

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ALIMENTACIÓN EN UN CONTEXTO DE
EDUCACIÓN PARA ADULTOS, EN COPACABANA, ANTIOQUIA**

DELVA INDIRA PATRICIA PUERTA HERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MEDELLÍN

2012

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ALIMENTACIÓN EN UN CONTEXTO DE
EDUCACIÓN PARA ADULTOS, EN COPACABANA, ANTIOQUIA**

DELVA INDIRA PATRICIA PUERTA HERNÁNDEZ

Trabajo de grado para optar a título de Magister en Educación

Asesora

LUZ MARINA ARBOLEDA MONTOYA

Nutricionista

Magister en Salud Pública

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MEDELLÍN

2012

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Medellín, _____

A la memoria de Ana Delva Hernández Álvarez...

Gracias por compartir tu maravillosa vida y enseñarme a creer.

AGRADECIMIENTOS

En la construcción de este trabajo investigativo, participaron diversas personas e instituciones, quienes hicieron valiosos aportes desde sus saberes, conocimientos y experiencias, por lo cual quiero expresarles mi gratitud:

A las mujeres, egresadas del proyecto de educación básica, con quienes fue posible dialogar sobre sus saberes y conocimientos; este diálogo me ha permitido re-significar la alimentación y mi quehacer profesional.

A La Corporación Educativa CLEBA como institución, por su generosa invitación y al equipo que hace parte de la misma por el apoyo y la constante preocupación por nuestro bienestar.

A Gisela y Antonio, maestros excelentes, que han aportado de manera significativa a mi proceso de formación intelectual, académico, profesional y personal.

A Dora Munévar por su generosidad, acompañamiento permanente a través de los años y sus invitaciones constantes a hacer parte de otros espacios de crecimiento personal y profesional.

A María Eumelia Galeano por sus invaluable y oportunos aportes, orientaciones y asesoramiento.

A Luz Marina Arboleda por su acompañamiento en los momentos más difíciles de este proceso formativo.

A los maestros y las maestras que hicieron parte del proceso formativo, por su dedicación y disposición para compartir sus saberes.

A Natalia Rodríguez por su amistad, su apoyo y por ser una interlocutora permanente en los procesos de construcción.

A cada una/o de las/os amigas/os y maestras/os, por su interés y largo aliento.

A Latifah por su maravillosa vida, sus enseñanzas y aprendizajes compartidos.

A Luz Elena por su generosidad, incondicional apoyo, su esfuerzo, aportes y participación en este proyecto, sin los cuales este trabajo no sería realidad.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	4
RESUMEN.....	10
INTRODUCCION.....	11
1. ABORDAJE DEL PROBLEMA.....	14
1.1. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA.....	14
1.2. PROPÓSITOS.....	18
1.2.1. Propósito General.....	18
1.2.2. Propósitos Específicos.....	19
2. REFERENTES TEORICOS.....	20
2.1. LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO COMO ENFOQUE ORIENTADOR DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
2.2. LEV VIGOTSKY UNA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA Y COGNITIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	26
2.2.1. Relación entre Pensamiento y Lenguaje.....	28
2.2.2. Relación entre Conceptos Cotidianos y Conceptos Científicos.....	29
2.3. GÉNEROS DISCURSIVOS UNA APROXIMACIÓN DESDE M. BAJTIN.....	32
2.3.1 El Enunciado y los Géneros Textuales.....	32
2.3.2. El Enunciado Ajeno, la Palabra de Otro.....	39

2.4. EL ROL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LOS	
PROCESOS EDUCATIVOS.....	41
2.4.1. Cómo se Abordan las Representaciones Sociales.....	48
2.5. LA ALIMENTACIÓN COMO ACTIVIDAD HUMANA DE LA VIDA	
COTIDIANA.....	51
2.6. LOS APORTES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	
AL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	58
3. MEMORIA METODOLÓGICA.....	61
3.1. LA METODOLOGÍA UTILIZADA.....	61
3.2. SELECCIÓN DE LAS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	63
3.3. LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	64
3.3.1. Entrevistas Grupales.....	64
3.3.2. Talleres Investigativos.....	65
3.3.3. Observación.....	67
3.3.4. Revisión Documental.....	68
3.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	68
3.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	71
4. HALLAZGOS.....	74
4.1. CONTEXTO SOCIAL.....	76
4.1.1. Copacabana.....	77
4.1.1.1. El Paraje Las Margaritas.....	79
4.1.1.2. La Vereda Zarzal Curazao.....	80

4.1.1.3. Barrio Cristo Rey y Sector de La Cruz.....	80
4.1.2. Acerca del Proyecto de Educación Básica de Adultos.....	81
4.1.3. Las Mujeres Participantes.....	83
4.1.4. Contexto Discursivo.....	84
4.2. ENTRE LAS EXPERIENCIAS CORPORALES Y LAS RELACIONES CON LA ALIMENTACIÓN, EMERGE EL GÉNERO.....	87
4.3. EL CONSUMO COTIDIANO: ENTRE EL GUSTO Y LA NORMALIZACIÓN.....	99
4.4. DIVERSAS VOCES EN LOS DISCURSOS: LO BUENO Y LO MALO PARA COMER.....	111
5. VALORANDO LOS CONOCIMIENTOS COTIDIANOS SOBRE LA ALIMENTACIÓN.....	120
6. APORTES PARA SEGUIR RECONOCIENDO LOS CONOCIMIENTOS COTIDIANOS SOBRE LA ALIMENTACIÓN.....	126
7. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES.....	139
8. REFERENCIAS.....	141
9. ANEXOS.....	155

LISTA DE ANEXOS

Anexo No. 1: Guía Entrevista Grupal.....	155
Anexo No. 2: Instructivo Talleres.....	157
Anexo No. 3: Instructivo Elaboración de Textos Escritos.....	159
Anexo No. 4: Guía de observación.....	161
Anexo No. 5: Codificación utilizada en categorización y en la referenciación de los testimonios	162
Anexo No. 6: Compromiso ético y consentimiento de las participantes en la investigación	163

RESUMEN

La alimentación como actividad humana cotidiana ha sido estudiada por diferentes áreas del conocimiento, como las ciencias de la salud y la psicología social. Con este trabajo, inscrito en la línea de investigación del Enfoque de la Pedagogía del Texto, pretendemos hacer una aproximación comprensiva, desde la perspectiva de género, a algunos de los conocimientos cotidianos acerca de la importancia de la alimentación de un grupo de mujeres adultas, egresadas de un proceso de educación básica primaria, que fue realizado en el municipio de Copacabana, Antioquia; entre el 2007 y el 2009.

Un presupuesto teórico clave dentro de nuestro trabajo es considerar que el conocimiento es una construcción social, que se forma en la interacción dialógica entre las personas y entre estas y su entorno. En consecuencia, para el análisis y la comprensión de los conocimientos del sentido común, asumimos un diseño metodológico cualitativo de modalidad etnográfica focalizada.

Como estrategias para la recolección de la información planteamos realizar entrevistas grupales, observaciones, revisión documental y talleres en los que se elaboraron textos escritos individuales.

A partir del estudio de las producciones orales y escritas desde los planteamientos hechos por Bardín para el análisis de contenido, construimos tres categorías: la primera *entre las experiencias corporales y las relaciones con la alimentación, emerge el género*; la segunda *el consumo cotidiano: entre el gusto y la normalización*; y finalmente *diversas voces en los discursos: lo bueno y lo malo para comer*.

INTRODUCCIÓN

Este estudio tiene como propósito contribuir a comprender, desde la perspectiva de género, algunas Representaciones Sociales sobre la importancia de la alimentación en la edad adulta por parte de egresadas del Proyecto de Educación de Adultos con Mujeres del Valle de Aburrá (III fase); comprensión que permitirá enriquecer las propuestas educativas desarrolladas desde el Enfoque de la Pedagogía del Texto [PdT].

El proyecto de educación de adultos, fue desarrollado por la Corporación Educativa Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos [CLEBA], en el municipio de Copacabana, entre los años 2007 y 2009, desde el Enfoque de la Pedagogía del Texto [PdT]. Los fundamentos lingüísticos, psicológicos y didácticos de la PdT orientaron la elaboración de los referentes teóricos, la construcción metodológica y el análisis de los contenidos de los textos orales y escritos producidos durante la recolección de la información.

El interés por los conocimientos cotidianos de las mujeres sobre la alimentación en general y en particular, los conocimientos construidos sobre su propia alimentación, se ha visto enriquecido a lo largo nuestro devenir profesional, por los múltiples interrogantes sobre las relaciones que las mujeres tejen entre sus conocimientos cotidianos y otros conocimientos, específicamente los denominados científicos.

Estos últimos conocimientos han sido difundidos a través de diferentes estrategias como la educación nutricional, las recomendaciones de los y las profesionales en salud y los medios de comunicación, por sólo mencionar algunos.

Podemos afirmar que existe una diversidad de formas de conocimientos teóricos y prácticos que hacen parte de la vida cotidiana de las personas. En nuestra investigación vamos a privilegiar dos tipos de conocimiento: los conocimientos cotidianos o de sentido común y los conocimientos científicos, así como la relación entre ellos.

Es por eso que nos proponemos a continuación contextualizar brevemente algunos de los aspectos importantes e influyentes para la comprensión de la alimentación humana en su complejidad y el papel que ha cumplido la educación nutricional en la transformación de los hábitos y costumbres relacionadas con los alimentos. Igualmente abordaremos algunos aportes teóricos que nos permitirán interpretar, desde diferentes perspectivas teóricas los conocimientos compartidos por este grupo de mujeres egresadas del programa de educación básica.

Como marco referencial, tuvimos en cuenta los aportes del socio interaccionismo de Lev Vigotsky, las premisas sobre géneros textuales de Mijaíl Bajtín y los desarrollos contruidos por Serge Moscovici en el campo de las representaciones sociales. Además propusimos el género como una de las categorías de análisis, la cual establece una relación dialéctica entre lo biológico, lo psíquico, lo social y lo cultural, que definen, marcan y controlan las relaciones entre los individuos y los grupos, y también el sentido de sus cambios (Burin, 2009; Lagarde, 1996; Lamas, 2006; Munévar, 2009).

Desde una perspectiva de investigación cualitativa, de modalidad etnográfica focalizada, pretendemos la interpretación de los contenidos de algunos de los conocimientos cotidianos de la alimentación de este grupo de mujeres. Para la conceptualización de la propuesta metodológica desde una perspectiva etnográfica,

tomamos en cuenta la definición que propuso Galeano (2004), de etnografía; según esta autora etimológicamente significa “la descripción del estilo de vida de un grupo de personas, habituadas a vivir juntas”. (p.56). Es a partir de la aproximación a las vivencias cotidianas de las egresadas, sus discursos, opiniones, sus historias de vida que logramos aproximarnos al estudio de algunos de los elementos que podrían formar las representaciones sociales sobre la alimentación de este grupo de mujeres.

En este orden de ideas, centramos la investigación en el análisis de los contenidos presentes en la información recolectada a través de entrevistas en grupo, talleres, textos escritos y observaciones. Dicho análisis lo realizamos a la luz de la propuesta de Bardin (1996).

Al finalizar la investigación y como parte de las reflexiones, planteamos algunas recomendaciones a procesos educativos para personas adultas que abordan la alimentación y la nutrición; como los desarrollados por la Corporación Educativa CLEBA.

1. ABORDAJE DEL PROBLEMA

1.1 CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

Desde principios del siglo XX, los problemas alimentarios han estado entre las preocupaciones de los gobiernos en el ámbito internacional. Sin embargo, ha sido sólo después de la Segunda Guerra Mundial y de las hambrunas de Biafra, Bangladesh y Sahel que está problemática han llamado la atención de comunidades científicas, organismos internacionales, gobiernos y del público en general con el interés de proponer soluciones (Escobar, 2004).

Es a partir de la década de los 50 que desde distintas disciplinas científicas como por ejemplo la economía, la salud, la nutrición, la sociología, la antropología y la politología, entre otras; se han estudiado diferentes aspectos del fenómeno y problema alimentario. A pesar de la diversidad de miradas que sin duda aportan elementos valiosos para la comprensión de la complejidad de la problemáticas relacionadas con la alimentación, aún estas explicaciones no han logrado complementarse y articularse y, por el contrario, parecen estar yuxtapuestas y ser excluyentes entre sí (Camacho, 2006; Oseguera, 2001) .

Cada uno de los campos disciplinares que ha estudiado la comida y/o la alimentación, ha hecho énfasis en unos aspectos particulares más que en otros. Así por ejemplo, desde las ciencias de la salud, el interés por la alimentación en América Latina, se ha centrado principalmente en dos grandes áreas: el de la nutrición y su relación con la salud: qué, cuándo y cómo se debe comer para estar sanos y para prevenir enfermedades; y el de la tecnología de la producción de alimentos, que se

preocupa por la inocuidad, la calidad y la innovación en suplementación nutricional (Contreras, 1995; Gracia-Arnaiz 2007; Oseguera, 2001).

En el caso de Colombia de acuerdo con Contreras (1995), para abordar las problemáticas relacionadas con la alimentación y la nutrición, se han diseñado e implementado diversas estrategias políticas, económicas y sociales, en las cuales las campañas de educación en alimentación y nutrición cumplen un papel importante. Si bien es cierto que los fundamentos, contenidos, metodologías y estrategias de dichas propuestas de educación alimentaria y nutricional son diversas, y han ido respondiendo al devenir de las comunidades, del país y del continente en general, también es cierto que comparten algunas características sobre las cuales nos parece importante llamar la atención.

La primera de ellas es que los discursos institucionales, nacionales e internacionales de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, tienden a normativizar los patrones alimentarios para cuidar el cuerpo y la salud, tanto individual como colectiva. En dichos discursos se promueven los beneficios de algunos alimentos y nutrientes, se restringe otros, se prescribe la cantidad a consumir, cómo, cuándo y dónde hacerlo (Gracia-Arnaiz 2007).

Este proceso llamado por algunos investigadores medicalización alimentaria, tiende, abiertamente o no, a desconocer los aspectos sociales, culturales e históricos de la alimentación (Contreras, 1995; Oseguera, 2001; Zafra, 2007). Además contribuye a que se establezcan dogmas de base científica sobre lo bueno o malo para comer (Gracia-Arnaiz 2007) y a que los conocimientos que las personas han construido en su cotidianidad, sean subvalorados por representar un obstáculo para la adopción de una alimentación saludable (Arboleda, 2007).

La segunda consiste en que a pesar de los portes realizados desde los movimientos de mujeres y los estudios de género para el reconocimiento de los aportes y de la experiencia de las mujeres en la alimentación, nutrición y seguridad alimentaria, aún algunos planes y programas de alimentación y nutrición, es que son diseñados casi exclusivamente para las mujeres-madres y las mujeres cuidadoras: En consecuencia, se les sigue asignando a ellas la responsabilidad del bienestar y de la nutrición de la familia (Elizalde, 2009; Restrepo, 2007; Restrepo y Gallego, 2005); olvidando tanto el rol de otros miembros de la familia, especialmente el de los hombres, así como la estructura y dinámica del grupo familiar (Jalil, 2009; Pérez-Gil, 2001; Pimbert, 2009).

Una tercera característica, estrechamente relacionada con las anteriores, es que - pese a que en algunos de los proyectos educativos en alimentación y nutrición, puestos en práctica en América Latina, proponen metodologías orientadas al aprendizaje activo de las personas-, aún existen modelos de enseñanza tradicionales de base conductista (Alzate, 2006), que consideran que los nuevos conocimientos, basados en las ciencias, van a reemplazar los que las personas poseen.

Este tipo de metodologías, entre las que se encuentran las desarrolladas desde la educación popular para la salud, enfatizan en la participación de las/os educandas/os, partiendo de su cotidianidad para lograr ya no el cambio de la conducta sino de la estructura social en donde se encuentran las causales de las enfermedades. (Valdez, Villaseñor, Alfaro, 2004). Sin embargo estas propuestas han dejado de lado las reflexiones que en el campo de la educación se han realizado sobre la importancia de construir propuestas formativas desde enfoques pedagógicos críticos que traspasen la

noción de salud como ausencia de enfermedad; al tiempo que promueven la autonomía de las personas para decidir sobre su salud.

Al respecto en Colombia, el interés por la alimentación y la nutrición ha llevado a proponer la integración de algunos de los temas relacionados con estas problemáticas dentro de los programas de educación primaria, incluyendo la educación básica de adultos. Esta propuesta ha sido tenida en cuenta por la Corporación Educativa CLEBA, quienes en sus proyectos de educación básica de adultos, concebidos desde el Enfoque de la Pedagogía del Texto, han incluido dentro de los indicadores de logros curriculares del área de ciencias naturales, el de “identificar las diversas clases de alimentos requeridos por el organismo humano y las ventajas de una alimentación balanceada” (CLEBA, 2007. p.1)

A pesar de que podríamos considerar la inclusión del tema de alimentación como un avance, no podemos negar por una parte, que como lo muestra Builes (2006) en su investigación, aún no hay una política curricular para la educación de personas jóvenes y adultas “que supere los estándares curriculares [que están concebidos] para un público infantil, blanco y masculino, de clase alta o media, urbano y además, cristiano”, que les permita a educandas/os no sólo comprender el mundo sino también transformarlo positivamente. Por otra parte, abordar sólo el valor nutricional de los alimentos como requisito único de una alimentación balanceada, reduce un fenómeno multidimensional como el de la alimentación humana a un aspecto biológico.

Si por el contrario, asumimos la alimentación como una de las diversas actividades de la vida cotidiana, en la cual confluye lo biológico, lo social y cultural; entonces no podíamos dejar de interrogarnos por otros aspectos que en el discurso biomédico, han

quedado relegados: el papel que cumplen lo social y lo cultural en la alimentación cotidiana de las personas.

En ese devenir nos interesamos por los conocimientos sobre la alimentación elaborados en la interacción con otras personas y en la relación que guardan éstos con los conocimientos que desde las diferentes ciencias circulan socialmente sobre el tema. Entonces, centramos nuestra atención en la teoría propuesta por Moscovici, para el estudio de lo que él denominó conocimientos de sentido común; entendidos como un “cuerpo de conocimientos” (Moscovici y Hewstone, 1986, p. 685), socialmente construidos en la práctica o en la comunicación con otros, que son reconocidos por los integrantes de un grupo y que están basados en la tradición.

Tomando en cuenta lo que hemos expuesto anteriormente, construimos la siguiente pregunta para orientar nuestro estudio: *¿cuáles representaciones sociales de la alimentación para la edad adulta, construyen las mujeres egresadas del Proyecto de Educación de Adultos con Mujeres del Valle de Aburrá (III fase)?*

1.2. PROPÓSITOS

1.2.1. El Propósito General de la investigación es:

Contribuir a comprender, desde la perspectiva de género, algunas Representaciones Sociales sobre la importancia de la alimentación en la edad adulta por parte de egresadas de un proyecto de educación básica primaria; comprensión que permitirá enriquecer las propuestas educativas desarrolladas desde el Enfoque de la Pedagogía del Texto [PdT].

1.2.2. Los propósitos específicos son:

Identificar y caracterizar, desde la perspectiva de género, algunas representaciones sociales sobre la alimentación para la edad adulta del grupo de mujeres egresadas de dicho proyecto.

