación de suelos y agua, el policultivo y el reciclaje de nutrientes mediante compostaje.

En los huertos escolares se aplican técnicas respetuosas del ambiente: producción de composta para fertilizar, uso de plantas nativas y manejo ecológico de plagas (Rodríguez et al., 2015). Además, un huerto universitario emplea composta producida con residuos de cafeterías y podas del campus, integra abonos verdes, al tiempo que también propicia interacciones benéficas entre insectos y cultivos, creando un ecosistema agrícola en miniatura. El diseño debe también contemplar una dimensión social: quiénes y cómo participarán en la construcción y mantenimiento. Siguiendo los modelos de redes de huertos comunitarios, es deseable una organización horizontal y autogestora que involucre a estudiantes, administrativos y docentes desde el comienzo.

De acuerdo con Mazzotti y Nava (2022), la Red de Huertos Educativos de Xalapa opera como una comunidad afectiva basada en principios comunales: el huerto es un territorio común, el trabajo es colectivo y las decisiones son tomadas abierta y horizontalmente. Aplicado a la UAEMéx, el diseño agroecológico deberá facilitar el trabajo colaborativo, con jornadas de siembra colectivas y mecanismos para tomar decisiones grupales. El proceso organizativo es importante porque implica aprender haciendo comunidad, con cooperación y autonomía (Mazzotti y Nava, 2019). El diseño agroecológico de un huerto universitario comprende la planeación agronómica y la construcción de una estructura participativa.

La implementación de huertos universitarios constituye un acto de activismo alimentario y socioambiental. Los huertos acercan a la comunidad universitaria a la problemática global de los sistemas alimentarios industriales y ofrecen vías locales de transformación. Algunas investigaciones (FAO, FIDA, OMS, PMA y UNICEF, 2025; Arellano, 2023) resaltan que el sistema alimentario mundial no garantiza dietas saludables para amplios sectores de la población y es responsable de problemas ambientales. Por ello, movimientos como La Vía Campesina y organismos como FAO promueven la agroecología como eje de cambio del modelo alimentario. En el ámbito universitario, un huerto agroecológico materializa esos principios al promover la soberanía alimentaria en pequeña escala.

Es la población estudiantil, administrativa y el grupo de académicos quienes cultivan parte de los alimentos que se ofrecen en las cafeterías, son quienes reflexionan críticamente sobre la procedencia de lo que consumen y reducen la dependencia de cadenas agroindustriales. Morales et al. (2021) señalan que incluir la formación agroecológica en estructuras educativas formales fomenta los cambios, exponiendo a grupos de personas a prácticas agrícolas sostenibles e impulsando procesos sociales transformadores hacia la producción de alimentos sanos y ambientalmente responsables. Así, un huerto universitario funciona como laboratorio vivo de activismo alimentario, donde la teoría se convierte en acción colectiva.

Los huertos universitarios también contribuyen al activismo alimentario al rescatar saberes tradicionales y promover la justicia socioambiental. Mesa y Niño (2020) destacan que un huerto escolar agroecológico es una estrategia pedagógica y de autosustento y rescate cultural, recupera prácticas agrícolas ancestrales y conocimientos locales que contrarrestan la homogeneización impuesta por la agricultura industrial. En contextos universitarios, esto implica la revalorización de semillas criollas, técnicas agroecológicas y la visibilización de costumbres campesinas e indígenas en torno a la alimentación. De este modo, el huerto enlaza la academia con movimientos de rescate de saberes y defensa de la biodiversidad cultivada.

Aunado a lo anterior, los huertos universitarios involucran una ética de alimentación consciente: cultivar exige empatía hacia la tierra y responsabilidad por el consumo. Según León (2021), quienes se involucran en huertos comunitarios desarrollan una “conciencia moral de corresponsabilidad” frente a los bienes naturales, aprendiendo a verse como guardianes más que dominadores del entorno. Esta conciencia alimentaria crítica es un objetivo central del activismo alimentario. Los huertos universitarios, al incidir en los sistemas alimentarios locales, forman personas sensibilizadas en justicia socioambiental, entendida como la intersección entre equidad social y sostenibilidad ambiental, que luego pueden difundir estos valores fuera del campus.

El cultivo de alimentos de manera colectiva conlleva un posicionamiento político porque cuestiona la lógica consumista y de dependencia global, demostrando en pequeña escala que es posible “otro mundo”

agroalimentario basado en la cooperación y la sustentabilidad. Mazzotti y Nava (2019) afirman que acciones así desnaturalizan la forma hegemónica de organización social y abren la imaginación hacia modos alternativos de vivir y alimentarse. El huerto universitario opera como un nodo de activismo alimentario donde la comunidad académica se involucra en la transformación del sistema alimentario, alineando la práctica cotidiana con los ideales de seguridad alimentaria, cultura sustentable y equidad socioecológica.

Una motivación clave para construir huertos universitarios es su potencial para abastecer de forma sostenible las cafeterías universitarias y mejorar la alimentación de la comunidad. Aunque la escala de producción suele ser modesta, múltiples experiencias demuestran que los huertos educativos pueden contribuir significativamente a la seguridad alimentaria institucional (González, 2025; Triviño y Navarro, 2024). En América Latina, varios programas de huertos escolares han logrado integrarse a los comedores estudiantiles: por ejemplo, la FAO impulsó huertos en escuelas con el objetivo expreso de complementar el desayuno escolar en distintas instituciones (FAO, 2010). Un huerto universitario ofrecería hortalizas, hierbas y frutas de temporada para sus cafeterías (Fontalvo y De la Cruz, 2021).

Los huertos universitarios ayudan a reducir la huella ecológica de la alimentación institucional porque permiten acortar la cadena de suministro y además ofrece alimentos más frescos y nutritivos a la población estudiantil y al personal docente y administrativo. Mesa y Niño (2020) destacan que el huerto escolar demuestra que “el alimento puede producirse en la escuela”, incorporando así el ámbito de la producción de alimentos a un espacio donde antes no existía. Trasladado al entorno universitario, esto significa que partes de la dieta cotidiana: ensaladas, condimentos, vegetales, podrían originarse en el propio campus, haciendo tangible el concepto de campus sustentable.

Los beneficios de este abastecimiento local son numerosos. Por un lado, se fortalece la seguridad alimentaria y la calidad de la dieta dentro de los límites de la universidad. Si se crean puestos para profesores de proyectos agroeducativos habrá mejoras en la nutrición y hábitos de los estudiantes cuando consuman productos del huerto, a la par que se genera una concien-

cia de ahorro al reducir gastos en alimentos externos. De hecho, consumir regularmente verduras y hortalizas cultivadas localmente en el campus puede fomentar hábitos alimenticios más saludables desde la juventud, en línea con las recomendaciones internacionales de dietas sostenibles.

Por otro lado, la utilización de ingredientes producidos en el huerto universitario al interior de las cafeterías es una forma de aprendizaje combinado con servicio social y de retribución: los estudiantes agricultores ven el fruto de su trabajo al nutrir a sus propios compañeros, lo cual cierra el ciclo de producción y consumo de manera educativa. Sobrado (2023) subraya que el enfoque de *aprendizaje-servicio* vincula la participación en servicios comunitarios con la adquisición de conocimientos y valores. El servicio sería proveer alimentos al comedor universitario y el aprendizaje consistiría en las competencias agrícolas, nutricionales y solidarias desarrolladas durante el proceso.

Un aspecto importante del abastecimiento es la planificación de cultivos de ciclo corto y alto rendimiento nutricional. Cayambe et al. (2023) identificaron que los docentes valoran los huertos comunitarios escolares como método educativo y por crear “espacios agrícolas para producir alimentos de ciclo corto”. En un campus universitario, podría optarse por especies de rápido crecimiento para cosechas frecuentes que alimenten las cafeterías, complementadas con cultivos perennes que aporten a mediano plazo. Además, se pueden aprovechar espacios infrautilizados como azoteas, franjas perimetrales, jardines ornamentales reconvertidos tal como se ha hecho en escuelas donde los espacios vacíos son lugares para establecer huertos.

De esta forma, la universidad requiere un diagnóstico de su infraestructura y de la manera en que puede optimizarse mediante un enfoque de producción sostenible. Los excedentes del huerto podrían incluso destinarse a ferias agroecológicas en el campus o donaciones a comedores comunitarios, reforzando la extensión del compromiso social universitario. En resumen, integrar los huertos agroecológicos al abastecimiento de las cafeterías universitarias ofrece un triple beneficio: mejora la nutrición y educación alimentaria de la comunidad, reduce el impacto ambiental de la alimentación institucional, y ejemplifica en la práctica los principios de la sostenibilidad que la universidad promueve en sus aulas.

Aprendizaje basado en la naturaleza y educación vivencial

Los huertos en espacios universitarios se construyen como entornos pedagógicos innovadores que facilitan el aprendizaje de la población estudiantil basado en la contemplación de la naturaleza y en la educación experiencial. Al involucrar a los estudiantes en actividades de siembra, cuidado de plantas y cosecha, los huertos proveen un laboratorio vivo donde conectar la teoría académica con la práctica. Esto enriquece la experiencia educativa de forma integral. Tiche et al. (2024) argumentan que la integración de huertos en la educación básica actúa como herramienta para “impulsar el aprendizaje práctico, fomentar la conciencia ambiental y nutricional, así como desarrollar habilidades interdisciplinarias”.

En las universidades, donde a veces el aprendizaje se torna muy teórico; el huerto brinda la oportunidad de aprender haciendo: estudiantes de ciencias pueden experimentar con agroecología aplicando conceptos de ecología de suelos o entomología en un contexto real; estudiantes de humanidades pueden estudiar la relación sociedad-naturaleza participando en la organización comunitaria del huerto; jóvenes docentes pueden practicar pedagogías activas guiando visitas al huerto. La naturaleza se convierte así en co-docente, estimulando los sentidos y la curiosidad de los alumnos. Una de las ventajas más señaladas de los huertos educativos es el aumento de la motivación y la profundidad del aprendizaje.

En experiencias con huertos escolares, la participación en proyectos hortícolas eleva la motivación del alumnado y fortalece su conciencia ambiental. Los estudiantes aprenden en un contexto vivo y dinámico en contraste con la clase convencional. Además, dichas experiencias fomentan una comprensión más profunda de procesos biológicos y ecológicos al observarlos directamente. Por ejemplo, cultivar permite entender ciclos de vida, interrelaciones ecológicas y principios científicos de manera tangible. Un estudio de Morales et al. (2021) en Chiapas mostró que, tras formarse en agroecología escolar, los docentes adquirieron una mayor valoración del conocimiento local y cambiaron incluso sus hábitos alimentarios personales.

El aprendizaje basado en huertos permite trascender los contenidos académicos para influir en actitudes y conductas, logrando un aprendizaje significativo y transformador. En el nivel universitario, cabe esperar impactos

similares: los participantes de un huerto pueden desarrollar hábitos de vida más sostenibles: alimentación saludable, compostaje, agricultura urbana en los hogares; debido a lo aprendido de primera mano en el campus. El huerto como ambiente de aprendizaje también promueve habilidades interdisciplinarias y socioemocionales. Al ser un proyecto transversal, involucra conocimientos de ciencias naturales, botánica, ecología, agronomía; ciencias sociales, comunidad, economía solidaria; salud, nutrición; e ingeniería, tecnologías apropiadas de riego, entre otros.

El carácter interdisciplinario concuerda con tendencias pedagógicas contemporáneas que buscan derribar lo monodisciplinario. Sobrado (2023) señala que el aprendizaje basado en proyectos de huerto facilita la transversalidad curricular, desarrollando creatividad, autonomía y competencias ciudadanas en los estudiantes. Trabajar en un huerto universitario fortalece competencias blandas: el trabajo en equipo, la comunicación eficaz y la resolución colaborativa de problemas se ejercitan naturalmente al coordinar tareas agrícolas y resolver desafíos grupales. Benavides et al. (2023) observan que este tipo de prácticas fomenta el trabajo cooperativo y constituye un espacio para la comunicación, fortaleciendo la solidaridad y el altruismo entre los participantes.

Aunado a lo anterior, el contacto regular con la naturaleza en medio de la ajetreada vida académica aporta un beneficio añadido de bienestar psicológico: puede reducir el estrés y mejorar la conexión emocional de los estudiantes con el entorno. No es casualidad que durante la pandemia de covid-19 se promoviera el cultivo de huertos familiares como estrategia para manejar el estrés y reconectar con valores esenciales. Por ello, el huerto universitario enriquece la educación superior al proporcionar un entorno auténtico de aprendizaje vivencial, donde conocimientos teóricos se aplican, se desarrollan valores ambientales y se cultivan habilidades integrales para la vida.

Más allá de las funciones educativas y productivas, los huertos universitarios son poderosos catalizadores de la comunidad. Su gestión requiere la convergencia de actores como estudiantes de diversas carreras, profesores, personal administrativo, en torno a un objetivo común: cultivar vida. Esta colaboración interdisciplinaria e intergeneracional rompe barreras tradicionales y teje nuevos lazos sociales. Estudios en huertos comunitarios evi-

dencian que estos espacios promueven la cohesión social y la integración comunitaria, contribuyendo a la paz social. En el contexto universitario, un huerto compartido puede mitigar la segmentación y brindar un terreno donde se aprende y trabaja en roles diferentes a los del aula.

La participación colectiva en el huerto genera sentido de pertenencia y empoderamiento comunitario. Benavides et al. (2023) documentaron cómo las actividades de huerto en una institución educativa integraron a toda la comunidad escolar, involucrando a estudiantes y sus familias mediante intercambios de semillas y jornadas para limpiar y preparar el terreno. Una experiencia análoga podría implicar a organizaciones estudiantiles, voluntarios de la comunidad local e incluso padres de alumnos en eventos del huerto, como un día abierto de cosecha. Tales interacciones amplían la red de la universidad hacia su entorno y refuerzan la idea de campus como espacio cívico abierto.

La horizontalidad en la estructura del huerto ofrece a los participantes una vivencia directa de democracia participativa y refuerza la confianza entre ellos. Mazzotti y Nava (2022) enfatizan que en los colectivos autogestivos la organización se basa en la reciprocidad y el intercambio de saberes, considerando que “todos los participantes tienen algo que aportar y algo que recibir de los demás a través del trabajo colectivo”. En un huerto universitario, esta filosofía se traduce en que estudiantes de distintas especialidades comparten conocimientos enriqueciendo a todos los involucrados. Ese diálogo fortalece la identidad colectiva del grupo y afianza el proyecto común.

Un huerto universitario también puede extender sus beneficios a las comunidades fuera de los campus mediante talleres abiertos, distribución de excedentes o colaboración con productores locales. De esta forma, la universidad ejercería su responsabilidad social alimentaria, convirtiéndose en un buen vecino activo. La apertura de los huertos al entorno externo favorece el aprendizaje y el servicio comunitario. Por ejemplo, cuando estudiantes comparten con agricultores o adultos mayores sus iniciativas, se produce un intercambio intergeneracional: los mayores transmiten conocimientos tradicionales, semillas nativas, calendario lunar agrícola, mientras los jóvenes aportan nuevas ideas y energía, fortaleciendo el tejido social (Benavides et al., 2023).

Mesa y Niño (2020) describen que el huerto escolar puede servir como plataforma de diálogo de saberes entre la comunidad estudiantil y personas de la comunidad, integrando la educación formal con la sabiduría y el conocimiento popular y que esta interacción tiene como trasfondo la mejora de la nutrición y la economía familiar, sobre todo cuando los huertos trascienden las barreras escolares hacia los hogares. Todo lo anterior apunta a que un huerto universitario no sólo construye comunidad puertas adentro, sino que irradia comunidad hacia afuera, enfatizando la noción de que la universidad también es parte viva de la sociedad.

La propuesta de diseñar y construir huertos agroecológicos en espacios universitarios se sostiene en una sólida base conceptual y empírica. Estos huertos universitarios cumplen múltiples funciones alineadas con la misión formativa y social universitaria: son laboratorios de innovación educativa donde se aprende de la naturaleza, núcleos de activismo alimentario que demuestran en pequeña escala cambios deseables en el sistema alimentario, fuentes complementarias de alimentos saludables para la comunidad y foros de convivencia que fortalecen el capital social y el sentido de pertenencia. Los estudios revelan que un enfoque agroecológico, integrando diseño ecológico, participación comunitaria y visión holística; maximiza estos beneficios.

De acuerdo con Arballo et al. (2024), al cultivar un huerto universitario se promueven estilos de aprendizaje sanos y saludables, creando lazos afectivos con el entorno y respeto a la naturaleza. La incorporación de huertos en universidades representa una estrategia educativa transversal y una práctica concreta hacia campus más sustentables y solidarios. El éxito depende de la colaboración interdisciplinaria y el compromiso continuo de la comunidad universitaria, pero los frutos potenciales justifican la inversión. La universidad, al sembrar y cuidar un huerto, también siembra conciencia y cultiva comunidad, en coherencia con su responsabilidad social y ambiental en el siglo XXI.

Reflexiones finales

El activismo alimentario universitario representa una oportunidad para transformar los sistemas de producción, distribución y consumo desde una perspectiva crítica, sustentable y educativa. En la UAEMéx, las demandas

estudiantiles de comedores subsidiados revelan la urgencia de garantizar el derecho a una alimentación digna y accesible. Los huertos universitarios agroecológicos son una vía concreta de activismo alimentario y a la vez son laboratorios pedagógicos y comunitarios para fortalecer la soberanía alimentaria, la justicia socioambiental y la participación estudiantil. Sin embargo, los huertos no responden de manera directa a la demanda de comedores; más bien, ofrecen una base de insumos frescos, una lógica de consumo responsable y un andamiaje educativo que puede integrarse a dichos espacios.

En este sentido, los huertos deben entenderse como un complemento estratégico a las políticas públicas actuales, que han transitado de la regulación parcial hacia la prohibición de ultraprocesados en entornos escolares y universitarios. ¿Pueden los huertos tener impacto en la mejora de la alimentación universitaria? La respuesta es afirmativa, aunque su alcance es distinto. Mientras la prohibición de ultraprocesados restringe el acceso a productos nocivos, los huertos generan condiciones para ofrecer alternativas saludables, frescas y culturalmente significativas. Al articular ambas vías, restricción y oferta, se avanza hacia un entorno alimentario más equilibrado.

De esta manera, huertos universitarios y comedores subsidiados no deben pensarse como proyectos aislados, sino como iniciativas complementarias. Mientras los comedores garantizan el acceso a alimentos nutritivos a bajo costo, los huertos contribuyen a mejorar la calidad de esos alimentos, a reducir la dependencia de cadenas agroindustriales y a fomentar prácticas de sostenibilidad dentro del campus. Integrar ambas propuestas permitiría cerrar el ciclo de producción y consumo en la universidad, articulando las demandas inmediatas de la comunidad estudiantil con un horizonte de transformación más amplio en términos de soberanía alimentaria y responsabilidad social universitaria.

Referencias

- Arballo Camargo, N. L., Niebla Lucero, D., Vega Salgado, R., y Delgado Núñez, A. (2024). El huerto escolar como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de competencias y ambientes innovadores para el aprendizaje. *Revista Electrónica Desafíos Educativos*, 7(3), 44-49.
- Área de Desarrollo Económico y Sustentabilidad [Diario Oficial de la Federación].

