

Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad

© Mayra Aimacaña, Daniel Bryan, María Belén Noroña

La obra está bajo la licencia [Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados 4.0 Internacional](#).

Volumen 38, Número 2, págs. i-xxxii

DOI: [10.36366/frontiers.v38i2.1237](https://doi.org/10.36366/frontiers.v38i2.1237)

www.frontiersjournal.org



Desde el cuerpo hacia el territorio: Prácticas educativas decoloniales en intercambios interculturales en Ecuador

Mayra Aimacaña¹, Daniel Bryan², María Belén Noroña³

Resumen

Este artículo se inscribe en los debates latinoamericanos sobre cuerpo-territorio, interculturalidad crítica y epistemologías plurales, y dialoga con autores como Cabnal, Walsh, Andreotti (Machado) y Escobar. Desde estos marcos, explora el cuerpo-territorio como práctica pedagógica en cohortes mixtas de educación internacional codiseñadas con comunidades andinas y amazónicas ecuatorianas. A partir de tres grupos focales (local, internacional y mixto) y de un análisis interpretativo intercultural, argumentamos que aprender desde el cuerpo activa memorias, emociones y relaciones que trascienden lo informativo y devienen en conocimiento situado y colectivo. El mapeo cuerpo-territorio opera como lenguaje y espejo relacional que disuelve fronteras, horizontaliza el diálogo y habilita procesos de sanación y corresponsabilidad con lo humano y lo más-que-humano. Las implicaciones proponen currículos con ritualidad, la evaluación de aprendizajes relacionales y el reconocimiento de las comunidades como coeducadoras, transformando la internacionalización en un acto de arraigo y reciprocidad con los territorios.

Palabras clave

Cuerpo-territorio; educación decolonial; interculturalidad crítica; epistemología plural; internacionalización crítica

¹ PINTAG AMARU ASOCIACIÓN PINTAG AMARU, QUITO, ECUADOR

² FUNDACIÓN PACHAYSANA, QUITO, ECUADOR

³ PENN STATE, UNIVERSITY PARK, PA, ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

Autor Correspondiente: Daniel Bryan, daniel@pachaysana.org

Fecha de Aceptación: Julio 20, 2026

Nota editorial

Este artículo es parte de la edición especial plurilingüe de la revista *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* sobre Voces de América Latina. La versión en inglés del artículo se puede consultar [aquí](#).

1. Introducción

Este artículo nace de un encuentro sostenido en el tiempo: cohortes mixtas de educación internacional (study abroad) que, durante años, han convivido con comunidades aliadas en los Andes y la Amazonía ecuatoriana. A partir de esas temporadas de trabajo compartido —comidas, *mingas* (o *minka*, trabajo comunitario colectivo), aulas abiertas, caminatas y celebraciones— fuimos observando patrones que la teoría por sí sola no alcanza a nombrar. En ese *estar-juntos*, practicando la interculturalidad y ensayando saberes diversos, emergió una práctica que se volvió eje: el *cuerpo-territorio*. No llegó como concepto externo, sino como descubrimiento encarnado: mapas dibujados en colectivo, gestos que piensan, risas que enseñan, memorias que se vuelven voz.

Nuestro trabajo se sitúa en un cruce de caminos. Por un lado, el programa *Rehearsing Change* en educación internacional, codiseñado con comunidades indígenas y campesinas, desplaza la educación del intercambio transaccional hacia la relación y la corresponsabilidad. Por otro, el proceso de recuperación identitaria y pedagógica de *Píntag Amaru* afirma una práctica educativa insurgente que cultiva memoria, vínculo y cuidado. En ese punto de encuentro, el mapa cuerpo-territorio opera a la vez como herramienta metodológica y gesto ceremonial: permite narrar con el cuerpo, pensar con la tierra y sentir la historia que nos habita.

Desde aquí, nos preguntamos cómo las prácticas educativas ancladas en el cuerpo y el territorio podrían abrir condiciones para un diálogo intercultural profundo entre estudiantes visitantes y comunidades anfitrionas, y de qué maneras estos procesos podrían reconfigurar la internacionalización universitaria cuando esta se orienta hacia la justicia social, la interculturalidad crítica y la pluralidad epistémica. Para ello realizamos tres grupos focales (local, internacional y mixto) con personas que han practicado el mapeo en distintos momentos, y analizamos sus diálogos mediante una lectura interpretativa e intercultural, atendiendo a principios éticos de consentimiento, confidencialidad y devolución.

Finalmente, proponemos que este proceso de aprendizaje podría informar prácticas concretas de los programas universitarios de intercambio: en especial, aquellos con vínculo comunitario, los que se realizan en el Sur Global y los que buscan que el estudio en el extranjero contribuya a transformaciones

más amplias en la educación superior. Entendemos el cuerpo-territorio como un marco operativo para diseñar currículos, acompañamientos y evaluaciones que privilegien la relación, la reciprocidad y la autoría compartida, de modo que la internacionalización deje de ser movilidad sin raíces y se convierta en arraigo responsable con los territorios que nos reciben.

2. Actores y autorías plurales en el proceso de investigación

2.1. Fundación Pachaysana

Pachaysana es una organización ecuatoriana sin fines de lucro que articula educación comunitaria, intercambio internacional y restauración socioambiental desde un marco decolonial. Su nombre combina dos palabras kichwa — *pacha* (*mundo, espacio-tiempo*) y *aysana* (*equilibrio*)— reflejando su misión de construir armonía entre educación, conocimiento y vida comunitaria.

La Fundación actúa como puente entre comunidades indígenas y campesinas del Ecuador y universidades de Estados Unidos, impulsando programas de estudio en el extranjero basados en el aprendizaje justo (*fair trade learning*, Hartman et al., 2014) y metodologías decoloniales (Andreotti et al., 2015; Gaztambide-Fernández, 2012), siendo *Rehearsing Change*, su programa semestral, el más reconocido. Estos programas conforman cohortes mixtas —miembros comunitarios locales y estudiantes universitarios visitantes— que co-crean proyectos de educación, arte comunitario, agroecología y narrativas colectivas. En la última década, Pachaysana ha desarrollado una agenda de investigación que cuestiona jerarquías epistémicas y promueve metodologías narrativas y encarnadas como herramientas de acción colectiva (Bryan & Viteri, 2022; Bryan et al., 2022; Noroña, 2020, 2024).

2.2. Comunidad Píntag Amaru

Píntag Amaru es un colectivo indígena-comunitario ubicado en la parroquia de Píntag, al sureste de Quito, que lidera procesos de recuperación de identidad y educación intercultural. Integrado por jóvenes, mujeres y líderes comunitarios, articula acciones de resistencia frente a la marginación histórica, promoviendo alternativas de desarrollo desde sus propios saberes.

En alianza con Pachaysana, coordina la acogida de estudiantes, impulsa proyectos de educación alternativa y fomenta la recuperación de prácticas ancestrales de salud emocional, agroecología y organización comunitaria. Su propuesta educativa, en diálogo con *Rehearsing Change*, constituye un referente de pedagogía insurgente que cultiva la interculturalidad crítica como

siembra de vida (Walsh, 2017) y la defensa del cuerpo–territorio como práctica cotidiana (Zaragocín & Caretta, 2021; Sweet & Ortiz Escalante, 2017).

2.3. Autorías

La riqueza de este artículo radica en la convergencia de trayectorias de sus autoras/es, que entrelazan pedagogías comunitarias indígenas, activismo de base y enfoques académicos sobre cuerpo–territorio y justicia ambiental. Esta diversidad encarna el carácter pluriversal de la investigación, donde saberes emergen desde lugares distintos pero complementarios.

Mayra Aimacaña es arquitecta, educadora y activista indígena. Como fundadora de Píntag Amaru, impulsa procesos de educación intercultural centrados en la revitalización de la identidad Kitu Kara, la lengua kichwa y la salud emocional comunitaria. Lideresa del colectivo de mujeres *Waminsí*, que articula espacios de sanación, creatividad y resistencia frente a la colonialidad cotidiana.

Daniel Bryan, educador e investigador radicado en Ecuador desde hace más de veinticinco años, es cofundador de Pachaysana. Desarrolla programas de intercambio intercultural y educación decolonial con comunidades urbanas e indígenas, utilizando metodologías narrativas y teatrales como herramientas de investigación y transformación social.

Belén Noroña es ecóloga política e investigadora en la intersección entre feminismos territoriales, decolonización y justicia ambiental. Su trabajo examina la gobernanza territorial indígena, los impactos del extractivismo y las geografías de la desigualdad, aportando metodologías feministas decoloniales que reconfiguran la producción del conocimiento.

El encuentro entre las comunidades, educadores y académicas que dan vida a esta investigación no es solo institucional, sino epistemológico. Desde esta trama de relaciones surge el marco conceptual que articula las nociones de cuerpo–territorio, epistemología plural e interculturalidad crítica que orientan nuestro análisis.

3. Revisión de literatura y marco conceptual

El presente marco conceptual entrelaza las siguientes nociones y prácticas: Territorio como *cuerpo de la tierra*, el *mapeo cuerpo-territorio*, las *epistemologías plurales* y la *interculturalidad crítica*. Al articular estos ejes, celebramos la complejidad de las relaciones que sustentan este trabajo: las conexiones entre cuerpo y naturaleza, sentir-pensar, ser humano y territorio, participante local y estudiante internacional. Desde esta mirada relacional, los

procesos educativos dejan de ser meros intercambios de información y se convierten en espacios de transformación ontológica, afectiva y política.