Construir con base en los resultados, algunos aportes de contenido y didácticos que permitan cualificar la propuesta de educación básica para personas adultas, desde la Pedagogía del Texto, en los temas de alimentación y nutrición.

2. REFERENTES TEÓRICOS

Tomamos como base para la construcción del referente teórico el Enfoque de la PdT, en el cual inscribimos la presente investigación. En primer lugar, abordamos algunos de los fundamentos epistemológicos y lingüísticos de la PdT, profundizando en algunos aportes teóricos del socio-interaccionismo de Lev Vigotsky para la fundamentación epistemológica y cognitiva; así como en los planteamientos de Mijaíl Bajtín sobre la enunciación y los géneros discursivos.

Luego nos aproximamos a la Teoría de las Representaciones Sociales desde los planteamientos de diferentes autores como Moscovici, Jodelet, Rodríguez entre otros, quienes con sus aportes teóricos nos permitieron construir las bases teóricas y metodológicas para nuestro estudio. Seguido presentamos algunas discusiones acerca de las diferentes perspectivas desde las cuales se han abordado los temas alimentarios y finalmente consideramos los aportes que desde la perspectiva de género se pueden hacer al análisis de las representaciones sociales.

2.1. LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO COMO ENFOQUE ORIENTADOR DE LA INVESTIGACIÓN

La Pedagogía del Texto [PdT] es un enfoque pedagógico que surgió en la década de los 90 como consecuencia de los movimientos de crítica a los resultados de los

programas de educación de adultos, especialmente en África y América Latina; y a las críticas a la enseñanza-aprendizaje de lenguas (Faundez, 2006; Mugrabi, 2008).

Este enfoque es una construcción colectiva que ha sido liderado por el Instituto para el Desarrollo y Educación de Adultos de Ginebra-Suiza [IDEA] y en Colombia una de las instituciones que ha participado en dicha construcción ha sido la Corporación Educativa CLEBA.

Desde el inicio, La Pedagogía del Texto ha recibido esa denominación, porque reconoce el lenguaje verbal como uno de los motores esenciales en el desarrollo psicológico y cognitivo de los seres humanos. Partiendo de esta premisa La PdT considera que las prácticas educativas deben tomar los textos -orales y escritos- como objetos fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje, teórico y práctico de las áreas básicas. (Faundez, Mugrabi y Sánchez, 2006).

En el marco de la PdT, la noción de texto hace referencia a “toda producción verbal (oral o escrita) que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado tendiente a producir sobre el destinatario un efecto de coherencia” (Mugrabi, 2002, p.9). Existe una diversidad de textos, sin embargo existen unas características comunes a todos ellos; según Mugrabi (2002) estas características son:

- ✓ cada texto está en relación de interdependencia con las propiedades del contexto de su producción;
- ✓ cada texto presenta un modo determinado de organización de su contenido referencial;
- ✓ cada texto está compuesto por frases articuladas unas a otras siguiendo reglas composicionales más o menos estrictas;

- ✓ cada texto pone en acción mecanismos de textualización y modos de enunciación particulares destinados a asegurar su coherencia interna.

(p.9)

Tomamos esta noción de texto, así como las características comunes a los diferentes tipos de texto, como un referente conceptual clave para orientar el análisis de la información recolectada.

Continuando con el proceso de construcción del enfoque, Faundez (1999, citado en Mugarbi, 2008) propuso una definición inicial de la PDT que es clásica:

La PdT es un conjunto de principios pedagógicos cuya base teórica está constituida por las ideas más convincentes, para nosotros, de diferentes ciencias, entre las cuales se encuentran la lingüística (lingüística textual), la psicología (socio-interaccionista), la pedagogía y la didáctica y los conocimientos más avanzados de las disciplinas a aprender y a enseñar. El objetivo fundamental de la PdT es proponer una enseñanza- aprendizaje eficaz que permita a los participantes de los procesos educativos apropiarse cualitativamente los conocimientos necesario para comprender y, si es posible, transformar la realidad natural y socio-histórica, de manera a realizarse históricamente en cuanto seres humanos. (p.9) [Cursiva de la autora]

Esta definición es retomada por Mugarbi (2008), quien elabora un desarrollo de cada uno de postulados; para la fundamentación de la PdT se tomaron los aportes de la lingüística “porque se trata de construir dispositivos de enseñanza-aprendizaje que objetiven cómo es puesto en práctica el lenguaje por los seres humanos, en situaciones de comprensión y de producción dadas” (p. 9). En este campo, uno de los

autores que han aportado en la construcción de los postulados esenciales es Mijaíl Bajtín, así como los desarrollos posteriores de sus ideas.

Entre las premisas destacadas de este autor esta que “el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana” (Bajtín, 1995, p. 248). Dichos enunciados no son neutros y poseen una dimensión verbal y extraverbal. El desarrollo de este planteamiento es de especial interés para nuestra investigación, por lo tanto lo retomaremos más adelante.

Gracias a los desarrollos que ha tenido el enfoque, la fundamentación lingüística ha comenzado a considerar no sólo la lingüística textual sino también otras ciencias del lenguaje que “toman la problemática funcional del lenguaje humano (en oposición a lo “estructural”) como objeto de análisis y de descripción: pragmática lingüística, psicología del lenguaje, ciencias del discurso, lingüística textual, etc”. (Mugrabi, 2008, p. 9).

Con relación a la psicología, continuando con las premisas de la PdT sistematizadas por Mugrabi (2008), este enfoque considera que:

la educación/formación necesita de una comprensión/explicación del modo de desarrollo y funcionamiento del psíquismo humano, para poder actuar sobre él **y transformarlo**, la opción por el socio-interaccionismo de Vigotsky (...) porque comprende/explica la emergencia del pensamiento consciente en los seres humanos como consecuencia de la elaboración por la especie del lenguaje verbal (...) En esa teoría se explicita el papel fundamental de las mediaciones semióticas, en los procesos educativos; son las **intervenciones** deliberadas del medio humano las que hacen posible y estructuran las apropiaciones (p.10). [Negritas de la autora]

Algunos de los planteamientos de Vigotsky sobre la relación entre pensamiento y lenguaje, así como la relación entre conocimientos cotidianos y conocimientos científicos, constituyen parte de la fundamentación teórica de este estudio y sobre ellos volveremos posteriormente.

Un tercer elemento del concepto de PdT planteado por Faundez toma en consideración los avances de la pedagogía y de las didácticas específicas y “aborda, en una perspectiva interdisciplinar, los conocimientos más avanzados tanto de las disciplinas a enseñar y a aprender como de la investigación especializada” (Mugrabi, 2008. p. 10). Con relación a la Pedagogía, La PdT ha propuesto una reflexión dialéctica continua de las tensiones existentes en la teoría y práctica de múltiples acciones educativas que “son fundamentales para comprender que los saberes-conocimientos son siempre incompletos y parciales” (p. 11).

Por otra parte con relación a las didácticas Mugrabi (2008) afirma que la PdT considera las propuestas de una corriente que comenzó a emerger recientemente, la cual “rechaza centrarse exclusivamente en las relaciones pedagógico-metodológicas de la enseñanza” (p. 10).

Según la autora:

(...) Esta nueva didáctica es plural y se atribuye como objeto de análisis las interacciones pedagógicas, orientadas por la lógica de los objetos de saber, sus condiciones de transmisión/reconstrucción/resignificación por parte de los profesores y de apropiación por parte de los aprendices. Se trata de las didácticas de las disciplinas (...)

(...) La tarea primordial de esas didácticas específicas es entonces doble: por un lado buscan analizar las mediaciones formativas y, no pudiendo detenerse ahí, por otro lado, intervienen sobre estas mediaciones formativas, a fin de que los aprendices desarrollen nuevas capacidades psicológicas, permitiéndoles apropiarse de conocimientos colectivos y de participar en su re-elaboración permanente, volviéndose personas autónomas y responsables, en las comunidades donde viven (...) (Mugrabi, 2008, pp. 10-11).

Otro aspecto fundamental del Enfoque de la PdT es que desde sus inicios se formuló un conjunto de principios pedagógicos-didácticos que lo caracterizan:

- ❖ La autonomía del aprendiz en cuanto responsable de su propio proceso de aprendizaje y del proceso de aprendizaje de los colegas se desarrolla a lo largo del proceso educativo.
- ❖ La confrontación permanente entre los conocimientos empíricos de los aprendices y los conocimientos científicos es esencial para la apropiación crítica de nuevos conocimientos.
- ❖ La evaluación permanente del proceso enseñanza-aprendizaje por parte de los aprendices y de los formadores se da en el marco de la dialéctica auto-evaluación/hetero-evaluación.
- ❖ La apropiación de conocimientos sólo es posible con el desarrollo de las capacidades psicológicas superiores y éstas son al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado del proceso de apropiación.
- ❖ La apropiación de conocimientos es un proceso teórico y práctico, que supone entonces conceptualización y aplicación, incluso si esta última no se hace necesariamente de una manera inmediata. (Mugrabi, 2008, p. 12)

Finalmente, queremos hacer énfasis en el segundo principio de la PdT, el cual propone que los procesos educativos deberían partir de los conocimientos de los educandos/as, para confirmar o transformar esos conocimientos y proponer nuevos conocimientos no conocidos por ellos/as; pero que además, deberían ser multidisciplinarios e interdisciplinarios, con el fin de comprender la diversidad de los sistemas conceptuales y la unidad de la realidad (Faundez, 2006).

2.2. LEV VIGOTSKY UNA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA Y COGNITIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Históricamente una de nuestras principales preocupaciones que ha ocupado un lugar primordial en las discusiones científicas, ha sido explicar cómo nos aproximamos a la comprensión de los fenómenos en general, en otras palabras cómo construimos conocimiento. Por otra parte, existe una diversidad de formas de conocimientos teóricos y prácticos que hacen parte de la vida cotidiana de las personas. En nuestro trabajo de investigación vamos a privilegiar dos tipos de conocimiento: los conocimientos cotidianos o de sentido común y los conocimientos científicos, así como la relación entre ellos.

Al respecto, nos parece importante retomar los planteamientos hechos por el ruso Lev Vigotsky a principios del siglo XX. En su obra el autor teoriza sobre los problemas epistemológicos de psicología, los instrumentos psicológicos como mediaciones de la actividad, los mecanismos y el rol de la toma de conciencia para el desarrollo de la persona, la concepción del aprendizaje y del desarrollo y, la relación entre

pensamiento y lenguaje. Como lo mencionamos anteriormente, para efectos de este trabajo sólo abordaremos algunos de estos planteamientos.

Para los años 20, la psicología rusa, estaba influida por dos tendencias diferentes la psicología positivista-materialista, que sigue el modelo de las ciencias naturales y la psicología idealista-espiritualista cuyo objeto es la conciencia. En oposición a estas tendencias, Vigotsky planteó que la psicología debía inscribirse en el monismo de Spinoza, según el cual no hay una diferencia esencial entre los elementos del universo que nos aparecen bajo dos formas distintas. De acuerdo con este planteamiento la psicología debía considerar:

[...] a) que los fenómenos psíquicos son tan materiales como los fenómenos físicos (“no son fantasmas”, afirmará regularmente); b) que tienen necesariamente “antecedentes” en la evolución del universo y que son, pues, productos de un desarrollo; c) que la tarea del psicólogo es entonces la de explicar las capacidades actuales humanas por las condiciones de su emergencia (*explicación genética*) (Bronckart, 2006, p. 65). [Cursiva del autor]

En consecuencia la psicología, según Vigotsky, debería por una parte determinar unidades de análisis que integren los dos aspectos antes mencionados, lo físico y lo psíquico; estas unidades podrían ser la conducta, la acción, la palabra, el signo. Este último, es considerado por el autor como un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás, que sólo después influye sobre sí mismo.

El desarrollo cultural se basa en el empleo de los signos y su inclusión en el sistema general del comportamiento fue inicialmente *social, externo*; en consecuencia pasamos a ser nosotros mismos a través de otros, no sólo con relación a la

personalidad sino también en lo referente a la historia de cada una de las funciones psíquicas superiores [FPS]: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo, la atención voluntaria, la memoria y la formación de conceptos, entre otras. (Vigotsky, 1995).

Detrás de estas funciones y de las relaciones que se establecen entre ellas, se encuentran genéticamente las relaciones sociales, lo que el autor nombra como las auténticas relaciones humanas. Es preciso entender que Vigotsky enfatiza en el sentido amplio de la palabra social, en donde todo lo cultural es social ya que la cultura es el producto de la vida social y de la actividad social del ser humano (Vigotsky, 1993).

2.2.1. Relación entre Pensamiento y Lenguaje

De acuerdo con lo anterior, las relaciones entre *Pensamiento y Lenguaje* son el producto del proceso de formación del ser humano y por lo tanto son sociales e históricas. Vigotsky (1993) considera que la unidad que refleja la unión del pensamiento y el lenguaje, es el significado de la palabra, que a su vez es el rasgo constitutivo de la palabra y es un fenómeno verbal e intelectual. Un aporte importante del autor es que sus investigaciones mostraron que el significado de las palabras evoluciona.

Según Vigotsky, la relación entre el pensamiento y el lenguaje no están relacionados a través de un vínculo primario sino que esta relación surge, cambia y crece en el transcurso del propio desarrollo del pensamiento y del lenguaje. Las investigaciones demostraron que el lenguaje del niño/a inicialmente es

(...) exclusivamente un medio de intercambio con el entorno social, se convierte a continuación, si bien conservando sus características externas de oralización, en un instrumento de control de los propios comportamientos (*lenguaje egocéntrico*); más tarde, pierde sus propiedades externas para convertirse en un **lenguaje interior**, un discurso dirigido a sí mismo, un instrumento de acción sobre las propias representaciones, un pensamiento (Bronckart, 2004, p. 38). [Cursiva del autor]

De acuerdo con Vigotsky, “es así como emerge la conciencia: a modo de “contacto social consigo mismo” (Vigotsky, 1994, citado en Bronckart, 2004, p. 38). Esta emergencia del pensamiento consciente “sólo es posible en la medida en que los signos representan una propiedad suplementaria” (Bronckart, 2004, p. 39).

2.2.2. Relación entre Conceptos Cotidianos y Conceptos Científicos

Las relaciones que establecemos las personas con el mundo están organizadas en diferentes formas de pensamiento; la influencia de cada forma de pensamiento dependerá de la educación y de los aprendizajes sociales (Bronckart 2004). La relación existente entre los conocimientos espontáneos, o cotidianos, y los científicos ha sido de interés no sólo para las ciencias de la educación sino también para otras ciencias como la psicología social. Lo anterior ha significado que el énfasis dado, así como la ruta trazada para su estudio hayan sido diversos.

En sus investigaciones, Vigotsky pone el acento en hallar lazos de relación entre estas dos formas de conocimiento, que desde su perspectiva ambas son racionales e

implican procesos culturales. Las disertaciones elaboradas por el autor aportan elementos conceptuales importantes para comprender la coexistencia de diferentes formas de conocimiento durante toda la vida humana y cómo las fronteras entre los conocimientos cotidianos y científicos son débiles, lo cual permite una interacción e influencia mutua.

Con base en sus investigaciones, el autor sostiene que “el desarrollo de los conceptos científicos y espontáneos siguen caminos opuestos” (Vigotsky, 1993. p. 255). Lo cual contradice las explicaciones dadas por autores como Piaget, quien sostiene que los conceptos científicos son asimilados por el niño/a ya totalmente elaborados y remplazan por yuxtaposición a los conceptos espontáneos elaborados con anterioridad (Vigotsky, 1993).

Una de las explicaciones que sustenta esta diferencia, en el desarrollo de las dos formas de conceptos, es que los conocimientos científicos exigen que el niño sea consciente y utilice voluntariamente lo que en su cotidianidad realiza de modo espontáneo e involuntario. La segunda explicación es que la operación que realiza el escolar para resolver el problema tiene su historia, la cual es anterior al experimento; en otras palabras la operación como tal no se puede comprender sin articularla al proceso de formación de los conceptos -tratar el tema, dar explicaciones, pedir al niño/a que dé explicaciones, entre otras-, llevado a cabo por el maestro/a durante la instrucción.

Otro hecho importante, establecido por las investigaciones, es que el proceso de formación y desarrollo de los conceptos se da de manera estructurada lo que significa que el niño/a al dominar una estructura superior de unos conceptos de manera

consciente y voluntaria, transferirá dicha estructura a conceptos formados anteriormente. Para Vigotsky estos hechos, acerca de la correspondencia entre los conceptos científicos y cotidianos, en los primeros momentos de desarrollo del sistema de conocimientos, le permiten concluir que en el momento inicial, “el desarrollo de los conceptos científicos y espontáneos siguen caminos opuestos” (Vigotsky, 1993. p. 255).

En el niño/a el concepto espontáneo “se desarrolla de abajo hacia arriba” (Vigotsky, 1993. p. 255), comienza en la esfera de lo concreto y empírico y se mueven en dirección de las propiedades superiores de los conceptos, el carácter consciente y la voluntariedad. En cambio, la fuerza de los conceptos científicos se manifiesta precisamente en esta última esfera y brota hacia abajo, a la esfera de la experiencia personal y lo concreto, es decir va de arriba a abajo.

Sin embargo es importante resaltar, que a pesar de estas diferencias, los dos procesos “están estrechamente interrelacionados” y existe entre ellos una “doble interdependencia”. La relación establecida entre los desarrollos de estas líneas opuestas es lo que constituye para el autor, la conexión entre la Zona de Desarrollo Próximo [ZDP] y el Nivel de Desarrollo Actual.

Por tanto debe existir un cierto grado de desarrollo en los conceptos espontáneos para que los conceptos científicos se desarrollen y es el carácter consciente y la voluntariedad presentes en el desarrollo de estos últimos, lo que lleva a la transformación y elevación a un grado superior a los conceptos espontáneos formando la Zona de Desarrollo Próximo [ZDP], porque “lo que el niño sabe hacer hoy *en colaboración* será capaz de realizar mañana por sí mismo” (Vigotsky, 1993. p. 241).

Este concepto de Zona de Desarrollo próximo es muy importante para comprender el papel que cumple la maestra/o y la instrucción en las condiciones adecuadas.

En relación con lo anterior y en la perspectiva de comprender los asuntos relacionados con las interacciones entre estas formas de conocimiento y el aprendizaje de las ciencias y las disciplinas, consideramos importante tomar en cuenta los aportes de una teoría que se ha ocupado explícitamente del conocimiento del sentido común: la Teoría de las Representaciones sociales

2.3. GÉNEROS DISCURSIVOS: UNA APROXIMACIÓN DESDE M. BAJTIN

Para comprender mejor el papel que juega el lenguaje en la construcción de las representaciones sociales, tomaremos algunos planteamientos teóricos del filósofo y lingüista ruso Mijaíl Bajtín (1895-1975). En la primera parte abordaremos la conceptualización propuesta por el autor sobre géneros discursivos y el enunciado. En la segunda nos ocuparemos de lo que Bajtín ha llamado la polifonía, el enunciado ajeno en los textos.

2.3.1. El enunciado y los géneros textuales

De acuerdo con el autor “el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana” (1982, p. 248).