- (2015). Diseño e implementaciones de los impuestos especiales en alimentos de alta densidad calórica y bebidas saborizadas con azúcares añadidos. *Temas estratégicos*, (21). <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/1908/reporte21.pdf>
- Arellano Gálvez, M. C. (2023). Soberanía alimentaria y autoconsumo: estudio cualitativo sobre la población jornalera agrícola asentada en Miguel Alemán, Sonora. *Región y Sociedad*, 1-21. <https://doi.org/10.22198/rys2023/35/1799>
- Benavides Delgado, L. B., Canticuz Guanga, M. C., y Useda-Sánchez, E. Y. (2023). La formación ambiental desde la pertinencia de la huerta escolar. *Revista Social Fronteriza*, 3(4), 71-100. [https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(4\)71-100](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(4)71-100)
- Boyland, E., Mediano, F., y Barquera, S. (2021, 16 de marzo). *Experiencias a nivel mundial sobre la restricción del uso de personajes en los empaques han demostrado ser efectivas*. Alianza por la Salud Alimentaria. <https://alianzasalud.org.mx/2021/03/experiencias-a-nivel-mundial-sobre-la-restriccion-del-uso-de-personajes-en-los-empaques-han-demostrado-ser-efectivas/>
- Cayambe Guachilema, M. D., Marmolejo Macias, L. R., Palacios Noboa, M. P., Alvarado Herrera, D. M., y Chasi Zurita, J. H. (2023). Huertos comunitarios escolares: hacia la construcción de proyectos educativos interdisciplinarios desde la pedagogía crítica. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 3142-3155. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.825>
- Ceballos, M. (2017). Aprovechamiento didáctico de los huertos escolares en Centros de Sevilla. *Enseñanza de las Ciencias*, 787-792. https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/12 - Aprovechamiento didactico de los huertos escolares.pdf
- Chávez Reynoso, I. J., Ochoa Estrada, R., Valenzuela Paredes, L., García Sancho, L. E. G., y Tolano Villaverde, I. J. (2021). Actualización de la Norma Oficial Mexicana NOM-051-SCFI-SSA1 en la Industria de Alimentos y Bebidas. *Journal Boliviano de Ciencias*, 17, 6-18. <https://doi.org/10.52428/20758944.v17iEspecial.1>
- Diario Oficial de la Federación. (2024, 30 de septiembre). Acuerdo mediante el cual se establecen los Lineamientos generales a los que deberán sujetarse la preparación, la distribución y el expendio de los alimentos y bebidas preparados, procesados y a granel, así como el fomento de los estilos de vida saludables en alimentación, dentro de toda escuela del Sistema Educativo Nacional. Secretaría de Gobernación. DOF: 30-09-2024. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5740005yfecha=30/09/2024
- El Universal. (2015, 25 de febrero). Suprema Corte declara constitucional gravamen a refrescos. *El Universal*
- Fajardo Dolci, G. E., Vicuña De Anda, F. J., Ortiz Vázquez, P., y Olaiz Fernández, G. (2023). La carga de enfermedades cardiovasculares en México, 1990-2021. Un resumen del estudio Global Burden of Disease 2021. *Gaceta Médica de México*, 574-581. <https://doi.org/10.24875/gmm.23000417>
- FAO, FIDA, OMS, PMA y UNICEF. (2025). *Versión resumida de El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2025: Hacer frente a la inflación alta de los pre-*

- cios de los alimentos en aras de la seguridad alimentaria y la nutrición*. Roma. FAO; FIDA; OMS; PMA y UNICEF. <https://doi.org/10.4060/CD6015es>
- FAO. (2010). *Nueva Política de Huertos Escolares. Promover hábitos alimentarios saludables durante toda la vida*. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación
- Fernández, M. I. (2018). *Las implicaciones del impuesto a bebidas azucaradas como instrumento de política pública de salud y seguridad alimentaria: el caso de México (2014-2017)* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Rosario. <http://hdl.handle.net/2133/14297>
- Fontalvo Buelvas, J. C., y De la Cruz Elizondo, Y. (2021). Huertos universitarios y necesidades humanas: una aproximación bibliográfica y vivencial desde el huerto agroecológico de la Universidad Veracruzana en México. *La Colmena*, 29-46. <https://orcid.org/0000-0002-2034-6637>
- García García, J. A., Hernández Ángel, J. F., y Charles Meza, A. G. (2025). El comportamiento alimentario y el conocimiento del etiquetado de alimentos: Diferencias entre mujeres y hombres. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios* 32-43. <https://doi.org/10.22201/fesi.20071523e.2025.1.815>
- Gaxiola Barraza, Z. L. (2021, 4 de marzo). En México, la norma más reciente de etiquetado de productos obliga a las marcas a retirar los dibujos animados y mascotas de los empaques de productos comestibles. *Bunko*. <https://www.bunko.pet/viral/Por-que-quitaron-los-dibujos-de-mascotas-en-cereales-y-otros-productos-comestibles-20210304-0022.html>
- González Palomares, S. (2025). Huertos escolares: un camino hacia la seguridad alimentaria y el aprendizaje intergeneracional. *Gaceta UnADM*, 52-56.
- Infobae. (2016, 9 de febrero). El impuesto de las bebidas azucaradas abrió un fuerte debate en México. El impuesto a las bebidas azucaradas abrió un fuerte debate en México. *Infobae*
- Jiménez, A. (2020). *Reforma a la NOM-051*. Blog Ampipi. https://ampipi.org.mx/wp-content/uploads/2020/02/30Blg_ArticComiteRegul_ReformaNOM051_04feb20.pdf
- León Niño, M. P. (2021). Huertos comunitarios, una experiencia de ecología integral. *Revista de Educación Religiosa*, 2(2), 158-163.
- Mazzotti Pabello, G., y Nava Nasupcialy, K. (2019). Comunalidad y transmodernidad en las prácticas organizativas de la Red de Huertos Educativos en México. *REAd. Revista Eletrônica de Administração*, 25(3), 203-222. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.275.97638>
- Mazzotti Pabello, G., y Nava Nasupcialy, K. (2022). La comunalidad en la Red de Huertos Educativos y Comunitarios de Xalapa (México). *REAd. Revista Eletrônica de Administração*, 28(3), 588-616. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.360.120550>
- Mesa Chaparro, C. P., y Niño Torres, D. F. (2020). Huerto escolar: una estrategia pedagógica y de rescate cultural. *Experiencias Investigativas y Significativas*, 6(6), 255-267.
- Morales, H., Ferguson, B. G., Chung, K., y Nigh, R. (2021). Escalamiento de la agroecología desde el huerto escolar y la importancia de reconocer la cultura, los alimentos

- y el lugar. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 58, 642-665. <https://doi.org/10.5380/dma.v58i0.81460>
- Murakami, I. (2021, de abril). Nuevo etiquetado de alimentos: ¿Cuál es el objetivo de los sellos frontales en México?. *INFORMADOR.MX*. <https://www.informador.mx/mexico/Etiquetado-de-alimentos-Cual-es-el-objetivo-de-los-nuevos-sellos-en-Mexico-20201019-0091.html>
- Olmedo Neri, R. A., y Lizcano Álvarez, G. (2022). El nuevo etiquetado frontal en México: una aproximación a la percepción del consumidor. En García Calderón, C. *Etiquetado, publicidad, tecnología y ¿nuevos consumidores?* (pp. 55-70). UNAM; DGAPA; FCPyS.
- Olmedo Neri, R. A., y Lizcano Álvarez, G. (2023). Consideraciones para una campaña informativa sobre el etiquetado frontal. En García Calderón, C. *Publicación y Obesidad. Mitos y realidades* (pp. 131-144). UNAM; DGAPA; FCPyS.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Shake: Menos sal, más salud: resumen*. Organización Mundial de la Salud. <https://cesni-biblioteca.org/wp-content/uploads/2021/03/shake-menos-sal-mas-salud-resumen-2018.pdf>
- Presidencia de la República. (2024, 30 de septiembre). *Presidenta Claudia Sheinbaum anuncia lineamientos de vida saludable para promover alimentación sana en todas las escuelas del país*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/presidenta-claudia-sheinbaum-anuncia-lineamientos-de-vida-saludable-para-promover-alimentacion-sana-en-todas-las-escuelas-del-pais?idiom=en>
- Redacción Noticias en Salud. (2019, 2 de enero). *La trayectoria de los impuestos a las bebidas azucaradas*. *Noticias en Salud*.
- Rodríguez Marín, F., Fernández Arroyo, J. y García Díaz, J. E. (2015). El huerto escolar ecológico como herramienta para la educación en y para el decrecimiento. *Investigación en la Escuela*, 35-48. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/124343/EI%20huerto%20escolar%20ecologico.pdf?sequence=1>
- Sobrado Blanco, V. (2023). *El huerto escolar como proyecto para tratar los ODS en 1º ESO: los ecosistemas* [Trabajo de máster]. Universidad de Valladolid.
- Soto, O. (2018, 24 de octubre). Derechos campesinos: Lucha contrahegemónica de la Vía Campesina. *Biodiversidad*. <https://www.biodiversidadla.org/Documentos/Derechos-campesinos-Lucha-contrahegemonica-de-La-Via-Campesina>
- Tiche Pandashina, S. M., López Puente, E. S., Quevedo Chamba, J. X., Huacón Reyes, E. I., Parra Cárdenas, I. G., y Placencia Narváez, C. W. (2024). Sembrando conocimiento: la integración de huertos escolares en la educación general básica como herramienta innovadora para enriquecer la experiencia educativa. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 8(1), 487-494. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9433
- Triviño Enciso, H. Y., y Navarro González, J. (2024). *El cultivo de la sostenibilidad: Análisis del impacto de las huertas escolares en la conciencia ambiental y la adopción de prácticas sostenibles en estudiantes de Educación Básica Primaria*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/20689/EI%20cultivo%20de%20la%20sostenibilidad.pdf?sequence=1>
- Universidad Autónoma del Estado de México. (2024). *Agenda Estadística*. <https://spdi3.uaemex.mx/sed/>

6. Dificultades para tener una alimentación saludable: un acercamiento al caso de los estudiantes de gastronomía de la UAEM¹

ANA GABRIELA CABRERA REBOLLO*



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.434.06>

Resumen

La alimentación es compleja, pero para lograr una alimentación saludable los discursos que intervienen y las herramientas desde las que se promueven están mayormente relacionados con la nutrición. Así, para hacer frente a los problemas alimentarios actuales, que se reflejan en afectaciones a la salud de la población, se plantea que tener mayor conocimiento sobre alimentación saludable promueve la toma de mejores decisiones, por ello la educación y el espacio escolar se consideran espacios de intervención. Sin embargo, no pueden ignorarse las condiciones que rodean y atraviesan los espacios educativos, particularmente los espacios universitarios. En ese sentido, el texto presenta los resultados parciales de tres grupos focales realizados con estudiantes de la Licenciatura en Gastronomía de la Universidad Autónoma del Estado de México, para reflexionar cómo la universidad ha afectado su perspectiva, además de sus posibilidades reales para alimentarse y así analizar de qué manera ha influido la universidad sobre su alimentación. Se recurre a la noción de activismo alimentario para

¹ El presente trabajo se realizó como parte de una investigación posdoctoral realizada en el Instituto de Estudios Sobre la Universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México. Programa de Estancias Posdoctorales por México SECIHTI, 2022-2026.

* Doctora en Ciencias Ambientales. Profesora de la Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8642-6958> ; correo electrónico: agcabrerar@uae-mex.mx

visibilizar idealismos, desigualdades y posibilidades en la transformación de las condiciones de alimentación de los estudiantes.

Palabras clave: *alimentación saludable, estudiantes universitarios, educación alimentaria y nutricional.*

Presentación

La alimentación es un acto complejo ya sea a nivel de población, comunidad o individuo, pero las formas en las que se ha buscado intervenir para mejorarla han sido principalmente a través de discursos sobre su relación con la salud y a través de estrategias que parten de una educación alimentaria y nutricional, aunque en años recientes su relación con la sostenibilidad también ha tomado fuerza. Sin embargo, el enfoque principal desde el que se promueven ideas sobre alimentación saludable parte del planteamiento de la obesidad como efecto de una mala alimentación, incluso como una epidemia, que puede atenderse a partir de educar a la población para que sea capaz de tomar mejores decisiones, lo que responsabiliza al individuo y desvía la atención de los contextos y condiciones que permiten al individuo tomar esas decisiones (Guthman, 2011). Así las ideas que se promueven refuerzan el nutricionismo, que implica la reducción y determinismo de los nutrientes y su relación con el cuerpo para promover la salud en asociación con biomarcadores al determinar su funcionalidad y uso potencial para cumplir objetivos específicos (Scrinis, 2013), aunque para alimentarse influyen factores socioculturales, económicos, psicológicos y otros, que trascienden los conocimientos de la nutrición y el ambiente.

En ese sentido, la educación alimentaria y nutricional en la escuela se plantea como una solución a los problemas alimentarios, particularmente los relacionados a la malnutrición, y algunos consideran que, por el impacto y sus beneficios, debería incluirse dentro del currículum de estudio de las escuelas, idealmente más allá de la promoción de dietas y estilos de vida saludable con abordajes integrales sobre la alimentación (Fuentes y

Estrada, 2023). Por ello, lo que se enseña y discute en la universidad tiene potencial para brindar oportunidades de generar cambios hacia una visión diversificada y crítica que permita un acercamiento transversal, transdisciplinario e intercultural de la alimentación (Escalona-Aguilar et al., 2015), ya que el contexto, la infraestructura y las condiciones sociales que ocurren en el espacio escolar permiten la generación de conocimientos formales e informales que afectan los procesos alimentarios, y se considera que a mayor nivel educativo hay mayores impactos positivos para el cuidado de la salud y por tanto de la alimentación (Fuentes y Estrada, 2023).

En ese sentido, este texto presenta las experiencias de estudiantes de Licenciatura en Gastronomía de la Universidad Autónoma del Estado de México, quienes estudian los alimentos y sus procesos con la intersección de diferentes disciplinas, para reflexionar sobre el conocimiento que han obtenido y cómo lo ejercen, en contraste con sus posibilidades reales para alimentarse, particularmente dentro del espacio universitario, y con ello analizar de qué manera ha influido la universidad en su alimentación. Y debido a que los cambios alimentarios se promueven desde una demanda para que la población se alimente mejor y tenga una mejor calidad de vida, en este texto también nos acercamos a los activismos alimentarios para cuestionar las formas actuales de comer y vivir en la universidad, para visibilizar si existen posibilidades de que la universidad sea un espacio para fomentar no sólo la crítica y la reflexión sobre la alimentación, sino también la acción para tener una mejor alimentación para todos.

Para ello, el texto se estructura en cinco secciones. La primera donde se aborda el plato del bien comer como herramienta en México para la educación alimentaria; la segunda, que discute cómo las acciones desde los activismos alimentarios pueden ser contradictorias y se relacionan con la demanda de una mejor alimentación; la tercera donde se plantea cómo es que la universidad puede servir como un espacio de discusión, crítica y sobre todo acción sobre la alimentación; la cuarta aborda las precisiones metodológicas sobre los grupos focales y los resultados parciales de los mismos, para cerrar con la quinta sección, donde se plantean algunas ideas a manera de conclusiones.

El plato del bien comer: herramienta para la educación alimentaria y nutricional

El desarrollo de conocimientos sobre nutrición ha generado que las formas de utilizarla evolucionen y que se emitan recomendaciones sobre grupos, tipos y cantidades de alimentos para consumir de acuerdo a las características de la población, y particularmente desde la década de 1960 se han diferenciado nutrientes buenos y malos, desde ese entonces ya relacionados con enfermedades crónicas y productos altamente procesados con exceso de grasas, azúcar y sal, preocupación que continúa presente en los discursos actuales (Scrinis, 2013).

Siguiendo a Scrinis (2013), nuestra posición no es estar en contra de la nutrición, sino cómo está siendo estudiada, usada e interpretada, ya que las políticas desde las que se ha buscado solucionar los problemas alimentarios recaen en el uso del conocimiento de la nutrición y la responsabilización del individuo como consumidor, lo que también permite que se intensifiquen desigualdades a través de intereses político-económicos (Guthman, 2011).

Las recomendaciones de las dietas a través de guías se generaron a nivel mundial desde principios del siglo xx con Estados Unidos como uno de sus precursores, con el objetivo de servir de base para el desarrollo de políticas y programas que tengan impacto positivo en la alimentación y por tanto la salud pública (Scrinis, 2013). Para México, las recomendaciones en el siglo xxi se concentraron hasta 2023 en la NOM-043-SSA2-2005 (Secretaría de Salud [ssa], 2006) y la norma que la sustituiría: NOM-043-SSA2-2012 (ssa, 2013), ambas identificadas con el nombre de Servicios básicos de salud. Promoción y educación para la salud en materia alimentaria. Criterios para brindar orientación. En estos documentos es posible encontrar recomendaciones sobre alimentación y nutrición, así como definiciones y características de la dieta correcta para la población mexicana, resultando relevante la introducción de la representación gráfica conocida como “plato del bien comer” en la que se muestra la proporción recomendada y ejemplos de cada grupo de alimentos, en un círculo que se divide en tres partes iguales, cada una identificada con un color y grupos de alimentos diferentes, con color verde para “frutas y verduras”, en amarillo “cereales” y en rojo “leguminosas y alimentos de origen animal”, todos ejemplificados

con imágenes y con la palabra “combina” ubicada en la parte inferior (SSA, 2006). En la modificación de la norma, entre otros cambios, se incorpora la definición del plato del bien comer como:

la herramienta gráfica que representa y resume los criterios generales que unifican y dan congruencia a la Orientación Alimentaria dirigida a brindar a la población opciones prácticas, con respaldo científico, para la integración de una alimentación correcta que pueda adecuarse a sus necesidades y posibilidades [SSA, 2013, 3.25].

El plato del bien comer desde 2006 ha sido referencia para la educación alimentaria, en particular en escuelas de nivel básico, aunque se le cuestionó debido a que lo que representaba gráficamente mostraba, por ejemplo, inconsistencias en cuanto a porciones y por las imágenes de referencia utilizadas, pero siguió siendo usada como herramienta para acercar el conocimiento de la alimentación correcta a la población (Muñoz, 2015), al menos desde una idea general y fácilmente comprensible.

La herramienta fue actualizada e incorporada en las Guías Alimentarias Saludables y Sostenibles para la Población Mexicana 2023 (Secretaría de Salud [SSA], Instituto Nacional de Salud Pública [INSP] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2023), documento en el que ahora la herramienta se denomina “plato del bien comer saludable y sostenible” y que vuelve a presentarse como un círculo, esta vez con cinco secciones cuyos cambios principales se encuentran en el aumento de la porción de frutas y verduras —que ahora representan la mitad del plato— y con ello el ajuste de porciones y nombramiento de las secciones subsecuentes como “grupo de granos y cereales”, “leguminosas”, “origen animal” y la inclusión de “aceites y grasas saludables”. Destaca al centro del plato una imagen que representa una jarra y un vaso con agua natural, la eliminación de imágenes que hicieran referencia a panes o productos dulces y la incorporación de leyendas: en la parte superior “De temporada y producción local” y en la parte inferior “Evita productos con sellos”.

La leyenda inferior hace referencia a otra herramienta que se ha impulsado en México desde 2020, el etiquetado frontal de advertencia, que provee de información sobre exceso de calorías, grasas saturadas, grasas

trans, azúcares y sodio, así como la presencia de cafeína y edulcorantes, a través de sellos colocados en el empaque de alimentos de manera que estos componentes puedan ser fácilmente identificables para el consumidor en los productos ultraprocesados y con ello pueda tomar decisiones informadas para elegir alimentos más saludables (Salgado et al., 2025; Shamah-Levy et al., 2024), ya que una de las principales recomendaciones para la alimentación saludable y sostenible es evitar el consumo de productos que presenten sellos o seleccionar los productos que cuenten con la menor cantidad, ya que a éstos se les relaciona con el aumento de múltiples riesgos a la salud, pérdida de saberes y habilidades, daño al ambiente por uso de recursos y generación de residuos, entre otros (SSA, INSP y UNICEF, 2023).

La leyenda superior corresponde a la preocupación de fomentar la alimentación sostenible debido al creciente impacto del sistema alimentario y la alimentación sobre el ambiente y su relación con la salud, gracias a ello se establecen recomendaciones generales como disminuir el consumo de carne y otros productos de origen animal, así como de los alimentos ultraprocesados y aumentar alimentos tradicionales, locales y de temporada, con incremento de productos frescos como frutas y verduras, granos enteros, tubérculos y leguminosas (Contreras, 2020; SSA, INSP y UNICEF, 2023; Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación [FAO] y Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020).

Estas preocupaciones sobre sostenibilidad, al ser globales, también han llevado a que se propongan otras recomendaciones a través de un esquema que sugiere cantidad y tipo de alimentos que se podrían consumir para ofrecer un óptimo nivel calórico para optimizar la salud de las personas y cuidar el planeta, considerando que este esquema se adapta y debe interpretarse de acuerdo con cada caso (EAT-Lancet Commission, 2019). Aunque no pretende ser una dieta que todos deban cumplir o que se promueva como una dieta universal, las recomendaciones desde este tipo de herramientas y esquemas plantean cantidades que ayudan a considerar la estandarización de los alimentos y abre posibilidades para otras críticas, ya que, por ejemplo, el uso de equivalentes de los alimentos no permite la consideración y discusión sobre sus componentes particulares (Muñoz, 2015), además de que la interacción entre los componentes de cada alimento es compleja porque

establecen relaciones entre sí y también con el cuerpo, que no están exentos de su uso bajo intereses político-económicos (Scrinis, 2013).

Aunque las recomendaciones sobre alimentación saludable y sostenible compartan elementos y puedan estructurarse de forma general o específica, se enfrentan con la percepción de que una dieta saludable es cara y por lo tanto está fuera del alcance de la población, y aunque trabajos como el de Clark et al. (2021) demuestran que no hay diferencia significativa entre los costos de los alimentos dentro de patrones de las dietas saludables y las no saludables, hay que considerar que el estudio toma en cuenta los mismos alimentos para ambas dietas, donde la diferencia recae en la frecuencia de consumo, además de que no considera otras variables que resultan determinantes al comer, como el tiempo que se requiere para adquirir y preparar los alimentos, así como otros aspectos socioculturales y de sostenibilidad. Entonces, si se pretende tener una alimentación saludable y sostenible promovida de forma integral con acciones integradoras sobre la producción, distribución y consumo de alimentos, buscando ir más allá de los componentes económicos, surgen dinámicas más cercanas al compromiso social y la búsqueda de condiciones alternativas para obtener alimentos de calidad, justos, sanos, éticos, sostenibles y culturalmente adecuados, es ahí donde hay acercamiento a los activismos alimentarios (Gravante, 2019).

Activismo alimentario y... ¿desigualdad?

El activismo alimentario puede entenderse como “los esfuerzos de la gente para cambiar el sistema alimentario en todo el mundo modificando la forma en la que producen, distribuyen y/o consumen alimentos” (Siniscalchi y Counihan, 2014, p. 3).

De esta forma el activismo alimentario permite cubrir una amplia gama de temáticas y acciones que tratan de fomentar alternativas sostenibles, saludables y éticas al comer y vivir, ya que se realizan demandas sobre condiciones democráticas y más justas tanto para productores de alimentos, como para distribuidores, comerciantes y por supuesto para los consumidores, además de que se considera el cuidado de semillas, saberes, territorios y las

personas involucradas en ellos, sin embargo, también puede ser un concepto que, según las condiciones y complejidades bajo las que se utilice, contribuye para crear idealismos que fomentan múltiples desigualdades (Siniscalchi y Counihan, 2014; Alkon y Guthman, 2017; Guthman, 2011; Counihan, 2014; Nonini y Holland, 2024).