3.1. Latinoamérica y la evolución de “Cuerpo-Territorio”

En América Latina, el derecho al territorio de los pueblos indígenas va mucho más allá de la mera propiedad o de la delimitación geográfica (Echeverri, 2004). Implica el reconocimiento de una relación ontológica y espiritual con la tierra, en la que el territorio se concibe como una extensión del ser y de la comunidad (Cabnal, 2017). Sin embargo, los marcos jurídicos internacionales que comenzaron a reconocer estos derechos —como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989)— lo hicieron desde interpretaciones no indígenas que conciben el territorio principalmente como un espacio físico o como un recurso gestionable (Montalván & Wences, 2022). En respuesta, diversas organizaciones y pensadores indígenas han señalado la necesidad de una lectura decolonial del territorio, capaz de restituir sus dimensiones simbólicas, espirituales, ecológicas y colectivas (Echeverri, 2004). Esta reinterpretación ha transformado la noción de territorio en un campo de lucha epistemológica y política, donde se disputa no solo la tierra, sino también el significado de vivir en y con ella.

Así, los pueblos indígenas y las mujeres de la región se han organizado frente a las industrias extractivas, defendiendo sus territorios desde cosmovisiones ancestrales que entienden *el territorio* como un espacio vivo en el que humanos y seres más-que-humanos como montañas, ríos, y animales forman parte de un tejido socio-natural con dimensiones materiales y espirituales (De la Cadena, 2015; Noroña & Aguinda, 2025). Estos movimientos sociales y la creatividad de sus pueblos resisten la mercantilización de la naturaleza y del trabajo, reivindicando modos de vida tradicionales profundamente ligados al territorio (Gómez-Barris, 2017). Pensadoras indígenas como Lorena Cabnal (2010) y Julieta Paredes (2015) describen esta conexión como el *territorio cuerpo de la tierra*: donde la tierra y los seres más-que-humanos tienen agencia y subjetividad. Desde esta perspectiva, los paisajes están vivos y los seres humanos formamos parte de esa red de relaciones que sostienen los ciclos de la vida para que se cumplan (Echeverri, 2004).

Los cuerpos humanos se entienden como *cuerpo-territorios*: extensiones de la tierra y parte del territorio (Cabnal, 2019). Esta forma de conocimiento reconoce a los humanos como elementos integrales de los paisajes que habitan y ofrece una herramienta decolonial para cuestionar las divisiones occidentales entre cultura y naturaleza. Además, desplaza el

enfoque de las jerarquías raciales y de clase y propone relaciones más igualitarias e interdependientes entre los seres.

Inspiradas en cosmovisiones indígenas, activistas, educadoras y académicas han desarrollado la metodología *mapeo de cuerpo-territorio* (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017). Para las mujeres indígenas, el cuerpo es el primer territorio habitado y el primero que debe defenderse frente a la expansión capitalista y patriarcal (Cabnal, 2019; Zaragocín & Careta, 2021). El cuerpo-territorio se amplía para incluir nuestras relaciones con la comunidad y con el mundo más-que-humano —escalas que sostienen la vida y el poder colectivo—, estas lógicas se hacen presente en la narración comunitaria.

Los alimentos, el agua, y los espacios naturales definen nuestros cuerpos y nuestra calidad de vida (Echeverri 2004) y nuestras huellas también transforman el territorio y el paisaje. El espacio relacional sostiene el tejido humano y más-que-humano, permitiendo procesos de reproducción y cuidado (Kohn, 2013). Este tejido se expresa de forma oral y semiótica, facilitando la transmisión del conocimiento (Uzendoski & Calapucha-Tapuy, 2012; Kohn, 2013). Así, los sonidos del bosque, de los animales, y el río son expresiones vivas del territorio cuerpo de la tierra (Kohn, 2013), estos interactúan con la oralidad de los pueblos y se pueden leer en los territorios y en los cuerpos humanos y más-que-humanos (Uzendoski & Calapucha-Tapuy, 2012). La violencia contra la tierra, como la contaminación del agua, hiere simultáneamente a los cuerpos que dependen de ella. Las mujeres indígenas subrayan que la violencia contra la tierra también es violencia contra los cuerpos racializados y feminizados (Altamirano-Jiménez, 2021). Por tanto, defender a las comunidades necesariamente implica defender los cuerpos-territorio frente al sistema extractivo que los desvaloriza y explota.

3.2. Pachaysana, interculturalidad crítica y educación internacional

En Pachaysana, el programa de educación internacional surge desde un contexto comunitario que confronta la violencia epistémica de la modernidad/colonialidad (Escobar, 2003) abriendo espacios de pluralidad epistemológica (Andreotti et al., 2011). En lugar de colocar los marcos académicos occidentales en el centro, sus programas se codiseñan con colaboradores indígenas y locales en los Andes y la Amazonía, quienes sitúan el aprendizaje en sus propias historias, territorios y luchas. Se alinea con la noción de *interculturalidad crítica* de Catherine Walsh (2010), que insiste en que la diferencia no es algo que deba ser asimilado o gestionado, sino una fuente de poder para re-imaginar formas de conocimiento, solidaridad y

colaboración. La interculturalidad crítica implica que estudiantes, comunidades y educadores entren en un proceso de negociación donde diversas lógicas y cosmovisiones se encuentren en un mismo plano, y donde todos apliquen sus saberes para transformar su realidad.

Pachaysana pone en práctica metodologías basadas en la narración—enfoques inspirados en la tradición oral indígena y en prácticas de investigación participativas y decoloniales (Bryan & Viteri, 2022). Al involucrar a estudiantes y miembros de la comunidad en narrativas colectivas, teatro y mapeos corporales, se generan diálogos interculturales que revelan cómo los cuerpos y los territorios están interconectados. Así, la violencia contra la tierra refleja la violencia contra las personas. Estas prácticas hacen eco de metodologías decoloniales (Smith, 2023) que resisten el epistemicidio (de Sousa Santos, 2015), y afirman que el conocimiento no solo se produce en las universidades, sino también a través de experiencias vividas, tradiciones orales y memorias corporales. Para los estudiantes internacionales, este proceso desafía binarismos profundamente arraigados—naturaleza/cultura, Norte/Sur, sujeto/objeto—y les invita a repensar su rol como aprendices no en un aula, sino en territorios y comunidades.

De este modo, los programas buscan transformar la educación internacional de un modelo transaccional a uno de intercambio relacional y enraizado en la comunidad. El trabajo enfatiza la reciprocidad, la vulnerabilidad y la autoría compartida, creando lo que Mignolo y Walsh (2018) llaman un espacio *pluriversal*, o lo que de Sousa Santos (2007) denomina una *ecología de saberes*, donde distintas epistemologías coexisten y cocrean. Dentro de este marco pluriversal, las nociones indígenas de cuerpo-territorio evocan el sentir-pensar o *sentipensar* (Escobar, 2016) como una manera de reconocer la interdependencia y la pluralidad. Estudiantes y miembros de las comunidades son invitados a aprender no solo a partir del análisis, sino también desde sus cuerpos, emociones y relaciones con el territorio. Esta fusión de sentir y pensar, de cuerpo y mente, de teoría y práctica, refleja ontologías relacionales en las que humanos y territorios se co-constituyen. Para los estudiantes, el sentipensar se convierte en un proceso de desaprendizaje: una invitación a reimaginar su lugar en un mundo de extractivismo e inequidad, y a ver las relaciones interculturales como herramientas para la transformación colectiva.

Este trabajo aporta a un movimiento más amplio de educación internacional crítica que busca descolonizar los programas de intercambio y estudio en el extranjero. Investigadoras como Stein (2019) y redes como el *Critical Internationalization Studies Network* proponen una revisión ética y política de la internacionalización. Por ejemplo, Stein (2019) denuncia

movimientos neoliberales en la internacionalización de la educación, dado que las lógicas coloniales en el Norte Global continúan moldeando el contenido de los programas de educación superior. Otros, como Hartman et al. (2014), sugieren la necesidad de generar metodologías y estructuras institucionales que faciliten la aplicación de estándares éticos basados en principios como la reciprocidad, intercambio mutuo de conocimiento, transparencia, equidad y sostenibilidad.

Nuestro trabajo aporta a este campo al situar los intercambios internacionales en diálogo con epistemologías indígenas (Noroña & Aguinda, 2025), marcos feministas comunitarios y teorías decoloniales (Lugones, 2010; Paredes, 2015; Rodríguez Castro, 2021). Así, se invita a los estudiantes internacionales a involucrarse en procesos de reflexión, co-creación y responsabilidad relacional. Las experiencias educativas no se conciben como movilidad, sino como arraigo y compromiso con los territorios donde florece el conocimiento.

4. Preguntas de investigación y metodología

4.1. Preguntas de investigación

Estas preguntas guían un trabajo situado entre la pedagogía decolonial, la interculturalidad crítica y la educación internacional. Desde este horizonte, aprender *desde el cuerpo y con el territorio* se entiende no solo como una estrategia metodológica, sino también como un conocimiento encarnado que desafía las jerarquías epistémicas de la academia y propone un modo distinto de estar y aprender en el mundo.

1. ¿De qué manera podrían las prácticas educativas basadas en el cuerpo y el territorio posibilitar un diálogo intercultural genuino entre comunidades locales y estudiantes internacionales?
2. ¿Cómo podrían estos procesos contribuir a repensar la educación internacional desde marcos de justicia social, de interculturalidad crítica y de epistemologías plurales?