En cada esfera de la actividad humana, se elaboran enunciados más o menos estables que comparten contenido temático, estilo verbal y estructuración; estos tipos de enunciados son denominados géneros discursivos. Para comprender mejor este planteamiento, consideramos importante precisar entonces, cómo concibe Bajtín (1992) el enunciado. Para este autor, el enunciado concreto es una unidad real, un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva, en una esfera determinada, que se caracteriza por:

- Ser el producto de una interacción social, pues “(...) *el centro organizador de cada enunciado, de cada expresión no se encuentra adentro, sino afuera: en el medio social que rodea al individuo*” (1992, p. 130)[cursiva del autor]
- Poseer siempre un autor, cuyo estilo puede ser individual pero este último está vinculado de forma indisoluble al género discursivo. Retomaremos este punto más adelante.
- Ir dirigido siempre a alguien: personas, grupos, indefinido, otro no concretizado; esto determina tanto su estilo como su composición. Esta alteridad de los sujetos discursivos delimita las fronteras del enunciado.
- Ser conclusivo, pues quien habla dice todo lo que tiene que decir de un tema y puede producir una respuesta por parte del destinatario/os, es decir posibilita “tomar una postura de respuesta en relación con el enunciado (...)” (Bajtín, 1995, p. 265), al ser contestado.
- No ser neutro, pues tiene una entonación por parte del autor o hablante; una actitud subjetiva y evaluadora con respecto al contenido de lo enunciado. Está lleno de *matices dialógicos*

- Poseer una dimensión verbal “lingüística” y un contexto extraverbal. Este último, comprende tres factores “(...) *el campo espacial común* (...) [y] *el conocimiento y la comprensión de la situación compartidos* por los interlocutores, y *su evaluación común* de esta situación” (1999, p. 176). La situación extraverbal hace parte esencial de la estructura del significado del enunciado.

Debido a que las esferas de la actividad humana son inagotables, los géneros discursivos son muy heterogéneos y diversos; van desde las réplicas de un diálogo cotidiano y sus posibles variaciones, pasando por la carta o una orden militar, hasta la novela o las producciones científicas. Esta heterogeneidad, según Bajtín, podría explicar por qué a principios del Siglo XX, su estudio se limitó casi exclusivamente a los géneros literarios, retóricos y discursivos, dejando de lado el problema del enunciado y su tipología.

Para nuestro autor es fundamental analizar el proceso de formación histórica, las correlaciones y diferencias entre los géneros discursivos primarios o simples, contruidos en la comunicación discursiva inmediata, y los secundarios o compuestos - novelas, dramas, investigaciones científicas, entre otros.-; para poder “descubrir y determinar” la naturaleza común de los enunciados. Quitarle relevancia a este aspecto conlleva al “debilitamiento del vínculo del lenguaje con la vida” y a negar el carácter histórico del enunciado. En otras palabras, el estudio de la naturaleza del enunciado y del proceso de formación histórica puede dar luces sobre “(...) el complejo problema de la relación entre el lenguaje y la visión del mundo” (Bajtín, 1995, p. 250).

Como lo mencionábamos anteriormente, existe un vínculo entre el estilo, el enunciado y los géneros discursivos, pues todo enunciado es individual y en algunos géneros más que en otros, puede reflejar la individualidad del hablante o escritor. Dicho vínculo se comprende mejor al analizar el problema de los estilos lingüísticos o funcionales, que son estilos genéricos propios de determinadas esferas de la actividad y la comunicación humana. El estilo responde a las condiciones específicas de cada esfera, lo cual genera unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados específicos y relativamente estables. En palabras de Bajtín “el estilo entra como elemento en la unidad genérica del enunciado” (1995, p. 252).

Uno de los problemas que puede llevar la separación entre los estilos y los géneros, es el desconocimiento de interrelación entre los cambios históricos en los estilos de la lengua y los cambios en los géneros discursivos. En otras palabras, los géneros discursivos son correas de trasmisión entre la historia de las sociedades y la historia de la lengua; pues “(...) primero se genera la comunicación social, (...) en ella se genera la comunicación y la interacción discursiva y, finalmente, esta generación se refleja en el cambio de las formas de la lengua” (Bajtín, 1992, p. 134).

Esta noción de los géneros discursivos como productos sociales, culturales, históricos; que se da en la interacción entre dos o más personas, en un contexto específico y que son más o menos estables; nos permite tomar distancia de esas otras propuestas de estudiar el discurso desvinculado de la situación concreta en la que se da, del medio social y de la historia. Al tiempo nos brinda elementos para comprender mejor cómo se configuran las representaciones sociales, así como el carácter contextual de las mismas.

En este orden de ideas, para la presente investigación hemos privilegiado el uso de los géneros argumentativos, caracterizados por su diversidad, debido a que la argumentación, está presente en muchas de las esferas de la actividad humana.

Desde Aristóteles, el estudio de los procesos de argumentación se inscribe en el campo de la retórica (Bronckart, 2004, p. 139). Desde entonces, son muchas las escuelas que se han interesado por su estudio, entre ellas están la escuela de Bruselas, Grize y el Centro de Investigaciones Semiológicas de Neuchâtel. Esta diversidad de perspectivas epistemológicas en el abordaje de la argumentación, ha traído como consecuencia una variedad de nociones y conceptualizaciones sobre ella.

Incluso desde la lingüística se ha venido desarrollando desde la década de los 70 una compleja teoría de la argumentación, cuyos principales exponentes son Ascombe y Ducrot (1988). Dicha teoría tiene como tesis general que “la significación de frase contiene, en sí misma, instrucciones que conllevan a una serie de construcciones” (p. 18). En la primera fase del desarrollo de esta teoría la argumentación se concibe como “una concatenación de dos segmentos de discurso, de dos enunciados: uno que constituye el argumento, y el otro, la conclusión” (p. 18).

Otro de los autores que ha conceptualizado acerca de la argumentación es el filósofo español Luis Vega (2007), quien plantea que argumentar comprende dos aspectos, el primero es el “dar cuenta y razón de algo a alguien en el curso de una conversación en torno a una cuestión debatida” (p.13), lo cual ocurre informalmente y de forma oral por ejemplo en una discusión entre amigos. El segundo, es “dar cuenta y razón de algo ante alguien en un marco de discurso más o menos institucionalizado”

(p.13), en este caso la argumentación se da en un escenario más convencional y generalmente a través de un texto escrito, como ocurre en los textos científicos.

Por su parte, el también filósofo estadounidense Anthony Weston (1998) considera que argumentar es “ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo a una conclusión” (p. 13); la relevancia de argumentar estaría entonces en que para dar razones que apoyen las opiniones expuestas, es necesario indagar, profundizar un poco más en el tema del cual se está discutiendo. Estas razones, según el autor, nos permiten llegar a conclusiones que luego serán explicadas y defendidas mediante argumentos, los cuales le permitirán al interlocutor formarse su propia opinión y tomar su propia postura.

Son tan diversos los géneros en los que la argumentación está presente que incluso se podría pensar que éste es un macro-género: De acuerdo con Mugarabí (2002) de este macro-género hacen parte desde las discusiones familiares, con vecinos y amigos; la justificación de una decisión tomada, el diálogo argumentativo, los debates públicos entre políticos, estudiantes, colegas de trabajo; las editoriales y las cartas de opinión de los lectores en la prensa escrita; hasta las cartas de reclamación y solicitud; los discursos de acusación y defensa legales; los ensayos y discursos académicos. En fin todo texto que en *diálogo con el pensamiento del otro*, pretenda transformar sus opiniones sobre un tema o problema en particular.

A pesar de las diferencias evidentes entre estos géneros, existen algunos aspectos que se presenta de manera constante en todos ellos y que es necesario identificar para el estudio y producción de textos argumentativos. Estos aspectos se relacionan con la situación de producción y la secuencia del texto.

Coincidimos con el planteamiento de Mugarbi (2002), sobre que en los textos argumentativos “se construye la representación del contexto social de situaciones polémicas” (p. 53); en otras palabras, en estos textos el asunto del cual se trata es controvertido y genera posiciones contradictorias. Además, el autor del enunciado toma una posición frente a dicho asunto y su finalidad es convencer, modificar o cambiar las opiniones y las actitudes del destinatario. Finalmente, el destinatario es una persona que cumple un papel social y cuya opinión sobre el asunto tratado puede ser contraria a la del autor.

Un segundo aspecto relevante, estrechamente relacionado con el anterior, tiene que ver con la secuencia o forma en que se organiza el contenido argumentativo. Si bien es cierto que no existe una única manera de organizar los contenidos, las propuestas por Bronckart (2004) y Mugarbi (2002), nos acerca a la comprensión de este macrogénero. Siguiendo a estos autores, la secuencia se puede realizar en cuatro fases:

- ✓ La fase de premisas o introducción, en la que se presenta o propone el problema o asunto a debatir.
- ✓ La fase de presentación de argumentos que orientan hacia una conclusión posible; estos argumentos se pueden apoyar en reglas generales, ejemplos, estadísticas, teorías etc.
- ✓ La fase de presentación de contra-argumentos, los cuales operan como restricciones con respecto a la orientación argumentativa e igual que los anteriores se pueden apoyar en datos o ejemplos, por sólo mencionar algunos.
- ✓ La fase de conclusión, que integra los efectos de las dos fases anteriores.

En sintonía con Bronckart (2004), no podemos olvidar que en el texto empírico, en una secuencia argumentativa pueden presentarse otros tipos de discurso -descriptivo, explicativo, narrativo o dialogado-, pues con frecuencia un texto “está compuesto por varios discursos insertados unos en otros” (p. 152).

Para finalizar, es importante que tomemos en cuenta que aparte de los dos aspectos anteriores, los géneros argumentativos movilizan un conjunto de procedimientos lingüísticos con el propósito de sustentar las afirmaciones presentadas o de justificar la posición tomada por el autor. Las unidades lingüísticas movilizadas en este género son: en primer lugar los organizadores textuales -conectores, adverbios y expresiones- que marcan la estructura del texto y orientan el discurso en dirección a la posición del autor.

En segundo, están las anáforas importantes para la cohesión del texto y por su orientación argumentativa; y en tercer lugar, están las marcas del posicionamiento enunciativo que marcan los movimientos de toma de posición del autor (Mugrabi, 2002). Estas unidades son importantes al realizar el análisis del contenido, de la información recolectada.

2.3.2. El enunciado ajeno, la palabra de otro

Un segundo postulado de Bajtín está relacionado con el papel de la comunicación discursiva, pues el enunciado surge de la interacción discursiva, social de los hablantes. En palabras del autor:

La realidad concreta del lenguaje en cuanto a discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el

acto sicofísico de su realización, sino el acontecimiento social de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados (Bajtín, 1992, p. 132).

Entonces, en la comunicación discursiva, la palabra de los otros tiene una vital importancia, debido a que desde el principio el enunciado es construido por el hablante en vista de la respuesta activa del oyente (Bajtín, 1993).

Pero las relaciones con la palabra del otro son mucho más complejas, según Bajtín nuestro discurso, especialmente el cotidiano práctico, está lleno de palabras ajenas - las de otras personas, los medios de comunicación masiva, la información científica, entre otros-. Las relaciones dialógicas con la palabra ajena, pueden llevar a que con algunas de ellas “(...) fundamos completamente nuestras voces olvidando su procedencia, mediante otras reafirmamos nuestras propias palabras reconociendo su prestigio para nosotros y, finalmente, a otras las llenamos de nuestras propias orientaciones ajenas u hostiles a ellas” (Bajtín, 1993, p. 272).

Resaltamos finalmente, que en las diferentes premisas planteadas no sólo por Bajtín, sino también por Vigotsky; encontramos los elementos teóricos fundamentales que nos sirvieron de punto de partida para la planeación de las diferentes estrategias metodológicas para recolectar la información y para el proceso analítico del contenido de los enunciados, pues esta perspectiva teórica nos permite aproximarnos a través de los discurso producidos, a la inferencia de algunas representaciones sociales que han construido las mujeres egresadas, sobre su alimentación.

2.4. EL ROL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Por su importancia en los procesos educativos, es necesario comprender las relaciones entre los conocimientos científicos y los cotidianos. Al respecto, según Vigotsky (1993) la toma de conciencia viene por la puerta de los conocimientos científicos, de ahí el papel fundamental que tiene la educación en el desarrollo cognitivo de las/os educandas/os. Por otra parte, los conocimientos del sentido común, en especial las representaciones sociales, son los que las personas toman en cuenta al actuar, explicar o tomar posición frente a una situación o fenómeno (Moscovici, 1979; Abric, 1994).

Por esta razón nuestro trabajo se centra en indagar acerca de los conocimientos cotidianos, eligiendo para tal fin la Teoría de las Representaciones Sociales [TRS], propuesta por Serge Moscovici, en 1961. Esta perspectiva teórica nos ofrece un marco explicativo acerca de la complejidad y transformaciones que sufren los conocimientos, conceptos e informaciones científicas “para convertirse en parte de la vida cotidiana de la sociedad humana” (Moscovici, 1979, p. 28).

Según Moscovici y Hewstone (1986), esta teoría podría concebirse como una “epistemología popular”, debido a que estudia “cómo el juego de la ciencia se convierte, en parte, en el juego del sentido común” (p. 682). En donde el sentido común es entendido de dos formas: la primera, como un “cuerpo de conocimientos” (p. 685), socialmente construido en la práctica o en la comunicación con otros, que es reconocido por los integrantes de un grupo y que está basado en la tradición.

La segunda forma de entender el sentido común es como la “suma de imágenes mentales y de lazos de origen científico, consumidos y transformados para servir en la vida cotidiana” (Moscovici y Hewstone, 1986. p. 685). Es de anotar que las representaciones sociales [RS] no están circunscritas sólo al reciclaje del saber científico, ni una reacción a estímulos exteriores, sino que aluden a la complejidad de los razonamientos comunes en relación con los saberes contemporáneos; en palabras de Moscovici (1979) las representaciones sociales son:

(...) conjuntos dinámicos, su característica es la *producción* de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica ambos y no una *reproducción* de los comportamientos o de las relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado (...) que tienen una lógica y un lenguaje particulares, una estructura de implicaciones que se refieren tanto a valores como a conceptos, un estilo de discurso que le es propio. No las consideramos “opiniones sobre” o “imágenes de”, sino “teorías” de las “ciencias colectivas” sui generis, destinadas a interpretar y a construir lo real (p. 32). [Cursiva del autor]

Y son asumidas por las personas al actuar, explicar o tomar posición frente a situaciones o fenómenos.

Desde la década de los sesenta la Teoría de las RS ha sido articulada al estudio de diversidad de fenómenos, por ejemplo: la comprensión de los saberes de las personas frente a los procesos de salud-enfermedad (véase, Escobar, Sosa y Burgos, 2006; Herzlich, 1986; Vergara, 2006,), a cuestiones relacionadas con el cuerpo (véase, por ejemplo, Espeitx, 2008; Jodelet, 1976), la enfermedad mental, el SIDA (Morin, 2004), la sexualidad y el dinero (Vergès, 1992).

Para nuestro trabajo son interesantes los estudios relacionados con la alimentación (véase, Arboleda, 2007; Prada, Gamboa y Jaime 2006) y el género (Banchs, 2000; Duveen y Lloyd, 2003, Moliner y Vinet, 2006).

Entre las investigaciones que se han llevado a cabo están las que interrogan los conocimientos sobre la comida, especialmente las que cuestionan y analizan el éxito que tiene los alimentos, calificados como sanos, en el mercado de algunos países y en grupos poblacionales específicos, mientras que las campañas de educación alimentaria tienen un impacto limitado (véase por ejemplo Ben, 2009; Farr, 1986; Marková, 2003).

Cabe resaltar que las representaciones sociales han tenido diversas orientaciones teóricas para su estudio. Estos desarrollos teóricos, también han generado múltiples interrogantes y cuestionamientos, los cuales nos parece importante mencionar aquí brevemente ya que nos permiten evidenciar las potencialidades de la TRS en su devenir histórico, así como sus posibles puntos críticos.

Según Rodríguez (2003a) los problemas críticos de la teoría giran en torno a cuatro ejes: el concepto de representación; qué es lo social de la representación y cuál es su carácter de construcción activa; la relación individuo-sociedad y finalmente la relación entre las representaciones y las prácticas. Frente a estas discusiones, se han hecho importantes desarrollos teóricos que han establecido diferencias importantes en la forma en que se estudian los diversos fenómenos relacionados con las representaciones sociales.

Uno de los cuestionamientos planteados desde los primeros estudios es sobre el concepto mismo de representación, lo retomamos a continuación porque de acuerdo a

autoras como Rodríguez (2003a), a partir de la manera en que se dio respuesta a este interrogante se dio paso a diferentes formas de conceptualizar las RS y de proponer su estudio. En su obra *El Psicoanálisis, su imagen y su público* (1979), Moscovici realizó un análisis de dicha noción, planteando en primer lugar que la representación

(...) no es una instancia intermedia, sino un proceso que hace que el concepto y la percepción de algún modo sean intercambiables porque se engendran recíprocamente. (p.36) [en donde] (...) *toda representación es la representación de una cosa (...)* y (...) *toda representación es una representación de alguien* [de un grupo]. Dicho de otro modo es una forma de conocimiento a través de la cual el que conoce se coloca dentro de lo que conoce. (pp. 40, 41)[Cursiva del autor].

En sus investigaciones, autoras como Jodelet (1986) retoman este concepto de representación, aportando otras reflexiones que han contribuido en su desarrollo; como por ejemplo que la noción de representación social “nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social” (p.474). Incluso esta autora reivindica la importancia de las RS cuando afirma que

(...) el conocimiento “espontáneo”, “ingenuo” que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina *conocimiento de sentido común*, o bien *pensamiento natural*, por oposición al pensamiento científico Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos *un conocimiento socialmente elaborado y compartido*. (Jodelet, 1986, p. 474) [cursiva de la autora]

En sus investigaciones Jodelet profundiza en la conceptualización de las RS, concretando sus características:

[La RS es] (...) una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.

(Jodelet, 1986, pp. 474, 475) [Cursiva de la autora]

Como parte de la caracterización fundamental de la representación social, se encuentra su carácter constructivo, simbólico y significativo, autónomo y creativo; así como que "(...) las categorías que la estructuran y la expresan, (...) son categorías del lenguaje" (Jodelet, 1986, p. 478).

Otro de los aspectos críticos de la TRS, son los interrogantes que han surgido en torno a cómo emergen y cómo se estructuran las RS. De acuerdo con autores como Ben (2009), las RS se construyen en la interacción social, a partir de la experiencia cotidiana y de las comunicaciones tanto interpersonales como mediáticas.

Sin embargo no se puede afirmar que todo objeto social es una RS; en sus planteamientos iniciales sobre RS, Moscovici (1986 citado en Rodríguez 2009)

propuso que, para que una RS emergiera se debería cumplir las siguientes condiciones: la *dispersión de las informaciones* sobre el objeto representado; la *compulsión a la inferencia*, para volver familiar algo que nos es poco conocido, y la *focalización* selectiva de grupos e individuos.

Con el desarrollo de la teoría autores como Pascal Moliner (1996), consideraron que si bien estas condiciones eran importantes, no eran suficientes. Propuso entonces considerar las siguientes nociones para analizar la emergencia de una RS: la noción de objeto, de grupo, de modelo, de dinámica social y de ortodoxia:

(...) Los *objetos* favorables para generar una RS deben ser *polimorfos*. (...)