El activismo alimentario ocurre en diferentes contextos, tanto urbanos como rurales, y se impulsa desde la solidaridad, con la soberanía alimentaria como uno de sus ejes principales para cuestionar y actuar sobre los sistemas agroalimentarios, promover la salud y bienestar con ideas de autogestión y redes alternativas alimentarias, particularmente con acciones enfocadas a la producción de los alimentos (Gravante, 2023) que se reflejan, sobre todo, en el contexto urbano, a través de establecimientos de alimentos y bebidas, huertos urbanos y otros espacios con proyectos colectivos que incluyen prácticas sobre el veganismo, vegetarianismo, la producción orgánica y local de alimentos, así como la recuperación de recetas tradicionales (Gravante, 2019). De esta forma surgen prácticas particulares donde incluir el patrimonio alimentario se torna relevante, ya que fomenta la conexión con los aspectos culturales, así como con productos y productores locales (Counihan, 2014).

A pesar de que las demandas en las diferentes prácticas del activismo alimentario se planteen como acciones políticas cotidianas, desde perspectivas anticapitalistas, de compromiso social, ambiental y cultural (Gravante, 2019 y 2023) las condiciones que establecen generan tensiones entre productores que buscan obtener ingresos justos pero que no todos los consumidores pueden pagar, en donde las dinámicas generan rigidez y potencial encarecimiento de las prácticas alimentarias locales ante las constantes transformaciones del entorno y la intervención de factores externos en las comunidades (Counihan, 2014), dificultando desde sus espacios, prácticas, dinámicas y precios el acceso a alimentos, producidos dentro de las condiciones establecidas por los propios activismos, a personas de la clase trabajadora y de bajos recursos (Nonini y Holland, 2024), lo que genera que las prácticas sostenibles y las acciones desde los activismos alimentarios sean percibidas como conductas y discursos que se hacen desde privilegios raciales y de clase (Alkon y Guthman, 2017). Esto lleva a que las acciones planteadas no sean anticapitalistas, sino que se encuentren

dentro de la misma dinámica al esperar que los consumidores tomen decisiones basados en estándares de conciencia social, adquiriendo productos en mercados especializados, tomando y ejerciendo la responsabilidad individual para su alimentación y salud (Guthman, 2011; Alkon y Guthman, 2017).

Esto se refleja en afirmaciones de algunos autores que se posicionan como autoridades y que promueven una idea de alimentación idealizada y aspiracional que se opone al sistema alimentario actual (Guthman, 2011), por ejemplo, Michael Pollan (2008, p. 258), que dice: “aunque es verdad que mucha gente simplemente no puede permitirse pagar más por comida, ya sea por dinero, tiempo o por ambas, muchos más sí podemos”; la afirmación resulta problemática considerando que los alimentos promovidos en redes alternativas generalmente son más caros (Alkon y Guthman, 2017) y se refuerza entonces que la capacidad económica debe ser aprovechada para tomar mejores decisiones a pesar de que otros no puedan tener acceso a esos alimentos, perpetuando así la idea de que el poder adquisitivo es el medio para ejercer mejores decisiones sobre nuestra alimentación y sobre nuestra salud.

En ese sentido, el precio también se relaciona con la calidad, pero “no todos pueden permitirse comer alimentos de alta calidad [...] y eso es vergonzoso; sin embargo, aquellos que sí podemos, deberíamos hacerlo” (Pollan, 2008, p. 253) y la calidad a la que refiere el autor se relaciona con productos locales, obtenidos de forma orgánica y preferentemente de forma directa con el productor, para entonces acercarse a las dietas tradicionales y alejarse de la dieta occidental, de los productos ultraprocesados, comiendo poco y aquello que disminuya el riesgo de enfermedades.

Estas ideas generan planteamientos sobre una alimentación ideal y mientras no cabe duda que alimentarse mejor tiene beneficios para la salud y para el planeta (FAO y OMS, 2020), las tendencias alternativas, como las de los productos orgánicos y locales, ya han sido absorbidas por cadenas de supermercados y otros agentes que buscan llevarla a más consumidores, incluyendo prácticas y discursos sostenibles desde los que se muestra que el mercado está cambiando para atender las necesidades sociales (Nonini y Holland, 2024), sin embargo, este tipo de productos no están al alcance de los consumidores que los necesitan, sino de los que pueden pagarlo.

Universidad y alimentación

En la universidad deben realizarse discusiones críticas en las que se escuche a los estudiantes y se pueda aprender de ellos, ya que esto estimula la comprensión de otras realidades y formas de pensar, vinculando los conocimientos con los contextos, donde además de aprender se estimula el cuestionamiento de los propios puntos de vista (Brookfield y Preskill, 2005). Y aunque la alimentación saludable y sostenible se promueve desde la evidencia científica (SSA, INSP y UNICEF, 2023), realizar planteamientos hacia lo local y sostenible implica reconocimiento a los conocimientos y prácticas tradicionales (Escalona-Aguilar et al., 2015), por lo que abre la necesidad de establecer acercamientos y diálogos críticos con la comunidad.

Por ello, la universidad es un espacio que brinda oportunidades y condiciones para fomentar transformaciones dentro de la comunidad universitaria que trasciendan hacia la sociedad, que se mantengan en intercambio y retroalimentación para responder a las problemáticas y crisis actuales porque las universidades no son espacios aislados (Escalona-Aguilar et al., 2015), y por ello debe evitar pensarse que sólo al modificar o incrementar la información disponible sobre alimentación en el espacio universitario bastará para realizar cambios sustanciales, y menos aún si se niegan los contextos y las realidades que atraviesan a la sociedad (Fuentes y Estrada, 2023).

Hacer conscientes a los estudiantes universitarios de la situación alimentaria en México, donde existen preocupaciones de salud y nutrición como las que se plasman en la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Shamah-Levy et al., 2024) y hacerles saber que existen herramientas y recomendaciones para atenderlas considerando prácticas sostenibles que tratan de fomentar dietas tradicionales como las que se plasman en el plato del bien comer y las guías alimentarias (SSA, INSP y UNICEF, 2023), además de que pueden ser accesibles con opciones alternativas desde espacios universitarios a través de mercados agroecológicos con propuestas de comercio justo y soberanía alimentaria (Vargas, 2022), son formas de mantener accesible la información y facilitarles herramientas para tomar mejores decisiones como consumidores, pero más allá de los conocimientos y la búsqueda de concientización sobre los problemas alimentarios, los estudiantes universitarios se desenvuelven en condiciones que dificultan una alimentación saludable y sostenible.

La alimentación impacta el rendimiento escolar y el conocimiento sobre la alimentación saludable está presente en los estudiantes universitarios, y aun cuando en ocasiones se refuerza como parte de su formación, no resulta suficiente para determinar las elecciones que toman, pues los horarios de la vida universitaria y los espacios disponibles para alimentarse influyen en la calidad, la cantidad y el tipo de alimentos consumidos por los estudiantes, donde la practicidad y el bajo costo son determinantes, y aunque recurren a alimentos elaborados desde casa o considerados como saludables, también recurren a alimentos considerados no saludables, además de que desarrollan hábitos como el ayuno, que tienen repercusiones en la composición corporal y por lo tanto en la salud (Martínez-Hernández et al., 2021; Estrada et al., 2020; Ramírez et al., 2021). Así, a pesar de que existen estrategias y herramientas para acercar información sobre la alimentación saludable y sostenible, así como la participación y el impulso desde alternativas y movimientos sociales, éstas se fomentan desde una dinámica de la responsabilización individual que los focaliza como consumidores sin considerar otros factores del contexto universitario.

Un acercamiento al caso de la Licenciatura en Gastronomía

Un acercamiento integral al estudio de la alimentación puede reflejarse en la gastronomía, pues, aunque hay debates sobre su definición y objeto de estudio, existe consenso en que la gastronomía requiere de un acercamiento multidisciplinar que involucra tanto al alimento, su composición y sus procesos de transformación, como a las relaciones entre los individuos y comunidades que permiten su producción, distribución y consumo, por lo que su estudio requiere de conocimientos prácticos, teóricos, históricos, nutricionales, ambientales, económicos, químicos y más sobre los alimentos (Universidad Autónoma del Estado de México [UAEM], 2016).

Así se brinda una educación integral que no sólo se enfoca en la nutrición o el conocimiento técnico, porque se espera que los licenciados en gastronomía, como se indica en el perfil de egreso (UAEM, 2016), sean capaces de gestionar recursos materiales, físicos, financieros y tecnológicos; realizar innovaciones y emprendimientos, además de desempeñarse

dentro de organizaciones gastronómicas; analizar significados, características y usos de los alimentos que permitan valorar, proteger y educar sobre cocina y patrimonio; aplicar conocimientos adquiridos en cada área del conocimiento para reconocer problemas alimentarios y brindar alternativas para su solución, donde destacan los temas de pobreza, hambre, desnutrición, hábitos alimenticios y estilos de vida saludables, además del seguimiento de tendencias y la atención a necesidades de diferentes sectores de la población.

Una formación que permite tener herramientas para actuar como individuo, pero también que considera el impacto ante la comunidad. A pesar de que el enfoque es amplio, el estudio de la licenciatura se desarrolla en un contexto universitario con condiciones que rodean el desarrollo académico y las posibilidades de alimentarse de los estudiantes, lo que va más allá de los conocimientos adquiridos.

Durante el desarrollo del proyecto general de investigación del que este trabajo forma parte, se estableció como uno de los objetivos conocer experiencias de los estudiantes sobre la relación salud-alimentación-medicinas en el contexto de la universidad y por ello se decidió utilizar la herramienta de grupos focales (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017), partiendo de preguntas planteadas bajo las categorías generales de 1) Salud, 2) Cuidado de sí, 3) Alimentación, 4) Medicinas. De esta forma se realizaron tres grupos focales con alumnos de Licenciatura en Gastronomía, donde participaron 19 estudiantes en total, de forma voluntaria y bajo el criterio de ser alumnos activos de la Licenciatura en Gastronomía. Se utilizó un formato digital para establecer su interés en participar en el proyecto, además de que gracias a él se recopiló información general como edad, género, origen, situación de vivienda y situación laboral, estado civil, situación académica y su disponibilidad de horario. Es importante aclarar que los resultados que aquí se presentan son parciales, ya que se enfocan en la relación alimentación-universidad y los demás resultados buscarán plantearse en otros trabajos más extensos, tanto por su riqueza y profundidad, como por las limitaciones de este texto. Las sesiones de grupos focales tuvieron una duración promedio de dos horas; al ingresar al espacio de reunión, a cada participante se les entregó por escrito un consentimiento informado que firmaron antes de iniciar, donde se indicó la grabación de las sesiones y que los resultados

serían analizados de forma agregada, por lo que los resultados se codificaron y sistematizaron para mantener el anonimato que se estableció en dicho documento.

El promedio de edad de los estudiantes fue de 21.37 años y del total de participantes 42.11% fue del género masculino, 52.63% del género femenino y 5.26% se reconoció como parte de otro género. Sobre su origen, 63.16% de los participantes nació en el Estado de México y el resto, 36.84%, en otras partes de México, como la Ciudad de México, Veracruz, Oaxaca y Chihuahua. En cuanto a la vivienda, 68.42% aún vive con sus padres, 5.26% vive con miembros de su familia extendida, 15.79% vive solo y 10.53% vive con otros estudiantes. Sobre su situación laboral, 36.84% depende completamente de sus padres o familiares, 15.79% depende de familiares, pero cuenta con una beca, 36.84 % trabajan y cubren sus gastos parcialmente y sólo el 10.53% trabaja y cubre completamente sus gastos. Todos los participantes reportaron ser solteros y participaron alumnos desde primer hasta noveno semestre, con un 42.11% perteneciente a séptimo semestre.

Los cambios al ingresar a estudiar a la universidad

Los estudiantes coinciden que estudiar Gastronomía los ha vuelto más exigentes y críticos en cuanto a alimentos, a sus características, procesos y técnicas, además de que les ha permitido desarrollar el paladar y la curiosidad por entender más sobre alimentación y por probar nuevas combinaciones. Por supuesto que les ha permitido desarrollar habilidades para cocinar, pero la variedad de contenidos y disciplinas que abordan en sus unidades de aprendizaje les ha permitido ampliar su perspectiva e incluso cambiar su relación con los alimentos, valorando el tiempo y esfuerzo que conllevan las preparaciones, llevándolos a revalorar el trabajo que se hace en casa, los saberes familiares —particularmente los de las abuelas— y el vínculo que tiene la alimentación con la sociedad, su historia, su cultura y sus contextos.

En cuanto a los conocimientos sobre alimentación saludable, hacen referencia a que desde la educación básica tuvieron acercamientos a herramientas como el Plato del Bien Comer y que ahora en la universidad han aprendido, a través de la nutrición, a cuestionar el consumo de alimentos,

a ser conscientes de los efectos de los alimentos ultraprocesados, a tener acceso a información sobre nutrientes a través de guías y otros documentos, y a tomar decisiones para cambiar su alimentación por la presencia de enfermedades como diabetes e hipertensión en el contexto familiar. Aunque no se reconocen como expertos en la materia, indican la importancia de recurrir a expertos en el área de nutrición, pues consideran que el seguimiento de recomendaciones sin sustento también conduce a problemas de salud. Mencionan la comprensión de los estilos de vida saludable que incluyen, además de la alimentación, la realización de actividad física o ejercicio y dormir. A pesar de que estos elementos de conocimiento y perspectiva estén presentes, la realidad en su día a día parece no tener las condiciones para ejercer una alimentación saludable.

Desde que ingresaron a la universidad han notado cambios en sus horarios, en su alimentación y en su cuerpo, por ejemplo, reduciendo su tiempo para realizar actividades físicas, pero también para comer, dormir y descansar, experimentando fluctuaciones en su peso.² Aquellos estudiantes que han tenido que cambiar su residencia para continuar sus estudios ven afectada su alimentación y su vida en general, ya que cambia la disponibilidad y el acceso de alimentos, pero además su gestión del tiempo y se transforma el aspecto social de la alimentación. Y esto no sólo lo externan ellos, sino que lo perciben sus compañeros:

y justo con la mayoría de mis compañeros que son universitarios, y que son foráneos, o sea, me he dado cuenta de que luego les pregunto como de “¿ya comiste?” y me dicen de que... “no, es que se me olvidó”, porque viven solos, o “no, es que no me dio hambre”, pero cuando están acompañados, comen muy bien, o sea, no es como que digas, o sea, ¿cómo se te va a olvidar comer? [L10].

Esa sensibilidad ante la falta de alimentos para otros la atribuyen como uno de los aprendizajes en la licenciatura, además de la concientización de cómo la presencia o ausencia de la familia y las características de círculo social influyen en las decisiones que se toman al comer.

² Los alumnos foráneos reportan la pérdida de peso, mientras que los que no han tenido que desplazarse de su lugar de origen, hacen referencia al aumento de peso.

Comer en la universidad: entre espacio, tiempo y carga académica

Aún con la intención de comer de forma saludable y económica, se interponen los factores espaciales, temporales y de carga académica. El campus El Rosedal, donde se imparte la Licenciatura en Gastronomía, no cuenta con cafetería y por su ubicación, a pie de carretera, tiene opciones limitadas para que los estudiantes tengan acceso a alimentos. Los estudiantes dan cuenta de que, aunque han comido en establecimientos fijos y lugares informales cercanos a las instalaciones, han tenido malas experiencias respecto al manejo higiénico de los alimentos, ya que se han enfermado y presentado diversos problemas digestivos.

Además, el tiempo que tienen entre actividades³ les restringe opciones y aunque llevan refrigerios desde casa o comen lo que han elaborado al terminar sus clases prácticas,

muchas veces igual dentro de la misma cocina te ganan las prisas, hay que limpiar o lo que sea y ya sales a la una y no has desayunado [...] nos pasó con cocina italiana y el chef [...] nos dijo que literal, así, de aquí van a salir más gorditos todos, puras pastas y demás, ¿no?, y era igual tener clase a las siete de la mañana y a lo mejor sí desayunabas, pero desayunabas una pasta Alfredo, es como de, pues no, o sea, no, muy rico y todo, pero no, no es digamos algo sano o lo que debería de consumirse. [L13].

Por si fuera poco, el trabajo físico en cocina lo relacionan con deshidratación, por lo que refieren consumo constante de agua, aunque reconocen en colegas la preferencia hacia refrescos,⁴ todo para cubrir la necesidad de mantenerse hidratados. Así, los horarios de comida son desorganizados, con lo que pasan periodos prolongados sin alimento o comen rápido, por lo que recurren a los alimentos ultraprocesados para matar el hambre y compensar

³ De forma consistente se mencionó un lapso de cinco a 10 minutos para comer, por el tiempo entre clases.

⁴ Más que hidratar, los refrescos aportan energía por su alto contenido de azúcares y su consumo no está considerado dentro de una alimentación saludable (Flores y Delgado, 2022).

con agua simple o en ocasiones recurren a frutas para mejor comer algo en casa, pero esta situación no podría ser considerada como parte de una alimentación saludable:

pues ya entrando a la escuela, no era como que tuviera tiempo para hacer mis tres o cinco comidas como completas, o tal cual, sino que era de que a en la mañana un pan, y a mediodía, pues no sé, unas galletas, y así era como que comer súper mal, y este semestre sí fue mucho de eso, de que no teníamos tiempo ni para comer, bueno, en mi caso, no había como que tiempo para comer bien, ni siquiera una comida completa, era como de que ya un *snack* o algo, y como que siento que, pues sí, estuvo como que muy raro, porque en algunos casos ya era que llegaba súper tarde [a casa], y era de que “¿no vas a comer?”, “no, ya mañana, ya voy a dormir”, porque llegaba muy cansada, y eran veces de que no comía más que una vez a día. [L11].

Y el tiempo para realizar comidas no es el único problema temporal, sino el tiempo que pasan en la universidad, que en ocasiones excede las ocho horas diarias, más el tiempo que utilizan para trasladarse de casa a la universidad y viceversa, que reportan puede ser entre una y cuatro horas diarias. Ya sea al llegar en la noche a casa o despertarse más temprano de lo habitual para prepararse algo de comer o un refrigerio, es necesario el tiempo, lo que los ha llevado a cuestionarse ¿dormir o comer?, en más de una ocasión, prefiriendo la primera opción. Además, los estudiantes identificaron que esta tendencia cambia con el desarrollo del semestre y que se intensifica a partir de la mitad del periodo, con las evaluaciones como los momentos críticos. Y aún con las habilidades para cocinar y poner en práctica sus conocimientos, el cansancio y hasta el estado emocional intervienen en sus decisiones:

a lo mejor todos aquí sabemos cocinar cosas ricas, preparaciones agradables y así, yo me he dado cuenta últimamente de que por ejemplo no le pongo atención a lo que como, en ese sentido, o sea no es como que a pesar de que me gustan ciertas preparaciones así, es como ay no, no me dan ganas de hacerlo, literal, es así de que lo que caiga, ¿no?, y después el tú darte cuenta justo cómo te estás alimentando [L13].

Entonces, no importa si tienen conocimiento y capacidad para preparar gran variedad de platillos, recurren a cosas sencillas o lo que les permita su contexto.

El peso económico de las decisiones

La Licenciatura en Gastronomía que se imparte en la UAEM requiere que los estudiantes se hagan cargo de la compra de insumos o materia prima necesaria para las sesiones prácticas, lo que genera un gasto constante durante el semestre, que se agrava en periodos escolares en los que se cursan tres o más unidades de aprendizaje prácticas, generando experiencias extremas, particularmente en estudiantes foráneos que relatan experiencias como: “en sexto semestre, por los gastos, duraba hasta dos días sin comer” (L3).

Para solventar los gastos, casi la mitad de los estudiantes trabaja a la par de realizar sus estudios y aunque esto les permite ganar experiencia en su campo laboral, vuelve a afectar la gestión del tiempo, que agudiza los periodos sin alimento, sin sueño y descanso.

Y a pesar de todos los conocimientos, la capacidad económica se vuelve determinante al momento de seleccionar los alimentos:

yo sí trato de comer balanceado, pero no me preocupo por los nutrientes, o sea, es nada más a veces también el tema económico de ¡ah!, tengo cincuenta pesos, me alcanza para mis enchiladas, me alcanza para una torta, ¿para qué me alcanza? [L18].

Y aunque recurran a preparar los alimentos en casa y consumirlos en la universidad, la capacidad económica está presente también en ese momento.

Yo vivo con mi tío y entonces él se cuida mucho, entonces sí vemos de comprar casi todo en el mercado, ahora vamos al súper por algo que sea alimento, a lo mejor sería pues el aceite, sal, azúcar, pastas, principalmente para mí que para él, pero pues yo en lo personal como me fijo más en lo económico, a veces digo, como que está caro lo orgánico, mejor me compro algo ya proce-

sado, me rinde más comprarme el Knorr Suiza que estarme comprando los vegetales y los huesitos para hacer el caldo. [L15].

Por la configuración familiar, la selección de alimentos y hasta las formas en las que se procuran y preparan alimentos en casa entran en conflicto con lo que se enseña en la universidad, dejando alimentos de mayor calidad o características específicas bajo situaciones especiales, pues por motivos económicos, en casa se recurre a una alimentación repetitiva que tampoco es saludable, pero sí accesible, “porque de repente llega ese punto que quizás en la cocina hogareña te adaptas a lo que tienes, a lo que sea más sencillo, a lo que sea más barato” (L12). Así los entornos familiares y universitarios se ajustan a realidades que coexisten y se adaptan a múltiples factores que brindan las oportunidades reales de alimentarse; no basta con sólo tener el conocimiento, las condiciones espaciales, temporales y económicas son determinantes.