4.2. Metodología

Usamos la metodología dialógica y participativa cuerpo-territorio, que combina herramientas cualitativas con prácticas creativas y comunitarias. Esta metodología centra el cuerpo como espacio de enunciación epistémica (Cabnal, 2019) y el sentipensar (Escobar, 2016). Asimismo, reconoce al mundo más-que-humano como parte del cuerpo (Uzendoski y Calapucha-Tapuy, 2012), legitimando la experiencia encarnada, tanto individual como colectiva. Esto procesos se logran a través de la tradición oral y la relacionalidad, lo que

genera la posibilidad de horizontalizar relaciones jerárquicas (Noroña, 2024). En comparación con otras metodologías artísticas de investigación, como el teatro del oprimido (Black et al., 2025), y el uso del arte en intercambios interculturales (Fleming, 2023), el cuerpo-territorio emerge de raíces indígenas y campesinas latinoamericanas. Estas raíces epistemológicas no solo cuestionan diferencias sociales como la raza, la clase y el género, previamente exploradas por las metodologías mencionadas, sino que también legitiman las relaciones indígenas y campesinas con la tierra (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde Feminismo, 2017). Estas relaciones proponen vínculos no extractivistas con la tierra y seres más-que-humanos; por lo tanto, la metodología cuestiona la división cultura-naturaleza y los binarismos que esta implica.

Se organizaron tres grupos focales. El primero reunió exclusivamente a miembros de Píntag Amaru con experiencia previa en al menos cuatro ejercicios de mapeo cuerpo-territorio, tanto con estudiantes internacionales como de manera autónoma. El segundo incluyó únicamente a estudiantes internacionales del programa internacional semestral, provenientes de tres semestres distintos de los últimos tres años. El tercero fue mixto, con integrantes de Píntag Amaru y estudiantes internacionales (ninguno de ellos presente en los grupos anteriores). Este diseño permitió triangular las perspectivas y captar tanto las experiencias internas como las dinámicas de intercambio.

Las discusiones se organizaron en torno a tres ejes temáticos que sirvieron de guía para una exploración amplia:

1. *Impacto del mapeo cuerpo-territorio*: cómo esta práctica afectó a nivel corporal, emocional y relacional.
2. *El cuerpo-territorio como práctica de vida*: cómo el mapeo trasciende la metodología y se convierte en experiencia cotidiana y colectiva, incluyendo la vivencia del programa Rehearsing Change.
3. *Intercambio intercultural*: de qué manera el cuerpo-territorio influyó en las relaciones entre estudiantes internacionales y miembros de Píntag Amaru, y viceversa.

Metodológicamente, el mapa cuerpo-territorio funciona como una herramienta de memoria y expresión. Al trazar la silueta de un cuerpo humano y llenarla con dibujos, palabras o símbolos que representan vínculos con el territorio, las y los participantes articularon memorias y saberes que trascienden el lenguaje verbal, abriendo un espacio para el reconocimiento mutuo.

El análisis de los grupos focales se basó en la codificación temática y en una lectura interpretativa intercultural, identificando patrones de convergencia y divergencia entre experiencias. El carácter longitudinal —con testimonios de participantes de distintos semestres de los últimos tres años— permitió observar transformaciones en las formas de vivir y comprender el cuerpo-territorio en clave intercultural.

La codificación temática identificó las siguientes categorías; 1) procesos de aprendizaje desde el cuerpo, sentidos, emociones, y memorias, 2) procesos que evidencian relación con la tierra, 3) evidencia de participación en el tejido social o comunitario, 4) formas en que el mapeo cuerpo-territorio facilita el reconocernos como espejo unos de otros, 5) formas en que el mapeo cuerpo-territorio cuestiona jerarquías y dualidades entre participantes y en la relación con la tierra, 6) formas en las que la metodología contribuye a procesos de transformación sostenida.

Luego, estos hallazgos se reorganizaron metodológicamente para este artículo, presentando reflexiones personales e interculturales que aclaran cómo la metodología permite aprender sobre nuestros cuerpos en relación con el territorio (ver sección 5.2), cómo nos permite aprender sobre el territorio y su agencia sobre los cuerpos (ver sección 5.3) y cómo nos permite aprender sobre el tejido social y la interculturalidad (ver sección 5.4).

En el proceso, se cuidaron aspectos éticos fundamentales: el consentimiento informado, la confidencialidad y el respeto a los protocolos comunitarios. El proceso buscó la reciprocidad, compartiendo los hallazgos de manera accesible con las y los participantes y asegurando la copropiedad del conocimiento producido. Finalmente, aunque durante los grupos focales los participantes utilizaron el español con fines interculturales, ciertos conceptos difíciles de traducir (como el reconocimiento del cuerpo como territorio vivo) se expresaron y se facilitaron mediante la simbología de los mapas, que permiten comunicar epistemologías que no siempre encuentran equivalentes exactos entre lenguas.

Cada grupo focal comenzó con un gesto simple: dibujar el propio mapa cuerpo-territorio. Durante quince minutos, los cuerpos se inclinaron sobre el papel, recordando que toda palabra nace de una experiencia vivida. Así, antes de hablar, los participantes ya habían narrado, con colores y líneas, la historia de su relación con el territorio y con Rehearsing Change. Ese primer trazo colectivo marcó el tono de las conversaciones que siguieron, donde el conocimiento emergía no desde la distancia del análisis, sino desde la intimidad de lo compartido.

Antes de continuar leyendo sobre el diálogo en los grupos focales, es importante mencionar tres cosas. Primero, queremos replicar la energía sentida en los grupos focales, que no fue académica ni formal, sino un espacio de encuentro, celebración y diálogo. Por eso, la siguiente sección está escrita como una conversación colectiva. Los párrafos breves buscan conservar el ritmo, permitiendo que quienes leen sientan el diálogo en lugar de recibir únicamente una presentación o un resumen del diálogo. Segundo, para fomentar la conexión en lugar de la separación, hablamos como si todos hubiéramos compartido un solo círculo, aunque los encuentros ocurrieron en tres días distintos. Y tercero, si deseas entrar al círculo como lo hicieron los participantes, te invitamos a tomarte 15 minutos para crear tu propio mapa cuerpo-territorio: dibuja un cuerpo (como tú quieras representarlo) y ubica en él los elementos que muestren cómo el territorio influye en tu cuerpo y cómo tu cuerpo influye en el territorio. Puedes referirte al mapa cuerpo-territorio elaborado por uno de los estudiantes internacionales al inicio de su grupo focal (Figura 1). No hay reglas fijas —sólo la intención de reconocer cómo cuerpo y tierra se interrelacionan. Cuando termines, regresa al texto y continúa leyendo.

FIGURA (1)

MAPA CUERPO-TERRITORIO INDIVIDUAL



5. Mapas vivos: conversación entre cuerpos y territorios

Queremos que el lector o lectora aprecie nuestro círculo y lo sienta. Imagine que se sienta con nosotros, alrededor de una mesa sencilla o sobre la tierra misma, bajo un techo de hojas o de cielo. Hay silencio, pero también murmullos, risas suaves, un poco de nervios.

En la práctica, estamos aquí para conversar sobre nuestras experiencias en Rehearsing Change y el cuerpo-territorio; pero, metafóricamente, todos sabemos que el propósito es sembrar. Vamos a sembrar semillas en forma de ideas, memorias e historias.

5.1. Abriendo los grupos focales

Dimos tiempo para presentarnos, definir el propósito y recuperar la confianza. Para algunos, fue un reencuentro con compañeros a quienes no habían visto en mucho tiempo; para otros, fue la primera vez, pues varios estudiantes internacionales provenían de distintos semestres. Se conocieran o no, la sensación fue la de reencontrarse con una familia lejana: reconociendo historias que se conectan, referencias compartidas al programa y a la comunidad.

Respiramos juntos para situar el cuerpo en el lugar, reconocer el entorno y alinear la atención. Este gesto marcó el cambio de ritmo: del habla a la escucha. Después, cada persona dibujó su silueta (o la forma de su cuerpo que prefirió) y ubicó elementos de su relación con el territorio —agua, montañas, caminos, heridas, alegrías—. La consigna fue mínima: trazar, ubicar, relacionar. Sin buscar la estética, priorizamos la memoria y el sentido.

Luego empezamos la conversación de forma voluntaria. Quien hablaba mostraba su mapa y explicaba una u otra imagen; el grupo escuchaba sin interrumpir. Cerramos con una ronda breve de sensaciones. Así, la metáfora de sembrar se mantuvo como guía: preparar, centrar, trazar, compartir. Con el suelo listo, pasamos a profundizar las siguientes categorías metodológicas: cuerpo, territorio y tejidos.

5.2. Cuerpo

Todos recordaban experiencias de su tiempo en Rehearsing Change, tanto internacionales como locales, y coincidían en que el aprendizaje había estado demasiado tiempo atrapado en la cabeza. “Llevamos años pensando que solo se aprende con la mente”, dice una voz internacional. “Y en ese tiempo, hemos olvidado aprender con el cuerpo.”

Un participante local recordó cómo se aprende tocando la tierra con los dedos, mientras otro local observaba cómo el barro se secaba en sus manos. “El cuerpo no separa —dice otra voz local—, el cuerpo une, como el agua y la tierra que también se conectan.”

Se reconocía al cuerpo como territorio vivo: un espacio donde pensamiento y emoción, acción y memoria se entrelazan. “Cuando mis manos tocan la tierra, se sienten creativas”, comenta una mujer local, “cuando mis pies pisan el barro, se alegran.”

5.2.1. Cuerpo memoria

En los mapas cuerpo-territorio, las memorias aparecen como raíces que despiertan. Las personas locales dibujan con gestos seguros, casi automáticos: montañas en las rodillas, ríos en el pecho, caminos en la espalda. “Las rodillas son las montañas porque ambas te sostienen”, explica un hombre local. Para ellas y ellos, el cuerpo es un archivo vivo de territorio y tiempo.