(...) La existencia de una RS depende de la existencia de un *grupo*, sea este estructural o coyuntural. (...)

(...) Para que emerja una RS se requiere una *coyuntura* en la que grupos preexistentes se encuentran confrontados a un objeto nuevo y problemático. (...)

(...) Los *interjuegos* sociales que pueden originar una RS son la *identidad* y la *cohesión social*. (...)

(...) La *dinámica social* es un elemento importante para la emergencia de una RS, en la medida en que toda representación se forma con relación a otro. (...)

(...) La *ausencia de ortodoxia* es otra condición para la emergencia de una RS, pues cuando un grupo está sujeto a instancias de *control* y de *regulación* de la actividad de sus miembros en un marco deontológico muy preciso, se *impide la construcción* de RS. (...) (Moliner, citado en Rodríguez, 2009) [Cursiva de la autora]

Con relación a la estructura de las RS, Moscovici plantea que existen dos procesos que pueden darnos algunas respuestas de “cómo lo social transforma un conocimiento

en representación y cómo esta representación transforma lo social” (Moscovici citado en Jodelet, 1986, p. 480), estos son: la objetivación y el anclaje.

Según Jodelet (1986), la objetivación se puede definir como “(...) una operación formadora de imagen y estructurante” (p. 481), que forma un núcleo figurativo, “resistente y estable” (Abric, 2004) de la representación. En otras palabras la objetivación es un proceso complejo, en el que se intenta explicar las transformaciones de un conocimiento científico específico al pasar a hacer parte del dominio público.

El anclaje en palabras de Jodelet (1986), se refiere al “enraizamiento social de la representación y de su objeto” (p. 486), mostrando la articulación entre las estructuras sociales y la formación y expresión de las representaciones sociales. Estos dos procesos están en una relación dialéctica.

Esta autora también ha estudiado las funciones básicas que cumplen las RS: “(...) la función cognitiva de integración de la novedad, la función de interpretación de la realidad y la función de orientación de las conductas y de las relaciones sociales” (Jodelet, 1986. p. 491). Otros autores como Abric (2004), consideran que además de las anteriores, las representaciones también tienen funciones identitarias de los grupos y justificadoras a posteriori de las conductas y los comportamientos.

De acuerdo con lo anterior es posible decir que la Teoría de las RS nos permite aproximarnos a los modos en que las personas elaboran y explican su cotidianidad, así como elaborar un marco comprensivo acerca de las formas en que han constituido sus conocimientos sobre la alimentación y el papel que estos conocimientos juegan en el momento de tomar decisiones relacionadas con ella. Al tiempo que nos permite reconocer diferencias y establecer relaciones con otras formas de conocimiento.

2.4.1. Cómo se abordan las Representaciones Sociales

Los desarrollos que ha tenido la TRS no sólo ha llevado a la existencia de una diversidad de conceptualizaciones sobre las RS, sino también a que se hayan propuesto diferentes formas para su abordaje metodológico; cada una de éstas ponen el acento en algún aspecto específico de las RS.

De acuerdo con Pereira de Sá (1998 citada en Araya, 2002), podríamos afirmar que las investigaciones sobre RS, sin ser homogéneas comparten planteamientos comunes, que nos llevan a considerar la existencia de tres grandes corrientes, que este autor denomino escuelas. La primera de ellas es la escuela clásica, liderada por Denise Jodelet, quien continúa con los postulados originales de Moscovici. En su propuesta se interesa por el aspecto constituyente de las RS, razón por lo cual utiliza metodologías cualitativas, y técnicas como las entrevistas en profundidad y el análisis de contenido.

La segunda es la escuela de Aix, -en Provence- o mejor conocida como la escuela estructuralista porque su interés es el estudio de la estructura de las RS, su fundador es Jean Claude Abric y está centrada en los procesos cognitivos; en sus investigaciones se recurre a las técnicas experimentales.

Finalmente, está la escuela de Ginebra, conocida también como la escuela sociológica pues se centra en las condiciones de producción y circulación de las R S. Esta escuela ha sido liderada por Willen Doise.

En nuestra investigación, nos inclinamos por la propuesta de Jodelet de realizar un acercamiento procesual a las RS; el cual a través de metodologías cualitativas nos

aproxima al contenido de algunas de las representaciones sociales de la alimentación, a través del análisis del material discursivo producido en las entrevistas grupales, los talleres y en los textos escritos.

Para el análisis de la información tomamos como punto de partida la propuesta de Bardin (1996) sobre análisis de contenido; así como los aportes que originalmente planteó Bajtín y que son retomados por Bronckart y Mugrabi para el análisis de discursos que toman en cuenta no sólo el contenido del texto sino también algunos elementos de la forma en que están contruidos los textos. En este orden de ideas, para nuestra investigación fue también relevante articular la propuesta elaborada por Rodríguez (2007b), para analizar algunos indicadores discursivos que permitan identificar el carácter central o periférico de un contenido representacional, de acuerdo con la clasificación propuesta por Moscovici de hegemónicos, emancipados o polémicos. Cabe aclarar que tomamos en cuenta algunos de esos indicadores discursivos, sólo para caracterizar con mayores elementos los contenidos de los textos. Rodríguez (2007b), hace referencia a los siguientes indicadores:

- ✓ Las metáforas para determinar el valor simbólico y valor asociativo de una experiencia.
- ✓ Las repeticiones y otros énfasis pueden considerarse como indicadores del valor expresivo de una idea, creencia o imagen.
- ✓ El lenguaje explícito de causalidad
- ✓ Las citas sociales o las fuentes de autoridad que los autores refieren para respaldar sus creencias o acciones.

- ✓ Asociaciones emocionales
- ✓ Asociaciones conceptuales.

2.5. LA ALIMENTACIÓN COMO ACTIVIDAD HUMANA DE LA VIDA COTIDIANA

En la investigación, consideramos la alimentación como una actividad humana cotidiana, compleja y multidimensional, en la cual confluye lo biológico, lo social y lo cultural; por lo tanto exige para su estudio tomar en cuenta los aportes que desde diferentes campos del conocimiento como la nutrición, la dietética, la sociología, la antropología, la psicología social, la economía, entre otras, se han construido para llegar a una comprensión de las problemáticas que se generan en torno a la alimentación.

A pesar de que las explicaciones y construcciones teóricas elaboradas en torno a la alimentación, han permitido avanzar de manera importante en la comprensión de las relaciones que se construyen de forma individual o colectiva con la comida, ha sido difícil articular los planteamientos de las diferentes ciencias que permita una mayor comprensión de la compleja estructura de este fenómeno (Oseguera, 2001).

Por ejemplo, la nutrición como parte de las ciencias biomédicas, se ha interesado por el estudio de la alimentación en sus relaciones con los procesos de salud y enfermedad, de cuidado y bienestar tanto individual como colectivo. También se ha ocupado de algunos de los aspectos relacionados con la producción, procesamiento y calidad, que influyen en la disponibilidad y costo de los alimentos.

En su devenir histórico, los estudios sobre nutrición en América Latina, ha enfatizado en diversos aspectos de la alimentación, por ejemplo a principios del siglo XX el interés se centró en estudiar las enfermedades producidas por la carencia de ciertos nutrientes. Luego se dio énfasis a definir la “dieta normal” necesaria para que

las personas, en especial los trabajadores, pudieran desarrollar sus actividades (Bengoa, 2003; Oseguera, 2001). Desde la mitad del siglo XX los intereses fueron más diversos; en el caso de Colombia uno de los campos que ha tenido un desarrollo significativo y en el cual existen aportes importantes de otras disciplinas, es el de los estudios sobre la conducta alimentaria; en los cuales se incluye el análisis de “hábitos, creencias, costumbres y patrones de alimentación” (Restrepo, 2007. p. 26).

Para abordar las problemáticas surgidas en torno a la alimentación, una de las principales estrategias adoptadas ha sido la educación alimentaria y/o nutricional. En las últimas décadas, entre las características de la educación alimentaria está el énfasis en la normativización de una dieta denominada saludable, adecuada o equilibrada, que promueve y restringe el consumo de ciertos alimentos y nutrientes (Gracia-Arnaiz, 2007). Esta situación, de acuerdo con algunas investigaciones como la de Gracia-Arnaiz, ha dado como resultado un proceso de medicalización de la conducta alimentaria.

Para comprender mejor el proceso de medicalización y sus posibles relaciones con las representaciones sociales, proponemos hacer una breve aproximación al devenir histórico de la medicalización a la luz de los planteamientos de Foucault. Este autor, desde la década de los 60 ha estudiado los problemas que se generan en torno a “la huella que puede dejar en la historia de la especie humana la fuerte intervención médica que comenzó en el siglo XVIII” (1978, p. 36).

En la sociedad moderna, por ejemplo uno de los principales problemas es la vinculación entre la economía capitalista y la medicina, relación que llevaría a que esta última sea individualista y sólo reconozca la relación de mercado del médico con el

enfermo. Al respecto Foucault (1978) considera, que si bien es cierto que la medicina moderna valora de manera importante las relaciones entre médico y paciente, y ha puesto énfasis en aspectos individualistas; no podemos perder de vista que la medicina moderna es una práctica social, en palabras del autor es “una medicina social cuyo fundamento es una cierta tecnología del cuerpo social” (p. 38).

Igualmente, este autor profundiza en algunas de las características de la medicalización en el siglo XX, las cuales pensamos son relevantes para nuestro estudio. La primera de ellas está relacionada con que la medicina ya no responde a las demandas de las personas enfermas sino que “se impone al individuo, enfermo o no, como acto de autoridad” (p. 25). La segunda hace referencia a que los dominios de los objetos de intervención de la medicina ya no se circunscriben a la enfermedad sino que se han expandido a otros campos de la vida de las personas. Es decir, podríamos afirmar que:

(...) la salud se convirtió en un objeto de intervención médica. Todo lo que garantiza la salud del individuo, ya sea el saneamiento del agua, [la alimentación], las condiciones de vivienda o el régimen urbanístico es hoy un campo de intervención médica que, en consecuencia, ya no está vinculado exclusivamente a las enfermedades. En realidad, la medicina de intervención autoritaria en un campo cada vez mayor de la existencia individual o colectiva es un hecho absolutamente característico. *Hoy la medicina está dotada de un poder autoritario con funciones normalizadoras que van más allá de la existencia de las enfermedades y la demanda del enfermo* (Foucault, 1978, p. 26).

El acento puesto por los procesos de medicalización, para instaurar lo que debe considerarse como normal o anormal en salud, ha llevado a que se establezcan

normas para actividades humanas cotidianas como la alimentación. Es así como para tener una alimentación saludable se deben seguir pautas sobre: qué y cuánta cantidad de alimentos consumir; cuándo, cómo, con quién y en dónde se debe comer.

Incluso, algunos estudios sobre el proceso de medicalización (Gracia-Arnaiz, 2007; Ortiz, 2007), muestran cómo para alcanzar la normativización de las conductas alimentarias individuales y colectivas; en los procesos de educación nutricional, se han puesto en contraposición los conocimientos científicos fundamentados en la nutrición y el saber del sentido común que las personas han construido en torno a su alimentación.

Esta confrontación, cada vez más frecuente, ha traído consigo que los conocimientos cotidianos sean subvalorados y vistos por los y las profesionales de la salud, como un obstáculo para el mejoramiento de los conocimientos actitudes y prácticas alimentarias (Arboleda, 2007); olvidando que son precisamente estos conocimientos los que las personas toman en cuenta al actuar, explicar o tomar posición frente a la alimentación.

Sin pretender desconocer los aportes significativos que desde las ciencias de la salud, se han hecho para comprender el fenómeno de la alimentación, así como las propuestas que se han construido para abordar las problemáticas alimentarias; creemos que es preciso reflexionar acerca de cómo la normativización de la alimentación, puede reducirla a ser considerada sólo como una actividad biológica de ingesta y utilización de los nutrientes; desconociendo que la alimentación trasciende lo biológico y se convierte en un fenómeno social y cultural.

En este orden de ideas, para aproximarnos a las complejas dinámicas que las personas entretejen en torno a su alimentación, a continuación presentamos una lista propuesta por Contreras y Gracia (2005), que sin ser exhaustiva, nos aproxima a las funciones socioculturales de la alimentación:

- ✓ Satisfacer el hambre y nutrir el cuerpo.
- ✓ Iniciar y mantener relaciones personales y de negocios.
- ✓ Demostrar la naturaleza y extensión de las relaciones sociales.
- ✓ Proporcionar un foco para las actividades comunitarias.
- ✓ Expresar amor y cariño.
- ✓ Expresar individualidad.
- ✓ Proclamar la distintividad de un grupo.
- ✓ Demostrar la pertenencia a un grupo.
- ✓ Hacer frente a estrés psicológico y emocional.
- ✓ Significar estatus social.
- ✓ Recompensas o castigos.
- ✓ Reforzar la autoestima y ganar reconocimiento.
- ✓ Ejercer poder político y económico.
- ✓ Prevenir, diagnosticar y tratar enfermedades físicas.
- ✓ Prevenir, diagnosticar y tratar enfermedades mentales.
- ✓ Simbolizar experiencias emocionales.
- ✓ Manifestar piedad o devoción.
- ✓ Representar seguridad.
- ✓ Expresar sentimientos morales
- ✓ Significar riqueza. (p. 40)

Como podemos observar, el listado nos acerca a la diversidad de roles que cumple la alimentación; por una parte nos muestra como algunas de las funciones mencionadas están relacionadas con el mantenimiento de las actividades biológicas del cuerpo, por otra aquellas que tiene un carácter social y/o cultural. Sin embargo, no podríamos decir hasta donde va lo biológico y dónde comienza lo sociocultural (Contreras y Gracia, 2005). En otras palabras, no podríamos afirmar que la alimentación cumple funciones que respondan a razones simplemente nutricionales o exclusivamente sociales o culturales.

Por otra parte no hay que olvidar que es en lo cotidiano, donde las personas entretejen sus relaciones con los alimentos; por lo tanto son muy importantes los desarrollos teóricos que promuevan la comprensión de los diferentes fenómenos que se relacionan con la alimentación. Por ejemplo, en Colombia se han realizado investigaciones, que desde diferentes perspectivas y respondiendo a múltiples intereses han estudiado el fenómeno alimentario y más concretamente las representaciones sociales de la alimentación.

Una de estas investigaciones, significativo como referente para nuestro estudio, es la efectuada por Parales (2006), quien propuso analizar la estructura de las representaciones sociales del comer saludablemente en grupos urbanos y rurales. Con base en su investigación, el autor plantea que el núcleo central de la representación social del comer saludablemente es lo vegetariano, constituido por “vegetales, frutas, ensaladas y jugos de fruta, en conjunto con las carnes blancas (pescado y pollo) y las condiciones de tranquilidad y regularidad” (p. 623). Además, concluye Parales que los conocimientos de los diferentes grupos, estaban acordes con las recomendaciones de

expertos en nutrición y con investigaciones realizadas en otros países; y que las diferencias entre los grupos reflejan las condiciones sociales de producción de la representación.

Otro estudio, fue realizado por Muñoz (2006), quien centró su atención en las representaciones sociales que construyen un grupo de hombres adultos jóvenes universitarios de la ciudad de Medellín, en torno al cuidado de sí en salud, incluyendo la alimentación. Esta investigación en particular propuso integrar el género como categoría de análisis de las representaciones sociales del cuidado de sí; desde esta perspectiva, de acuerdo con la autora, se logró matizar las visiones que del mundo han construido este grupo de jóvenes, así como identificar algunos elementos claves que se podrían tomar en cuenta cuando se planifiquen acciones en salud para este grupo poblacional.

Estas dos investigaciones, constituyen sólo un ejemplo de la diversidad de miradas desde las cuales se ha abordado la alimentación en los últimos años; sin embargo, si tomamos en cuenta la revisión documental que realizamos para este trabajo, podemos afirmar que por su complejidad, la alimentación, requiere un abordaje desde una visión holística; que si bien privilegie algunos aspectos, no desconozca o excluya otros.

2.6. LOS APORTES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO AL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Creemos que articular al proceso de investigación la perspectiva de género puede ser de gran importancia para el análisis de las relaciones existentes entre los conocimientos sobre la alimentación y las construcciones de género de las mujeres egresadas del Proyecto de Educación Básica y Alfabetización, desarrollado por CLEBA, en el municipio de Copacabana.

El concepto de género ha tenido diversos significados y alcances desde que fue propuesto a mediados del siglo XX por John Money (Burin, 2009). Dicha conceptualización hace referencia al conjunto de maneras aceptadas históricamente de ser mujer u hombre en cada época, en cada sociedad y en cada cultura; en cuyo proceso de diferenciación se traduce en desigualdades institucionalizadas entre hombres y mujeres, en el acceso a los recursos y en el control sobre ellos (Burin, 2009; Lamas, 2006; Munévar, 2009).

En nuestro caso, planteamos el género como categoría de análisis que hace referencia al significado social de la diferencia biológica entre los sexos; estableciendo una relación dialéctica entre lo biológico: el sexo [genético, hormonal y gonádico], lo psíquico [los procesos y estructuras conscientes e inconscientes que estructuran intelectual y afectivamente a los sujetos], lo social [la organización de la vida colectiva, las instituciones y las relaciones entre los individuos y los grupos], y lo cultural [las concepciones, los valores, las normas, los mitos, los ritos, las tradiciones], que definen,

marcan y controlan las relaciones entre los individuos y los grupos, y también el sentido de sus cambios (Burin, 2009; Lagarde, 1996; Lamas, 2006; Munévar, 2009).

En otras palabras, el objeto de interés en materia de género no son la mujer o el hombre, por sí mismos, sino la complejidad y diversidad de las relaciones sociales entre ellas/os, y los conflictos cotidianos que se les presentan, para reconocer oportunidades, recursos y capacidades de acción con que cuentan en un tiempo y territorio social determinado; explicando además la diversidad humana, sus relaciones y sus contradicciones desde un enfoque científico, filosófico, ético y político.

Consideramos además que como categoría de análisis el género es siempre relacional, enfatiza en las relaciones entre los géneros; considera que estas relaciones se construyen en la interacción social y de manera histórica por lo tanto son dinámicas; además está articulada con otras variables que estructuran nuestra identidad como clase social, raza, etnia, religión, edad y orientación sexual.

La concepción que del género tiene cada sociedad, hace que mujeres y hombres nos posicionemos en el mundo en lugares diferentes, con historias diferentes, que nos facilitan o dificultan determinadas acciones y valoraciones de nuestras capacidades, derechos y deberes: Al tiempo que nos asigna espacios dentro de la sociedad: el espacio público, productivo es *para* los hombres y el espacio privado-doméstico [reproductivo] no productivo es *de* las mujeres (Jiménez, 2009; Lamas, 2006). Esta división concreta de la vida cotidiana se estructura sobre las normas de género, provocando en muchas ocasiones, una valoración jerárquica y no igualitaria de los espacios y sus destinatarios (Jiménez, 2009; Lagarde, 1996; Lamas, 2006; Munévar 2009).

Por último, La Perspectiva de Género “contempla a las personas como sujetos sociales, históricos y genéricos involucrados de manera protagónica en los procesos de construcción del conocimiento, de desarrollo de la cultura y de continuación de la vida social” (Lagarde, 1996. p. 16), es decir nos permite conocer los recursos y la capacidad de acción de mujeres y hombres para enfrentar las dificultades de la vida, en este caso particular los relacionados con la alimentación; además nos permite hacer evidentes las relaciones entre las construcciones de género, las conductas y los conocimientos alimentarios.