A manera de conclusiones

El conocimiento sobre alimentación saludable se ha promovido por décadas, principalmente desde la nutrición con herramientas que presentan grupos de alimentos, proporciones y hasta ejemplos de lo que debería consumirse para lograrla. En este texto se ha buscado plasmar que, aunque estas herramientas se han actualizado y se continúan utilizando, no son suficientes para que, en particular los estudiantes, puedan llevar una alimentación saludable. Se recurre a las experiencias de los estudiantes de gastronomía ya que la licenciatura cuenta con conocimientos técnicos y prácticos sobre la preparación de alimentos, que incluyen y trascienden el conocimiento nutricional, lo que permitiría asumir que su alimentación se ve beneficiada, sin embargo, los estudiantes dan cuenta de cómo el contexto universitario y académico donde se desempeñan no les permite tener una alimentación saludable, tanto al no contar con espacios para acceder a alimentos como por las dificultades temporales y económicas relacionadas con las propias demandas académicas. La referencia de los estudiantes de gastronomía a ayunos, la falta de tiempo y la búsqueda de productos accesibles económi-

camente, coincide con lo arrojado por otros estudios, pero presentarlos a través de experiencias permite ir más allá de los números y dimensionar los problemas sociales que se reflejan en la alimentación de la comunidad universitaria.

Así, para tratar de transformar el sistema alimentario e impulsar alguna forma de activismo alimentario, es necesario enfrentar las desigualdades que han contribuido a que la alimentación saludable se convierta en una idea inalcanzable, no por falta de conocimiento sobre sus características o por falta de interés sobre la salud, sino por la falta de condiciones para ejercerla. La universidad puede funcionar como un espacio de diálogo y de transformación, pero para ello debe escuchar las dificultades de su propia comunidad. Pensar que quienes se están formando para alimentar a otros no cuentan con las condiciones para alimentarse a sí mismos debe ser un signo de alarma, además de un llamado a la acción, y visibiliza la necesidad de realizar estudios a mayor profundidad sobre alimentación en estudiantes universitarios de diversas áreas del conocimiento y diferentes contextos, pues constituye una problemática que debe ser atendida. Impulsar desde la universidad condiciones para que todas y todos dentro de su comunidad puedan alimentarse también es hacer activismo alimentario.

Referencias

- Alkon, A. H., y Guthman, J. (2017). Introduction. En Alkon, A. H., y Guthman, J., *The New Food Activism. Opposition, Cooperation, and Collective Action* (pp. 1-27). University of California Press.
- Brookfield, S. D., y Preskill, S. (2005). *Discussion as a Way of Teaching. Tools and Techniques for Democratic Classrooms* (2a ed.). Jossey-Bass.
- Clark, P., Mendoza-Gutiérrez, C. F., Montiel-Ojeda, D., Denova-Gutiérrez, E., López-González, D., Moreno-Altamirano, L., y Reyes, A. (2021). A Healthy Diet is Not More Expensive than Less Healthy Options: Cost-Analysis of Different Dietary Patterns in Mexican Children and Adolescents. *Nutrients*, 13, 3871. <https://doi.org/10.3390/nu13113871>
- Contreras, J. (2020). Que los árboles no nos impidan ver el bosque: alimentación, salud y sostenibilidad. En Pasquier Merino, A. G., y Bertran Vilà, M. (coords.), *Alimentación, salud y sustentabilidad: hacia una agenda de investigación* (pp. 21-43). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Counihan, C. (2014). Cultural heritage in food activism: local and global tensions. En

- Brulotte, R. L., y Di Giovine, M. A. (eds.), *Edible Identities: Food as Cultural Heritage* (pp. 219-229). Ashgate.
- EAT-Lancet Commission. (2019). *Healthy Diets from Sustainable Food Systems*. Food. Summary Report of the EAT-Lancet Commission.
- Escalona-Aguilar, M. A., Leal-Ascencio, M. T., Pineda-López, M. R., Ruíz-Cervantes, E. E., y Sánchez-Velásquez, L. R. (2015). El papel de la universidad pública en la soberanía alimentaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1215-1231.
- Escobar, J., y Bonilla-Jimenez, F. I. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Estrada Nava, E. Y., Veytia López, M., Pérez-Gallardo, L., Guadarrama Guadarrama, R., y Gaona Valle, L. S. (2020). Relación de la grasa corporal con la alimentación emocional y calidad de la dieta en universitarios de México. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 70(3), 164-173. <https://doi.org/10.37527/2020.70.3.002>
- Flores Sandoval, V. M., y Delgado Jacobo, P. (2022). Las bebidas y la hidratación. *Psic-Obesidad. Boletín electrónico de obesidad desde una perspectiva cognitivo conductual*, 12(45), 17-20. <https://doi.org/10.22201/fesz.20075502e.2022.12.45.84861>
- Fuentes, S., y Estrada, B. (2023). Alimentación escolar y educación alimentaria: tendencias recientes en la investigación en América Latina entre 2005 y 2021. *Revista Educación*, 47(1), 563-578. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51724>
- Gravante, T. (2019). Prácticas emergentes de activismo alimentario en la Ciudad de México. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 14(28), 105-125.
- Gravante, T. (2023). Activismo de base prefigurativo y futuros alternativos. Una propuesta de análisis. *Andamios*, 20(51), 133-166. <https://doi.org/10.29092/uacm.v20i51.972>
- Guthman, J. (2011). *Weighing In. Obesity, Food Justice, and the Limits of Capitalism*. University of California Press.
- Martínez-Hernández, V. R., Sandoval Copado, J. R., y Aranzana Juarros, M. (2021). Acceso a los alimentos y hábitos alimentarios de jóvenes universitarios, Estado de México. *RESPYN. Revista Salud Pública y Nutrición*, 20(3), 36-45. <https://doi.org/10.29105/respyn20.3-5>
- Muñoz Cano, J. M. (2015). "El plato del Bien Comer", ¿evidencia científica o conocimiento transpuesto?. *Revista de Investigación Educativa*, (20), 45-71.
- Nonini, D. M., y Holland, D. C. (2024). *Food Activism Today. Sustainability, Climate Change, and Social Justice*. New York University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación y Organización Mundial de la Salud. (2020). *Dietas saludables sostenibles. Principios rectores*. <https://doi.org/10.4060/ca6640es>
- Pollan, M. (2008). *In Defense of Food. An Eater's Manifesto*. Large Print Press.
- Ramírez Sánchez, M. I., Rojas Alonso, J. A., Fabela Sánchez, D. D., Fuentes Hernández, D. A., y Sánchez Juárez, D. I. (2021). Hábitos alimentarios de estudiantes universitarios. Una reflexión en torno al rendimiento académico. *D'Perspectivas*, 8(16), 46-58. <http://doi.org/10.53436/7x21PIC5>

- Salgado, J. C., Pedraza, L. S., Contreras-Manzano, A., Aburto, T. C., Tolentino-Mayo, L., y Barquera, S. (2025). Product reformulation in non-alcoholic beverages and foods after the implementation of front-of-pack warning labels in Mexico. *PLoS Med*, 22(3), e1004533. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1004533>
- Scrini, G. (2013). *Nutritionism. The Science and Politics of Dietary Advice*. Columbia University Press.
- Secretaría de Salud, Instituto Nacional de Salud Pública y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023). *Guías Alimentarias Saludables y sostenibles para la población mexicana 2023*.
- Secretaría de Salud. (2006). Norma Oficial Mexicana NOM-043-SSA2-2005, *Servicios básicos de salud. Promoción y educación para la salud en materia alimentaria. Criterios para brindar orientación*. DOF 23-01-2006. <https://salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/043ssa205.pdf>
- Secretaría de Salud. (2013). Norma Oficial Mexicana NOM-043-SSA2-2012, *Servicios básicos de salud. Promoción y educación para la salud en materia alimentaria. Criterios para brindar orientación*. DOF 22-01-2013 <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/138258/NOM-043-servicios-basicos-salud-educacion-alimentaria.pdf>
- Shamah-Levy, T., Lazcano-Ponce, E. C., Cuevas-Nasu, L., Romero-Martínez, M., Gao-Pineda, E. B., Gómez-Acosta, L. M., Mendoza-Alvarado, L. R., y Méndez-Gómez-Humarán, I. (2024). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición Continua 2023. Resultados Nacionales*. Instituto Nacional de Salud Pública.
- Siniscalchi, V., y Counihan, C. (2014). Ethnography of Food Activism. En Counihan, C., y Siniscalchi, V. (eds.), *Food Activism: Agency, Democracy and Economy* (pp. 3-12). Bloomsbury.
- Torres Oregón, F. (2023). Universidad pública y alimentación: un camino complejo hacia entornos alimentarios sanos en la comunidad universitaria. *Sociedades y Desigualdades*, 8(15), 117-137. <https://sociedadesydesigualdades.uaemex.mx/article/view/20747>
- Universidad Autónoma del Estado de México. (2016). *Proyecto Curricular de la Licenciatura en Gastronomía, Toluca*. UAEM.
- Vargas Cancino, H. C. (2022). Mercados agroecológicos universitarios: formación ética *in situ* sobre soberanía alimentaria y comercio justo. En Vargas Cancino, H. C., y Chávez Mejía, M. C. (coords.), *Universidad y Soberanía alimentaria. Un compromiso ético social* (pp. 53-76). Dykinson, S. L.

7. Entornos universitarios y acceso a la alimentación: la ausencia de cafetería institucional en el campus El Rosedal de la UAEM



ULDRIC COROY RODRÍGUEZ*
ANA GABRIELA CABRERA REBOLLO**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.434.07>

Resumen

En este capítulo se analiza el acceso a la alimentación ante la ausencia de una cafetería institucional en el campus El Rosedal de la Facultad de Turismo y Gastronomía de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). La investigación parte del reconocimiento de la alimentación como un derecho humano y condición indispensable para el bienestar y el aprendizaje en contextos educativos. Desde un enfoque cualitativo y exploratorio, a través del análisis de documentos oficiales, comunicados y publicaciones en redes sociales institucionales, así como entrevistas semiestructuradas a personal docente y administrativo, se da cuenta de la historia del campus, los espacios para la alimentación y el acceso a alimentos, así como las estrategias que ha adoptado la comunidad universitaria del campus El Rosedal para cubrir sus necesidades alimentarias ante la ausencia de una cafetería institucional, con el propósito de visibilizar los impactos que esto ha generado en la comunidad. Las y los estudiantes realizan acciones colectivas para atender las necesidades alimentarias del campus, que tanto por su carácter práctico y cotidiano como por su carácter de demanda pueden ser considerados como formas en las que se expresa el activismo alimentario en la comunidad ante la inseguridad.

* Licenciado en Gastronomía por la Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9876-9012> ; correo electrónico: uldric.coroy@gmail.com

** Doctora en Ciencias Ambientales. Profesora de la Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8642-6958>

ridad alimentaria que se experimenta en el espacio. Se concluye que la falta de espacios oficiales y respaldados por la universidad, como las cafeterías o los módulos de alimentación, para alimentarse en el campus no sólo limitan el acceso a los alimentos, sino que afectan el desempeño y la vida académica de la comunidad, especialmente de los estudiantes.

Palabras clave: *cafetería universitaria, acceso a la alimentación, estudiantes universitarios.*

Presentación

La alimentación adecuada y saludable es un derecho humano que debe estar alineado con aspectos biológicos y sociales del individuo en relación con su comunidad y contexto. La alimentación debe ser accesible en los aspectos físicos y económicos, además de estar en armonía con la cantidad y calidad de los alimentos, atendiendo a los principios de variedad, equilibrio, moderación y placer (Cerqueira et al., 2022). La Ley General de la Alimentación Adecuada y Sostenible (2024), así como el artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024), establecen que el acceso a la alimentación es un derecho donde todas las personas de manera individual o colectiva deben poder acceder a una alimentación adecuada y disponer de alimentos para su consumo diario en cualquier momento, así como su acceso físico y económico para lograr una alimentación de calidad nutricional y en cantidad suficiente para satisfacer sus necesidades fisiológicas para que se posibilite una vida digna y el desarrollo integral de todas las etapas de su ciclo de vida sin sacrificar otros derechos humanos.

Para Contreras y Gracia (2005) la alimentación no puede reducirse únicamente a la necesidad biológica o nutricional. Comer es, ante todo, un acto social, simbólico y cultural, donde las decisiones alimentarias no se toman sólo con criterios de salud o economía, sino que responden a aprendizajes colectivos, creencias compartidas y prácticas identitarias que se transmiten a lo largo del tiempo. En esta misma línea, la Procuraduría Federal del Consumidor (Profeco, 2016) destaca que, además de la edad y las preferencias, la alimentación de los mexicanos está fuertemente determinada por su si-

tuación socioeconómica, siendo ésta una de las más influyentes al momento de decidir qué y cómo se come.

Por lo tanto, hablar del acceso a la alimentación implica también reconocer que las formas en que comemos están atravesadas por condiciones externas que influyen en nuestra capacidad para alimentarnos. Este vínculo entre alimentación y bienestar se vuelve aún más crítico cuando lo situamos en contextos educativos, porque el acceso adecuado a la alimentación está directamente relacionado con el rendimiento escolar y el bienestar de los estudiantes. La inseguridad alimentaria puede afectar el desarrollo cognitivo, la salud mental y la calidad del sueño, lo que a su vez repercute en el desempeño académico evidenciando cómo la nutrición influye de manera integral en los procesos de aprendizaje (Lorenzana, 1999; Betancourt-Núñez et al., 2024; Canbolat et al., 2023).

Diversas investigaciones y organismos internacionales, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2025) han señalado que la salud y la nutrición son condiciones fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, pues garantizar el bienestar físico y nutricional de las y los estudiantes no sólo mejora su rendimiento académico, sino que también fomenta la inclusión, la equidad educativa y el desarrollo comunitario.

La salud y la nutrición escolar constituyen una inversión clave en el aprendizaje de las y los estudiantes y en su bienestar general. Garantizar que las y los estudiantes estén saludables y bien alimentados mejora su rendimiento académico, fomenta la inclusión y la equidad, y contribuye a un sistema educativo más sólido (UNESCO, 2025), por ello, el acceso a una alimentación adecuada dentro de los espacios educativos no es un lujo, sino una condición básica.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, s.f.), los entornos alimentarios escolares son todos aquellos espacios dentro de las instalaciones escolares donde se compran, venden o consumen alimentos y donde se propicia elegir alimentos compatibles con sus dietas y un mayor bienestar. De este modo, las escuelas de educación básica, media superior y superior no sólo son espacios de acceso al conocimiento y al aprendizaje, sino también son entornos de la vida cotidiana que moldean hábitos y prácticas alimentarias. Por ello, la

disponibilidad de espacios, el costo de los alimentos, los horarios de clases y la organización institucional influyen en la capacidad de alimentarnos y por tanto en la capacidad de aprender.

Moctezuma y Murguía (2023) mencionan que la población estudiantil universitaria pasa gran parte de su día en la universidad. Además de las actividades académicas, los estudiantes realizan actividades culturales, deportivas y de ocio. No obstante, se identifica que los universitarios tienen un acceso muy limitado a los alimentos por cuestiones de presupuesto, traslado y transporte, así como gastos en papelería, entre otros. Consecuentemente, esta limitada disponibilidad de alimentos puede derivar en ingesta insuficiente, bajo rendimiento académico, fatiga, ausentismo e incluso abandono de estudios. Aunque las y los universitarios enfrentan diversas limitaciones socioeconómicas, disponer de espacios que faciliten el acceso a alimentos resulta esencial para su bienestar y rendimiento académico.

Cerqueira et al. (2022) explican que los hábitos alimentarios de las y los estudiantes cambian al ingresar a la universidad. La rutina estudiantil influye negativamente en la alimentación, ya que, como consecuencia, una parte de sus comidas se realiza fuera de casa. Esto provoca que las y los universitarios dependan de establecimientos en la universidad o cercanos a ella para cubrir esta necesidad. Es por eso que los espacios universitarios desempeñan un papel importante en la alimentación de la comunidad universitaria por medio de cafeterías institucionales o módulos de alimentación dentro de las instalaciones escolares. Otro estudio realizado por Martínez, Sandoval Copado y Aranzana Juarros (2021) señala que más de la mitad de los estudiantes depende de las cafeterías dentro de las universidades para alimentarse durante su jornada, especialmente quienes cursan materias en horarios mixtos. Esto muestra la importancia de garantizar al menos una opción de alimentación cercana a los espacios académicos, en beneficio no sólo de estudiantes, sino de toda la comunidad que permanece largas horas en la universidad. Sin embargo, no todos los espacios universitarios cuentan con lugares destinados específicamente para la compra y consumo de alimentos, y en situaciones específicas, ni siquiera un lugar cercano en donde adquirir alimentos.

En las siguientes páginas se aborda el caso del campus El Rosedal, espacio universitario de la Facultad de Turismo y Gastronomía de la Uni-

versidad Autónoma del Estado de México, lugar donde se imparten clases teóricas y se encuentran los talleres para las prácticas de la Licenciatura en Gastronomía. Este espacio carece de una cafetería institucional desde el regreso a clases presenciales en el año 2022, tras la emergencia sanitaria por covid-19. Esta situación plantea interrogantes sobre cómo podría afectar la ausencia de un espacio de alimentación en los hábitos, prácticas y decisiones alimentarias de la comunidad universitaria, así como en su bienestar físico, emocional y académico.

De esta forma, el presente capítulo tiene como objetivo conocer las estrategias que ha adoptado la comunidad universitaria del campus El Rosedal para cubrir sus necesidades alimentarias ante la ausencia de una cafetería institucional. A partir de este enfoque, se busca indagar cómo estudiantes, docentes y personal administrativo han respondido ante esta carencia, qué dinámicas de adaptación o redes de apoyo han surgido en el espacio, y de qué manera estas prácticas reflejan formas de organización frente a la falta de condiciones adecuadas para alimentarse dentro del campus.

El texto se desarrolla en cuatro secciones principales. Primero, se expone el marco teórico-metodológico de la investigación. Después, se reconstruye la historia institucional del campus, se plantea la historia de las formas de acceso a la alimentación gestionadas desde la administración, las estrategias desarrolladas por la comunidad ante la falta de una cafetería institucional, así como las opiniones generales de los entrevistados ante las situaciones planteadas. Posteriormente, se incluye la discusión de los resultados en diálogo con los elementos teóricos con el fin de profundizar en la comprensión del problema alimentario en el campus. Es importante mencionar que durante el desarrollo de esta investigación ocurrió un paro estudiantil significativo para el campus, la facultad y la universidad en general, entre abril y agosto de 2025, cuyas demandas están relacionadas con el tema de estudio, por lo que fue incorporado como parte del análisis contextual en la discusión. Finalmente, se presentan las conclusiones, donde se sintetizan los hallazgos relevantes del análisis, se reflexiona sobre el papel de la universidad frente al derecho a la alimentación en contextos educativos, y se sugieren caminos de reflexión para continuar abordando esta problemática desde una mirada crítica.

Marco teórico-metodológico

Esta investigación parte del activismo alimentario como eje analítico central para comprender las prácticas, discursos y respuestas colectivas que han emergido en torno a la ausencia de una cafetería institucional en el campus El Rosedal. Desde esta mirada, se considera que las acciones vinculadas a la alimentación pueden adquirir un carácter político, especialmente cuando surgen como respuestas colectivas a carencias estructurales. Este enfoque permite interpretar diversas formas de acción, resistencia y organización comunitaria que surgen en los entornos urbanos, en particular aquellas vinculadas con la alimentación.

Gravante (2020) sostiene que el activismo alimentario se manifiesta como un fenómeno de inconformidad colectiva que busca transformar a los sistemas de producción, distribución y consumo de alimentos, promoviendo modelos más democráticos, sustentables y culturalmente apropiados. Counihan y Siniscalchi (2014) proponen una tipología útil para analizar este tipo de activismo, distinguiendo entre actos de resistencia, que están compuestos por la no participación explícita en sistemas hegemónicos y los desafíos de éstos; la redistribución, que se encarga de la distribución más equitativa de los recursos, y la acción social que tiene como finalidad la búsqueda de una transformación a fondo del sistema alimentario.

Tradicionalmente, el activismo alimentario ha sido estudiado en contextos de los movimientos campesinos e indígenas, centrados en la defensa de la tierra, los territorios, la autonomía y la soberanía alimentaria como una lucha frente al actual sistema alimentario (Gravante, 2019b). Sin embargo, como señala Gravante (2020), estos estudios han privilegiado una mirada rural del fenómeno, dejando de lado la emergencia de crisis alimentarias en contextos urbanos, por lo que resulta necesario ampliar el análisis hacia las ciudades y periferias, donde también se viven situaciones de vulnerabilidad alimentaria. Y aunque existen diversos tipos de activismo, les atraviesan prácticas comunes como la autogestión, la acción directa y la construcción de alternativas que son clave en su desarrollo (Gravante, 2023).

Desde esta perspectiva, se integran otros conceptos de forma complementaria para profundizar en el análisis de la problemática alimentaria en el campus, uno de los cuales es la prefiguración política (Gravante, 2019a),

donde las acciones y alternativas se desarrollan de forma práctica con la participación de los afectados para generar acciones que transforman el presente para entonces transformar el futuro. Así, con sus formas de organización y acción buscan ser coherentes con sus valores, adoptando principios como la horizontalidad, el consenso, la autogestión y la acción, entre otros, para que la vida cotidiana se transforme en un territorio político donde se materializan formas alternativas de vivir dentro del mundo actual. De este modo, las prácticas cotidianas se pueden convertir en manifestaciones concretas del cambio que se desea lograr (Gravante, 2019a).

Otro de los conceptos centrales para esta investigación es el de inseguridad alimentaria. Éste se entiende como la falta de acceso constante y suficiente a alimentos nutritivos, necesarios para una vida saludable y activa, y que se puede clasificar como crónica o transitoria, dependiendo de la persistencia temporal y de las condiciones que afectan el acceso de la comunidad a los alimentos (Thomson y Metz, 1999).