Los estudiantes internacionales señalan que primero observaban en silencio. Sus líneas se dibujaban con más timidez, pero pronto se dejaron guiar por la forma en que los locales conversaban con la tierra. “Estás son personas que tienen una perspectiva radicalmente diferente sobre el cuerpo y la tierra”, dice una estudiante. “Pero esa perspectiva y su forma de vida te hacen entender visceralmente cosas que antes no comprendías, cómo de dónde viene tu comida. Estas personas hacen esa conexión.”

Hay consenso en las memorias: entre risas y silencios, unas son ancestrales, otras recientes, algunas colectivas, otras íntimas. “Nuestro cuerpo guarda cicatrices que no siempre se ven —dice otra participante local—. Dibujar me ayudó a reconocer lo que tengo dentro.”

El cuerpo se convierte en memoria compartida. “Me hizo replantear mi cuerpo como algo que debo cuidar”, reflexiona una estudiante. Lo que al principio parecía un ejercicio artístico se transforma en una forma de reconocimiento mutuo: las personas locales enseñan a recordar con el cuerpo; las internacionales aprenden a escuchar con el suyo.

5.2.2. Cuerpo como lenguaje

Muchos participantes hablan de cómo las palabras se vuelven insuficientes, los cuerpos comienzan a hablar por sí mismos: un gesto, una respiración profunda, una mano que tiembla al trazar una línea. “El cuerpo comunica cosas que las palabras no pueden”, dice una participante local.

Varios estudiantes internacionales recuerdan que “fue difícil conectar con el cuerpo, especialmente al inicio” y que se rieron mucho. “Al principio me

sentía rara por reír tanto —comenta una estudiante—, pensaba que no estaba aprendiendo.” Pronto entendió que la risa también enseña, que el aprendizaje puede tener la textura de la alegría o el temblor de una emoción compartida. Otra estudiante relaciona la risa con el baile, diciendo que, así como no se puede separar la risa del cuerpo, tampoco “se puede separar el mapa cuerpo–territorio del baile con la tierra.”

Las y los participantes locales hablan de cómo el cuerpo se vuelve palabra cuando se mueve con la tierra. Los estudiantes internacionales los observan, los imitan, y poco a poco descubren nuevos lenguajes. Algunos dicen: “no hay límites, y es divertido”, o “es difícil dibujar tus sentimientos y difícil reconocernos, pero es muy importante.”

Entre gestos, colores y respiraciones aparece un entendimiento común. Las herramientas artísticas —pinceles, barro, símbolos, texturas— abren un diálogo más allá del idioma. En ese silencio compartido, al ver los mapas cuerpo–territorio, se observa cómo los cuerpos conversan.

5.2.3. Cuerpo como territorio, como una práctica de acción decolonial

Muchas voces coinciden en que “salir de la cabeza” es un acto profundamente político. Aprender con el cuerpo —dicen— es una forma de resistencia frente a los modelos educativos que separan mente y cuerpo. “Despertar el cuerpo y apagar la cabeza, eso es una experiencia decolonial”, comenta una estudiante internacional.

El cuerpo–territorio es una práctica de acción decolonial porque cuestiona las jerarquías del saber. Enseña que la educación puede ser una experiencia encarnada, donde las emociones, los movimientos y los silencios también producen conocimiento. “Nos dijeron que aprender era pensar —dice otra voz internacional—, pero aquí aprendemos sintiendo.”

Al abrazar los sentimientos, el conocimiento se desplaza desde el aula abstracta hacia el territorio vivo. Una estudiante internacional relaciona esta experiencia con la presencia de mujeres fuertes, señalando que le hizo replantear su propio cuerpo: “estar con mujeres fuertes me hizo replantear mi cuerpo como algo que debo cuidar.”

Los participantes locales describen la experiencia como descolonización del liderazgo, explicando que conocer el territorio implica conocer el propio cuerpo. Un participante, antiguo presidente de su comunidad, dice que el proceso descolonizó su mente y “me ayudó a ser mejor líder en mi barrio para cuidar el espacio común.”

En el intercambio entre estudiantes y comunidad, la educación deja de ser un proceso vertical. Se convierte en un diálogo entre cuerpos y territorios

vivos, un espacio donde el conocimiento se siembra, se cuida y se transforma colectivamente.

5.2.4. El mapa Cuerpo-Territorio como reflejo del cuerpo

Muchos hablan de los mapas como si fueran espejos. Cada trazo, cada color y cada símbolo son una conversación entre el cuerpo y la tierra. “Es una manera de descargar lo que llevas contigo a un nivel artístico”, comentó una participante internacional. Para dos participantes locales, el mapa era “una herramienta autocrítica para conocerse a uno mismo” o incluso “una forma de alimentar al cuerpo más que una herramienta.”

Los cuerpos se transforman en paisajes, desde la cabeza hasta los pies. Las rodillas pueden ser montañas o edificios, depende de lo que nos sostiene en ese momento de nuestra historia. No se trata solo de arte, sino de reconocer que, lo que ocurre en el territorio deja huella en el cuerpo, y lo que ocurre en el cuerpo afecta al territorio.

Los mapas revelan así una conciencia ampliada: al pintar el propio cuerpo, las personas se reconocen como parte de un todo. “Te pintas a ti mismo, pero también pintas a los demás”, dice una voz local, reactivando una memoria corporal colectiva que había sido silenciada. En ese gesto compartido, según un participante local, el aprendizaje nace de una negociación entre mostrar y descubrir: los conflictos se revelan en el mapa, pero otros aparecen en el camino, emergiendo del diálogo.

FIGURA (2)

MAPA CUERPO—TERRITORIO COLECTIVO ELABORADO EN CONJUNTO POR ESTUDIANTES INTERNACIONALES Y MIEMBROS DE LA COMUNIDAD. ESTE REVELA NEGOCIACIÓN DE PERTENENCIA DEL INDIVIDUO HACIA EL COLECTIVO



2.5.5. El acto de sembrar: sembrar el cuerpo

La siembra aparece frecuentemente como metáfora y práctica. Se hablaba de las semillas, pero el acto no reflejaba separación ni exclusión, sino el reconocimiento de para qué está lista cada una. Una estudiante internacional recuerda una conversación con sus padres anfitriones mostrando mazorcas de maíz y clasificando las semillas: unas para harina, otras para tostar, otras para *chicha* (una bebida fermentada tradicional) o para guardar. Cada semilla está lista para transformarse.

El aprendizaje se siente como un proceso de siembra interior. Se habla de que cada parte del cuerpo es una semilla; solo hay que reconocer cuál

quieres sembrar y en qué quieres transformarla. La reflexión colectiva sugiere que el cuerpo es una mezcla de risas, barro y conocimiento, todo representando una semilla que germina.

Así, resuena una frase repetida en los círculos: no somos como la tierra, *somos la tierra*. El acto de sembrar se vuelve una forma de desaprender la separación entre lo humano y lo natural. El cuerpo y la tierra se abonan mutuamente: lo que se transforma en uno florece en el otro.

Después de sembrar, es hora de abonar el territorio.

5.3. Territorio

Se habla mucho de cómo nos han enseñado a ver el territorio como un espacio geográfico o mercantil, y hemos jerarquizado, colocando al ser humano en la cúspide de la pirámide. Se insiste en descolonizar esa mirada. Un participante local dice, “nos ayuda a vernos a nosotros mismos, ir hacia adentro, pero también vernos como una extensión del mundo en sí.”

Esa reflexión recuerda una lectura compartida en *Rehearsing Change, Braiding Sweetgrass: Indigenous Wisdom, Scientific Knowledge and the Teachings of Plants*. Como escribe Wall Kimmerer (2013), esta forma de ver el territorio es una trampa que nos hace creer que “más pertenencias saciarían nuestra hambre, cuando en realidad lo que anhelábamos era pertenecer.”

La tierra se entiende como un ser vivo que merece atención y, a cambio, ofrece sanación. Es una relación de reciprocidad. Así, la tierra de un pueblo se convierte en territorio.

5.3.1. Identidad y entorno, el territorio me acompaña

Las conversaciones abordan la movilidad humana y cómo cambia nuestra relación con el territorio en movimiento. Un participante local insiste en que todo empieza con una pregunta sencilla: *¿de dónde vienes?* A medida que los mapas toman forma, las respuestas se expanden. Esta pregunta — dicen— no busca una respuesta fija, sino conexiones. “No es quedarse en un mismo lugar, sino unirse con el universo mismo”, comenta un participante de Píntag.

Para muchos estudiantes internacionales, la pregunta despierta más dudas que certezas. El territorio, reflexionan, no se limita al suelo donde se nace, sino que viaja con uno mismo. “Donde vayas, siempre habla de dónde vienes”, dice una voz local, recordando que los territorios están hechos también de ausencias, memorias y relaciones que nos acompañan.

Coinciden en que no quieren reflejar un territorio contaminado o injusto, sino uno en transformación. Una estudiante internacional afirma:

“Entendemos que mi cuerpo depende de todo lo que me rodea.” Se reconocen heridas compartidas —minería, deforestación, despojo—, pero también bondades: la fuerza de las montañas, el agua que persiste, la comunidad que resiste. “Miras a tu territorio con una nueva perspectiva —dice una voz local—, aceptas tu comunidad, cambia tu pensamiento colonial, y entiendes que somos iguales a la naturaleza.”

5.3.2. *Relación y sanación con el territorio*

Las palabras *relación* y *sanación* aparecen frecuentemente. Se habla de que el territorio se siente enfermo y también puede curarse, y de cómo nosotros podemos sentir el dolor de la tierra. “Pensar que la minería es algo externo es un error —dice una participante local—, la sentimos en el cuerpo, en el estómago, como si la contaminación del agua también nos habitara.” A la vez, varios estudiantes internacionales expresan tristeza. Uno de ellos comenta: “Se siente mucha impotencia al no poder ayudar o hacer algo por los lugares lejanos.”