3. MEMORIA METODOLÓGICA

3.1. LA METODOLOGÍA UTILIZADA

Entre los presupuestos teóricos que fundamentaron nuestro trabajo investigativo, estuvo considerar el conocimiento como una construcción social, que se forma en la interacción dialógica entre las personas, y entre estas y su entorno (Galeano, 2004; Vigotsky, 1995).

A pesar que en el marco de la TRS, existen diversas propuestas metodológicas para abordar el estudio de las RS, las cuales gozan de reconocimiento como es el caso de Moliner, o los estudios experimentales adelantados por la escuela estructuralista; creemos que para el estudio de los conocimientos del sentido común construidos por las mujeres sobre su alimentación, era importante una visión que apuntara a la comprensión e interpretación “de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, haciendo énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación” (Galeano, 2004, p. 35).

En esta perspectiva el diseño metodológico que adoptamos, fue cualitativo de modalidad etnográfica focalizada. Este estilo de etnografía surge en la década de los setenta en el campo de la antropología médica, para estudiar el conocimiento local que desde ese momento se reconoce como fundamental, para el desarrollo de programas de salud. Sin embargo, por los altos costos que implica el trabajo de campo prolongado y existiendo la necesidad de adaptar las prácticas en salud a las creencias

de las comunidades; comienza a surgir como alternativa la valoración etnográfica rápida, que dio origen a las etnografías enfocadas. (Muecke, 2006)

Las etnografías enfocadas, llamadas por otros autores *microetnografía*; centran su atención en un área de comportamiento o de creencias, así como en el lenguaje local que usan las personas del lugar en relación a dichas prácticas o creencias. A pesar que no hay consenso sobre el nombre más apropiado para este estilo de etnografía, surgida en un campo específico como la salud, autoras como Muecke (2006), optan por denominarla como etnografía enfocada y la caracteriza como

(...) estudios exploratorios limitados en el tiempo que se hacen en una organización o comunidad bien identificada; recolectan datos principalmente por medio de episodios seleccionados o de observación participante, combinados con entrevistas no estructuradas y parcialmente estructuradas. El número de informantes clave es limitado y son individuos por lo general con un bagaje de conocimientos y experiencia relacionados con el problema o fenómeno estudiado (p. 232).

Encontramos en que este estilo de etnografía enfocada es el más pertinente, para alcanzar el propósito de comprender e interpretar algunas de las RS del grupo de mujeres egresadas del proceso de educación básica primaria. Siguiendo la propuesta de Muecke, para la recolección de la información combinamos diferentes técnicas como la revisión documental, las entrevistas grupales, los talleres, la elaboración de textos escritos y la observación. A continuación abordaremos los criterios de inclusión de las participantes.

3.2. SELECCIÓN DE LAS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN.

A la luz de la propuesta de Goezt y LeComte (1988, citada en Sánchez y Montoya, 2009), para seleccionar a las participantes, consideramos relevante que el grupo estuviera conformado por las mujeres, egresadas del proyecto de educación básica primaria para adultas/os, ejecutado por la Corporación Educativa CLEBA, en el municipio de Copacabana entre el 2007 y el 2009. Lo anterior constituye el primer criterio de inclusión que tuvimos en cuenta, es decir, las personas debían haber alcanzado los objetivos propuestos por el proyecto de educación, terminado y validado la básica primaria. En el municipio la mayoría de personas que hicieron parte del proyecto educativo fueron mujeres, de los hombres que participaron sólo se graduó uno.

Un segundo aspecto, fue que las mujeres pudieran ser contactadas y aceptaran voluntariamente participar en el primer encuentro convocado. Del total de egresadas, para el primer encuentro, sólo se pudieron contactar 15 mujeres, de las cuales 12 aceptaron la invitación para hacer parte de la investigación.

Un tercer criterio, fue que las mujeres pudieran estar en los tres momentos propuestos: las entrevistas, los talleres y la elaboración de los textos escritos. Sin embargo, durante el trabajo de campo fue necesario flexibilizar estos criterios, respondiendo a los devenires propios del proceso investigativo.

Por ejemplo, a pesar de haber citado para las entrevistas sólo a las egresadas, en uno de los lugares también acudieron algunas/os educandas/os que no hicieron la validación de logros; a pesar de no cumplir con el primero de los criterios propuestos,

las personas participantes hicieron aportes muy relevantes en la discusión sobre la alimentación y fueron incluidas dentro del análisis.

Igualmente, no fue posible que todas las mujeres hicieran parte de todos los momentos propuestos dentro de la ruta metodológica. Para algunas de ellas sólo fue posible participar de las entrevistas y otras se vincularon a los talleres. Cabe mencionar que para la elaboración del texto, si fue requisito indispensable haber hecho parte del taller, motivo por el cual realizamos 5 talleres. En total hicieron parte del proceso 23 personas.

3.3. RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para la recolección de la información planteamos cuatro estrategias: entrevistas grupales, talleres, observaciones y la revisión documental. Las cuales fueron realizadas entre los meses de marzo y agosto de 2011.

3.3.1 Entrevistas Grupales

Esta técnica de recolección de información es muy utilizada en diversos campos como el de la salud, en estudios de mercadeo e investigaciones sobre problemas que afecten a grupos específicos de personas (Sandoval, 2002). Precisamente por sus aplicaciones, su conceptualización y caracterización varía según el campo en el que se utilice. Para efectos de nuestra investigación, tómamos como referente las reflexiones realizadas por Amezcua (2003), frente a la importancia de las entrevistas grupales, pues a través de su utilización se pueden recoger e interpretar vivencias colectivas,

gracias a la interacción que se logra con otros participantes. En sus palabras “se trata de reproducir el discurso ideológico cotidiano: creencias y expectativas, deseos, resistencias y temores conscientes e inconscientes, etc” (p. 112).

En concertación con las mujeres hicimos tres (3) entrevistas grupales, las cuales giraron en torno a describir cómo era la alimentación diaria de cada una de ellas y las razones llevan a que consuman dicha alimentación; para la realización de éstas elaboramos una guía de entrevista (Anexo 1). Por la valiosa información aportada en cada entrevista, fue necesario que antes de cada nuevo encuentro, realizáramos ajustes a la guía, con el fin de profundizar en aspectos significativos emergentes anteriormente.

3.3.2. Talleres Investigativos

Consideramos esta estrategia muy importante, debido a que desde su conceptualización se plantea, que permite abordar desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren ser analizadas críticamente o que generan algún tipo de controversia o polémica (Sandoval, 2002). En palabras de Sandoval “el taller no es sólo una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y de planeación” (p.146).

Los talleres estuvieron centrados en los conocimientos de las participantes sobre la alimentación, así como en la posición de ellas frente a ciertos alimentos o preparaciones; orientadas por una guía elaborada con anterioridad (Anexo 2), nuestra atención estuvo centrada en escuchar los aportes de las participantes.

Fue necesario realizar cinco (5) talleres, que giraron en torno a la presentación de imágenes de comidas preparadas acerca de las cuales circulan diversidad de opiniones; esas comidas fueron:

- ✓ Una bandeja paisa;
- ✓ Dos ensaladas de verduras;
- ✓ Una hamburguesa
- ✓ Unas Salchi-papas;
- ✓ Un sudado de pollo, papas y plátano, con arroz;
- ✓ Un helado
- ✓ Una torta y
- ✓ Un jugo de fruta en leche

Las participantes escogieron entre esas nueve (9) imágenes dos (2), que consideraran diferentes; la discusión estuvo orientada por preguntas como: ¿qué sabemos de estas dos comidas?, ¿qué razones nos llevaron a elegir las?, ¿qué pensamos de dichos alimentos o comidas? y ¿por qué son diferentes?

Al final de cada taller, propusimos que cada participante elaborara un texto escrito, que tenía como propósito compartir con alguien cercano [familiar o amigo/a], por qué la alimentación es importante y los beneficios de la misma. Los parámetros de producción del texto se encuentran en el Anexo 3.

Socializamos los textos escritos, lo cual dio lugar a que algunas participantes hicieran comentarios u observaciones a los mismos; para concluir realizamos un síntesis de los aspectos discutidos durante el taller y la socialización.

3.3.3. Observación

En todas las modalidades etnográficas la observación es una técnica de investigación ineludible ya que nos permite a las/os investigadores *penetrar en la experiencia de los otros*, lo cual nos convierte en partícipes de las situaciones que observamos (Woods, 1987, citado en Galeano 2007). Esta participación conlleva una reflexión sobre las situaciones observadas.

Durante la planeación, consideramos importante observar algunas de las dinámicas de las horas de comida en los hogares de las participantes, tratando de que nuestra presencia no fuera intrusiva; por lo tanto buscamos convenir con algunas egresadas visitas informales que fueran cercanas a los momentos de comer. Sin embargo, fue difícil concertar con las mujeres dichos encuentros y sólo fue posible realizar una visita de observación que coincidió con el momento de la comida.

Cabe resaltar que durante las visitas no fue posible tomar notas o grabar, debido a que las personas cambiaban notoriamente su actitud y comportamiento cuando se sentían “observadas” y analizadas. Por esta razón optamos por realizar el registro inmediatamente después de terminada la actividad (Anexo 4).

Un aspecto que se destaca entre las anotaciones que efectuamos sobre estas visitas, es que la alimentación es una actividad privada, íntima que no es fácil compartir con personas diferentes a las que cotidianamente conforman el grupo familiar. Este punto lo retomaremos en el capítulo de hallazgos. Las visitas las efectuamos en diferentes momentos del proceso de recolección de la información; en total fueron tres visitas.

3.3.4. Revisión Documental

A lo largo del proceso investigativo, la revisión documental fue un ejercicio continuo que enriqueció la construcción del problema, el análisis de los hallazgos y la preparación del informe final.

En la revisión documental elaboramos fichas de lectura incluyendo las reseñas de los autores, citas textuales y palabras claves con el fin de hacer más fácil el uso y organización de la información recuperada en los diferentes momentos de la investigación.

3.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Simultáneamente a la recolección de la información, dimos inicio al análisis e interpretación de los datos. Para el estudio de las producciones orales y escritas utilizamos el análisis de contenido; técnica de investigación que permite hacer inferencias a partir de datos del texto, de acuerdo con el contexto en el cual se producen. Según Bardin (1996), el análisis de contenido se podría definir como:

(...) conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendiente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensaje (p. 32).

Este autor propone tres etapas fundamentales para realiza dicho análisis: la del pre análisis, la codificación y la interpretación.

En la primera de ellas, transcribimos las entrevistas, los talleres y los textos, organizamos sus contenidos y luego de repetidas lecturas realizamos una primera propuesta para agrupar algunos enunciados significativos, de acuerdo con su contenido. En esta primera agrupación, se hicieron evidentes las relaciones de la alimentación con la economía, la salud- enfermedad, la edad, el cuerpo, el gusto y las preferencias, las experiencias y los conocimientos.

En la segunda etapa, luego de repetidas lecturas de los textos, elaboramos una categorización, a partir de la cual hicimos una codificación, descomposición y enumeración. En una relectura de dicha construcción, a la luz de los propósitos de la investigación, elaboramos la propuesta final de categorización, que nos llevó a su vez a ajustar la codificación de los enunciados (Anexo 5).

Como lo mencionamos anteriormente, tomamos como unidad de análisis el enunciado compuesto por las preguntas y las respuestas dadas por cada participante. Recordamos que para nuestro análisis entendemos el enunciado en la perspectiva teórica propuesta por Bajtín (1995), como eslabones en la cadena de la comunicación discursiva en una esfera determinada, que siempre tienen un autor, van dirigidos a alguien, son conclusivos y producen una respuesta por parte del destinatario/os.

Finalmente, las tres categorías construidas fueron: *Entre las experiencias corporales y las relaciones con la alimentación, emerge el género*; en la cual, articulando la categoría de género, analizamos tanto las diferentes variables que atraviesan el cuerpo como algunas expresiones de la encarnación de diferentes discursos sociales en los cuerpos de las participantes.

Otra fue *El consumo cotidiano: entre el gusto y la normalización*, en ella nos aproximamos a las diversas variables que influyen y complejizan el consumo cotidiano;

finalmente, en la tercera *Diversas voces en los discursos: lo bueno y lo malo para comer* nos centramos en identificar las voces que aparecen en los discursos cotidianos sobre la alimentación, así como los contenidos que estas voces expresan.

La tercera etapa del análisis de contenido propuesta por Bardin (1996), corresponde al tratamiento de los hallazgos, la construcción de inferencias y la interpretación. De acuerdo con Krippendoff (1990, citado en Sánchez, 2009) esta etapa es la razón de ser de todo análisis de contenido y consiste en establecer relaciones entre la evidencia empírica, las inferencias y los referentes conceptuales (Sánchez, 2009).

Para el estudio de los enunciados de cada categoría, tomamos en cuenta además de su contenido, la presencia de algunos mecanismos de textualización y de asunción de la enunciación. Hacemos claridad en que este análisis no se realizó de manera exhaustiva, ya que no fue planteado como parte de los propósitos de esta investigación, sino que surge en el proceso mismo.

Concluida la construcción de las inferencias de cada categoría, elaboramos una serie de conclusiones y recomendaciones que consideramos pertinentes a la hora de pensar propuestas educativas para abordar la alimentación. Finalmente, presentamos el informe escrito de este estudio para ser valorado por diferentes instancias académicas.

3.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Optar por la investigación cualitativa, conlleva implícitamente la necesidad de adoptar una postura ética, en la que reconocemos a las personas participantes en el proceso, ya no como objeto de estudio, sino como sujetos históricos, que hacen parte de un contexto social y que están atravesadas/os por el devenir de sus experiencias, la cultura y la historia. Coincidimos con González (2002) cuando afirma que:

La investigación cualitativa reconoce la subjetividad de los sujetos como parte constitutiva de su proceso indagador. Ello implica que las ideologías, las identidades, los juicios y prejuicios, y todos los elementos de la cultura impregnan los propósitos, el problema, el objeto de estudio, los métodos e instrumentos. (p. 94)

Esta es la postura ética que desde el inicio del proceso asumimos y estuvo presente en todos los momentos de la investigación, incluso como parte importante en la formulación de las recomendaciones. Pues creemos que el respeto por las personas, por sus espacios, creencias, tradiciones, saberes, conocimientos, sentimientos, expresados por medio de su palabra, su voz; deberían hacer parte de las reflexiones que permitan transformar la práctica profesional de quienes participamos en procesos formativos en salud.

Cabe resaltar que conocer a las egresadas con anterioridad, nos facilitó contactarlas, propiciar la libre participación, así como que el proceso de concertación y el desarrollo de las actividades se realizaran en un marco de confianza, respeto mutuo

y de reconocimiento de los saberes, historias de vida y aportes de las mujeres participantes.

Desde la convocatoria se expuso detalladamente el propósito del estudio, haciendo énfasis que la participación de cada egresada sería una decisión personal e individual; acordamos fechas y lugares para cada una de las actividades, iniciando con la entrevista grupal, en la cual explicamos paso a paso los propósitos de su participación en la investigación.

Con anticipación elaboramos un consentimiento informado (Anexo 6) para cada una de las actividades que se iban a realizar con los grupos; igualmente pedimos autorización a las participantes para utilizar instrumentos como cámara fotográfica y grabadora, dejando constancia que el materia se utilizaría solo con fines estrictamente académicos, manteniendo siempre la confidencialidad.

Siguiendo la propuesta elaborada por Galeano (2004), en todos los momentos respetamos la privacidad e intimidad de las participantes y procuramos, salvaguardar sus derechos, asegurándonos como asunto prioritario que su bienestar físico, social y psicológico no se vieran afectados. En otras palabras, durante el proceso investigativo fue para nosotras prioritario velar porque la interacción con las participantes, se diera en un marco de respeto, cordialidad y responsabilidad con el manejo de la información.

En el análisis de la información tuvimos en cuenta mantener anónima la identificación de las participantes, por eso cuando tomamos apartes de las entrevistas o los textos escritos para la elaboración del informe, sólo referenciamos la codificación para identificar a la autora.

A lo largo de la recolección de los datos, realizamos ajustes tanto a las estrategias como a los instrumentos, con el fin de que la información reunida fuera relevante para la investigación, fiel a lo que las egresadas querían expresar y respetuosa de su intimidad.

Para finalizar, como parte del compromiso ético con las egresadas/os, está por realizarse un último encuentro en el cual se socializarían los resultados de esta investigación, al tiempo que se retomarían algunas de las preguntas que sobre la alimentación surgieron en los diferentes encuentros.

4. HALLAZGOS

Como lo mencionamos en los referentes teóricos, asumimos la alimentación como una de las diversas actividades de la vida cotidiana, en la cual confluye lo biológico, lo social y cultural. Al alimentarnos damos respuesta no sólo a necesidades del cuerpo sino también a preocupaciones e intereses médicos, nutricionales, económicos, políticos, estéticos, afectivos e históricos.

Siguiendo a Contreras y Gracia (2005), encontramos que la alimentación, como fenómeno cotidiano, es el primer aprendizaje social que realizamos en nuestra vida y todos los comportamientos entorno a la alimentación, tanto individuales como grupales, constituyen la base de la cultura alimentaria; la cual se comprende según estos autores como

(...) el conjunto de representaciones, de creencias, conocimientos y de prácticas heredadas y/o aprendidas que están asociadas a la alimentación y que son compartidas por los individuos de una cultura o de un grupo social determinado dentro de una cultura (p.37). [Cursiva de los autores]

Cabe resaltar que el lenguaje juega un papel fundamental en las interacciones sociales en las que se producen, reproducen, conservan, apropian e interiorizan los diferentes componentes que configuran la cultura alimentaria de un grupo o sociedad. En este orden de ideas, para este estudio, centramos nuestra atención en los diferentes textos orales y escritos, producidos por las mujeres durante las entrevistas grupales y los talleres.

Ya que, a pesar de las críticas de algunos autores de la escuela Estructuralista de Aix, consideramos que el análisis de los contenidos de los textos producidos, nos permite aproximarnos al conjunto de elementos que forman el campo de representación¹ de la alimentación (Jodelet, 2008).

Para orientar el análisis, tomamos en cuenta las características de los textos argumentativos que mencionamos en los referentes teóricos, así como algunos de los indicadores discursivos propuestos por Rodríguez (2007b), tales como: la presencia de metáforas; las repeticiones de una expresión, la identificación de argumentos y razonamientos; las fuentes de autoridad que las mujeres refieren para respaldar sus opiniones o argumentos y las asociaciones conceptuales.

Por otra parte, en sintonía con las premisas de Vigotsky y Bajtín, acerca de la importancia del contexto en el que se producen los textos; en la TRS, autoras como Jodelet y Rodríguez, ha hecho énfasis en el carácter contextual de las representaciones sociales: En consecuencia, consideramos relevante presentar en la primera parte de este capítulo una aproximación al contexto social en el que habitan las mujeres, una información general del proyecto de educación básica en el que participaron y las condiciones de producción de los textos orales y escritos.