En cuanto a la metodología, esta investigación utilizó un enfoque cualitativo de tipo exploratorio, para conocer las estrategias de la comunidad universitaria del campus El Rosedal ante la ausencia de una cafetería institucional, y cómo ésta ha respondido ante esta situación desde sus prácticas, discursos y demandas colectivas. Así, la investigación se desarrolló en tres fases:

1. **Análisis documental y digital:** Se revisaron los Planes Generales de Desarrollo de la Universidad Autónoma del Estado de México, los Planes de Desarrollo de la Facultad de Turismo y Gastronomía, del año 2001 hasta el planteado para el cierre de la administración 2027, y los Informes Anuales de Actividades del mismo espacio académico, del año 2001 hasta el 2024. Esta revisión permitió dar cuenta de la historia administrativa del campus El Rosedal y visibilizar las decisiones institucionales en torno al acceso a la alimentación en el espacio. Específicamente, se analizaron menciones específicas y la ausencia de ellas, sobre módulos de alimentación, cafetería, campus El Rosedal y alimentación. De igual manera, se llevó a cabo una revisión sistemática de publicaciones e información en la página oficial y redes sociales de la Facultad de Turismo y Gastronomía.

2. Entrevistas: Las entrevistas semiestructuradas constituyeron una de las principales herramientas de recolección de información, cuya intención fue el acercamiento a las experiencias, memorias y perspectivas en torno a la historia de la cafetería institucional, su eventual cierre y la posterior ausencia de un espacio destinado formalmente a la alimentación. En total, se realizaron ocho entrevistas dirigidas al personal docente y administrativo de la Facultad de Turismo y Gastronomía, seleccionado mediante un muestreo intencional.¹ Se eligió a estos participantes por su experiencia directa en la gestión académica y administrativa del campus El Rosedal, así como su conocimiento y participación en la evolución del campus, pues la mayoría de los entrevistados ocupó, en algún momento entre el año 2009 y 2025, el cargo de coordinador de la Licenciatura en Gastronomía. También se incluyó al cronista institucional de la facultad como parte de los entrevistados, cuya labor ha sido documentar los procesos históricos y relevantes de la comunidad universitaria. En conjunto, todos los participantes han desempeñado funciones claves en la gestión del campus, ya sea en la administración de espacios, servicios escolares, acompañamiento estudiantil o memoria institucional. Estas entrevistas permitieron explorar distintas dimensiones de la problemática: desde el funcionamiento previo de servicios de alimentos, las razones que llevaron a su desaparición, así como las estrategias desarrolladas por la comunidad para adaptarse a la carencia de este espacio. Dentro de la entrevista semiestructurada, se incluyó un espacio para la opinión respecto de las iniciativas impulsadas por los estudiantes para tener acceso a alimentos, así como las posibilidades o limitaciones institucionales para restablecer un servicio de cafetería. Las entrevistas fueron realizadas en los meses de abril a julio de 2025, de manera presencial o virtual, según las condiciones lo permitieran, y todas las entrevistas fueron grabadas con consentimiento informado y por escrito. A pesar de que más de la mitad de los participantes

¹ El muestreo intencional es un tipo de muestreo no probabilístico en el que se eligen casos representativos o convenientes para los fines de la investigación (Otzen y Manterola, 2017).

no manifestó problema en que se mencionara su nombre, se optó por un análisis de forma general y así omitir identificaciones personales, con el fin de proteger su privacidad. Las entrevistas fueron transcritas y organizadas por categorización temática a partir de tópicos comunes como: historia del servicio de cafetería, causas de cierre, percepción de la comunidad, estrategias para el acceso a la alimentación en el campus, estrategias actuales de alimentación, posibles soluciones, opiniones sobre la ausencia de cafetería y opiniones sobre el espacio destinado a una cafetería como salón de clases.

3. Comunidad universitaria: Aunque se tenía previsto aplicar un instrumento durante el mes de mayo de 2025, dirigido a la comunidad universitaria del campus —considerando estudiantes, docentes y administrativos no entrevistados— fue descartado ante la situación de la movilización estudiantil que derivó en la toma de instalaciones de la Facultad de Turismo y Gastronomía, además del inicio de un paro institucional. Por esta razón, y en respeto a la postura colectiva asumida por el estudiantado, se decidió no interferir en dicho proceso. En su lugar, para dar voz a los estudiantes y encontrar una forma de incorporar su perspectiva, se llevó a cabo una revisión sistemática de publicaciones digitales, así como de comunicados estudiantiles, pliegos petitorios, minutas compartidas públicamente y contenidos generados durante el paro universitario del 2025 por parte de la Facultad de Turismo y Gastronomía y la Asamblea Estudiantil Fac TuryGas, lo anterior con la finalidad de conocer las peticiones y necesidades que demandan.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos. Lo que se expone en las siguientes páginas surge de la sistematización y el análisis de las ocho entrevistas aplicadas. A través de un proceso de categorización temática fue posible organizar las voces de las y los participantes en torno a distintos ejes: la historia de la licenciatura e infraestructura del campus y del servicio de

cafetería, las causas de su cierre, la percepción de los entrevistados sobre la ausencia del espacio, las estrategias actuales para el acceso a alimentos y las implicaciones prácticas e institucionales de esta problemática.

Historia de la licenciatura e infraestructura del campus

La página oficial de internet de la Facultad de Turismo y Gastronomía (Facultad de Turismo y Gastronomía, s.f.) relata que la Licenciatura en Gastronomía de la Universidad Autónoma del Estado de México fue creada en el año de 1999 a través de la Facultad de Turismo, donde se tiene como objetivo formar expertos profesionales en la gastronomía que contribuyeran al desarrollo de servicios de alimentos y bebidas mediante higiene, presentación y oportunidad en la prestación de servicio, así como la solución de problemas en relación con la gastronomía y su relación con actividades turísticas. La demanda y relevancia de la Licenciatura en Gastronomía se reflejó en el rápido incremento de su matrícula: en el Primer Informe Anual de Actividades 2001-2002 se registraban 125 estudiantes inscritos en el programa (Facultad de Turismo, 2002, p. 12), mientras que para el Tercer Informe Anual de Actividades 2007-2008 la cifra había ascendido a 314 estudiantes (Facultad de Turismo, 2008, p. 33). Este crecimiento sostenido en tan sólo seis años evidenció la importancia académica y social de la carrera, fue tal que en el año 2008 la escuela cambió su nombre a Facultad de Turismo y Gastronomía.

En el plan de desarrollo de la Facultad de Turismo, que comprendió la administración de 2001-2005, se identificó que uno de los ejes prioritarios fue la atención a necesidades de infraestructura derivadas de la apertura de la Licenciatura en Gastronomía y sus necesidades de espacio para llevar a cabo talleres necesarios por la naturaleza de la carrera. El documento expone que el rápido crecimiento de la facultad, junto con la implementación de un nuevo programa, exigía la construcción de espacios adecuados para desarrollar actividades prácticas. Además, señala que la instrumentación y puesta en marcha de la Licenciatura en Gastronomía exigía dotar al campus de infraestructura específica para el desarrollo de actividades académicas prácticas. En particular, se planteó como prio-

ridad la construcción de un taller de cocina, así como la elaboración de lineamientos generales para talleres y laboratorios (Facultad de Turismo, 2001, pp. 74-75).

En ese mismo periodo, la consolidación del proyecto de Gastronomía recibió un respaldo institucional significativo, pues en el Primer Informe Anual de Actividades 2001-2002 la Facultad de Turismo redacta explícitamente que existe un apoyo recibido desde Rectoría para la creación de un espacio para la Licenciatura en Gastronomía: “Mención especial merece la consideración que nuestro organismo académico está recibiendo para la construcción y equipamiento de los talleres de gastronomía” (Facultad de Turismo, 2002, p. 22).

En el Segundo Informe Anual de Actividades 2002-2003 de la Facultad de Turismo (Facultad de Turismo, 2003) se redacta que se concluyó la construcción de los laboratorios especializados, que incluían un restaurante, una cocina, una panadería, una cámara de refrigeración, almacenes, bodegas, aulas escolares y oficinas administrativas, espacio que llevaría por nombre Campus El Rosedal, ubicado en la Carretera Toluca-Atlacomulco, Km. 14.5, Tlachaloya, Estado de México. El informe menciona que las instalaciones fueron entregadas en el mes de marzo del 2003, donde al momento se encontraban 197 estudiantes de cuarto y sexto semestre cursando la licenciatura. Es importante entonces ubicar al año 2003 como el momento clave en el que la comunidad estudiantil de gastronomía comenzó a utilizar este espacio, y que, a pesar del nivel de equipamiento y la cantidad de estudiantes ocupando ese lugar, no se hace mención alguna sobre la incorporación de una cafetería institucional para la comunidad.

A pesar del constante crecimiento de la matrícula en la Licenciatura en Gastronomía dentro del campus El Rosedal, así como la consolidación de talleres de gastronomía, no se identificaron menciones específicas sobre la creación o funcionamiento de espacios destinados para el acceso a la alimentación de la comunidad universitaria en los informes anuales ni en los Planes de Desarrollo consultados entre el 2003 y el 2007.

En junio del 2008, en el Tercer Informe Anual de Actividades del Plan de Desarrollo 2007-2008, se registra una referencia indirecta a un módulo de alimentos. En este informe se redacta la culminación de una segunda etapa de construcción en el campus, que incluyó una biblioteca, aulas esco-

lares, un centro de cómputo, sanitarios, y la mención de la reubicación de un “módulo de alimentos” (Facultad de Turismo, 2008), pero no se menciona con detalle su operación o características. A pesar de ello, se recupera una fotografía, donde se muestra cómo era dicho módulo (figura 7.1).

Figura 7.1. Módulo de alimentos de la Facultad de Turismo y Gastronomía



Fuente: fotografía de Ana Gabriela Cabrera Rebollo (julio de 2008).

Tras la pequeña mención al módulo de alimentos en el 2008, no volvieron a registrarse avances significativos en torno al acceso a la alimentación dentro del campus, al menos no en documentos institucionales disponibles. No fue sino hasta el año 2015 cuando se retomó el tema en el tercer informe anual de actividades de la administración 2013-2017 de la Facultad de Turismo y Gastronomía (Facultad de Turismo y Gastronomía, 2016). En este documento se reconoce y agradece públicamente al rector por su apoyo en la construcción de la cafetería institucional y de una segunda cocina. El informe detalla que en octubre del 2015 se colocó la primera piedra de ambos espacios y que fue el 5 de agosto de 2016 cuando se llevó a cabo la inauguración a cargo del rector Jorge Olvera García. En las entrevistas se menciona que en la construcción de dicha cafetería fungía como directora de la facultad la maestra Elizabeth López Carré y que

fue mediante el financiamiento de la DIGECyN (Dirección General del Conocimiento y Negocios) que se logró la construcción. El informe también menciona que estas obras representarían un beneficio directo para los 373 estudiantes de la licenciatura, así como para el resto de la comunidad universitaria. Esta mención institucional es la primera en la que se reconoce de forma explícita la construcción de una cafetería para el campus y donde marca un cambio en relación con el acceso a alimentación dentro del espacio, donde se incluye un espacio específico para el consumo de alimentos en un entorno académico especializado precisamente en alimentación.

La primera cafetería

El chef Edgar Gómez, en ese momento docente de la licenciatura, fue el primer concesionario de la cafetería del campus, y, gracias a su experiencia, ésta operó con altos estándares en calidad, variedad, limpieza, servicio, ambiente y alimentación saludable, donde era apoyado por estudiantes del mismo campus para su funcionamiento. Posteriormente, el cargo pasó a otro concesionario, sin embargo, se percibieron cambios como la baja calidad de alimentos, el descuido en la atención y el manejo, una disminución de empleados, insuficientes insumos y una organización mal ejecutada con los estudiantes. Lo anterior trajo consigo su destitución y una etapa de constante cambio de concesionarios. Después de ello, los concesionarios que formaron parte de la cafetería no permanecieron por periodos prolongados a causa del bajo consumo en el campus, además de otros aspectos como son la ubicación en la que se encuentra² y las demandas específicas de los estudiantes sobre los alimentos que se vendían.

Fue la cuarentena, consecuencia de la contingencia sanitaria covid-19, lo que aceleró el descuido y desinterés de futuros concesionarios con la cafetería, lo que hizo que después del regreso a clases en el año 2022, no volviera a funcionar de acuerdo con su utilidad principal. Fue en ese mismo

² El campus se ubica al pie de la carretera Toluca-Atlacomulco, aproximadamente a 16 km del edificio de Rectoría de la Universidad, ubicado en el centro de la ciudad de Toluca.

año, en el mes de agosto, que en la página oficial de Facebook de la Facultad de Turismo y Gastronomía UAEMéx (2022) se anunció que la DIGECyN donó el espacio a la facultad para que éste se convirtiera en un aula de clases para uso de la comunidad, el cual continúa en la actualidad (Facultad de Turismo y Gastronomía UAEMéx, 2022).

Figura 7.2. Instalaciones de cafetería utilizadas para clases de análisis sensorial



Fuente: fotografía de Ana Gabriela Cabrera Rebollo (12 de octubre de 2023).

Una vez perdido el espacio de la cafetería, se intentó abastecer al campus con alimentos mediante la colocación de módulos temporales al interior de las instalaciones. Estos módulos tenían como principal venta *snacks* y comida rápida que, más allá de la baja demanda, enfrentaban condiciones poco favorables, pues carecían de acceso adecuado a electricidad y, durante la temporada de lluvias, las zonas donde se ubicaban solían inundarse. Debido a estas y otras limitaciones, dichos módulos sólo operaron durante algunos meses antes de desaparecer.

Fue poco el tiempo que transcurrió después del regreso a clases presenciales para que, ante la ausencia de una cafetería y la necesidad de acceder

a alimentos, los estudiantes crearan un grupo dentro de una aplicación de mensajería, al que se le denomina “la tiendita”, donde ofrecen alimentos, bebidas y *snacks* a lo largo del día. Ésta ha sido la alternativa más duradera que se ha llevado a cabo después del regreso a clases y que por varios años ha funcionado sin regulación oficial, es decir, sin intervención directa de los administrativos del campus ni de la universidad. No existen lineamientos específicos sobre qué productos pueden venderse o cómo debe de operar, salvo la prohibición del uso de unicel y de bebidas alcohólicas. A pesar de ello, la tiendita cumple con la función de satisfacer las necesidades de acceso a la alimentación.

Reflexiones del personal docente y administrativo

Las ocho entrevistas realizadas muestran consenso respecto de la necesidad de contar con una cafetería institucional en el campus El Rosedal. Los entrevistados expresaron que su ausencia representa una dificultad cotidiana para toda la comunidad universitaria, especialmente para los estudiantes, quienes enfrentan jornadas de más de seis horas cuando tienen talleres de cocina y clases teóricas, en ocasiones, con clases continuas y sin tiempo suficiente para desplazarse a comer fuera. Ante estas condiciones, las opciones disponibles se reducen prácticamente a la tiendita estudiantil y algunos comercios cercanos, lo que limita la posibilidad de acceder a alimentos variados y saludables. Esto se traduce en una dieta deficiente, centrada en botanas, productos ultraprocesados o comidas rápidas, poco nutritivas y repetitivas. Los entrevistados también subrayan que la falta de un espacio institucional impacta con mayor intensidad en los estudiantes foráneos, quienes viven solos y sin redes familiares de apoyo, por lo que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad al no contar con una cafetería universitaria que, al menos durante su jornada académica, garantice el acceso a una comida adecuada.

En este sentido, algunos proponen que se pudiera operar bajo un modelo formativo, gestionando por estudiantes y supervisado por docentes, lo cual reforzaría el perfil profesional de los estudiantes. A estas opiniones se suma la perspectiva del cronista institucional, quién refuerza la idea de

que una cafetería dentro del campus debe de considerar las características específicas de su comunidad. Como señala, los estudiantes de gastronomía poseen un conocimiento técnico y cultural particular sobre los alimentos, lo que implica que cualquier servicio alimentario debe estar a la altura de sus expectativas en términos de calidad, sabor y valor nutricional, además, hace énfasis en que el diseño de una cafetería debería de contemplar también su función educativa y de salud, especialmente en el contexto de políticas públicas recientes que buscan mejorar la alimentación en espacios escolares y universitarios. Por ello, considera que con alimentos naturales, accesibles y adecuados no sólo mejorar la nutrición, sino que puede influir positivamente en el estado de ánimo, la concentración y el rendimiento académico de los estudiantes.

En cuanto al impacto de la ausencia de una cafetería institucional, los entrevistados coinciden en que se trata de una carencia significativa que ha afectado tanto a estudiantes como a docentes y administrativos. Los testimonios hacen referencia a casos concretos de estudiantes que han sufrido desmayos por no haber comido, a la dificultad para mantenerse hidratados en jornadas largas, y a la sensación de estrés y desgaste derivada de no contar con un espacio donde alimentarse dignamente, sin olvidar que existen estudiantes que viven solos, además de que algunos estudian y trabajan, lo que hace que su horario para alimentarse o encontrar un lugar cercano para adquirir alimentos se vea perjudicado. La falta de un área designada también ha repercutido en el rendimiento académico y ha reforzado prácticas improvisadas, como comer en espacios inadecuados o durante las clases. Además del aspecto físico, varios entrevistados destacaron que la cafetería cumpliría con una función social y afectiva importante, donde funcione como un lugar de encuentro, descanso y convivencia que fomente el sentido de comunidad dentro del campus, ya que su ausencia ha significado la pérdida de este tipo de vínculos, especialmente entre estudiantes.

En relación con la conversión de la cafetería en aula, la mayoría de los participantes comprende que la decisión respondió a una necesidad urgente de espacios físicos; sin embargo, todos opinan que la solución fue parcial. Mientras que algunos valoran positivamente que el aula se utilice para unidades de aprendizaje prácticas como coctelería o servicio de alimentos y

bebidas, otros lamentan que se haya renunciado al objetivo original del espacio sin una estrategia que atienda el derecho a la alimentación. La percepción de que el cambio fue una buena idea, pero mal ejecutada, es una opinión compartida.

En cuanto a la viabilidad de un proyecto para el rescate, la implementación de una nueva forma de acceso a la alimentación dentro del campus, los entrevistados señalaron que los estudiantes ya mantienen una dinámica arraigada en torno a la venta informal de alimentos. Mencionaron que, debido a los recursos económicos limitados de la mayoría, un nuevo servicio difícilmente resultaría rentable. Ante este panorama, destacaron la necesidad de realizar estudios específicos que permitan evaluar con mayor precisión la viabilidad económica de cualquier propuesta.

En cuanto a la tiendita, los entrevistados reconocen que esta solución espontánea ha sido funcional, pues permite que los estudiantes accedan a alimentos durante su jornada académica, la cual tiene un promedio de siete horas diarias de clases según los horarios oficiales de la Facultad de Turismo y Gastronomía (2025). Se valora que esta venta ha sido una fuente de ingresos para quienes la llevan a cabo, ayudándoles a cubrir gastos escolares como lo son los insumos de sus prácticas o para el transporte. Algunos docentes incluso señalaron consumir con regularidad estos productos como una forma de apoyar a los estudiantes.

Sin embargo, también hubo posturas críticas respecto de la venta informal de alimentos. Varios entrevistados expresaron su preocupación por la falta de regulación e higiene, así como la baja calidad nutricional de los productos, pues consideran que en la oferta predominan botanas, dulces y bebidas azucaradas. También se mencionó el impacto negativo en la dinámica académica, con casos de estudiantes que interrumpen o abandonan las clases para entregar o recibir productos, afectando con ello el desarrollo de las sesiones y la concentración tanto de los vendedores como de sus compañeros y docentes.

De igual manera, existe preocupación constante sobre la ausencia de un control institucional claro sobre esta iniciativa. La mayoría coincidió en que no existe un sistema de vigilancia o acompañamiento formal por parte de la universidad. Aunque desde la coordinación se han mencionado esfuerzos aislados, como restringir el uso de unicef o promover un manejo

ordenado de residuos, estas acciones han sido limitadas y no han derivado a una estrategia integral de la gestión alimentaria dentro del campus.

Entre las propuestas más mencionadas por los entrevistados para mejorar el acceso a la alimentación está la reactivación de una cafetería, aunque se considera que su viabilidad depende de factores como: los costos de renta, el poco consumo potencial, la exigencia del perfil gastronómico de las y los estudiantes, además de las limitaciones impuestas por las nuevas normativas para una alimentación nutritiva, suficiente y de calidad (Secretaría de Educación Pública, 2024). Aun así, algunos entrevistados sugieren que la cafetería podría ser administrada por brigadas de estudiantes junto con docentes, a modo de práctica profesional o servicio social. También se propuso permitir la entrada de cocineras tradicionales de comunidades cercanas para ofrecer platillos típicos en días específicos o adaptar el aula restaurante como espacio fijo para la alimentación.

Seis de los entrevistados subrayaron que la problemática no se limita a la comida, sino a la falta de un espacio de convivencia digna donde los estudiantes puedan descansar, socializar y consumir sus alimentos. Para algunos, la necesidad de la comunidad ha derivado en una red informal de apoyo y subsistencia que, aunque es imperfecta por la falta de organización, las complicaciones derivadas de las dinámicas de venta y el escaso respaldo de los administrativos, ha sostenido el acceso a la alimentación dentro del campus. Sin embargo, también existe preocupación por el rumbo que esta situación puede tomar si no se implementan soluciones institucionales que regulen y garanticen condiciones de bienestar y dignidad alimentaria para la comunidad universitaria del campus El Rosedal.