A medida que los mapas se llenan de ríos, montañas y cicatrices, las personas reconocen que los conflictos del territorio también se reflejan en su propio cuerpo. Un participante internacional reflexiona: “No es transaccional, es relacional. Cuando pensamos en la reciprocidad, nos viene a la mente un intercambio monetario o material, pero no es la única manera.” Se habla de reciprocidad no como un acto de dar y recibir, sino como un sentipensar con el territorio. La reciprocidad es un acto de sanación personal, colectiva y generacional que rehace continuamente las relaciones fragmentadas con el otro, la tierra, la comunidad y la memoria.

Una estudiante recuerda que pasó mucho tiempo enferma —por los cambios de comida, altura o clima—, pero que vivir en reciprocidad con la comunidad, con el cuerpo y con el territorio “causó un estado de sanación. Me hizo sentir mejor de lo que me he sentido en la vida, aunque estaba enferma.”

5.3.3. *Cuerpo-Territorio como práctica de vida*

Se habla del cuerpo-territorio no como una actividad puntual, sino como una forma de vivir. Al hacer los mapas, varios participantes —locales e internacionales— coinciden en que el cuerpo-territorio no se queda en el papel, sino que permanece en la vida. Perciben cómo la práctica se expande más allá del taller, transformándose en una manera de mirar el mundo. Las palabras toman vida en las prácticas cotidianas: sembrar, cocinar, pisar barro, cosechar. Estas acciones enseñan a escuchar, y el territorio se vuelve una escuela viva.

Locales e internacionales reflexionan sobre cómo se transmite esta práctica de vida, hablando desde la ancestralidad como una historia compartida. Un participante internacional comenta que “todos los humanos tenemos una historia y una relación ancestral; hay que estar abiertos a buscarla.” Una estudiante relata cómo esta práctica cambió su relación con su padre, quien sabía hablar con las plantas, pero a quien ella no comprendía. “Me hizo relacionarme con mi padre de forma distinta. Él habla con las plantas y ahora lo aprecio. Sin esta práctica de cuerpo-territorio, no lo hubiera entendido.”

Los participantes locales han desarrollado un vocabulario intercultural para dialogar sobre la ancestralidad, empleando expresiones como *epistemología indígena* para referirse a los rituales y relatos que sustentan la convivencia con la tierra. Ven la tierra como un ser que respira, necesita alimento, se mueve, cambia y se transforma. En palabras locales: “Si el territorio es mi cuerpo, puedo ver el territorio como a mí mismo, como un ser que cambia, camina y también muere.”

Locales e internacionales hablan de símbolos como la *chakana* —un puente con el universo— y de bailes como el *zapateo*, en el que se pisa con fuerza la tierra durante los *raymis* o festivales, despertando la práctica y el vínculo con el suelo que sostiene. Para los participantes internacionales, estos rituales fueron una forma de aprender y conectar con lo invisible, lo inexplicable. Uno de ellos reconoce que “no se puede medir ni explicar todo”. Otra comenta que un zapateo te hace sentir distinto con la tierra que estás pisando, y te recuerda el misterio del mundo en el que vivimos.

5.3.4. *El mapa Cuerpo—Territorio, reflejos de la tierra habitada*

Los mapas no buscan resultados estéticos, sino revelar relaciones vivas entre cuerpo y tierra. Como menciona un participante local: “Se nota en tu cuerpo si tu territorio está contaminado.” El mapa cuerpo-territorio no es solo una herramienta metodológica, sino también un lenguaje. Los participantes comunican lo que el territorio siente, mostrando en colores y trazos las memorias, las violencias y las resistencias que lo habitan. En diálogo entre estudiantes internacionales y comunidad, los cuerpos se convierten en espejos de los paisajes que comparten.

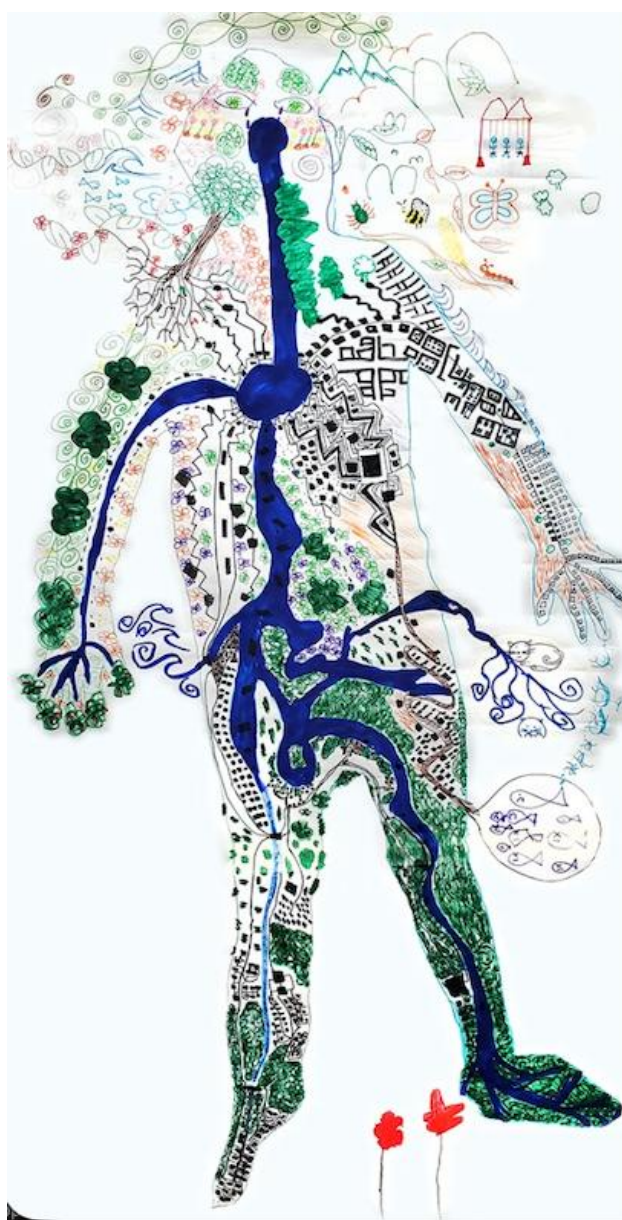
En el ejemplo de la imagen adjunta del Rehearsing Change de 2022, los participantes descubrieron que el agua —que conecta a todos— también lleva las marcas del extractivismo. “Nos dimos cuenta de que el agua que nos une está contaminada”, recuerda una voz local, “y que ese veneno viaja por nuestro cuerpo.” Estas representaciones transforman el mapa en un espacio de

conciencia crítica: una forma de ver, sentir y pensar el territorio más allá de la geografía.

Además de revelar relaciones de violencia, los mapas abren espacios de esperanza. “Despertando la conciencia —dice un participante local— nos damos cuenta de que no hay fronteras, bordes, o divisiones políticas y que nuestro mapa es más real” que el que nos muestran los gobiernos. Expresan haber formado una relación visceral con su territorio, reconociéndolo no como un lugar fijo, sino como un ser vivo que respira con ellos.

FIGURA (3)

MAPA CUERPO—TERRITORIO COLECTIVO RECONOCE AL CUERPO COMO ESPEJO DEL TERRITORIO, CON ÉNFASIS EN LA CONTAMINACIÓN DEL AGUA.



5.3.5. *El acto de sembrar, abonando la tierra y el territorio*

Después de sembrar el cuerpo, llega el momento de abonar el territorio. Esta metáfora aparece una y otra vez: cuidar la tierra no es solo un acto agrícola, sino una práctica pedagógica y relacional. “Cuando abonamos la tierra, también abonamos nuestras relaciones”, dice una voz.

Se discute cómo abonar es un gesto de reciprocidad. No se trata únicamente de devolver algo, sino de sostener los ciclos que nos nutren. Los participantes locales destacan la importancia de la *minka o minga*—el trabajo colectivo hecho con la tierra— como una forma de educación en sí misma: aprender haciendo juntos, compartir el esfuerzo, reír y descansar al mismo ritmo que la tierra.

Estudiantes internacionales recuerdan la importancia de compostar. En el programa, observaron la violencia, la injusticia social y ambiental, evocando una lectura del curso *Rehearsing Change, Hospicing Modernity: Facing Humanity's Wrongs and the Implications for Social Activism*, de Vanessa Machado de Oliveira (2021). Mencionan que “no se puede sembrar sobre la mierda”, pero tampoco se puede borrarla. Por eso, la parte de abonar se vuelve esencial: todo lo que cargamos puede convertirse en fertilidad. La transformación llega desde el reconocimiento del cuerpo como territorio y de la educación como experiencia viva.

5.4. Tejidos (o interculturalidad)

Se habla mucho de la interculturalidad, pero no como un concepto académico ni algo a integrar desde afuera. Más bien, se habla a través de metáforas, especialmente la del tejido. Lo que se sembró y abonó ahora se entrelaza. Se repiten frases como: *tejer saberes, enlazar aprendizajes, trenzar conflictos*. El tejido aparece como una práctica de complementariedad, de interculturalidad y de cuerpo–territorio.

Para los participantes internacionales, la interculturalidad se vincula con desaprender la individualidad y volver a unir aquello que la colonialidad ha fragmentado. Para las personas locales, el tejido se conecta con la vulnerabilidad, la convivencia y los ciclos que abren el camino a la siembra: una acción colectiva que siembra el aprendizaje decolonial.

Los diálogos son como observar un telar en movimiento: reconocer la diferencia como hilos diversos que, al cruzarse, crean una armonía, y los hilos que más resonaron en los círculos son: el reconocimiento, la toma de conciencia, la vulnerabilidad, el sostener en comunidad y la interculturalidad.