Continuaremos luego, con la presentación de cada una de las categorías de análisis: en la primera *entre las experiencias corporales y las relaciones con la alimentación, emerge el género*, analizamos desde una perspectiva de género, las

¹ El concepto del campo de representación de acuerdo con Jodelet (2008), hace referencia al conjunto de elementos que tienen que ver con contenidos que vienen de *afuera*, por diferentes medios; por ejemplo lo que proviene de la información científica, escolar o de los medios de comunicación. También conforman este campo de representación, las creencias, tradiciones, imágenes, valores, elementos que hacen parte de los discursos ideológicos y la actitud; esta última asumida en un sentido amplio como toma de posición.

diferentes variables que atraviesan el cuerpo y algunas de las formas en que los discursos sociales se han encarnado en los cuerpos de las participantes.

En la segunda *El consumo cotidiano: entre el gusto y la normalización*, nos aproximamos a las diversas variables que influyen y complejizan el consumo alimentario; finalmente, en la tercera *Diversas voces en los discursos: lo bueno y lo malo para comer* nos centramos en identificar las voces que aparecen en los discursos cotidianos sobre la alimentación, así como los contenidos que estas voces expresan.

4.1. CONTEXTO SOCIAL

En este aparte partimos de las premisas de Abric (2004) y Rodríguez (2007a), en las cuales plantean que las representaciones sociales se caracterizan por ser estructuras dinámicas que tienen un comportamiento contextual; en otras palabras, el surgimiento o no de elementos de una representación está determinado por el contexto de interacción social en que las personas estén participando.

Por lo anterior consideramos importante presentar algunas de las características del contexto social en el cual se desarrolló esta investigación; la información recolectada hace parte de la revisión documental del proyecto de educación básica primaria para jóvenes y adultos, ejecutado por la Corporación Educativa CLEBA (2007).

4.1.1. Copacabana

El municipio de Copacabana está ubicado en las estribaciones de la Cordillera Central Colombiana, al norte del Área Metropolitana del Valle de Aburrá y a una distancia por carretera de Medellín capital del departamento de Antioquia de 18 Km. El área urbana cuenta con una temperatura media de 22° centígrados y una altura de 1.454 metros sobre el nivel del mar.

El municipio tiene un área total de 70 km², en la cual se han establecido 61.421 habitantes, de acuerdo con las cifras del Censo de 2005 presentadas por el DANE; convirtiendo a Copacabana en la sexta aglomeración urbana del área metropolitana del Valle de Aburrá. De esta población el 48.1 % son hombres y el 51,9 % mujeres; de los habitantes de la zona urbana el 35,8% se encuentra en la línea de pobreza y miseria frente al 15,0% de la población de la zona rural. La Tasa de desempleo según el DANE en el 2005 estaba en 14.99.

En términos de su organización físico-espacial el municipio está conformado por 23 barrios, 15 veredas, 7 parajes, 13 urbanizaciones y 7 parcelaciones (Plan de Desarrollo Municipal, 2007).

Con relación a la situación de educación, el municipio cuenta con 24 instituciones educativas: 12 son públicas y 12 son del sector privado. En dichas instituciones estudian aproximadamente 15.544 estudiantes, 13.341 en el sector público y 2.203 en el privado. Las escuelas y colegios públicos de educación básica y bachillerato dependen de la Secretaría de Educación y Cultura. A pesar de su cobertura la tasa de analfabetismo en la población mayor de 5 años de edad en la zona urbana es de 3.0% y en el área rural de 4.1%.

En cuanto a la producción agrícola, el principal cultivo tradicional es la naranja, sin embargo dicho cultivo sigue haciéndose de manera artesanal. Según el Plan de Desarrollo “El tiempo de la gente” 2008-2011, entre las problemáticas del sector están además de la falta de tecnificación, la pérdida de la vocación agrícola de los/as habitantes del municipio y el aumento de los problemas alrededor de la tenencia de la tierra.

Por otra parte, el desarrollo socio económico del municipio, se ha visto afectado por situaciones como la falta de apoyo a los artesanos, la falta de reconocimiento de los mínimos legales para quienes realizan labores de cuidado y mantenimiento de fincas, el alto número de fabricas de confecciones que contratan a mujeres cabeza de familia sin afiliarlas al sistema de seguridad social; así como que existe un alto número de las/os trabajadores de las grandes empresas, que se ubican en esta localidad, no son de Copacabana.

Otro aspecto que consideramos relevante mencionar es que desde hace varios años en todos los sectores de Copacabana se ha asentado un número significativo de población en situación de desplazamiento; para el 2010 según el informe del Observatorio del Desplazamiento Forzado en Antioquia (2010), el 2% del total de la población eran personas reasentadas.

Tomando en cuenta la situación del municipio, especialmente en lo relacionado con la educación básica para adultos, en el 2006 la Corporación Educativa CLEBA realiza contactos con la Secretaria de Educación para ejecutar la III fase del Proyecto Alfabetización y Educación Básica para Adultos. Sin embargo, es hasta el 2007 que se

inicia la ejecución del programa conformando grupos en el Paraje Las Margaritas, La Vereda Zarzal Curazao y el Barrio Cristo Rey.

4.1.1.1. *El Paraje Las Margaritas*: Este paraje hace parte de la Vereda de El Cabuyal y se encuentra atravesado por la autopista Medellín-Bogotá, situación que le permite una mayor comunicación con el Municipio de Guarne, sin embargo su accesibilidad desde el resto de Copacabana es muy difícil. Las viviendas se encuentran ubicadas a lado y lado de la autopista, algunas están muy separadas entre sí, sólo hay caminos veredales con poca iluminación, y la zona tiene problemas de inseguridad. Estas situaciones han dificultado la consolidación de las relaciones comunitarias.

En la zona no hay fuentes de empleo especialmente para las mujeres, lo cual ha generado que ellas tengan que buscar labores remuneradas en los municipios vecinos, en restaurantes, algunas fábricas de los alrededores o en el servicio domestico. En el 2007 el número de personas mayores de 13 años que no habían podido finalizar la básica primaria era alto, razón por la cual la Corporación Educativa CLEBA eligió la zona para realizar el proyecto de educación básica primaria.

Por otra parte, un aspecto importante para la investigación es que a pesar de ser una zona rural son muy pocos los cultivos existentes tanto para comerciar como para autoconsumo, generalmente los alimentos son adquiridos en Guarne.

4.1.1.2. *La Vereda Zarzal Curazao* Es una de las veredas más grandes del municipio, ubicada en la vía a Barbosa a 15 minutos del centro del municipio. Entre las características que creemos importantes mencionar están por una parte que la mayoría del territorio se encuentra destinado para fincas de descanso y de alquiler, lo cual genera una dinámica particular en la zona, entre otras porque las actividades relacionadas con el cuidado y mantenimiento de estas fincas se convierte en una de las principales fuentes de ingresos.

Otras características que pueden estar influyendo de manera significativa en la dinámica social del sector, son las tensiones generadas por la diversidad de creencias religiosas existentes y las consecuencias forjadas por la presencia, en distintas épocas, de grupos ilegales.

Al igual que en las Margaritas, en lo relacionado con la producción de alimentos, son escasos los cultivos en la zona; la compra de los mismos se realiza principalmente en la cabecera municipal.

4.1.1.3. *Barrio Cristo Rey y Sector de La Cruz*: El barrio está ubicado en la periferia del casco urbano del municipio limitando con el Sector La Cruz, Vereda Cabuyal, en el cual se encuentra el Santuario de la Santa Cruz, de gran importancia por su influencia religiosa y por la afluencia turística que genera ingresos para la parroquia y para los habitantes de la zona. En los últimos años en el barrio se han construido viviendas de interés social que han sido destinadas especialmente a personas de escasos recursos, así como para reubicar habitantes de zonas de alto riesgo.

Con excepción de los ingresos generados en torno al turismo, las personas de esta zona periférica dependen de las fuentes de empleo existentes en el municipio o en los alrededores. Finalmente en lo relacionado con los alimentos, son pocos los cultivos utilizados para consumo propio o de la comunidad, en general los productos son adquiridos en las tiendas o en la plaza del casco urbano.

4.1.2. Acerca del Proyecto de Educación Básica de Adultos

La Corporación Educativa Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos [CLEBA], es una institución con más de 35 años de existencia, cuya misión es

Impulsar y desarrollar procesos educativos de calidad que contribuyan a la formación integral de sujetos y sujetas, al fortalecimiento de grupos, organizaciones y comunidades, y a la construcción, de forma participativa y democrática, de nuevas relaciones sociales y políticas, basadas en la solidaridad, la justicia, el respeto a los derechos humanos, la perspectiva de género y equidad, la paz, la convivencia y la defensa de la vida. (Corporación Educativa CLEBA, 2004)

Dicha Corporación ha priorizado los sectores populares y sus organizaciones, niños/as, jóvenes, mujeres, padres y madres de familia, educadores/as y animadores/as comunitarios, alfabetizandos/as y alfabetizadores/as, campesinos/as, pobladores/as de los barrios y miembros de comunidades y minorías étnicas, para llevar a cabo su misión

En este marco surge el Proyecto de Educación de Adultos con Mujeres del Valle de Aburrá, que se desarrolló en tres etapas: la primera etapa del proyecto denominada

Educación Básica y Alfabetización entre Mujeres para la Participación en el Desarrollo Local, se ejecutó entre julio de 1999 y agosto de 2002, en el municipio de Itagüí.

La segunda fase se implementó desde enero del 2003 con el nombre de Educación Básica y Alfabetización entre Mujeres para la reconciliación, la convivencia y la paz, en el municipio de Itagüí. La tercera fase se desarrolló bajo el mismo nombre entre los años 2007 y 2009, y se integraron además los municipios de Caldas, Copacabana y el corregimiento de San Antonio de Prado.

El objetivo general del proyecto educativo fue “contribuir a mejorar la calidad de la educación de jóvenes y adultas/os en Colombia, mediante la realización de procesos de educación básica y alfabetización con mujeres y hombres analfabetas y/o subescolarizadas de tres municipios del Valle de Aburrá” (Corporación Educativa CLEBA, 2007).

Para el proyecto en cada uno de los municipios se organizaron grupos de aproximadamente 20 personas. En Copacabana se establecieron grupos en el Paraje de las Margaritas, los barrios María y Cristo Rey, en el centro de la zona urbana y en la vereda Zarzal Curazao formados en su mayoría por mujeres. Con cada grupo se concertó dos sesiones educativas semanales, de 3 horas cada una, en diferentes horarios acordes con la disponibilidad de las/os educandas/os.

El proceso educativo fue desarrollado bajo el Enfoque de la Pedagogía del Texto [PdT]; que como lo mencionamos en los referentes, propone que la enseñanza/aprendizaje teórica y práctica de las disciplinas de base: lengua, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales; debería estar ligada al aprendizaje de los textos que ellas privilegian.

Desde este Enfoque, para las sesiones educativas se planean Secuencias Didácticas que como dispositivo pedagógico, permiten “articular diferentes componentes educativos y situaciones como: condiciones concretas de los/as aprendices; la apropiación de géneros textuales específicos; la interdisciplinariedad o articulación de las áreas básicas; la hetero, co y autoevaluación” (Corporación Educativa CLEBA, 2003).

Cabe resaltar que las secuencias didácticas puestas en práctica a lo largo del proyecto fueron elaboradas a partir de las problemáticas identificadas por las y los educandos en diferentes momentos del proceso educativo. Una de las problemáticas comunes, desarrollada en todos los grupos del municipio fue la falta de conocimientos sobre la composición nutricional de los alimentos.

4.1.3. Las Mujeres Participantes

Las mujeres que hicieron parte de la investigación, son egresadas del proyecto de educación básica primaria ejecutado por la Corporación Educativa CLEBA entre el 2007 y el 2009. Del total de egresadas, 23 aceptaron participar en las diferentes actividades: 15 en las tres entrevistas grupales y 19 en los talleres. Sus edades oscilan entre los 23 y 81 años de edad, todas las mujeres tienen hijas e hijos; 14 viven en la zona rural y 9 en zona urbana, en sectores clasificados socioeconómicamente en estratos 0,1 y 2. Consideramos importante indicar que la 18 de las participantes, viven en zonas con opciones limitadas en todos de los componentes que integran el Índice de Desarrollo Humano, situación que afecta especialmente a las mujeres. (Área Metropolitana, Universidad de Antioquia, 2007)

De acuerdo con el diagnóstico realizado por la educadora al inicio del proceso, 21 de ellas tenían diferentes niveles de escritura y lectura, sólo 2 de ellas no sabían escribir ni su propio nombre. Su permanencia en el proceso educativo fluctúa entre los 8 meses y 3 años. La mayoría de las mujeres, refieren que no tuvieron la oportunidad de estudiar cuando eran niñas por razones de distancia de las escuelas, limitaciones económicas, creencias y/o costumbres.

Entre las participantes encontramos que 10 son el soporte económico de sus familias, 5 de ellas aportan ingresos frecuentemente y 6 de ellas no tiene una labor remunerada fuera del hogar. Los trabajos que desarrollan estas mujeres están relacionados con el cuidado de otras/os, servicio doméstico, elaboración de comida para vender y oficios varios.

Podríamos afirmar que la cotidianidad de estas mujeres ha estado ligada con el cuidado de la casa, la preparación de los alimentos, el cuidado de los hermanos menores, los esposos, los hijos e hijas, nietas/os y parientes mayores; algunas además han tenido que combinar sus responsabilidades familiares con el trabajo comunitario, la labor remunerada y en algunos casos la continuación de sus estudios.

4.1.4. Contexto Discursivo

Como lo mencionamos al comienzo del capítulo, autores como Abric (2004) y Rodríguez (2007a) plantean que además de realizar un acercamiento al contexto social también es importante conocer las condiciones de producción de los textos orales y escritos o contexto discursivo; por la incidencia que estas condiciones pueden tener en la construcción, surgimiento o no de una representación social.

Para hablar del contexto discusivo hemos tomado los planteamientos de Bronckart (2004), quien define el contexto de producción como “conjunto de parámetros susceptibles de influir en la organización de un texto” (p.60). Siguiendo a este autor, dichos parámetros relacionan tanto al mundo físico como al mundo social y subjetivo. Para nuestro análisis el contexto de producción hace referencia a:

- ✓ lugar social en cuyo marco se produce el texto
- ✓ enunciador o persona que produce el texto y su rol social
- ✓ el destinatario en caso de ser un texto escrito o interlocutor en el caso de textos orales, así como su rol social y
- ✓ la finalidad de la interacción comunicativa.

Por otra parte cabe mencionar que para la recolección de la información concertamos con las participantes, hacer los encuentros cerca a sus lugares de vivienda. Finalmente, efectuamos tres entrevistas grupales, cinco talleres grupales y se produjeron 16 textos escritos.

En un primer momento de la recolección de la información, realizamos las entrevistas grupales, cuya finalidad fue conocer la alimentación cotidiana de las mujeres. A lo largo de las mismas, las mujeres egresadas contaron como era su alimentación diaria, las razones por las cuales consumían dichos alimentos, las diferencias existentes entre su propia alimentación y la de los demás miembros de su familia; y compartieron con las otras participantes semejanzas y divergencias. En las Margaritas el encuentro fue en la Escuela, en Zarzal Curazao y Cristo Rey fue en casas de las participantes.

Luego, en una nueva convocatoria llevamos a cabo los talleres, los cuales fueron difíciles de concertar y no contamos con la totalidad de las participantes que en las entrevistas, sin embargo otras egresadas se integraron al proceso. Con los talleres teníamos como propósito indagar por los conocimientos de las mujeres egresadas sobre diferentes alimentos.

Para lograr nuestro objetivo elegimos alimentos como: bandeja paisa, ensaladas de verduras, hamburguesa, salchi-papas, almuerzo casero [sudado de pollo con papas, plátano y arroz], helado, torta y jugo de fruta con leche; los cuales generaron polémica por la diversidad de información existente sobre los mismos, así como posiciones encontradas entre las participantes y cuestionamientos al quehacer profesional de nutricionistas y medicas/os.

Finalizando los talleres solicitamos a las egresadas que elaboraran un texto dirigido a un/a familiar o amiga/o, en el cual le contaran a sus destinatarios, las razones por las cuales la alimentación es importante. Terminada la escritura las mujeres socializaron con el grupo sus textos.

Es importante mencionar que cuatro de los talleres los realizamos en casas de las participantes y uno en la Escuela del Paraje.

4.2. ENTRE LAS EXPERIENCIAS CORPORALES Y LAS RELACIONES CON LA ALIMENTACIÓN, EMERGE EL GÉNERO

Cuerpo habitado por los ritmos que retumban en los espacios con los que va topándose en cada época, que va inventándose en los escenarios de lo cotidiano (...)

Cuerpo que en su curso vital ha ido encontrando las dimensiones del mundo cada vez mayores, que de la cuadra salto al barrio y del barrio a fragmentos de una ciudad (...)

Cuerpo que recibe las formas...los contactos de la piel, los olores, los sabores...

Cuerpo hogar, cuerpo montaña, cuerpo volcán, cuerpo ciudad,
Cuerpo que se nutre de sentido en el encuentro con lo otro.
Cuerpo que se mezcla y se mimetiza desdibujando los límites, dejándose acontecer por el entorno, enamorándose de él (...)
Paula Gutiérrez Martínez (2001, p. 115) [Cursiva y negrilla de la investigadora]

Para el análisis de las complejas relaciones que este grupo de mujeres entretejen en torno a su alimentación, tomamos como eje articulador la categoría de género ya que nos permite establecer, según las afirmaciones de diversas autoras como Burin, (2009), Lagarde (1996), Lamas (2006) y Munévar (2009); una relación dialéctica entre lo biológico, lo psíquico, lo social y lo cultural. Esta relación, a su vez, define, marca y controla las interacciones entre las personas y los grupos, al igual que el sentido de sus cambios.

En el recorrido por los diversos textos, en especial los producidos en las entrevistas grupales, se hacen visibles las diversas relaciones que las mujeres

entretejen entre la alimentación y el cuerpo. El cuerpo entendido en su sentido amplio, en sus tres dimensiones, como lo plantean Baquero y Munévar (2004):

(...) [el] *cuerpo individual* que señala que el ser persona implica vivir individualmente el nombre, la identidad o la autoimagen; *el cuerpo social* trata lo relativo al uso del cuerpo como metáfora/símbolo y organiza el mundo a su alrededor...; *el cuerpo político* se estructura sobre las necesidades que tiene la sociedad como por ejemplo, la regulación para ser individuos productivos, las disciplinas de domesticar los cuerpos con la familia y con la escuela, el orden o la salud. (p.27) [Cursivas de las autoras]

Un primer aspecto sobre el cual centramos nuestra atención es la manera como emergen las nociones sobre cuerpo y cuerpo de mujer, relacionadas con el reconocimiento de forma explícita de las necesidades y en algunos casos de los cambios corporales por razones como la edad o el estado de salud. Las siguientes afirmaciones surgen en una de las entrevistas cuando las egresadas están describiendo y opinando sobre su alimentación diaria; dos de ellas afirman:

(...) es necesidad de mi cuerpo, al levantarme, tomar un vaso de agua, pero [silencio] debo estar comiendo por ahí sin tardar cada dos horas; sí, debo estarme comiendo algo (...) [EG1P3]²

(...) es que vea, hay que aceptar por ejemplo que la juventud llega hasta cierta edad, ¿cierto? Hasta ahí llega la juventud, donde mi cuerpo está recibiendo todo y mi cuerpo está feliz, ¿sí?, pero cuando pasamos a esa

²Para identificar los enunciados referenciamos espacio en los que fueron producidos y la participante que lo enunció. En el Anexo 5 ampliamos la identificación. Por otra parte, por ser en su mayoría textos orales, para facilitar su comprensión, nos permitimos introducirles puntuación.

otra etapa, entonces mi cuerpo ya no; ya necesita otros alimentos (...)