Discusión

Realizar esta exploración dentro de la comunidad universitaria del campus El Rosedal nos ha llevado por caminos que van más allá de conocer las formas en las que se alimentan los estudiantes, docentes y administrativos. Existe una profunda problemática donde las soluciones institucionales han sido escasas y de una corta duración. El análisis de las entrevistas y documentos institucionales permite comprender que la ausencia de una cafete-

ría institucional en el campus El Rosedal no es únicamente un problema logístico o de servicios, sino una manifestación concreta de inseguridad alimentaria en el ámbito universitario, dado que, una vez revisados los planes de desarrollo de la facultad, se entiende que no se contempló la creación de una cafetería institucional para la comunidad universitaria hasta el año 2015. El proyecto de infraestructura para la Licenciatura en Gastronomía se centró en la creación de espacios académicos, pero no consideró otros aspectos vinculados al bienestar, como lo es el acceso a alimentos de los estudiantes, docentes y administrativos.

En este contexto, y de acuerdo con Thomson y Metz (1999), la comunidad del campus El Rosedal ha vivido desde sus inicios una forma de inseguridad alimentaria transitoria, tanto temporal como estacional. A lo largo de su historia, ha tenido periodos intermitentes de acceso a los alimentos, además de que no existió un plan claro para garantizar del acceso regular y suficiente a la alimentación, hasta el año del 2016, aunque sólo por un breve periodo. Además, como se menciona en las entrevistas, hay factores como la falta de tiempo entre clases, la limitación económica para comprar alimentos o incluso la falta de transporte o infraestructura adecuada para adquirir alimentos cercanos al campus, que hacen más crítico el problema.

De acuerdo con los entrevistados, la falta de alimentos se vuelve más evidente en ciertos momentos del semestre, por ejemplo, durante los periodos de evaluaciones, pues aumenta la falta de tiempo y espacios adecuados para comer. Esto genera un patrón cíclico de dificultad en el acceso a la alimentación y con ello una inseguridad alimentaria estacional. De igual manera, la inseguridad alimentaria afecta de forma diferenciada a distintos sectores de la comunidad, donde los estudiantes son los más vulnerables. Algunos enfrentan condiciones precarias, pues gran parte de sus ingresos se destina a cubrir insumos escolares y, en el caso de estudiantes foráneos, al pago del alquiler, dejando menos recursos disponibles para su alimentación.

La ausencia de una cafetería institucional en el campus ha dado lugar a una serie de respuestas organizadas por la comunidad estudiantil, principalmente a través de la creación de la tiendita. Este tipo de iniciativas las podemos mirar desde el marco del activismo alimentario, y en específico, bajo el concepto de prefiguración política propuesto por Gravante (2019a). Esta perspectiva señala que los participantes, en lugar de limitarse a exigir

cambios, eligen implementar directamente alternativas que desean en su entorno, guiándose por principios como la solidaridad, el apoyo mutuo, organización horizontal y el respeto a las necesidades colectivas. En este caso, las acciones de los estudiantes, aunque sean dispersas e informales, muestran una orientación hacia la creación de soluciones alimentarias inmediatas que responden a la inseguridad alimentaria que se vive dentro del campus.

Desde esta mirada, se fortalece el análisis bajo el eje de activismo alimentario, ya que las respuestas comunitarias que han surgido no se limitan a la denuncia, sino que inciden desde lo cotidiano en el control, acceso y distribución de los alimentos. Aunque la tiendita no se suma como una iniciativa explícitamente relacionada con movimientos políticos organizados, la falta de una cafetería ha provocado que las y los estudiantes tengan que buscar solventar sus necesidades alimentarias. De las entrevistas se desprende que esta forma de organización está prohibida dentro de las facultades de toda la universidad, sin embargo, esta solución ha emergido desde la comunidad estudiantil como una forma de resistencia y adaptación, que ha logrado generar un mercado informal que ha sostenido la alimentación de los estudiantes por al menos dos años.

En este caso, la tiendita responde a la necesidad concreta de alimentarse a través de una respuesta colectiva que permite autogestionar el acceso a alimentos para la comunidad del campus, ya que constituye una forma de organización que expresa valores como la solidaridad, la autogestión y la acción colectiva. Counihan y Siniscalchi (2014) explican que estas acciones pueden leerse como actos de resistencia o redistribución ante un sistema institucional que ha fallado en garantizar este derecho básico, incluso si existe desconocimiento sobre su origen, motivaciones o formas de organización.

Ahora bien, estas formas de organización emergentes no pueden analizarse de manera aislada. Para comprender su origen y persistencia es necesario observar las condiciones institucionales que dieron lugar a esta problemática. La precariedad del campus El Rosedal y las omisiones institucionales en torno al acceso a la alimentación revelan un escenario más amplio de desatención, con intermitencia y contradicción, ya que no existe un lugar formal donde la comunidad pueda alimentarse dentro de un espacio donde se imparte enseñanza para tal fin.

Tal como lo explica la FAO (s.f.), los entornos educativos deben de facilitar condiciones adecuadas para el acceso a alimentos, ya que esto beneficia al aprendizaje. En este caso, la falta de una cafetería no sólo representa una carencia logística o un error de planeación del campus, sino que evidencia una problemática importante que no ha sido resuelta y que ha sido poco estudiada bajo estos términos, pues aunque existen estudios sobre cafeterías universitarias, están dirigidos principalmente a temas de salud pública (Torres, 2023), manejo de residuos (Vargas, 2022), o de su relación con la soberanía alimentaria y la responsabilidad social (Vargas y Panchi, 2023).

Aunque el paro estudiantil no formaba parte del diseño original de esta investigación, su relevancia para comprender el contexto actual del campus justifica su inclusión en esta discusión. Esta movilización estudiantil dentro de las instalaciones de la Facultad de Turismo y Gastronomía inició a principios de mayo de 2025, fue convocada por la Asamblea Estudiantil de la Facultad de Turismo y Gastronomía y formalizada el 8 de mayo en ambos espacios: Ciudad Universitaria³ y el en campus El Rosedal (Asamblea Estudiantil Fac TuryGas, 2025a).

La movilización estudiantil destacó en sus comunicados el abandono en infraestructura, la falta de una cafetería universitaria en el campus El Rosedal y espacios necesarios para la convivencia de los estudiantes de la Licenciatura en Gastronomía, incluso en su pliego petitorio, se exigieron comedores subsidiados (Asamblea Estudiantil Fac TuryGas, 2025b). Este acontecimiento conecta directamente con la problemática central de esta investigación: el acceso digno a la alimentación dentro de contextos universitarios.

A diferencia de la tiendita, que surge como una práctica informal para responder con acciones a una necesidad, el paro representa una forma más visible de activismo alimentario, pues exige cambios estructurales que garanticen el derecho a la alimentación dentro de la universidad.

Así, el activismo alimentario se convierte en un marco útil para comprender cómo la comunidad universitaria se moviliza no sólo para evidenciar las deficiencias institucionales, sino para reclamar su derecho a deci-

³ En el campus de Ciudad Universitaria se imparte la Licenciatura en Turismo y en el campus El Rosedal, la Licenciatura en Gastronomía.

dir sobre el acceso, consumo y condiciones de alimentación en el entorno educativo.

Esta revisión histórica no sólo permite comprender cómo se ha originado el espacio físico del campus El Rosedal, sino que, al mismo tiempo, evidencia las condiciones institucionales que han marcado su desarrollo. A pesar de que se trata de un espacio dedicado a la enseñanza gastronómica, el acceso a la alimentación ha sido una necesidad históricamente desatendida. Esto refuerza la urgencia de repensar el papel de la universidad en el resguardo del bienestar de su comunidad, así como la necesidad de reconocer y valorar las formas de organización que han emergido desde la colectividad para hacer frente a estas carencias.

Conclusiones

Esta investigación permitió visibilizar una dimensión poco atendida en los entornos universitarios, el acceso a una alimentación digna, segura y accesible como parte del derecho a condiciones adecuadas para la educación. A través de un enfoque cualitativo y desde el marco del activismo alimentario, se identificaron distintas formas de solución y respuesta por parte de la comunidad del campus El Rosedal frente a la ausencia de una cafetería institucional.

Uno de los hallazgos centrales es que esta carencia ha derivado en una inseguridad alimentaria transitoria, con momentos de crisis cíclicas durante los periodos de alta demanda académica. Además, se reconoció la existencia de grupos vulnerables, especialmente estudiantes foráneos y quienes trabajan y estudian, quienes se ven más afectados por la falta de opciones accesibles, por la debilidad de las redes de apoyo y por las condiciones particulares del campus. Y si bien no se realizó un estudio detallado sobre las condiciones de los estudiantes, se cree que lo presentado aquí permite mostrar áreas y aspectos que deben ser estudiados a mayor profundidad, pero que, sobre todo, deben ser resueltos para el bienestar de la comunidad universitaria.

La historia del campus muestra que, desde su planeación, la alimentación no fue una prioridad, lo que ha generado condiciones difíciles de

resolver. Esta situación cobra mayor relevancia al tratarse de un espacio dedicado a la enseñanza gastronómica, donde paradójicamente no se garantizan condiciones mínimas para la propia alimentación de su comunidad. Este escenario pone en evidencia la desconexión entre el discurso institucional y las necesidades reales, así como la falta de respuesta sostenida por parte de las autoridades.

La creación de la tiendita refleja una solución colectiva que, si bien surge de la solidaridad y necesidad, también exhibe los riesgos de la autogestión en condiciones precarias como la desigualdad en el acceso a alimentos, la falta de regulación y la afectación a los procesos académicos del espacio. Se trata de hacer frente a la necesidad alimentaria, pero se afecta el desempeño académico. Aunque las formas de autogestión están presentes, no pueden seguir siendo vistas como situaciones menores, hechos aislados o temporales, sino como expresiones de demandas latentes, de necesidades que no han sido resueltas y que deben atenderse de manera prioritaria.

La alimentación en contextos educativos debe ser atendida como una responsabilidad institucional, no como un lujo y mucho menos como una carga que debe ser resuelta exclusivamente por los estudiantes. Por ello, resulta fundamental visibilizar cómo la ausencia prolongada de una cafetería institucional influye en la comunidad universitaria para dimensionar la relevancia de estos espacios, no sólo como servicios con fines económicos, sino como garantía del derecho a la alimentación dentro del ámbito educativo.

Finalmente, esta investigación abre la posibilidad de seguir explorando el activismo alimentario desde experiencias locales y cotidianas, y sugiere caminos para repensar el espacio universitario no sólo como un lugar de reproducción del conocimiento, sino también como un entorno que debe salvaguardar los derechos fundamentales de su comunidad, como la alimentación. Por ello, aún se considera necesario conocer los puntos de vista y experiencias de la comunidad en un sentido más amplio, especialmente de los estudiantes, lo que abre posibilidades para continuar realizando investigaciones sobre las condiciones de alimentación en la comunidad universitaria. Las universidades deben fomentar hábitos alimentarios saludables, crear espacios de convivencia digna y promover una reflexión profunda sobre cómo, por qué y con quién comemos. En este sentido,

garantizar el derecho a una alimentación adecuada dentro de la vida universitaria es también garantizar condiciones para aprender, convivir y vivir con dignidad.

Referencias

- Asamblea Estudiantil Fac TuryGas. (2025a, 8 de mayo). *No a la desinformación, seguimos abiertos a cualquier duda o aclaración por parte de nuestros compañeros*. Facebook. <https://www.facebook.com/photo?fbid=122101555868863513yset=pcb.122101556048863513>
- Asamblea Estudiantil Fac TuryGas. (2025b, 25 de mayo). *Minuta del día de ayer*. Facebook. <https://www.facebook.com/asamblea.estudiantil.fac.turygas/posts/pfbid029t6Y5Er2gJq3LAHMsboxJuBErQ99PAXeSa3GXfQYmfeMW4Dcxuwssihv94eD-Ya54wI>
- Betancourt-Núñez, A., Díaz, R., Nava-Amante, P. A., Bernal-Orozco, M. F., Díaz-López, A., González Palacios, A., Márquez-Sandoval, F., Velarde-Camaqui, D., y Vizmanos, B. (2024). Beyond the classroom: The influence of food insecurity, mental health, and sleep quality on university students' academic performance. *Foods*, 13(16), 2508. <https://doi.org/10.3390/foods13162508>
- Canbolat, Y., Rutkowski, D., y Rutkowski, L. (2023). Global pattern in hunger and educational opportunity: a multilevel analysis of child hunger and TIMSS mathematics achievement. *Large-scale Assessments in Education*, 11(1), 13.
- Cerqueira Sousa, I., Fontenelle Catrib, A. M., Teixeira Medeiros, N., Pereira da Silva Godinho, C., Ferreira Carioca, A., Marinho Holanda, G., Nogueira Bezerra, I., y Vasconcelos Abdon, A. P. (2022). Conocimiento de estudiantes de salud sobre alimentación saludable y factores asociados al entorno universitario. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 39(4), 425-433. <https://doi.org/10.17843/rp-mesp.2022.394.11349>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2024). *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Contreras, J., y Gracia, M. (2005). *Alimentación y cultura: perspectivas antropológicas*. Ariel.
- Counihan, C., y Siniscalchi, V. (eds.). (2014). *Food activism: Agency, democracy and economy*. Bloomsbury Publishing.
- Facultad de Turismo y Gastronomía. (2016). *Tercer informe anual de actividades 2013-2017*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Facultad de Turismo y Gastronomía. (2022, 18 de agosto). El día de hoy las autoridades de nuestra Facultad [publicación]. Facebook. <https://www.facebook.com/share/p/15jr9TFrZy/>
- Facultad de Turismo y Gastronomía. (2025). *Plantilla docente Licenciatura en Gastronomía, periodo 2025B*. Universidad Autónoma del Estado de México.

- Facultad de Turismo y Gastronomía. (s. f.). *Reseña histórica*. <https://turismoygastronomia.uaemex.mx/conoce-tu-espacio/rese%C3%B1a.html>
- Facultad de Turismo. (2001). *Plan de desarrollo 2001-2005*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Facultad de Turismo. (2002). *Primer informe anual de actividades 2001-2002*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Facultad de Turismo. (2003). *Segundo informe anual de actividades 2002-2003*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Facultad de Turismo. (2008). *Tercer informe anual de actividades del plan de desarrollo 2007-2008*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Gravante, T. (2019a). Prácticas emergentes de activismo alimentario en la Ciudad de México. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 14(28), 105-125.
- Gravante, T. (2019b). Prácticas y redes de autonomía alimentaria en la Ciudad de México: un acercamiento etnográfico. *Interdisciplina*, 7(19), 163-179.
- Gravante, T. (2020). Activismo alimentario y prefiguración política: las experiencias de las redes alternativas alimentarias en la Ciudad de México. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, (50), 11-28.
- Gravante, T. (2023). Activismo de base prefigurativo y futuros alternativos. Una propuesta de análisis. *Andamios*, 20(51), 133-166.
- Ley General de la Alimentación Adecuada y Sostenible (LGAAyS) de 2024. Ley General de la Alimentación Adecuada y Sostenible. DOF 17-04-2024 https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5723626yfecha=17/04/2024
- Lorenzana, P. (1999). Seguridad alimentaria, tecnología y nutrición. *Revista agroalimentaria*, 5(8), 49-57.
- Martínez, V. R., Sandoval Copado, J. R., y Aranzana Juarros, M. (2021). Acceso a los alimentos y hábitos alimentarios de jóvenes universitarios, Estado de México. *RESPYN Revista Salud Pública y Nutrición*, 20(3), 36-45. <https://doi.org/10.29105/respyn.20.3-5>
- Moctezuma, S., y Murguía, M. V. (2023). La construcción de la soberanía alimentaria desde las cafeterías universitarias. En Vargas, H., y Panchi, V. (coords.), *Cafeterías sostenibles y alimentación soberana desde la responsabilidad social universitaria* (pp. 67-87). Comunicación Científica.
- Organización de las Naciones Unidad para la Alimentación y la Agricultura. (s.f.) *Entornos alimentarios escolares saludables*. <https://www.fao.org/school-food/areas-work/food-environment/es/>
- Organización de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025, 7 de abril). Salud y nutrición escolares. <https://www.unesco.org/es/health-education/nutrition#:~:text=M%C3%A1s%20recursos-,Una%20buena%20salud%20y%20nutrici%C3%B3n%20son%20los%20cimientos%20del%20aprendizaje,la%20educaci%C3%B3n%20y%20la%20salud.>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estu-

dio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Procuraduría Federal del Consumidor (Profeco). (2016, 14 de marzo). *El derecho a una alimentación saludable*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/profeco/documentos/el-derecho-a-una-alimentacion-saludable?state=published>

Secretaría de Educación Pública. (2024, 21 de octubre). *Presenta SEP nuevos lineamientos y acciones de Vida Saludable en las escuelas*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/Presenta_SEP_nuevos_lineamientos_y_acciones_de_Vida_Saludable_en_las_escuelas

Thomson, A., y Metz, M. (1999). *Implicaciones de las políticas económicas en la seguridad alimentaria. Manual de capacitación, 40*. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.

Torres Oregón, F. (2023). Universidad pública y alimentación: Un camino complejo hacia entornos alimentarios sanos de la comunidad universitaria. *Sociedades y Desigualdades*, 8(15), 117-137.

Vargas Cancino, H. C., y Panchi Vanegas, V. P. (coords.) (2023). *Cafeterías sostenibles y alimentación soberana desde la responsabilidad social universitaria*. Comunicación Científica. DOI 10.52501/cc.147

Vargas Flores, E. (2022). *Análisis del manejo de residuos en las cafeterías de la unidad biomédica UAEM campus Chamilpa*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

8. Responsabilidad social universitaria, aportes desde la agroecología para la reestructuración de los sistemas agroalimentarios



EDWIN GABRIEL GARDUÑO DE JESÚS*

SAYURI URIBE QUINTERO**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.434.08>

Resumen

Los sistemas agroalimentarios basados en el modelo industrial capitalista son nocivos, insostenibles y evitables, sin embargo, requieren de acciones éticas a nivel social e institucional, a fin de generar cambios sustanciales colectivos y coordinados. La universidad, desde la asunción de su responsabilidad social, debe coadyuvar en respuesta a las demandas de su entorno socioambiental inmediato, contexto en el cual la agroecología tiene potencial de contribución afín y sustancial. En este sentido, el presente capítulo, desde una postura teórica-conceptual, busca reconocer los aportes que la agroecología, desde sus dimensiones de movimiento social, práctica y ciencia, puede brindar para la reflexión e implementación de acciones en materia de responsabilidad social universitaria (RSU), a partir del involucramiento colectivo y comprometido en los distintos procesos agroalimentarios en los que la universidad tiene o podría tener incidencia. Las principales conclusiones destacan las sinergias entre la RSU y la agroecología como vías complementarias para la reestructuración de los sistemas agroalimentarios hacia un sentido y defensa de justicia y bienestar socioambiental.

* Doctor en Ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales por la Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0096-784X> ; correo electrónico: gabriel.dsll@hotmail.com

** Maestra en Humanidades por la Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3990-4154>

Palabras clave: *responsabilidad social universitaria, agroecología, sistemas agroalimentarios.*

Presentación

Los sistemas agroalimentarios tradicionales han sufrido transformaciones sustanciales en las últimas décadas, derivado de los procesos de globalización, generando una tendencia hacia la industrialización de prácticas, así como la mercantilización de conocimientos y de los procesos ligados a la producción, distribución, transformación y consumo de alimentos (Bär et al., 2023; Ávila et al., 2019). Actualmente, la presencia y expansión global del modelo agroalimentario industrial requiere evitarse por sus finalidades e implicaciones. La obtención de rendimientos económicos a costa del planeta, sus bienes, biodiversidad y personas, es injusta, insostenible, innecesaria y evitable (Gazzano et al., 2021; Rosset et al., 2021). Sin embargo, para que esto último suceda, es necesario un cambio de paradigma, donde instituciones educativas, como la universidad, desde la asunción de su responsabilidad social, podrían desempeñar un papel crucial (Olvera et al., 2022; Serra et al., 2022; García et al., 2021; Quinteros, 2012).

La universidad socialmente responsable debería evitar promover prácticas productivas, de intercambio y de consumo, basadas en la lógica capitalista, al ser contrarias a la búsqueda del bienestar socioambiental. Por ello, se requiere cuestionar las finalidades del actuar institucional, individual y colectivo a la par de los resultados generados. Asumir la responsabilidad social universitaria (RSU) implica el reconocimiento de la capacidad de incidencia, que, desde la ética, favorezca e impulse acciones que trascienden el mero cuestionamiento estructural a fin de articular resistencias como formas de vida (Gazzano et al., 2021; Vallaeys, 2021). La RSU es acción consciente en el entorno, en la sociedad, en la comunidad (Rivera et al., 2023).

En este sentido, la RSU requiere como un proceso fundamental la promoción de la autocrítica objetiva que revele las acciones universitarias que impactan negativamente hacia sí misma, a sus integrantes y al entorno externo (Vallaeys, 2021). Así, específicamente en las cadenas agroalimentarias, se debería evitar contribuir al desarrollo del sistema agroalimentario

industrial. Contexto en el cual la agroecología es una respuesta contestataria desde múltiples vías de acción en los sistemas agroalimentarios, al promover el involucramiento ético, corresponsable y recíproco entre semejantes y su entorno ambiental, coincidiendo con la postura de la RSU, que busca hacerlo reivindicando el actuar institucional y social.

En el presente capítulo, desde una postura teórica-conceptual los autores buscan reconocer los aportes potenciales de la agroecología, que, desde sus dimensiones de movimiento social, práctica y ciencia, puede brindar para la reflexión e implementación de acciones en materia de RSU, a partir del involucramiento colectivo y comprometido en los distintos procesos agroalimentarios en los que la universidad tiene o podría tener incidencia. La estructura del capítulo inicia con el abordaje de la responsabilidad social universitaria desde su sentido y dimensiones de acción. Posteriormente, se analizan los aportes que la agroecología como movimiento social, práctica y ciencia brinda a la RSU desde distintos alcances en los procesos agroalimentarios. Finalmente se exponen algunas reflexiones.