5.4.1. *Reconocimiento y toma de conciencia*

Reconocimiento es el primer hilo del tejido, es comprender que “lo que hago acá afecta allá, afecta al otro,” como expresa un participante local. No se entiende como una simple aceptación de la diferencia, sino como un acto político, una forma de cuidar y desjerarquizar.

Un participante local responde recordando que “la relación con mi territorio es amplia, hay conexión con otros lugares. Hay acciones en lugares que creemos que no nos afectan, pero en realidad sí.” El reconocimiento deja de ser algo personal y se convierte en una conciencia de red, una manera de percibir los lazos invisibles que sostienen la vida.

Otra voz internacional señala: “Sentía que no tenía nada que ofrecer a este territorio, pero después me di cuenta de que todos tenemos una relación con un territorio, y los territorios están interconectados.” Un participante local regresa al mapa cuerpo-territorio, señalando que habían ubicado la minería en el estómago. “Te hace sentir la contaminación en el cuerpo”, explica. “Pero también sentimos las montañas y el agua.” En ese gesto, el reconocimiento atraviesa el cuerpo, volviéndose sensorial: la conciencia ya no se piensa, se siente.

Un líder local resume el proceso diciendo que el cuerpo-territorio impulsa un “despertar de la conciencia”, que forma parte del desaprendizaje, una “acción universal de conocerte a ti mismo, al otro y al universo.” La toma de conciencia no consiste en reconocer que somos como el agua o que tenemos agua dentro, sino en asumir que somos el agua misma.

5.4.2. *Vulnerable con el otro, sostener en comunidad*

La vulnerabilidad aparece como el hilo más fuerte. Se enfatiza que ser vulnerable no es debilidad, sino mostrarse tal como uno es: con llanto, con risa, con el cuerpo. Reconocen que las epistemologías y pedagogías del Norte suelen ocultar emociones, pero aquí la emoción enseña.

Todos mencionan la risa, el baile y las lágrimas como formas de conocimiento. Una estudiante internacional expresa que la práctica de cuerpo-territorio “me permitió ser vulnerable, hasta me animó a abrazar la vulnerabilidad.”

Los estudiantes internacionales destacan los métodos de aprendizaje: compartir historias a través del arte, el teatro, la danza, el juego y la convivencia. El grupo se vuelve red; algunos dijeron que se olvidaron de cuándo estaban sosteniendo a otros y cuándo estaban siendo sostenidos.

Varios estudiantes hablan de volverse vulnerables con la tierra misma, reconociendo que el juego es un nutriente, como la comida que la tierra produce. Una participante explica: “Es sentir que estas herramientas son alimento para tu cuerpo y que te conectan con el territorio porque comes del mismo.”

5.4.3. Interculturalidad crítica

“Todo lo que hago al aire, al fuego, a la tierra o al agua, también se lo hago a mi cuerpo.” Esta frase, dicha por un participante local, condensa una cosmovisión que atraviesa el tejido entero. El cuerpo y el territorio no son entidades separadas, sino parte de una misma trama.

Se retoman las palabras de Walsh (2010): la interculturalidad no es un intercambio superficial entre personas de diferentes culturas, sino un diálogo profundo entre formas de existencia, con el propósito de crear algo nuevo, o mejor.

La interculturalidad es, ante todo, un diálogo de cosmovisiones, una conversación entre paradigmas más que entre personas. El cuerpo-territorio permite percibirlo: al trabajar desde el cuerpo, uno se vincula inmediatamente con otras personas, con el territorio que habita, con el territorio de donde proviene, con los elementos esenciales de la vida y con los misterios que la sostienen.

Así, un estudiante afirma que el cuerpo-territorio es “la verdadera educación decolonial”, porque “enfrentas tu propio sentipensar colonial” y te interconecta con el todo.

5.4.4. El mapa Cuerpo-territorio, el todo en mí y yo en todo

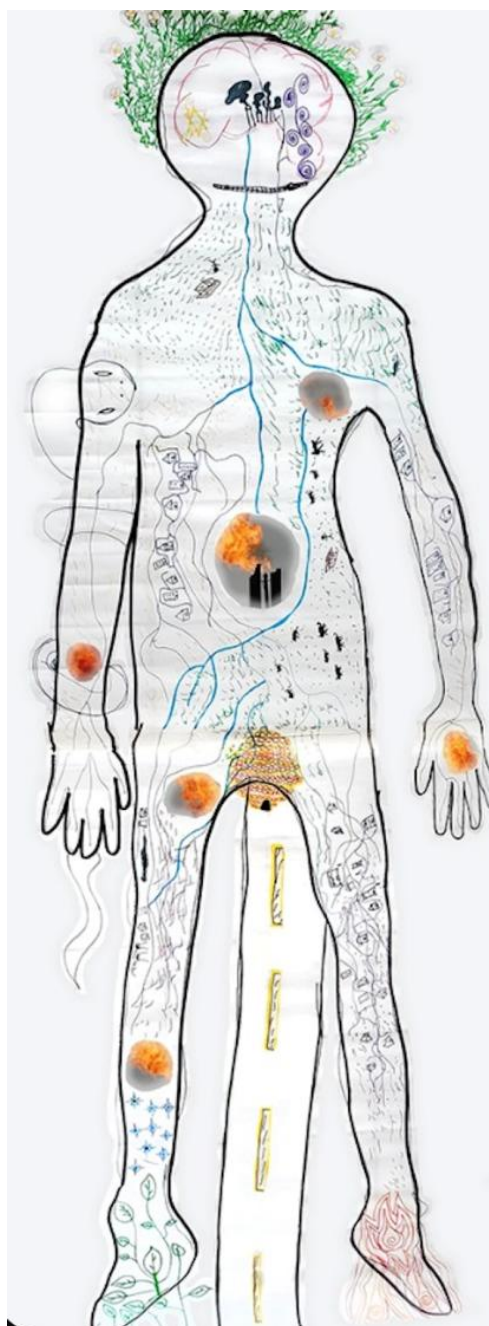
Un participante internacional comenta que los mapas nos muestran que “lo que nos une es más fuerte que lo que nos separa.” Varias personas recuerdan que Luis Enrique Cachiguango (2010) escribe: “El todo en mí, y yo en el todo. Nosotros somos Ñucanchik, el yo-nosotros. Entonces, tú eres yo, y yo soy tú.” Al evocar este verso, participantes locales e internacionales invocan la cosmovisión que desean encarnar: una forma de vida donde el yo y el nosotros no se oponen, sino que se sostienen mutuamente.

Hablan de los mapas como parte viva de la práctica de cuerpo-territorio. Una estudiante expresa: “Pensar en cómo convivir con el territorio y con nuestros cuerpos, y cuestionar la relación entre ambos.” Se aclara que “cuestionar” no es una acción intelectual: hay que vivir la indagación, sentirla, dejar que el cuerpo piense.

Cuando el cuestionamiento se vuelve experiencia, el mapa revela lo que estaba dormido. “Me hizo abrazar partes de mí que habían estado apagadas,” dice una estudiante internacional. Así, cada trazo se convierte en un gesto de reencuentro, cobrando sentido que participantes internacionales y locales hablen del mapa cuerpo-territorio como una ceremonia: un acto de reconocerse en un colectivo territorial, social y ancestral. En su elaboración, los cuerpos dibujan sus memorias, pero también dibujan la posibilidad de un nosotros que respira con la tierra.

FIGURA (4)

MAPA CUERPO-TERRITORIO COLECTIVO IDENTIFICA LA VIOLENCIA AL TERRITORIO COMO PÉRDIDAS O HUECOS EN EL CUERPO QUE PUEDEN SANAR COMO UNA CEREMONIA



5.4.5. La siembra en minga

Sembramos nuestros cuerpos en la tierra y abonamos nuestros territorios, pero aún hay que labrarla para que brote el alimento. Estudiantes y participantes locales hablan de la *minka* (o *minga*), práctica ancestral en la que muchas manos se unen. En la minga, las manos se entrelazan para sostener no solo el trabajo, sino también los sueños de todos.

Coinciden en que es imposible separar las acciones materiales de las espirituales o afectivas. No se puede distinguir el trabajo en las *chakras* o huertos ancestrales del baile que hace vibrar el suelo, de la toma de *chicha* — la bebida fermentada de maíz que se comparte entre risas, ni de las historias que narran los ancianos. En la minga, todo se mezcla: el esfuerzo y la alegría, el cuerpo y la tierra, el individuo y la comunidad. “A veces no sabes si eres tú o tu compañero que se está riendo,” dice una participante internacional.

La siembra en minga se convierte en una metáfora viva de la educación decolonial: una práctica colectiva donde se aprende a cultivar conocimiento como se cultiva la vida, con risas que brotan del suelo, y con el entendimiento profundo de que la cosecha siempre pertenece a todos.

6. Hallazgos

Los hallazgos revelan que aprender desde el cuerpo activa los sentidos, las emociones y las memorias, generando un conocimiento situado que trasciende la acumulación de datos y se transforma en entendimiento colectivo. El cuerpo se manifiesta como un archivo vivo del territorio y del tiempo donde se inscriben los recuerdos, las heridas y los aprendizajes. Se aprende también desde la experiencia corporal, reconociendo que tu cuerpo es un ser vivo interconectado con el todo y que tiene conocimientos profundos.

Sentir no es solo una emoción o una sensación. Sentir el agua del río es sentir el agua dentro del propio cuerpo. Cambia la forma en que los participantes comprenden lo que significa “tener sentido”: ya no se refiere a algo que encaja en la mente, sino a algo que resuena en el cuerpo. Es el *sentipensar* en práctica, la vivencia de una pluralidad epistemológica donde el cuerpo se reconoce como parte inseparable de una *ecología de saberes* (de Sousa Santos, 2007).