[EG1P2]

En estos enunciados se conjugan tanto la corporeidad como la corporalidad como manifestaciones del cuerpo; la primera de ellas, continuando en sintonía con Baquero y Munévar (2004), expresa “la materialidad de la existencia humana sus potencialidades y desgastes; una materialidad orgánica, anatómica y morfológica sobre la que recaen los procesos de salud y enfermedad” (p. 31). La segunda, traspasa la materialidad del cuerpo y se reconocen las variables como origen, género, edad, clase, raza, etnia y creencias religiosas, “como formadoras, por sí solas o en intersección, de una gama comportamental normatizada” (García, 1999, p. 238).

En otras palabras, el cuerpo es “el sitio donde se intersectan las proyecciones físicas y las inscripciones sociales” (Sanchez-Blake, citada por Baquero y Munévar, 2004); la corporeidad y la corporalidad son las dos caras de una misma moneda: el cuerpo.

En el análisis encontramos también que diez (10) de las mujeres, en sus discursos, le conceden a sus cuerpos un papel importante, lo nombran de forma explícita, algunas en primera persona- mi cuerpo- y otras en tercera persona- el cuerpo; y la corporeidad se convierte en la fuente³ de la información expresada. Notemos que las razones argumentadas sobre la alimentación sustentan desde el *sentir*, cuando un alimento *les hace bien, les hace daño, les cae pesado, les alimenta o les sienta mal*.

³ El concepto de la fuente hace referencia a la procedencia de una información, en palabras de Araya (2002) la fuente “busca responder al de dónde [se] obtuvo la información de lo que dice” (p. 74). De acuerdo con Jodelet (citada por Araya, 2002) la información puede proceder por una parte de las experiencias vividas por las personas, de lo que piensan, de las comunicaciones sociales y de la observación. Por otra parte la información también puede provenir de medios formales como la educación, la lectura y los medios de comunicación.

El siguiente enunciado surge cuando un grupo discute por qué es primordial prestarle atención a la alimentación:

(...) sí, parte de la salud es que uno, digamos que por la tarde, no come muchas harinas; eso a mí me lo enseña mi misma salud, mi mismo cuerpo. Desde que yo coma harinas por la tarde o mucha grasa a mí me da algo, amanezco con resequedad en los labios. Por eso, yo me cuido de comer por la tarde antes de ir a acostarme harinas, grasas y no llenarme con el plato, como lo hacía yo antes o como lo hacen otras personas, si no buscar algo de alimento, *porque mi cuerpo mismo me dice y me responde sí, si era alimento* [pausa], *uno lo siente*. [EG1P5]

Notemos que en el enunciado anterior, uno de los argumentos está metafóricamente expuesto: “(*...*) *porque mi cuerpo mismo me dice y me responde sí, si era alimento* [pausa] *uno lo siente*”. Esta es una característica constante de los discursos producidos tanto en las entrevistas como en los talleres; en su mayoría, las mujeres utilizan metáforas cuando se refieren a sus experiencias corporales.

Para otras mujeres, la experiencia corporal contribuyó en la transformación hacia una valoración diferente de sí mismas y a un mayor cuidado de su salud, su cuerpo y su alimentación:

Pero yo empecé a interesarme por mí, lo que quiere decir que yo antes me preocupaba mucho por mis hijos, por mi esposo; desde que me enfermé, yo empecé a preocuparme más por mí que por ellos, porque es que es mi salud. Fuera de que me enferme, nadie me creía que estaba enferma, ellos no me creían (...) es por mí porque es mi salud y si yo no

cuido mi salud quién la va a cuidar, lo que yo estoy sintiendo quién lo siente, nadie más que yo, por eso me propuse cuidarme. [EG1P3]

Incluso para una de las participantes, lo que sabe sobre la alimentación a partir de su experiencia corporal, es tan importante que lo comparte con sus familiares: “(...) uno con la experiencia propia puede ayudarles a ellos [los hijos, el esposo], sí porque ya uno sabe que [la alimentación] es sagrada (...)” [EG1P4]. Observemos que en este enunciado además de reconocer su propia experiencia, la participante expresa el valor que tiene la alimentación dentro de sus creencias religiosas.

Por otra parte, continuando con lo que veníamos planteando sobre el cuerpo, es necesario llamar la atención acerca del papel que juega la historia personal en las diferentes formas en que las mujeres participantes se relacionan con su alimentación en el presente. En los enunciados a partir de los cuales analizamos estas relaciones encontramos que la fuente de la información es la propia experiencia de las mujeres y ellas utilizaron pronombres como yo, *mí*, *me* e incluso *uno/a*, que acentúan el carácter particular, personal de lo narrado.

Así por ejemplo, en el momento en que estábamos averiguando sobre la alimentación actual surgieron comparaciones con otros momentos de sus vidas; las experiencias relacionadas con escases de alimentos y *el hambre*, generaron reflexiones que llevaron a que algunas de las participantes inclusive cuestionaran y tomaran una posición crítica ante las recomendaciones médicas de restringir o cambiar su forma de alimentarse por razones de enfermedad:

(...) pero la niñez mía fue muy dura, imagínese que yo no pude seguir estudiando porque yo no tenía recursos [silencio], en mi casa éramos

muchos hermanos, si teníamos un huevito nos lo teníamos que repartir por ahí para seis o siete personas. Imagina uno salir con un agua de panela a estudiar y a pie limpio y uno ver que los otros niños comían pescado, que comían arroz y *uno con las tripas silbándole de hambre*. Ahora gracias a Dios, yo lo que hace que me case, nunca he llegado a sufrir eso, pues de que no tenga que comer [pausa] por eso es que yo digo que uno es gordo por la constitución, porque mire que cuando no había nada con que alimentarse bien yo de todas formas era gorda, entonces ahora que uno tiene la forma de comer pues la alimentación, uno no debería como negarse a eso, pues primero era muy duro tener que aguantar mucha hambre [EG1P2]

Queremos hacer énfasis sobre la referencia que hace esta mujer sobre el hambre. Si bien es cierto que desde muchas perspectivas se ha estudiado el fenómeno del hambre, también es cierto que se han ido desdibujando sus complejas implicaciones en las vidas de las personas que la padecen. El hambre como fenómeno refleja la vulneración de los derechos económicos, sociales y políticos, tanto individuales como colectivos (Sen, 1990). Causa sufrimiento y es una de las experiencias más desmoralizadoras, que afectan de formas diversas las relaciones con la alimentación (Contreras y Gracia, 2007).

Por otra parte, para las mujeres que han padecido de hambre es más fácil narrar la experiencia en público, cuando ésta ocurrió en el pasado que cuando es una experiencia reciente o actual. Incluso algunas mujeres utilizan metáforas para

enfatar la experiencia, como en el enunciado anterior (...) *uno con las tripas silbándole de hambre.*

Pero no sólo condiciones como el hambre generan resistencias frente a las recomendaciones médicas y nutricionales. En las tres entrevistas grupales, las mujeres establecen comparaciones entre su alimentación actual y la de otros momentos de su vida, haciendo énfasis en que sus gustos y preferencias alimentarias están relacionados con las costumbres que aprendieron en su familia de origen.

Investigaciones como las de Restrepo y Gallego (2005), y Fischler (1995) han mostrado el papel tan importante que cumple el grupo familiar en la formación y reproducción de las costumbre y gustos alimentarios; este tema lo abordaremos en la siguiente categoría más ampliamente.

Retomando la referencia que en las entrevistas hacen algunas de las participantes a las prohibiciones que les han hecho los expertos, podemos observar que dichas prohibiciones generan actitudes de inconformidad, crítica, cuestionamientos, resignación y desinterés por la comida:

En mi casa, pues la de mis padres, allá lo que se comía mucho era frijoles, sancocho, mazamorra con panela y ese era la comida de uno (...) sí comíamos arepa todos los días al desayuno, almuerzo y comida (...) y ahora ya uno no puede comer eso, ya tiene uno que aguantarse. [EG1P4]

Coincidimos con Baquero y Munévar (2004) cuando afirman que el cuerpo “se constituye en una continua interacción recíproca con la sociedad” (p.39), ya que en los discursos se evidencia, como las interacciones sociales en torno a la alimentación moldean sus cuerpos y viceversa.

A partir de los análisis presentados, podríamos afirmar que en los cuerpos de las mujeres, participantes en la investigación, convergen y se encarnan los discursos hegemónicos de lo femenino, lo masculino, los roles, la división del trabajo y los discursos biomédicos de lo saludable. En los enunciados de todas las mujeres, esta encarnación en el cuerpo está matizada por sus diversas experiencias, su historia, su edad, su religión, su condición económica, entre otras; sin embargo surge de manera constante en todos los momentos de la recolección de la información.

Es así como encontramos que en los enunciados se entrelazan el *deber ser* de la imagen corporal, el culto que en nuestra sociedad se tiene por la juventud, sus experiencias de vida y corporales, y las posiciones que asumen cada una ante la exigencia médica y social de controlar el peso y su alimentación. En una de las entrevistas, estábamos profundizando en los cambios que se han presentado en la alimentación de cada una de las participantes y al respecto una mujer concluye:

Conclusión ellas [otras participantes] que se miden tanto para la comida, *deben estar como unas barbies; nosotras si tenemos que tener quilaje*, porque sí comemos más, (...), en ellas hay que notar la diferencia de que deben estar bien rebajaditas porque se miden tanto. Porque es que lo que come *M* es poquito pa' lo que yo como (...) que a mí me invitan algo y yo me lo como, o sea yo no me mido tanto [pausa] Como que voy a pensar que me voy a comer esta cosa y voy a subir de peso, no.
[EG2P8]

Observemos que nuevamente aparecen las metáforas, en las cuales se utilizan los verbos tener, deber y ser, que ponen el acento en la imagen estereotipada del

cuerpo femenino delgado y siempre joven: “*cuando teníamos esa edad [jóvenes], éramos unas barbies, ahora somos unos bagres*” [EG2P6].

En sus discursos, el grupo de participantes, establece relaciones entre la imagen corporal, la edad y el peso; dichas relaciones están asociadas con cambios en su alimentación ya sea para disminuir y/o controlar el peso corporal, o como parte del tratamiento o prevención de alguna enfermedad. Acorde con estos hallazgos, algunos estudios referenciados por Contreras y Gracia (2007), afirman que cada vez es más fuerte la relación entre la imagen corporal, la construcción de la feminidad y los comportamientos alimentarios que llevan a ciertas prácticas dietéticas que controlan algunos alimentos así como la cantidad consumida, todo en favor de controlar el peso y alcanzar los estándares estéticos.

A pesar de las notables diferencias generacionales existentes en este grupo, las mujeres están entre los 23 y los 81 años; nos llama la atención que la preocupación por controlar el peso fue expresada explícitamente por todas las mujeres, cada mujer con un matiz particular. En contraste, cuando retomamos algunos otros textos, encontramos que la *alimentación normal* está asociada a la ausencia de restricciones:

(...) eso es ahora, ya como en esta edad, porque cuando uno tenía quince años uno *comía normal*, hasta los veinte veinticinco, yo comía mi comida como a la hora del almuerzo; pero ahora no resisto en el estomago esos viajes de comida (...) aunque uno pues de todas maneras, uno se debe cuidar ya uno sube de peso muy fácil pero también [pausa] como dice ella, uno se enferma [EG2P8]

Retomando el análisis de cómo se inscriben en el cuerpo los discursos hegemónicos de género; a la luz de los planteamientos de Lamas (2006), hallamos también diferentes expresiones de la encarnación de estos discursos en los cuerpos de los hombres. La relación que establecen los hombres –esposos, padres, hermanos, hijos- con la alimentación, no tienen restricciones, prohibiciones o cuestionamientos; por el contrario es *natural y normal* que los hombres coman lo que quieran y en cantidad suficiente.

(...) ellos [los hombre] sí comen como bueno, [pausa] sí porque ellos sí comen, ellos no piensan en qué les hace daño ni nada; así como él [esposo] [pausa] claro que él está ahora enfermo de la presión, está comiendo muy simple a ver si de pronto se mejora.[EG2P6]

Sin embargo, es importante notar que las mujeres desde sus propias miradas, a partir de sí mismas y en la interacción con el resto del grupo, hicieron evidentes las diferencias existentes entre su consumo alimentario y las relaciones que establecen los hombres de su familia con los alimentos.

Por otra parte, a través de los discursos podemos ver algunas transformaciones en la división sexual del trabajo, al igual que la continuidad en los roles establecidos para mujeres y hombres en relación con la alimentación. El papel de las mujeres como cuidadoras de los otros miembros de la familia, así como el de ser responsables de atender y satisfacer las necesidades de toda la familia sigue incuestionable, es algo naturalizado. Por ejemplo, en la descripción de su alimentación una mujer afirma:

(...) en mi casa siempre hay que hacer comida, porque en mi casa son hombres y todos son comeloncitos, entonces en mi casa siempre tengo que tener almuerzo y comida [EG1P3]

Observemos que en el enunciado se utiliza el verbo *hay* como obligación y se enfatiza la expresión con la palabra *siempre*, para hacer referencia a la labor de las mujeres de preparar los alimentos. La responsabilidad femenina de brindarle al grupo familiar una alimentación adecuada, contrasta con las relaciones de poder que se establecen al interior de los grupos familiares; en dichas relaciones se le otorga el poder de decidir qué se consume a los padres, esposos o hijos:

(...) en mi casa es que como el que merca es el hijo, entonces el hijo compra lo que está más barato; se va para el mini mercado de allí, entonces de ahí no trae sino papas, arroz, frijoles, panela. Y eso que a veces no trae nada completo, ahí [nos la arreglamos] porque el pobre papá, en la semana va ajustando (...) [EG3P14]

Autoras como Turbay y Rico de Alonso (1994) y Camarena (2003) en sus reflexiones teóricas sobre las relaciones de poder que se establecen entre mujeres y hombres en diferentes espacios, plantean que las relaciones en el ámbito doméstico son muy complejas y resistentes a la transformación debido, entre otras razones, a que en dichas relaciones se entreteje el poder con sentimientos de afecto, ternura, amor y solidaridad.

Finalmente, retomando el papel históricamente asignado a las mujeres, de velar por el bienestar nutricional y satisfacer las necesidades de la familia, encontramos que en sus discursos las participantes reconocen las necesidades y preferencias

alimentarias de cada miembro de su grupo familiar; diferencias alimentarias están dadas, entre otras razones, por la edad, el género, la actividad diaria, el trabajo, la condición de salud y los gustos. Cada mujer responde a estas necesidades de diversas maneras que van desde complacer las particularidades, hasta intentar que la mayoría de la familia, se alimente de forma similar a lo que se ha establecido:

(...) por ejemplo ella [mi hija] ha sido muy aliviada y mire lo grande que es y me decían que si no se come la sopita no crece (...) la comida de ella ha sido que la leche y todas esas cosas que alimentan pero no las sopas (...) y nosotros somos tan alcahuetas que nos ponemos a hacerle aparte a ellas lo que quieren (...) [TB2P21]

(...) la única diferencia, es lo que le había dicho, que el desayuno del esposo es más porque él está trabajando fuera, pero de resto todos comemos igual...él come un poquito más que nosotras, sí porque como estaban diciendo ahorita, los hombres de por sí comen más, pero de resto, todos nosotros sí comemos lo mismo. [EG3P16]

4.3. EL CONSUMO COTIDIANO: ENTRE EL GUSTO Y LA NORMALIZACIÓN

“Dis-moi ce que tu manges, je te dirai ce que tu es”

(Dime lo que comes y te diré quién eres)

(*Anthelme Brillat Savarin, 1825*)

A la luz de los aportes teóricos que desde diversas ciencias como la antropología, la sociología, la psicología social, la nutrición, la economía, la política, entre otras, han hecho a la comprensión de la alimentación en sus diferentes dimensiones; podríamos afirmar que la alimentación como actividad cotidiana, responde no sólo a necesidades del cuerpo, sino también a preocupaciones e intereses médicos, nutricionales, económicos, políticos, estéticos, afectivos, rituales e históricos.

En otras palabras, en nuestra alimentación cotidiana confluyen componentes biológicos, sociales y culturales, que estructuran nuestras interacciones con los alimentos. En este orden de ideas, a continuación centramos nuestra atención en el análisis de los factores que convergen e influyen, algunas veces en armonía otras de forma contradictoria, en el consumo cotidiano de las mujeres participantes.

Inicialmente, las participantes en las entrevistas grupales, quince (15) en total, describieron de manera global su alimentación diaria que se caracteriza por la presencia de alimentos de los siete grupos alimentarios⁴; preparados en formas diferentes; y con variaciones en la cantidad y la periodicidad con la que los consumen.

⁴ De acuerdo con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en Colombia los alimentos se clasifican en siete grupos: 1. Cereales, raíces, tubérculos y plátanos. 2. Hortalizas y verduras. 3. Frutas. 4. Carnes, huevos, leguminosas secas y mezclas vegetales. 5. Leche y derivados lácteos. 6. Grasas. 7. Dulces y azúcares.

Las variaciones el consumo pueden responder a las costumbres, tradiciones, factores socioeconómicos y recomendaciones médicas, principalmente.

Lo primero que observamos en las descripciones, es que la mayor parte de las mujeres distribuye su alimentación en tres momentos: desayuno, almuerzo y comida; dicha división ha sido establecida socialmente, según Warden y Martens (2000, citados en Contreras y Gracia 2007), al igual que otros patrones culturales es consecuencia de un orden normativo que se establece en los procesos de socialización especialmente en la familia. Una descripción común de la alimentación es por ejemplo:

(...) en la mañana me tomo un vaso de agua, el desayuno, por ahí a la media hora, me como una fruta, a la hora me tomo una arepa con huevo, pedazos de carne y una taza de chocolate. Ese es el desayuno, ya en el transcurso del día sopa con arroz y una ensalada y la comida puede ser con los frijoles, con arroz, con huevo [EG1P6].

Sin embargo, a medida que las mujeres interactúan aparecen los contrastes entre la propia alimentación, la habitual y las experiencias narradas por las otras participantes, observemos que se utiliza la expresión *en cambio* y el pronombre *yo* para enfatizar las diferencias existentes:

(...) en cambio (...) yo como mucho desayuno, mucho almuerzo, me tomo algo y para acostarme vuelvo y como, entonces eso es muy extraño (...) el peso, nada, no subo (...) vamos a ver qué me dicen ahora en el control el médico [EG1P1]

Al profundizar el consumo de cada participante surgen los matices; encontramos en el análisis una variedad de aspectos que están asociados con cambios en la

alimentación, entre los cuales se destacan por su reiterada aparición en los discursos el estado de salud, la edad, la situación socioeconómica y el gusto. Consideramos relevante mencionar que la mayoría de las mujeres [veintidós (22) de las veintitrés (23)] ha recibido recomendaciones nutricionales por parte de una persona del área de la salud en algún momento del control médico.