Responsabilidad social universitaria: del cuestionamiento a la acción comprometida

La universidad como institución educativa formal, además de contribuir al desarrollo de conocimientos y competencias cognitivas de sus estudiantes (Quinteros, 2012), tiene la capacidad para el desarrollo y refuerzo de hábitos, formas de ser y valores éticos (Alonso et al., 2023), características intangibles que, vinculadas al compromiso en su implementación, permean hacia sí mismos, hacia las y los demás miembros de la comunidad universitaria y también a más integrantes de la sociedad (Rivera et al., 2023). Desde la universidad es preciso fomentar reflexiones y acciones basadas en conocimientos ligados a su entorno, a fin de contribuir a la satisfacción de las necesidades que el contexto socioambiental demanda (Villamar, 2024; Chunga et al., 2023), siendo determinante asumir su obligación en materia de responsabilidad social (Vallaes, 2021).

La RSU responde a un llamado ético por la defensa de la justicia y el bienestar socioambiental, buscando evitar que la universidad y sus inte-

grantes generen impactos nocivos (Vallaey, 2021). La RSU requiere asumir la responsabilidad individual y colectiva en cuanto a las consecuencias que el actuar o dejar de hacerlo implican (Fausti et al., 2024), procurando la participación proactiva de las y los involucrados, a fin de propiciar transformaciones a nivel personal, institucional y socioambiental (Garbizo et al., 2021), por medio de “una gestión responsable, transversal e integral de los impactos sociales, académicos y ambientales de la institución a partir del diseño e implementación de estrategias y políticas” (Carrillo et al., 2023, p. 2445).

La RSU tiene pertinencia en los cuatro principales procesos de la universidad: 1) en la formación desde su correlación con las necesidades del entorno socioambiental; 2) en la investigación desde un enfoque transdisciplinar vinculado a la comunidad; 3) en la extensión como parte fundamental de los planes de estudio y no como una práctica optativa, y 4) en la gestión por medio de la promoción de políticas y acciones transversales que procuren el involucramiento de la comunidad universitaria (Vallaey, 2021).

La RSU es un proceso que busca develar y afrontar las desigualdades e injusticias socioambientales de las que se puede estar siendo parte (Fausti et al., 2024; Rivera et al., 2023). Razón por la cual resulta esencial la capacidad de cuestionamiento hacia las estructuras establecidas (Moctezuma, 2025), si lo que se busca es la trascendencia de ideologías individualistas, competitivas y de obediencia incuestionable (Uribe, 2024). En este sentido, “la Universidad no tiene que comportarse como una empresa y responder a las necesidades propias del mercado, porque eso conllevaría a justificar la privatización del conocimiento, convirtiéndose únicamente en un centro para formar profesionales para un empleo” (Espino, 2023, p. 237).

Asimismo, la RSU reconoce el valor de la diversidad epistemológica como un campo fértil para favorecer la construcción de conocimientos plurales que contribuyan al desarrollo de la identidad propia y colectiva (Alonso et al., 2023), características que abonan a la sostenibilidad y bienestar común (Moreno, 2025), cuando la comunidad universitaria se vincula con su entorno social, al trascender la escucha activa, para, por medio de acciones puntuales, demostrar su compromiso tangible, objetivo, cuantificable y mejorable (Fausti et al., 2024; Chunga et al., 2023), para procurar

comprender, explicar y dar solución a los impactos nocivos generados (Rivera et al., 2023).

Los procesos de mejora continua requeridos en la RSU implican el cuestionamiento objetivo de la calidad y pertinencia de sus programas educativos, métodos de enseñanza, gestiones internas, así como de las finalidades e impactos de sus investigaciones, buscando mejorar la calidad educativa que procure el bienestar de la sociedad de la que forma parte (Espino, 2023; Quinteros, 2012). En este transitar, resulta fundamental la integración de la RSU como asignatura en los planes de estudio, como una estrategia para propiciar el desarrollo del pensamiento crítico y objetivo que permita diferenciar aciertos y áreas de oportunidad de la universidad, del involucramiento particular a la colectividad, del entorno institucional hacia el exterior, ello, buscando propiciar una universidad saludable, solidaria y sostenible (Vallaes, 2021), lo cual implica:

ante todo la promoción de una comunidad interna de aprendizaje mutuo en donde los actores se convocan a sí mismos para transformar su vida cotidiana [...] haciendo de su institución un laboratorio permanente de innovación social para imaginar (en grande) una sociedad mejor desde el piloto (en pequeño) de un campus mejor [Vallaes, 2021, p. 54].

La esencia de la RSU está en el convencimiento e involucramiento de cada integrante de la comunidad universitaria (Fausti et al., 2024), por ello, resulta fundamental la participación complementaria de diversos grupos de interés; primero para el desarrollo personal e institucional (Zapata, 2025; Moreno, 2025), y posteriormente, para modificar condiciones de vulnerabilidad de personas propias y ajenas a la institución, pero que son afectadas o beneficiadas por su incidencia. En el marco de la RSU, la ética representa el faro que guía el actuar con base en principios de justicia, compromiso, equidad, solidaridad y respeto (Moreno, 2025).

De este modo, la coherencia institucional entre sus metas, planes y acciones resulta determinante entre las distintas áreas de la universidad (Rubio et al., 2022), contexto en el cual la rendición de cuentas, desde la transparencia de las actividades emprendidas y los resultados obtenidos (Larrán y Andrades, 2015), representa una práctica de gestión que procura evitar

abusos de poder (Rubio et al., 2022). El desarrollo de procesos de gobernanza entre integrantes de la comunidad universitaria es fundamental para institucionalmente atender las responsabilidades internas y con su entorno socioambiental inmediato (Zapata, 2025). En este transitar, la agroecología desde sus alcances de movimiento social, práctica y ciencia guarda un potencial de incidencia significativa y trascendental, a partir de la consecución de alimentos saludables, locales y ecológicos.

Agroecología como movimiento social en la RSU: colectividad para la justicia socioambiental

La agroecología como movimiento social, al igual que la RSU, destaca el papel protagónico de las personas, aludiendo a su capacidad de acción colectiva para la generación de cambios profundos en la sociedad (Moctezuma, 2025; Almeida, 2020). Esta dimensión de la agroecología busca visibilizar y solucionar las problemáticas agroalimentarias desde la participación horizontal, así como por medio de la liberación y la búsqueda de la autonomía, ello, por medio del reconocimiento y defensa de los derechos humanos, de la naturaleza y de formas de vida respetuosas, que carezcan de jerarquías privilegiadas hacia minorías o grupos de interés y que afecten el bienestar de las mayorías (Vargas, 2022). La agroecología como movimiento social representa resistencia, organización y transformación (Gazzano et al., 2021).

El movimiento social de la agroecología promueve formas de vida éticas y ecológicas en torno a la producción y consumo de alimentos, como herramientas de acción sociopolítica (Ubiergo et al., 2022; Ávila et al., 2019). Esto último implica procurar el fortalecimiento de procesos de organización desde la participación efectiva de actores diversos como la sociedad civil, la academia e instituciones gubernamentales. En este proceso, en coherencia con la RSU, es conveniente gestar y aplicar estrategias pedagógicas que favorezcan el diálogo (Alonso et al., 2023) y propicien la construcción colectiva de conocimientos, la autorreflexión y el desarrollo de la capacidad de agencia (Catacora, 2025; Almeida, 2020), lo anterior, por medio de la vinculación continua entre universidad y comunidad.

La diversidad de conocimientos ecológicos y su eventual aplicación práctica es una cuestión primordial para garantizar el abasto alimentario propio y colectivo. En México, de acuerdo con la Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (Conabio), “la alimentación de los pueblos originarios incluye de mil a 1500 especies, hecho notable, pues el sistema alimentario mundial se reduce a sólo 15 especies” (Barros, 2021, p. 234). Por ello, la agroecología en su perspectiva de movimiento social valora e integra a las y los poseedores de conocimientos y prácticas tradicionales, promoviendo la visibilización y valorización de sus trabajos constantes para la provisión de alimentos desde “la estabilidad del manejo de sus agroecosistemas [reafirmando] formas de organización social e interpretación de sus territorios” (Ubiergo et al., 2022, p. 178).

El movimiento social agroecológico fomenta procesos que buscan el bienestar común a corto, mediano y largo plazos (Aldasoro et al., 2022), por medio de cambios intencionales a nivel individual y colectivo, con repercusión en quien los realiza y también a quien no participa, pero sufre la opresión (Villamar, 2024) del sistema agroalimentario capitalista. Por ello, la generación conjunta de acciones de incidencia social contribuye a la construcción colectiva de procesos liberadores, cuyo potencial expansivo traspasa la escala territorial (Vargas y Garduño, 2023; Gazzano et al., 2021; Ávila et al., 2019). En este transitar, la vinculación responsable de la universidad con la sociedad puede ser un medio emancipador para superar las desigualdades socioambientales (García et al., 2021).

La universidad socialmente responsable no debe limitar su actuar a la capacitación extensionista de sectores en condiciones de vulnerabilidad. Desde la RSU es fundamental la creación de comunidades de aprendizaje mutuo que benefician a estudiantes, docentes, personas de la comunidad y otras externas con las que se colabora en la acción social (Quinteros, 2012); desafíos que requieren compromiso y responsabilidad (Alonso et al., 2023). Bajo este contexto, el movimiento social agroecológico, contribuye a la RSU al procurar el fortalecimiento de vínculos de aprendizaje recíproco entre la comunidad universitaria y la sociedad, a fin de generar procesos de retroalimentación benéfica en las cadenas agroalimentarias.

En el marco de la RSU, la cooperación consciente, comprometida y colectiva, debe ser impulsada por una formación ética (Chunga et al., 2023;

Vallaey, 2021). Estas condiciones abonan al tránsito hacia sistemas agroalimentarios sostenibles. Contexto en el que grupos originarios, desde sus formas armoniosas de relacionarse y cohabitar la Tierra, ejemplifican el sentido de comunidad orientado al bienestar común (Villamar, 2024), mediante acciones que trascienden la cuestión económica (García et al., 2021). Al respecto, Gazzano et al. (2021) expresan:

se vuelve fundamental el carácter instituyente de los movimientos sociales para avanzar en una transformación profunda, que permita ligar las micro experiencias a la macro política, consolidando los vínculos [...] en una trama social que imbrica en forma permanente la vida cotidiana, la cultura y la ética, con las formas históricas de organización y de lucha [p. 32].

La agroecología es una respuesta social que se opone a las finalidades de la industria agroalimentaria por medio de la incorporación de prácticas, conocimientos y formas de coexistencia ecológicas que personas vinculadas a su entorno natural utilizan para la consecución del alimento. Contexto en el que las personas campesinas poseedoras de conocimientos agroecológicos tradicionales tienen un papel central en la transición hacia sistemas agroalimentarios sostenibles. Por ello, desde la RSU es pertinente y favorable el aprecio, resguardo y promoción de conocimientos, prácticas y valores ecológicos, por medio de acciones comprometidas que contribuyan y pugnen por su reproducción ética, libre y abierta.

Agroecología como práctica en la RSU: reconstrucciones éticas de los sistemas agroalimentarios

El movimiento social de la agroecología se nutre, robustece y reproduce a partir de prácticas éticas y ecológicas ligadas a los procesos de las cadenas agroalimentarias. La capacidad individual y colectiva para el abastecimiento alimentario se correlaciona con los conocimientos, el acceso y la gestión de bienes necesarios para su consecución. En la práctica de la agroecología son esenciales las tierras, el agua y demás insumos naturales, no sólo para la cuestión productiva, sino también para propiciar su valoración y cuidado

permanente que favorezca su continuidad. En este sentido, la agroecología como práctica abona a la RSU, toda vez que, desde acciones concretas, promueve la transformación de hábitos y procesos que procuren evitar daños y prioricen la restauración y el bienestar socioambiental.

La implementación de prácticas agroecológicas busca la sostenibilidad en el tiempo, idealmente procurando el autoabastecimiento alimentario desde procesos productivos y de consumo concebidos de forma integral: “La milpa es como mi plato, yo siembro en ella lo que quiero comer, expresa don Juan, campesino de Tapalapa, Chiapas” (Barros, 2021, p. 233). Mayor agrobiodiversidad favorece una dieta variada (Barros, 2021) y contribuye a la restauración de procesos ecosistémicos naturales y multifuncionales, amplificando efectos socio ecológicos positivos (Catacora, 2025).

La universidad no debería atentar contra su sentido de existencia al desvincularse de las problemáticas urgentes de su entorno (Chunga et al., 2023). Desde la RSU, la promoción de prácticas concretas y sostenibles en los sistemas agroalimentarios debería ser prioritaria, considerando la alimentación como una actividad fundamental para la permanencia, bienestar y desarrollo de la comunidad universitaria y demás integrantes de la sociedad y ambiente natural. Las acciones implementadas o su ausencia repercuten en el alimento, en el planeta y en los demás cohabitantes.

La agroecología como práctica valora y busca replicar procesos agroalimentarios que sean socioambientalmente benéficos y que, por su naturaleza, contribuyan a sustituir los nocivos. En este sentido, la universidad socialmente responsable, desde sus funciones de formación, investigación, extensión y gestión, tiene el deber de generar acciones que contribuyan a la transformación de los sistemas agroalimentarios de los cuales forma parte. La cooperación entre semejantes y su eventual vinculación institucional representan estrategias que favorecen y potencian la consecución de resultados:

es clave la construcción de estrategias que confrontan la concentración, la deslocalización, la homogeneidad, la serialidad y el control del sistema alimentario corporativo, a través de una cierta identidad compartida con expresión territorial en torno al manejo conservacionista de los bienes naturales, así como las estrategias de articulación de producción y consumo

mediante propuestas de cercanía, conocimiento y confianza [Gazzano et al., 2021, p. 31].

La agroecología desde su dimensión práctica busca evidenciar y erradicar los daños a la vida y al planeta que la industria agroalimentaria genera. De este modo, desde la RSU se busca reconsiderar y reestructurar las funciones sustanciales de la universidad vinculadas al ámbito alimentario. En la formación se debería dejar de profesionalizar para contribuir al sistema agroalimentario capitalista, partiendo del cuestionamiento de los planes de estudio relacionados a los procesos de las cadenas agroalimentarias (Serra et al., 2022), e incorporando la RSU como unidad de aprendizaje (Chunga et al., 2023; Garbizo et al., 2021; Vallaes, 2021).

En la investigación, desde una postura ética, participativa, humilde y transdisciplinaria, se debería pugnar por la revalorización, resguardo y reproducción de los conocimientos y prácticas tradicionales ecológicas, a fin de incorporarlos con conocimientos científicos (Garduño et al., 2023; Ávila et al., 2019). Asimismo, en la extensión la generación de lazos con campesinas y campesinos puede ser una oportunidad de involucramiento, incidencia social y de aprendizaje recíproco entre universidad y comunidad (Alonso et al., 2023; Espino, 2023). Finalmente, en la gestión como actividad institucional interna, se deberían priorizar y fomentar iniciativas y prácticas sociales que pugnen por sistemas agroalimentarios justos, accesibles, éticos y sostenibles (Vargas, 2022).

La agroecología como práctica valora y promueve la eficiencia energética natural de los ecosistemas, materializando principios que retroalimentan los ciclos de salud y resiliencia socioecológica (Catacora, 2025; Tapia et al., 2024). Contrario a la industria agroalimentaria, la agroecología desde su dimensión práctica busca la comprensión y adaptación de las sociedades a los ciclos naturales (Catacora, 2025). Proceso en el cual es clave la experiencia continua de las y los campesinos como gestores de convivencia entre múltiples especies vegetales, arbóreas, medicinales, repelentes, frutales y animales (Catacora, 2025; Barros, 2021). Las y los campesinos con sus contribuciones para la gestión del alimento también brindan experiencias que fundamentan las innovaciones agroecológicas (Aldasoro et al., 2022),

que las necesidades y problemáticas actuales del contexto rural y urbano demandan (Catacora, 2025).

Agroecología como ciencia en la RSU: vías complementarias

La agroecología se fundamenta en saberes ecológicos locales y específicos de las y los campesinos, cuyos modos de vida ligados a la producción y consumo alimentario contribuyen a la estabilidad de sus agroecosistemas (Ubiergo et al., 2022). La agroecología como ciencia, defiende y valora la diversidad de saberes ecológicos tradicionales en torno a los procesos vinculados de producción, preparación y consumo de alimentos, los cuales campesinas y campesinos heredan, resguardan, aplican, adaptan y reproducen: “la cultura alimentaria de los pueblos campesinos e indígenas es la base de su reproducción, parte esencial del legado biocultural de [la humanidad] y base empírica para el establecimiento de sistemas alimentarios sostenibles” (Ubiergo, et al., 2022, p. 178).

La agroecología como ciencia se opone al enfoque racionalista, reduccionista y fragmentario (Gazzano et al., 2021) que limita la capacidad comprensiva, de investigación y de alcance formativo de la universidad, al parcializar las aproximaciones (Villamar, 2024) y discriminar perspectivas complementarias basadas en características humanas intangibles, como el cuidado, la convivencia y cooperatividad entre semejantes (Uribe, 2024). El enfoque científico de la agroecología promueve la integración de sentires y pensamientos ajenos a la universidad, como una oportunidad para la generación de conocimientos y experiencias académicas vinculadas a la realidad inmediata (Rivera et al., 2023; García et al., 2021; Ávila et al., 2019).

La consideración de saberes tradicionales, desde la RSU, implica la exclusión de prácticas de apropiación científica de conocimientos tradicionales (Nava, 2024). Para en su lugar, desde un enfoque inter y transdisciplinario (Aldasoro et al., 2022), basado en el diálogo y no en la imposición, procurar la inclusión y el desarrollo de metodologías transdisciplinarias vinculadas al interior y exterior de la universidad, que contribuyan al reconocimiento y valoración de los aportes esenciales de las y los campesinos para la sosten-

nibilidad de la vida (Garduño et al., 2023). En este proceso es fundamental el desarrollo y fomento de una humildad crítica, que permita reconocer los aciertos y también objetivamente identificar lo que, desde la ética y la ecología, no lo es (Garduño et al., 2023; Guerra, 2023).

En este sentido, desde la RSU, el fomento de diálogos e involucramientos activos entre la universidad y su entorno socioambiental debe ser permanente (Fausti et al., 2024). Es un proceso que implica:

orientar la actividad científica y la práctica [académica hacia] su responsabilización social, no sólo a través de una concertación de las líneas de investigación universitaria con interlocutores externos, a fin de articular la producción del conocimiento con la agenda del desarrollo local y nacional y con los grandes programas sociales emprendidos desde el sector público, sino también para que los procesos de construcción de los conocimientos se den de modo participativo con actores no académicos [Quinteros, 2012, p. 202].

En la RSU las labores educativas requieren adaptarse a los retos actuales, buscando que las actividades curriculares y extracurriculares en los procesos de educación e investigación, procuren aproximaciones integrales que a su vez se retroalimentan (Guerra, 2023; Garbizo et al., 2021; Vallaes, 2021). Ello con el fin de contribuir a la generación de conocimientos específicos y al desarrollo de competencias acordes al contexto, en beneficio de estudiantes, docentes y más personas directa e indirectamente involucradas (Moreno, 2025; Uribe, 2024). Los aprendizajes en comunidad representan una oportunidad de incidencia desde la universidad.

Al respecto, desde la dimensión de ciencia de la agroecológica, los esfuerzos por sistematizar prácticas y conocimientos ecológicos tradicionales representan una estrategia que busca evitar su erosión y pérdida; donde desde la RSU, no sólo se deben considerar y eventualmente valorar, también deben resguardarse, complementarse, retornar y difundirse a otros contextos, por medio de alianzas afines que permitan trascender las limitaciones espacio-temporales. El desarrollo de la agroecología como ciencia se fundamenta en sus enfoques como movimiento social y práctica, procurando pautas sustentadas para la reconstrucción ética y ecológica de la propia institución académica y de los sistemas agroalimentarios de los que forma parte.

Reflexiones finales

Los cambios en los procesos agroalimentarios promovidos por la industria capitalista son nocivos, insostenibles y éticamente evitables. La mercantilización de la alimentación y sus procesos relacionados es injusta y los contraria al sentido de la naturaleza. Sin embargo, prescindir de las prácticas y productos de la industria agroalimentaria requiere acciones ecológicas, conscientes, comprometidas y concretas, que sean implementadas de manera colectiva y coordinada entre personas e instituciones afines. En este sentido, la universidad debe asumir su responsabilidad social para comprometerse, desde sus funciones, con el desarrollo de una conciencia crítica y objetiva, de sus integrantes y externos inmediatos, no sólo para develar los impactos nocivos generados por la industria agroalimentaria, sino también para evitar ser parte de su desarrollo y expansión.

En este cometido, la agroecología representa una alternativa afín al ser un movimiento social inconforme y contestatario al modelo agroalimentario hegemónico. La agroecología y la RSU son complementarias en la promoción del involucramiento social ético para modificar contextos injustos y adversos, desde acciones vinculadas a los procesos agroalimentarios. La implementación práctica de la agroecología desde la RSU favorece experiencias que retroalimentan y coadyuvan en sus propósitos de existencia: la búsqueda ética del bienestar socioambiental colectivo, recíproco y sostenible, beneficiando mayormente a quien la implementa, pero también al entorno.