El mapa cuerpo-territorio emerge como herramienta y lenguaje que visibiliza las relaciones entre personas y tierra más allá de fronteras políticas o académicas. Lejos de ser una representación estética, el mapa actúa como un dispositivo autocrítico del cuerpo y del territorio. El proceso borra las fronteras que normalmente habitan —entre países, entre disciplinas, entre formas de conocer— y abre caminos para ver los conflictos, las heridas y las posibilidades

de cambio. Los resultados de estos ejercicios no son geográficos ni artísticos, sino relacionales: muestran cómo el cuerpo y la tierra que lo habita se transforman mutuamente.

El mapa se convierte en un espejo de triple refracción: refleja el territorio vivo que sostiene; muestra el rostro del otro, local o internacional, que participa del mismo aprendizaje; y refleja el propio ser, aquello que vive y se transforma en el interior. Dibujar, caminar, reconocer los límites como bordes permeables: todo ello es una práctica de educación decolonial que no busca respuestas correctas, sino relaciones vivas que nacen de la duda, el asombro y la co-presencia.

Lo que generó mayor resonancia fue la experiencia cuerpo-territorio como práctica de vida. Los participantes describen esta práctica como un proceso continuo de descubrimiento, una manera de entender que la conexión con el territorio no es solo física, sino también emocional, espiritual y colectiva. En el acto de compartir situaciones, emociones y memorias, emerge un cuerpo colectivo que siente, aprende y cuida. El cuerpo colectivo trasciende las distancias geográficas entre los territorios de origen de las y los participantes, tejiendo relaciones de reciprocidad entre mundos distintos.

El aprendizaje se vive como un proceso cíclico, donde cuerpo y tierra se abonan mutuamente: lo que se transforma en uno florece en el otro. La educación aparece entonces como una siembra que requiere cuidar, esperar, cosechar y volver a sembrar. Muchos estudiantes internacionales expresaron que fue la primera vez que aprendieron desde la conexión entre cuerpo y tierra, comprendiendo que el conocimiento no se acumula, sino que se cultiva. Al integrar rituales, bailes, risas y silencios, enseña que los bosques sí piensan —como sugiere Kohn (2013)— y que el aprender implica escuchar esas voces más-que-humanas. En esa escucha compartida, el grupo se convierte en un colectivo que aprende con y desde otras formas de ser.

Los participantes desaprenden las jerarquías verticales del conocimiento. El cuerpo-territorio obliga el diálogo horizontal y la corresponsabilidad, transformando la relación entre comunidades y estudiantes. Nadie enseña solo, nadie aprende solo. Los métodos creativos —dibujar, actuar, reír, moverse— abren caminos para una educación donde el juego y la alegría no son distracciones, sino condiciones de aprendizaje profundo. Fue revelador reconocer que podían aprender riendo. Una estudiante explicó que al escuchar la risa colectiva no sabía si era su cuerpo o el de su compañera el que reía; comprendió que era parte de un proceso colectivo. Este cuestionamiento de la seriedad académica como único modo de legitimidad del conocimiento refleja una ruptura con la “colonialidad del

saber” (Lander, 2000): el aprendizaje deja de ser una experiencia distante y analítica para volverse una práctica viva, afectiva y relacional.

La práctica cuerpo–territorio invita a revisar el lugar de la educación internacional. Los estudiantes reconocieron que este tipo de aprendizaje no es transaccional —no se trata de “dar y recibir”—, sino relacional. La experiencia desmantela la idea de que el conocimiento circula de Norte a Sur, mostrando que las comunidades locales poseen un saber profundo que no se encuentra en los libros, sino en los cuerpos, los territorios y las prácticas cotidianas. Al desaprender las estructuras de superioridad epistémica, se abre la posibilidad de un diálogo en igualdad: los locales recuerdan con el cuerpo, los internacionales escuchan con el cuerpo. Así, los saberes circulan horizontalmente, generando nuevas formas de coautoría educativa.

Este proceso fortalece los liderazgos locales y el impacto comunitario. Al valorar la tierra como un ser vivo con conocimiento propio, quienes logran escucharla se vuelven maestras y maestros. Los miembros de la comunidad señalaron que el cuerpo–territorio les dio confianza para asumir nuevos roles de liderazgo, tanto en espacios educativos como en cargos formales. Para ellos, el liderazgo no surge de la autoridad, sino de la reciprocidad y del servicio. Esta forma de liderazgo encarna la interculturalidad crítica: un proceso de negociación constante donde distintas lógicas y cosmovisiones se encuentran en un mismo plano.

Los estudiantes internacionales transforman su comprensión del liderazgo, reconociendo que la autoridad no proviene del saber acumulado, sino de la capacidad de sostener, escuchar y cuidar. La educación se convierte en un acto de reciprocidad y en una práctica de sanación colectiva. Cuerpo y territorio, aprendizaje y comunidad, risa y reflexión se entrelazan para producir una pedagogía que no separa mente y tierra, teoría y práctica, sino que las une en una trama viva.

7. Implicaciones en la práctica

7.1. Contribución teórica y práctica

Los hallazgos dialogan con los debates latinoamericanos sobre la descolonización del conocimiento, aportando evidencia práctica de cómo una educación encarnada y relacional puede fortalecer la equidad y la inclusión epistémica. Siguiendo a Walsh (2010) y Andreotti et al. (2011), el cuerpo–territorio ofrece una visión más amplia y vivencial de la interculturalidad y de las epistemologías plurales, reconociendo la sabiduría comunitaria como fuente principal de teoría. Esto implica desplazar la educación internacional del estudio “sobre” las comunidades hacia experiencias de vida “con” las

comunidades. El vínculo no es transaccional —no se trata de llevar conocimiento académico ni de ofrecer servicios—, sino de generar relación. Aprender desde el cuerpo invita a que el conocimiento entre por los sentidos y las emociones, y a que el misterio de lo inefable sea también parte del proceso educativo. Esta pedagogía *sentipensante* desafía la lógica cartesiana del “pienso, luego existo” y propone, en cambio, un “existimos porque sentimos juntos”.

7.2. Una herramienta replicable y versátil

Más que una metodología, el mapeo cuerpo-territorio es una práctica replicable que puede adaptarse a diversos contextos educativos y comunitarios. Su potencia radica en la vivencia de “sentir” el cuerpo-territorio, donde las personas se ven reflejadas en los otros y en la tierra. Disminuye las jerarquías de posicionalidad —el “yo soy extranjero” o “no tengo derecho de hablar aquí”— y ayuda a reconocerse como parte de un cuerpo colectivo. Abre un espacio para el crecimiento personal: enfrentarse a los propios miedos, sombras o conflictos, pero dentro de un marco comunitario. En ese sentido, el cuerpo-territorio no solo facilita la comprensión intercultural, sino que también cultiva capacidades de liderazgo, empatía y resiliencia emocional, necesarias para procesos educativos transformadores y la resolución colectiva de conflictos.

7.3. Ampliación de la interculturalidad

El cuerpo-territorio amplía el concepto de interculturalidad más allá del diálogo entre culturas humanas, incorporando dimensiones corporales, territoriales y espirituales que la literatura de Cabnal (2019) y Escobar (2016) sitúan como ejes de la vida relacional. Aprender con la tierra y no solo sobre ella implica incluir a montañas, ríos, animales y bosques como interlocutores del aprendizaje. Esta forma de escucha profunda transforma la educación en una práctica de reciprocidad ontológica: el conocimiento no se jerarquiza ni se compara, sino que se teje. Las prácticas pedagógicas deben dejar espacio al silencio, a la contemplación y a la corporalidad como modos válidos de pensamiento. En el proceso, se descentra el discurso académico para abrirse a experiencias integrales de sanación, memoria y conexión con lo más-que-humano.

7.4. Materiales pedagógicos y ritualidad educativa

Las experiencias documentadas invitan a sistematizar la metodología del cuerpo-territorio que vayan más allá de la actividad o la herramienta. Los materiales—mapas, guías, narrativas, registros visuales— deben comprenderse como símbolos de un recorrido de aprendizaje y desaprendizaje, más que como productos terminados. Incorporar dimensiones

ceremoniales o rituales en la educación —momentos de inicio, permiso, siembra o cierre— permite restituir la dimensión sagrada del conocimiento, reconociendo que toda práctica educativa implica relación, cuidado y reciprocidad. En este sentido, el cuerpo-territorio se posiciona como un dispositivo pedagógico que invita a crear espacios de enseñanza horizontales, colaborativos y éticamente enraizados en los territorios.

7.5. Rol protagónico de las comunidades anfitrionas

Esta práctica reafirma el papel de las comunidades como co-educadoras en los programas de educación internacional. Reconocer a las comunidades como generadoras de conocimiento desmantela las jerarquías impuestas por la educación colonizadora. Los miembros locales son quienes mejor median las tensiones de posicionalidad y quienes enseñan a “pedir permiso” al territorio, reemplazando las prácticas de reconocimiento distante —como los *land acknowledgements* del Norte Global— por gestos de presencia y reciprocidad. Pedir permiso requiere tiempo para estar con la tierra, escucharla y reconocerse en ella. Es el paso del “ellos son de aquí y yo vengo de fuera” al “el todo en mí y yo en el todo” (Cachiguango, 2010). Este enfoque relacional niega la separación entre humanos y naturaleza, entre anfitriones y visitantes, y fortalece la comprensión de que todos habitamos un mismo ciclo de vida.