Referencias

- Aldasoro, E., Rodríguez, U., Morales, H., Albino, R., Chávez, E., De la Cruz, Y., Domené, O., Ferguson, B., Fisher, R., López, R., Rosset, P. y Santiago, H. (2022). Masificación de la agroecología. En Elizondo, C., y López, D. (eds.), *Agroecología en México, soberanía alimentaria, saberes, cosmovisión y patrimonio biocultural. Conocimiento, practica, movimiento y corazón*. (Tomo II, pp. 99-122). Editorial Chiapaneros, Sociedad Mexicana de Agroecología. https://www.researchgate.net/publication/371873955_Masificacion_de_la_Agroecologia
- Almeida, P. (2020). *Movimientos sociales: la estructura de la acción colectiva*. Clacso. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/09/01-Paul-Almeida.pdf>
- Alonso, M., Rascón, M., y Calderón, I. (2023). *Cómo hacer investigación-acción participa-*

- tiva*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. <https://laaventuradeaprender.intef.es/wp-content/uploads/2023/07/Como-hacer-investigacion-accion-participativa.pdf>
- Ávila, L., Cordero, E., Ledezma, J., Cecilia, A., y Ávila, A. (2019). La agroecología como alternativa: movimiento, ciencia y práctica para la justicia y soberanía alimentaria. *Interdisciplina*, 7(19), 195-218. <http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2019.19.70293>
- Bär, J., Bickel, U., Bollmohr, S., Mies, L., Bourgin, C., Bödeker, W., Brühl, C., Butscher, H., Decken, H., Goulson, D., Gräub, B., Haffmans, S., Heimrath, J., Hoinkes, C., Holdin-ghausen, H., Lemken, D., Liebetrau, L., Mertens, M., Nabel, M., Prescher, A., Quijano, I., Satzger, A., Spiller, A., Tostado, L., Wenz, K., Zaller, J. y Zühlsdorf, A. (2023). *Atlas de los pesticidas. Hechos y cifras sobre químicos tóxicos en nuestra agricultura*. Heinrich Böll, Amigos de la Tierra y PAN Europa. <https://mx.boell.org/es/2024/12/03/atlas-de-los-pesticidas>
- Barros, C. (2021). Usos y consumos: milpa, comida y soberanía alimentaria. En Méndez, C. (coord.), *Milpa pueblos de maíz Diversidad y patrimonio biocultural de México* (pp. 231-252). Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Antropología e Historia; Gobierno del Estado de México. https://www.researchgate.net/profile/Narciso-Barrera-Bassols/publication/380184345_La_milpa_matriz_de_la_memoria_biocultural_de_Mesoamerica/links/663083af08aa54017acd4bf5/La-milpa-matriz-de-la-memoria-biocultural-de-Mesoamerica.pdf
- Carrillo, P., Saénz, A., Calvillo, G., y Cárdenas, M. (2023). La responsabilidad social universitaria en América Latina: Un estado del arte para la investigación. *Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 2443-3459. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8866
- Catacora, G. (2025). *Construyendo puentes en el conocimiento agroecológico: revisión exploratoria sobre las lecciones aprendidas de la práctica latinoamericana de la agroecología relevante para el fortalecimiento de los sistemas alimentarios*. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC); Editorial Chiapaneros, Sociedad Mexicana de Agroecología. <https://hdl.handle.net/10625/64541>
- Chunga, G., Cerna, C., Espinoza, F., Miranda, L., y Soriano, E. (2023). Explorando la responsabilidad social universitaria en la educación superior: una revisión sistemática 2019-2023. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 14(4), 360-372. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.4.900>
- Espino, D. (2023). Reflexiones sobre la responsabilidad social universitaria. *Revista Científica Universitaria*, 12(2), 222-242. <https://doi.org/10.48204/j.centros.v12n2.a4051>
- Fausti, M., Lamas, M., y Torres, C. (2024). Indicadores de responsabilidad social universitaria desde el territorio: caso de aplicación. *Revista Religación*, 9(42), 1-23. <https://doi.org/10.46652/rgn.v9i42.1276>
- Garbizo, N., Ordaz, M., y Hernández, J. (2021). Responsabilidad social universitaria y labor educativa: una relación necesaria en la formación de profesionales. *Revista de Educación*, 19(1), 321-333. <http://mendive.upr.edu/cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1925>
- García, M., Figueroa, A., Villa, S., y Calefato, N. (2021). Movimientos sociales, agroeco-

- logía y soberanía alimentaria. Un acercamiento al proyecto pedagógico de la Universidad Campesina-Sistemas Universitarios Rurales Indoamericanos, Santiago del Estero, Argentina. *Revista de Extensión Universitaria*, (14), 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=564171941006>
- Garduño, E., Vargas, H., y Moctezuma, S. (2023). *Soberanía alimentaria una reflexión educativa desde la transdisciplinariedad, la agroecología y los mercados alternativos*. Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.061>
- Garduño, E., y Vargas, H. (2023). Soberanía alimentaria, una gestión colaborativa. Contribuciones de oferentes del Mercado Agroecológico de Comercio Justo Ahimsa, Toluca, México. *Revista De Ciencias Sociales*, (182), 73-87. <https://doi.org/10.15517/rsc.v0i182.57825>
- Gazzano, I., Apezteguía, E., Ariza, J., Gómez, A., y Pivel, J. (2021). Ambiente y crisis en Uruguay. La agroecología como construcción contrahegemónica. *Revista de Ciencias Sociales*, 34(48), 13-40. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&typid=S0797-55382021000100013
- Guerra, M. (2023). Desde raíces europeas en las universidades latinoamericanas hacia la interculturalidad inclusiva. *D'Perspectivas Siglo XXI*, 10(19), 6-18. <https://doi.org/10.53436/48BX26wT>
- Larrán, M., y Andrades, F. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 91-107. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&typid=S2007-28722015000100005
- Moctezuma, S. (2025). Reflexiones pedagógicas en torno al concepto de actor social. *Ciencias Sociales y Humanidades*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.36829/63CSH.v12i1.1761>
- Moreno, A. (2025). Responsabilidad social universitaria en Latinoamérica, 2018-2023. *Boletín De Coyuntura*, (45), 29-39. <https://doi.org/10.31243/bcoyu.45.2025.2718>
- Nava, G. (2024). Discurso hegemónico y lenguajes científicos: pérdida de saberes y conocimientos de los pueblos originarios, desde el pensamiento crítico. En Vargas, H., y Salvador, J. (coords.), *Co-aprendizajes libertarios e incluyentes: Activismo social y universidad* (pp. 111-136), Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.209>
- Olvera, G., Sánchez, O., Palacios, O., Medina, S., y Armendáriz, R. (2022). La responsabilidad social universitaria y su implementación: una revisión panorámica. *Emerging Trends in Education*, 4(8), 107-124. <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8A.4756>
- Quinteros, D. (2012). Responsabilidad social universitaria: realidad o utopía. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, (8), 197-205. <https://doi.org/10.30972/rfce.081119>
- Rivera, L., Contreras, V., Gómez, C., Contreras, L., Gómez, J., Ocegueda, F., Arvizu, A., y Plascencia, T. (2023). La responsabilidad social universitaria. Los antecedentes para la creación de un modelo de RSU en la Universidad Autónoma de Nayarit, *Revista Gestão e Secretariado (GeSec)*, 14(8), 13295-13319. <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/2600/1456>
- Rosset, P., Barbosa, L., Val, V., y McCune, N. (2021). Pensamiento Latinoamericano Agroecológico: The Emergence of a Critical Latin American Agroecology?, *Agroeco-*

- logy and Sustainable Food Systems*, 45(1), <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21683565.2020.1789908>
- Rubio, B., Zorrilla, A., y Briseño, A. (2022). La responsabilidad social universitaria y sus dimensiones para las Instituciones de Educación Superior. *Ciencias Administrativas Teoría y Praxis*, 18(1), 105-117. <https://doi.org/10.46443/catyp.v18i1.306>
- Serra, R., Ferreira, V., Carmona, H., Silveira, F., y Grigoletto, F. (2022). Winning hearts and minds through a policy promoting the agroecological paradigm in universities. *Agriculture and Human Values*, 39(2), 1-15. https://www.researchgate.net/publication/352051822_Winning_hearts_and_minds_through_a_policy_promoting_the_agroecological_paradigm_in_universities
- Tapia, A., Aldasoro, M., Rodríguez, U., Martínez, P., y Rosset, P. (2024). Milpa intercalada con árboles frutales: revisión y estudio de caso en el Cañón del Usumacinta, Tabasco, México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 21(2), 1-18. <https://doi.org/10.22231/asyd.v21i2.1580>
- Ubiergo, P., Guillen, B., Morales, A., Maldonado, E., Pastrana, D., Rodríguez, K., y Arnés, E. (2022). Cultura y agrobiodiversidad: pilares para la producción agroecológica en México. En Elizondo, C., López, D., y Vázquez, A. (eds.), *Agroecología en México, soberanía alimentaria, saberes, cosmovisión y patrimonio biocultural. Conocimiento, práctica, movimiento y corazón*. (Tomo I, pp. 163-190). Editorial Chiapaneros; Sociedad Mexicana de Agroecología.
- Uribe, S. (2024). Ahimsa como movimiento social: alternativas de cuidado ético ante el establishment educativo mexicano. En Vargas, H., y Salvador, J. (coords.), *Co-aprendizajes libertarios e incluyentes: Activismo social y universidad* (pp. 255-271). Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.209>
- Vallaes, F. (2021). Manual de responsabilidad social universitaria. *El modelo URSULA. Estrategias, herramientas, indicadores. Unión de Responsabilidad Social*. Universitaria Latinoamericana (URSULA). <https://www.unionursula.org/wp-content/uploads/2021/06/2021-Manual-RSU-Modelo-URSULA-Esp.pdf>
- Vargas, H. (2022). Universidad, ética y movimientos sociales: catalizadores hacia la soberanía alimentaria. En Vargas, H., y Salvador, L. (coords.), *Movimientos sociales. Una visión ética universitaria* (pp. 50-64). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/movimientos-sociales-una-vision-etica-universitaria/9788411226202/>
- Vargas, H., y Garduño, E. (2023). Zapatista Indigenous Communities. Analysis from Gandhian Self-Government and the Struggle for Food Sovereignty. *Journal of Agricultural Sciences Research*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.22533/at.ed.97331222129>
- Villamar, L. (2024). Transformación de la educación superior, desde la emancipación inclusiva. En Vargas, H., y Salvador, J. (coords.), *Co-aprendizajes libertarios e incluyentes: Activismo social y universidad* (pp. 157-182). Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.209>
- Zapata, D. (2025). Avances en la gestión de la responsabilidad social universitaria: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 116-124. <https://alumnieditora.com/index.php/ojs/article/view/84>

Sobre los autores

Nava Gómez, Guadalupe Nancy

Doctora en Educación Bilingüe por la Universidad de Texas A&M-Kingsville, Texas, USA. Maestra en Lingüística Aplicada a la Enseñanza por la Facultad de Lenguas de la UAEM y Licenciada en Lengua Inglesa por la misma Casa de Estudios. Actualmente se desempeña como profesora de tiempo completo e investigadora en el Instituto de Estudios de la Universidad de la UAEMéx. El campo de investigación al que pertenece es Ciencias de la Educación y Políticas Educativas y Lingüísticas. Es integrante y líder del Cuerpo Académico Consolidado de Procesos Sociales y Prácticas Institucionales desde el Pensamiento Crítico desde 2016 a la fecha. Imparte cursos tales como antropología lingüística, sociolingüística, metodología y diseño de investigación, entre otros. Actualmente es responsable de la Red Temática de Investigación: Educación, Política y Universidad (REPU) de alcance nacional y cuyo registro ante la Secretaría de Ciencia de la UAEMéx es 6888/RED 2023. Es integrante del Sistema Nacional de Investigación, nivel I, otorgado por la SECIHTI y cuenta con el perfil Promep-SEP desde 2008 a la fecha.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8710-4333>.

Cabrera Rebollo, Ana Gabriela

Doctora en Ciencias Ambientales y Licenciada en Gastronomía por la Universidad Autónoma del Estado de México. En estancia posdoctoral SECIHTI con el proyecto “Relación entre alimentación y medicina tradicional mexicana: una perspectiva crítica desde la dieta y sus discursos”. Profesora de la Facultad de Turismo y Gastronomía de la UAEMéx. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e

Investigadores desde 2021, actualmente con nivel I. Forma parte de RELIDESTUR, RIEG y RITEISA. Sus principales líneas de trabajo están relacionadas a la dieta, soberanía alimentaria, cambios alimentarios y relaciones de poder. Cuenta con diversas publicaciones a nivel nacional e internacional y ha participado en múltiples congresos internacionales. Ha sido dictaminadora de artículos y capítulos de libro para publicaciones nacionales e internacionales, además de evaluadora de proyectos para SECIHTI.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8642-6958>

Almazán Corral, Edith Irahí

Ingeniera Agrónoma Industrial por la Facultad de Ciencias Agrícolas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Maestra en Agroindustria Rural, Turismo Agroalimentario y Desarrollo Territorial por el Instituto de Ciencias Agropecuarias y Rurales. Actualmente labora como facilitadora-investigadora en la Secretaría del Campo. Realizó una estancia de investigación en el Instituto de Ciencias Agropecuarias y Rurales. Cuenta con una publicación de artículo de divulgación enfocado en la medicina tradicional a la incidencia social. Sus líneas de investigación son la agricultura tradicional y los procesos sociales en el ámbito rural.

ORCID: <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num57.22021>

Coroy Rodríguez, Uldric

Egresado de la Licenciatura en Gastronomía por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) y estudiante de la Licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus intereses académicos se centran en la investigación gastronómica desde enfoques antropológicos y sociales, particularmente en la cultura alimentaria mexicana, la comensalidad y la dimensión afectiva de la alimentación. Ha participado en el Programa Delfin, Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico, en modalidades virtual y presencial, así como en actividades académicas de la Red Internacional Transdisciplinaria para la Educación e Investigación en Soberanía Alimentaria (RITEISA). Actualmente desarrolla su trabajo de titulación enfocado en la gastronomía como herramienta para la preservación y revalorización de la comensalidad.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9876-9012>

Cortés Márquez, Nubia

Geógrafa con maestría en Geografía Ambiental por la UNAM, así como doctora en Antropología Social. Actualmente es profesora-investigadora en el Centro de Estudios de Geografía Humana, en El Colegio de Michoacán. Sus principales líneas de investigación son las dinámicas territoriales en poblaciones rurales y las herramientas didácticas para acercarse al estudio del paisaje-territorio. Asimismo, su interés se centra en el estudio de la afectividad y sus efectos en contextos adversos en la generación millennials y centennials. En la actualidad analiza las dinámicas territoriales en Zapotitlán Salinas, Puebla, a través de herramientas didácticas para acercarse al estudio del territorio. Alimentar, cuidar la vida, es cuidar nuestros territorios.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0332-4583>

Delgado Alcudia, Mario Iván

Licenciado en Antropología Social por la Universidad Autónoma del Estado de México. Ayudante de investigación en el Instituto de Estudios Sobre la Universidad (IESU) de la Universidad Autónoma del Estado de México, en el proyecto titulado “Proyecto de alfabetización desde la universidad: una demanda social urgente para la inclusión, autonomía de las personas y práctica de lenguajes formales”, con registro ante la Secretaría de Investigación y Estudios. Actualmente es docente de historia en nivel medio (secundaria).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0183-7696>

Garduño de Jesús, Edwin Gabriel

Doctor en Ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales. Maestro en estudios sustentables regionales y metropolitano. Licenciado en Administración por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Integrante de la RITEISA. Sus líneas de investigación son: soberanía alimentaria, agroecología, cadenas cortas agroalimentarias, economía solidaria, mercados alternativos. Últimas publicaciones: Garduño, E., y Vargas, H. (2023). Soberanía alimentaria, una gestión colaborativa. Contribuciones de oferentes del Mercado Agroecológico de Comercio Justo Ahimsa, Toluca, México. *Revista de Ciencias Sociales*, (182), 73-87; Garduño, E. (2023). Soberanía alimentaria: una convergencia entre la ética del cuidado y la agroecología. En H. Vargas y D. Velázquez (coords.), *Éticas del cuidado como prácticas soberanas de alimentación. Diálogos entre Universidad y comunidad*. pp. 121-152. Editorial Torres Asociados.

Correo: gabriel.dsll@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0096-784X>

Guzmán Alvirde, María del Rosario

Doctora en Humanidades en Ética social por la Universidad Autónoma del Estado de México; maestría en la misma vertiente con grado otorgado por la misma institución, y Licenciada en Lengua y Cultura Francesas (UAEMéx). Actualmente se encuentra realizando una estancia posdoctoral en el Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU) en la Universidad Autónoma del Estado de México. Sus líneas de investigación se orientan hacia el estudio ético y metodológico del pensamiento complejo, así como la transdisciplinariedad, el diálogo de saberes, pensamientos alternos descolonizadores y educación. Forma parte de la Red Internacional Transdisciplinaria para la Educación e Investigación en Soberanía Alimentaria “Diálogos para la Cooperación entre Universidad y Comunidad” (RITEISA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7803-5463>

Hernández Núñez, Juan Daniel

Licenciado en Planeación Territorial. Estudiante del cuarto semestre de la Maestría en Estudios Sustentables Regionales y Metropolitanos de las Facultades de Arquitectura y Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), Facultad de Economía y del Instituto de Estudios sobre la Universidad.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3161-6923>

Moctezuma Pérez, Sergio

Licenciado en Antropología Social por la Facultad de Antropología de la Universidad Veracruzana. Maestro y doctor en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Actualmente labora como profesor de tiempo completo en el Instituto de Ciencias Agropecuarias y Rurales de la Universidad Autónoma del Estado México. Es profesor en la Maestría y el Doctorado en Ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales, así como en la Maestría en Agroindustria Rural, Desarrollo Territorial y Turismo Agroalimentario, de la cual también es coordinador general desde 2022. Cuenta con diversas publicaciones; libros, capítulos de libros y artículos, enfocadas a la comprensión de los procesos sociales del medio rural de México. Sus líneas de investigación son la antropología ecológica,

agricultura tradicional y antropología de la alimentación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0545-4218>

Uribe Quintero, Sayuri

Maestra en Humanidades: Ética Social, por la UAEMéx. Licenciada en Danza Folclórica Mexicana por la Escuela de Bellas Artes de Capulhuac. Integrante de la RITEISA. Ha trabajado profesionalmente como promotora de artes en nivel básico. Sus líneas de interés son: ética del cuidado, educación transdisciplinaria, alimentación saludable y formas de crianza no violentas. Últimas publicaciones: Garduño, E., y Uribe, S. (2023). Soberanía alimentaria, una corresponsabilidad desde la gestión plural de la ética del cuidado y los ODS. En J. Salvador y H. Vargas (coords.). *ODS y universidad educación de calidad, inclusión y soberanía alimentaria* (pp. 254-272). Dykinson eBook; Uribe, S. (2024). Ahimsa como movimiento social: alternativas de cuidado ético ante el establishment educativo mexicano. En H. Vargas y J. Salvador (coords.). *Co-aprendizajes libertarios e incluyentes: Activismo social y Universidad* (pp. 255-271). Comunicación Científica.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3990-4154>

Diálogos bioculturales para el activismo alimentario desde la universidad de Guadalupe Nancy

Nava Gómez y Ana Gabriela Cabrera Rebollo (coordinadoras), publicado por Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., se publicó en mayo de 2026 en versión digital para acceso abierto en los formatos PDF, EPUB y HTML. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Adriana Gabriela Bañales De León.

La obra surge a partir del trabajo colegiado de los integrantes de la Red Internacional Transdisciplinaria para la Educación e Investigación en Soberanía Alimentaria. Diálogos para la Cooperación entre Universidad y Comunidad (RITEISA). El objetivo central se orienta hacia el activismo alimentario como una manera de cuestionar, generar y difundir el conocimiento en materia de prácticas comunitarias y territoriales que abonan a la conservación y mantenimiento de la biodiversidad cultural como parte del patrimonio intangible de los pueblos, a partir de diálogos en materia de soberanía alimentaria, acompañados de crítica y reflexión sobre las condiciones desde espacios educativos, particularmente, los universitarios.

El concepto activismo tiene varias acepciones. Una de ellas se relaciona con la militancia o participación en movimientos sociales, con la finalidad de transformar prácticas y con el ejercicio del poder. Ante esto, el espíritu de la obra consistió en visibilizar a la universidad como un espacio de discusión y acción que requiere una forma distinta de activismo académico comprometido con las comunidades que le dan forma y la sostienen.

Las contribuciones de las autoras y los autores permiten cuestionar, establecer rutas y directrices para el trabajo futuro y apoyo en el desarrollo de investigación activa, comprometida y en contacto directo con las necesidades de las comunidades, tanto dentro como fuera de los espacios educativos. De manera específica, se documentan experiencias y reflexiones sobre circunstancias actuales en realidades diversas como una forma de alzar la voz desde la universidad, y de participación en procesos de resistencia y denuncia social que ocurren como parte inherente de la vida universitaria.



Guadalupe Nancy Nava Gómez es Doctora en Educación Bilingüe por la Universidad de Texas A & M-Kingsville. Profesora de tiempo completo en el Instituto de Estudios Sobre la Universidad de la UAEMéx. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I, y cuenta con perfil deseable PRODEP. Líder del CA consolidado "Procesos sociales y prácticas institucionales desde el pensamiento crítico".



Ana Gabriela Cabrera Rebollo es Doctora en Ciencias Ambientales y Posdoctorante en el Instituto de Estudios Sobre la Universidad de la UAEMéx. Profesora de licenciatura y posgrado, principalmente en la Facultad de Turismo y Gastronomía de la UAEMéx. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores desde el año 2021, actualmente con nivel I.



Dimensions



2000922



Google
Scholar



[DOI.ORG/10.52501/CC.434](https://doi.org/10.52501/CC.434)



EDICIONES
COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA PUBLICACIONES
ARBITRADAS

comunicacion-cientifica.com

ISBN: 978-968-9738-96-1



9 789689 738961