Conclusión

El cuerpo-territorio es un marco operativo para reorientar la educación internacional hacia relaciones de corresponsabilidad, sanación y co-autoría con las comunidades y los territorios. Al desplazar la centralidad de la mente hacia prácticas encarnadas—rituales, minga, escucha de lo más-que-humano— se desactivan jerarquías epistémicas y se habilitan diálogos interculturales horizontales. La evidencia sugiere tres movimientos concretos: (1) diseñar currículos que integren momentos de siembra, ceremonia (o ritual, como pedir permiso) y cierre; (2) reconocer a las comunidades como co-educadoras y al territorio como interlocutor; y (3) evaluar el aprendizaje como un proceso relacional (vínculos, cuidados, transformaciones colectivas), más que como acumulación de contenidos. Así, la internacionalización deja de ser movilidad sin raíces para convertirse en un arraigo responsable, donde “existimos porque sentimos juntos” y donde el liderazgo emerge del cuidado, la escucha y la reciprocidad con la tierra.

Referencias

- Altamirano-Jiménez, I. (2021). Indigenous women refusing the violence of resource extraction in Oaxaca. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 17(2), 215-223. <https://doi.org/10.1177/11771801211015316>

- Andreotti, V., Ahenakew, C., & Cooper, G. (2011). Epistemological pluralism: Ethical and pedagogical challenges in higher education. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 7(1), 40-50. <https://doi.org/10.1177/117718011100700104>
- Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C., & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21-40. <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/22168>
- Black, A., Bautista Ortiz, Y., & Jiménez Pérez, C. E. (2025). Pedagogy of the Assessed: Theatre of the Oppressed as participatory research method to interrogate the impact of assessment in the intercultural classroom. *Educação, Sociedade & Culturas*, (70). <https://doi.org/10.24840/esc.vi70.1167>
- Bryan, D., & Viteri, C. (2022). Re-storying participatory action research: a narrative approach to challenging epistemic violence in community development. In Stoecker, R., & Falcón, A. (Eds.) *Handbook on Participatory Action Research and Community Development* (pp. 417-435). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781839100970.00033>
- Bryan, D., Viteri, C., Hatz, C. M., Csoman, K. R., Pilaquinga, E. M., & McGrath, E. (2022). Reimagining risk management: Decolonizing crisis response through holistic partnership building in education abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 34(3), 44-72. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v34i3.693>
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. In *Momento de paro tiempo de rebelión*, (pp. 116-134). Minervas Ediciones. <https://rosalux-ba.org/wp-content/uploads/2020/03/minervasfinal2PAGINAS.pdf#page=116>
- Cabnal, L. (2017). Tz'k'at, Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitario desde Iximulew-Guatemala. *Ecología Política*, (54), 98-102. <http://www.jstor.org/stable/44645644>
- Cabnal, L. (2019). El relato de las violencias desde mi territorio cuerpo-tierra. In Leyva Solano, X., & Icaza, R. (Eds.) *En tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias* (pp. 113-126). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bit.ly/43GP0OH>
- Cachiguango, L. E. & Pontón, J. (2010). *Yaku-Mama: la crianza del agua: la música ritual del Hatun Puncha-Inti Raymi en Kotama, Otavalo*. Ministerio de Cultura del Ecuador.
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. (2017). (Re) patriarcalización de los territorios. La lucha de las mujeres y los megaproyectos extractivos. *Ecología Política*, 65-69. https://www.ecologiapolitica.info/wp-content/uploads/2018/01/054_ColectivoMiradas_2017.pdf
- De la Cadena, M. (2015). *Earth beings: Ecologies of practice across Andean worlds*. Duke University Press. <https://www.perlego.com/book/1465678/earth-beings-ecologies-of-practice-across-andean-worlds-pdf>
- de Sousa Santos, B. (2007). Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)*, 30(1), 45-89. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Beyond_Abyssal_Thinking_Review_2007.PDF
- de Sousa Santos, B. (2015). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634876>
- Echeverri, A. (2004) Territorio como cuerpo y territorio como naturaleza: dialogo intercultural. In Surrallés, A., & García, P. (Eds.) *Tierra Adentro: Territorio Indígena y percepción del entorno*. Copenhagen: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, 259-275. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/86897>
- Escobar, A. (2003). *Mundos y conocimientos de otro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*. Tabula Rasa, (1), 51-86. <https://doi.org/10.25058/20112742.188>
- Escobar, A. (2016). Sentipensar con la Tierra: Las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las Epistemologías del Sur. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11-32. <https://doi.org/10.11156/aibr.110102>

- Fleming, M. (2023). Arts, language and intercultural education. *Language Teaching Research*, 27(2), 261-275. <https://doi.org/10.1177/13621688211044244>
- Gaztambide-Fernández, R. A. (2012). Decolonization and the pedagogy of solidarity. *Decolonization: Indigeneity, education & society*, 1(1), 41-67. <https://doi.org/10.1080/03626784.2022.2082733>
- Gómez-Barris, M. (2017). *The extractive zone: Social ecologies and decolonial perspectives*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822372561>
- Hartman, E., Paris, C. M., & Blache-Cohen, B. (2014). Fair trade learning: Ethical standards for community-engaged international volunteer tourism. *Tourism and Hospitality Research*, 14(1-2), 108-116. <https://doi.org/10.1177/1467358414529443>
- Kimmerer, R. W. (2013). *Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge and the teachings of plants*. Milkweed editions. <https://milkweed.org/book/braiding-sweetgrass>
- Kohn, E. (2013). *How forests think: Toward an anthropology beyond the human*. Univ of California Press. <https://www.ucpress.edu/books/how-forests-think/hardcover>
- Lander, Edgardo (ed.). 2000. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. CLACSO. Buenos Aires. <https://economipoliticaula.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/00-la-colonialidad-del-saber.pdf>
- Lugones, M. (2010). Toward a decolonial feminism. *Hypatia*, 25(4), 742-759. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x>
- Machado de Oliveira, V. (2021). *Hospicing Modernity: Facing humanity's wrongs and the implications for social activism*. North Atlantic Books. <https://www.northatlanticbooks.com/shop/hospicing-modernity/>
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779>
- Montalván, D & Wences, I. (2022). Hacia una interpretación descolonial del derecho al territorio de los pueblos indígenas en el Derecho Internacional de los derechos humanos: más allá de la propiedad y la cartografía. *Ius et Praxis*, 28(3), 61-84. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122022000300061>
- Noroña, M. B. (2020). Luchas en red o luchas colectivas en la Amazonía del Ecuador. *Journal of Latin American Geography*, 19(2), 191-217. <https://www.jstor.org/stable/48619129>
- Noroña, M. B. (2024). Storytelling dreams and life: Traveling across worlds in the Amazon of Ecuador. *Environment and Planning E: Nature and Space*, 7(5), 1975-1994. <https://doi.org/10.1177/25148486241263397>
- Noroña, M. B., & Aguinda, M. (2025). Settler extractive governmentality, Kichwa storytelling, and Indigenous environmental justice in the Ecuadorian Amazon. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/17442222.2025.2461847>
- Paredes, J. (2015). Despatriarcalización. Una respuesta categórica del feminismo comunitario (descolonizando la vida). *Bolivian Studies Journal*, 21, 100-115. <https://doi.org/10.5195/bsj.2015.144>
- Rodríguez Castro, L. (2021). *Decolonial feminisms, power and place*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-83577-8>
- Smith, L. T. (2023). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (3rd ed.). Bloomsbury Academic. <https://www.bloomsbury.com/us/decolonizing-methodologies-9781786998149/>
- Stein, S. (2019). Critical internationalization studies at an impasse: Making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. *Studies in Higher Education*, 46(9), 1771-1784. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1704722>
- Sweet, E. L., & Ortiz Escalante, S. (2017). Engaging territorio cuerpo-tierra through body and community mapping: A methodology for making communities safer. *Gender, Place & Culture*, 24(4), 594-606. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2017.1335295>
- Uzendoski, M., & Calapucha-Tapuy, E. F. (2012). *The ecology of the Spoken word: Amazonian storytelling and the shamanism among the Napo Runa*. University of Illinois Press. <https://www.press.uillinois.edu/books/?id=p081033>

- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In Viaña, J., Falcón, A., & Walsh, C. (Eds.) *Construyendo interculturalidad crítica*, (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://bit.ly/4c43xsZ>
- Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In Walsh, C. (Ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir, Tomo II*, (pp. 17-45). Ediciones Abya-Yala. <https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-ii.pdf#page=17>
- Zaragocín, S., & Caretta, M. A. (2021). 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>

Biografía del autor

Mayra Aimacaña es educadora principal de Píntag Amaru y arquitecta de formación, cuya labor se centra actualmente en la educación alternativa, comunitaria e intercultural. Como miembro fundadora de Píntag Amaru y lideresa de Waminsí, el colectivo de mujeres de la comunidad, ha desempeñado un papel central en la recuperación de la identidad indígena en Píntag Amaru y en el fortalecimiento de iniciativas de salud emocional comunitaria.

Daniel Bryan es Director de Educación y Desarrollo de la Fundación Pachaysana y cofundador del programa *Rehearsing Change*, que integra pedagogías decoloniales, educación comunitaria e intercambios internacionales. Su trabajo se centra en el diálogo intercultural, el teatro aplicado y metodologías críticas que cuestionan los paradigmas dominantes en los estudios en el extranjero y promueven iniciativas de justicia social y ambiental lideradas por las comunidades.

María Belén Noroña es ecóloga política cuya investigación articula feminismos territoriales, metodologías decoloniales y colaboraciones de base con comunidades indígenas y rurales en América Latina. Su trabajo examina la gobernanza territorial indígena, las industrias extractivas y la espacialización de las diferencias sociales en cuerpos y territorios, destacando soluciones co-producidas frente a la injusticia ambiental y modos alternativos de vida.