En otras palabras, podríamos afirmar que en el grupo los cambios alimentarios responden a la compleja relación entretejida entre la presencia de enfermedad- el control de peso-la alimentación- el cuidado de sí. A pesar de las diversas actitudes de resistencia y desacuerdo que se generan ante las recomendaciones alimentarias, algunas mujeres consideran necesario adoptarlas para evitar las complicaciones de las enfermedades; sin embargo los argumentos expresados para justificar la adopción de las recomendaciones médicas y nutricionales se hacen en términos de *tener que y no poder comer, me quitaron, me prohibieron*:

(...) a ver, por motivos de mi salud, mi forma de comer ahora no es la misma de antes. Ahora aunque yo quiera y me provoque comerme algo, digamos frito, yo no me lo como, ya mi forma de comer ahora cambio mucho por mi salud, yo tengo que cuidarme por mi salud, tengo que cuidar la forma de comer [EG2P7]

(...) a mí, lo que me quitaron fue las carnes rojas, yo no puedo comer ni carnes frías, ni carnes rojas porque tenía los esos que le dan a uno [pausa] ácido úrico [EG3P14]

Como lo planteamos al abordar nuestro problema de investigación, la difusión de las normas para lograr una dieta saludable hace parte del proceso de medicalización del comportamiento alimentario. Autores como Foucault (1978) desde hace varias décadas ha planteado profundas críticas frente a cómo desde la salud pública se ha ido progresivamente normativizando la alimentación; imponiendo, como acto de autoridad, tanto a nivel colectivo como individual, unas normas homogéneas para comer saludablemente.

En esta misma perspectiva, Contreras y Gracia (2007), caracterizan las estrategias que desde la salud pública se han implementado para homogenizar las prácticas alimentarias bajo el pretexto de mejorar la salud, especialmente a través de la educación nutricional:

La salud pública provee información y consejos sobre la composición de la comida sana, la regulación del peso y la prevención de enfermedades; para reproducir la estandarización de las conductas alimentarias. Las conductas son reproducidas en parte, mediante el discurso de la dieta y la popularización de la noción de vigilancia individual del peso corporal y del ideal de belleza femenino (p. 169)

Cabe resaltar, que nuestra pretensión no es desconocer los aportes significativos que desde el campo de la salud y de la nutrición se han realizado a la comprensión de importancia de la alimentación para el bienestar humano; por el contrario creemos que es oportuno reflexionar sobre las huellas que están dejando en nuestra sociedad, la fuerte intervención autoritaria de la medicina. Un ejemplo de estas huellas, lo encontramos en varios momentos de nuestro estudio, pues cuando el discurso biomédico empieza a hacer parte de la vida cotidiana de estas mujeres genera

conflictos, los cuales podríamos expresar en términos de la lucha entre lo que *se debe o no comer* y los sabores que hacen parte de la historia alimentaria de cada persona. Sin duda alguna, estos conflictos también contribuyen a la transformación del significado de la alimentación entre las participantes:

(...) yo lo único que digo es que, que ya uno no queda satisfecho con las comidas que se tiene que comer, porque si no puede uno comer con la salecita que uno comía, no puede tomarse un chocolate con la panela, sino que tiene que echarle una pastilla y eso no endulza nada. Entonces a uno le da hasta pereza comerse eso, es muy maluco (...) entonces ya uno no queda satisfecho con eso, eso no le gusta a uno, son comidas muy desabridas [EG3P13]

En contraste, esas mismas recomendaciones para llevar una vida sana y una dieta saludable, difundidas no sólo por el discurso biomédico, son utilizadas en los textos escritos por las mujeres como argumentos para convencer a sus destinatarias/os sobre la importancia de la alimentación:

Copacabana junio 10 de 2011

Querida y recordada hermana,

La saludo cariñosamente y le deseo que este bien.

Hermana esta carta la escribo con el fin de aconsejarle, algo que tiene que ver con la salud y por medio de la alimentación.

Te aconsejo que no debes de comer alimentos que contengan mucha grasa porque te puedes enfermar del colesterol y de la presión. Por

eso te aconsejo que consumas muchas verduras y grasas naturales para que te mantengas bien de salud, porque *mi deseo* es que cuando yo vaya a visitarte te encuentres muy aliviada. No siendo más se despide tu hermana que tanto te quiere [TXEP4] [Cursiva de la investigadora]

Observemos que las recomendaciones se expresan en términos de consejos que desean el bienestar de la destinataria. No podemos olvidar que los textos fueron escritos luego de los talleres, en los cuales surgieron las discusiones sobre lo que se debe, lo bueno y lo malo para comer; por lo cual consideramos de gran relevancia los contenidos expresados, ya que de acuerdo con Vigotsky (1993):

El lenguaje escrito es la forma más elaborada, más exacta y más completa del lenguaje. Cuando escribimos es necesario transmitir con palabras lo que en el lenguaje oral se trasmite con la ayuda de la entonación y de la percepción directa de la situación (p. 327)

El conflicto constante con *el deber ser* de la alimentación, lleva también a que algunas mujeres tomen postura; una de ellas, interviene en la conversación en la que se debate lo bueno y lo malo para comer; frente al conflicto decide asumir una posición y propicia un giro con su observación:

(...) ah, pero *eso tan bueno*, yo sé que me hace daño pero está muy rico, entonces me la como [EG1P2]

Tomando en cuenta lo que hemos planteado, coincidimos con autores como Contreras y Gracia (2007), en que el análisis del consumo cotidiano nos permite hacer visible el entramado que se teje entorno a la alimentación, que además de ser

complejo, tiene ambigüedades y contradicciones, que cada persona vivencia de forma particular.

Por otra parte, como lo planteamos anteriormente, la experiencia corporal también juega un papel importante en los cambios que las mujeres han hecho en su alimentación, especialmente en lo que consumen en la noche:

(...) más bien como poquito porque por la noche *me hace daño... siento la barriga como crecida*, pues maluca; ósea, *almuerzo bien*, yo almuerzo bien, me tomo la sopa y el seco, poquito. Entonces, ya por la noche no *siento la necesidad* de comerme ese montón de comida, como muchos que almuerzan bien y por la noche es la misma cantidad (...) [EG2P8]

No me gusta comer casi por la noche, por ahí de vez en cuando, así como que llego de trabajar y tengo como mucha hambre ahí si me preparo por decir la sopita y el arroz pero poquito y lechita también, pero me toca comprar de la descremada o hervirla bien porque también me hace daño...me inflama la cosa más horrible [EG3P16]

Con base en su experiencia corporal, las mujeres han adaptado su alimentación, en particular la comida de la noche; la cual debe consumirse temprano, no debe ser abundante y para algunas de las mujeres debe ser *ligera o liviana*. Estos adjetivos, así como otros utilizados para describir o calificar los alimentos, tienen diferentes significados; algunos relacionados con la facilidad para ser preparados o servidos y otros hacen referencia a que son alimentos diferentes a los consumidos en el almuerzo:

(...) yo digo que cuando uno come poquito, uno se siente bien; cuando come demasiado, uno no puede ni moverse, como que todo le estorba, como que el estomago[pausa], le incomoda a uno todo [EG2P5]

[Ligero es] como una arepa con un café, con un pedacito de queso [EG2P8]

[Ligero] eso es coger, sacar la leche y echarle cereal y ya. No se demora nada [es ligero] porque no se demora, sabe bueno y alimenta [EG2P7]

La comida sí es liviana: cereal o de pronto una fruta, yo sufro de mucha ansiedad [entonces] como de tiempo en tiempo, entonces ya me tomo un café con leche o así una tostada o galletas [EG3P13]

Otro de los factores que en el estudio juega un papel fundamental, en la estructuración del consumo es el gusto. El gusto constituyó el principal argumento dado por todas las mujeres al elegir los alimentos; además es el gusto el que primero entra en conflicto con el discurso biomédico. El gusto es una construcción sociocultural que ha tenido diversas conceptualizaciones y caracterizaciones, por articular a lo corporal, lo social y lo cultural. A continuación presentamos algunos de los planteamientos propuestos por Fischler (1995), ya que nos ayuda a comprender la complejidad del concepto mismo:

(...) el sentido del gusto o sabor de los alimentos designa las elecciones alimentarias, más los efectos de lo hedónico (placer/desplacer) con el que se asocian (...) el gusto entendido en su forma hedónica, interioriza la información cultural, sanciona en conformidad con las reglas culinarias (pp. 90, 97).

Con relación al sentido del gusto, el autor afirma que la sensación física resulta de la combinación de informaciones que proceden de varios de los sentidos: “la gustación propiamente dicha: tiene por origen las papilas del gusto, los receptores táctiles y térmicos de la lengua; el oído que captura la consistencia y sobre todo, la mucosa olfativa que es estimulada por los olores alimentarios” (Fischler, 1995, p. 88)

Por otra parte, el gusto como construcción sociocultural nos permite realizar juicios tajantes debido a que “está constantemente asociado a las emociones” (Fischler, 1995, p.89). En otras palabras, debemos tener presente que en la construcción y transmisión del gusto intervienen diferentes factores biológicos, psicológicos, culturales y sociales.

Continuemos observando que las participantes para manifestar su gusto por algún alimento utilizan expresiones como: *me encanta, me gusta, se ve delicioso, muy rico*; o exclamaciones como *¡uy! deliciosas y ¡um! qué rico*. Durante los talleres, la razón principal, expresada por las participantes para elegir alguno de los alimentos presentados, fue el gusto:

Yo la escogí, ésta [foto] porque es un alimento, pues muy delicioso

[T1AP2]

[Elegí esta foto] Porque el placer mío es comer ensalada y jugo, eso si me nace a mí; a mí si me echan arroz y me echan ensalada, yo me como la ensalada y ahí dejo el arroz, *porque a mí me nace comer ensalada* [T2AP18]

Entre los aspectos que sobresalen como importantes en la construcción del gusto de este grupo de mujeres están: las costumbres y tradiciones aprendidas en el hogar;

las condiciones socioeconómicas, la edad, el género, las actividades que se realizan fuera de casa como trabajar; quién prepara los alimentos y el sabor:

(...) entonces en sí [como] el arrocito, la ensalada, carne o huevo o pescado, sardina; todo depende de la economía que uno tenga en el momento y a mí no me puede faltar el jugo sea de la fruta que sea, sino me dan jugo, no me dieron almuerzo [risas] y la comida de por sí lo mismo del almuerzo, *yo siempre* preparo lo mismo del almuerzo que quede para la comida; pero hay veces que no me como sino la sopita y me tomo el vasito de jugo y ya [EG3P16]

(...) Como yo bastante en una casa ajena ¡sí!, pero comer de lo que yo hago ¡no!.... tiene que ver con que [yo] cocine [EG2P9]

A mí me gusta la ensalada pero a ellos [los hombres de la familia] no, si es lenteja bastante, si es garbanzo bastante, si son harinas bastante [pausa] solamente a una hija y a mí [nos gusta la ensalada] ¡ah! y a una hija que lleva de coca una papita cocinada, la carne que no tenga mucho aceite y bastante ensalada [EG2P7]

En sintonía con las premisas de Contreras y Gracia (2007), estos hallazgos muestran que los gustos y los rechazos por ciertos alimentos están entrelazados por afiliaciones de clase, género, edad, raza, etnia y creencias religiosas; factores que a su vez estructuran, la identidad de las personas (Maffía, 2009). En estos dos procesos de estructuración, la familia y la educación juegan un papel importante.

Otros autores como Bourdieu (1984) han profundizado en el nexo entre la construcción del gusto y las relaciones de producción; aportando reflexiones importantes para nuestro trabajo. En primer lugar, este autor afirma que las restricciones económicas en las clases llamadas populares, llevan a que de acuerdo a su gusto “siempre prefieran los alimentos considerados más económicos y nutritivos, es decir los que producen una sensación de saciedad mayor a un costo mínimo” (p. 141). Situación que contrasta con el gusto de las clases no populares, pues en ellas al no existir una restricción económica el “contenido de sus preferencias es arbitrario y puede variar” (p. 141).

En las mujeres que viven especialmente en la zona urbana del municipio, las restricciones económicas han dejado huellas en la forma en que conciben la alimentación, en su valoración y en la forma en que se refieren a la comida o a la ausencia de la misma. En un taller, una de las mujeres expresa lo que representa para ella la escases de alimentos, a través de la siguiente metáfora:

Quando no hay de comer en la casa, como es viento raspao y agua
molida [EG3P16]

Finalmente, queremos enfatizar en la convergencia que en el consumo cotidiano tienen las experiencias corporales y personales, la identidad, las condiciones económicas de acceder a los alimentos, los gustos y el discurso *del deber ser*, tan difundido desde el sector de la salud pública. Todos estos factores entran en diálogo y en conflicto al mismo tiempo. En los discursos de las mujeres fue posible identificar los diferentes matices de estas relaciones, las cuales son dinámicas.

Los testimonios que presentamos a continuación son de algunas de las mujeres que han tenido que cambiar su alimentación por razones de enfermedad, el conflicto se acentúa por las limitaciones económicas para acceder a los alimentos que le recomendaron. Notemos que las recomendaciones médicas son interpretadas como exigencias:

(...) a una le exigen muchas cosas pero uno no tiene la forma de tenerlos
(...) digamos que le dicen [los médicos] que usted coma un pedazo de pescado, que un pedazo de cuajada al desayuno, que usted tal cosa y eso le exigen a uno un poco de comidas que uno no tiene con qué comprarlos [EG3P16]

Hay veces que no hay forma de comerse una fruta todos los días [EG2P8]

4.4. DIVERSAS VOCES EN LOS DISCURSOS: LO BUENO Y LO MALO PARA COMER

*(...) tenemos **conciencia** de nosotros mismos porque la tenemos de **los demás** y por el mismo procedimiento por el que conocemos a los demás (...)*
*(...) la **conciencia** se refleja en **la palabra** lo mismo que el sol en una pequeña gota de agua.*
(Lev Vigotsky, 199, pp. 57,346) [Cursiva y negrilla de la investigadora].

En los discursos elaborados por las mujeres, constantemente se introducen diversas voces que explican o sustentan alguna de las afirmaciones o argumentos expuestos por ellas. En esta tercera categoría que hemos denominado diversas voces: lo bueno y lo malo para comer, nuestro interés se centra en reconocer y analizar las voces susceptibles de expresarse en los textos orales y escritos producidos; así como lo que esas voces dicen sobre la alimentación.

Retomando los planteamientos de Bajtín, el discurso, especialmente el cotidiano práctico, está lleno de palabras ajenas -las de otras personas, los medios de comunicación masiva, la información científica, por sólo mencionar algunas-. Las relaciones dialógicas con las palabras ajenas, pueden llevar a que con algunas de ellas “(...) fundamos completamente nuestras voces olvidando su procedencia, mediante otras reafirmamos nuestras propias palabras reconociendo su prestigio para nosotros y, finalmente, a otras las llenamos de nuestras propias orientaciones ajenas u hostiles a ellas” (Bajtín, 1993, p. 272).

En este orden de ideas, proponemos para analizar la responsabilidad enunciativa y las voces que aparecen en los diferentes textos orales y escritos, agrupar las voces en tres subconjuntos distintos:

La voz del autor empírico; las voces sociales, es decir las voces de otras personas o instituciones humanas exteriores al contenido temático del texto y **las voces de los personajes**; es decir las voces de las personas o instituciones directamente en ese despliegue temático. (Bronckart, 2004, p. 82) [Negrilla de la investigadora]

En el marco de la TRS, la identificación y el estudio de las voces que las personas integran en sus discursos para defender, sustentar o referenciar sus creencias o sus prácticas; se convierten en elementos valiosos para la interpretación de “cómo las personas en la vida cotidiana construyen discursos que categorizan y explican sus vivencias, así como sus relaciones con los demás y con el mundo” (Rodríguez, 2003b, p. 182).

Durante el análisis, un primer aspecto que encontramos común, en todos los textos escritos, es que las mujeres utilizan la primera persona del singular, asumiendo su responsabilidad enunciativa. Por otro lado, las sugerencias que les elaboraron a sus familiares o amigas/os, coinciden con las recomendaciones que médicas/os y nutricionistas realizan desde el discurso biomédico y que ellas conocen por experiencia personal o por procesos educativos en los que han participado. Estas dos características, nos permiten pensar que en el caso de los textos escritos, las voces de las autoras se funden completamente con las voces expertas, reafirmando lo que ellas saben en el reconocimiento social que tiene las voces de los profesionales en salud.

Copacabana 24 de junio de 2011

Señor O, por tu bien y por tu salud te recomiendo para los triglicéridos y colesterol, no consumir mucha grasa en exceso y huevos

Para la presión no coma mucha sal sino más bien simple o nada del todo, para el azúcar te recomiendo no comer muy dulce, nada que tenga potasio como el banano etc.

También te recomiendo comer muchas hortalizas, legumbres, lácteos y carnes blancas como el pollo y el pescado,

Gracias por la atención prestada [TXE12]

Miércoles 3 de agosto de 2011

Es un placer tener esta oportunidad para compartir un tema tan importante. Quiero dirigirme a una amiga conociendo su estado de salud y conociendo el motivo por el cual sentimos estos síntomas ¿Qué haríamos para sentirnos mejor?

Debemos mirar nuestra forma de alimentarnos y comenzar a corregir estas costumbres, porque nuestro estado de ánimo tiene mucho que ver con nuestra alimentación. También la higiene que usemos al manipular los alimentos. Al tomar estas medidas estaremos seguros que habrá una mejor salud [TXE23]

Lo anterior contrasta con lo que acontece en los textos orales, ya que son diversas las voces que aparecen en ellos. Por una parte, están las voces de personajes como los médicos, las doctoras, las nutricionistas y el personal paramédico, así como las de familiares y conocidos. Por otra encontramos la propia voz de las mujeres participantes.

Pues a mí lo que me dijeron [la enfermera], era que se me tapaba la arteria debido a la grasa y que la grasa no era buena; eso fue lo que me

dijeron a mí, que yo siempre voy a esos exámenes allá y eso es lo que me dicen que es muy dañina la grasa. [T1AP19]

Las complejas y contradictorias interacciones que se tejen entre las recomendaciones del discurso biomédico sobre alimentación, que aparecen de manera reiterada en voz de las y los expertos y la voz de las participantes, que expresa la diversidad de sus experiencias corporales y personales, sus costumbres y sus conocimientos; ha generado progresivamente, que los alimentos sean caracterizados como buenos y malos para comer:

(...) yo siento que el dulce me está haciendo daño porque mire que siempre el dulce me hace daño, pero no, yo digo que esa plata que me gasto donde el médico me la compro en frutas, en alimentos que sé que me aprovechan y me aprovecha más, así pienso yo a veces digo que rico que el médico me mandara donde el nutricionista, pero vuelvo y pienso que la nutrición como que uno la sabe [EG3P14]

Sin embargo, definir *lo bueno* y *lo malo* en la alimentación, se ha transformado a lo largo de la historia, de la mano de las interacciones sociales (Gracia-Arnaiz, 2007); así sucede en el grupo, lo que las mujeres consideran bueno o malo tiene múltiples significados. Al respecto una mujer se interroga:

(...) *si uno come mucho es malo y si come uno poquito también, ¿entonces?*[pausa] dice la doctora: si usted come demasiado entonces eso es malo, usted no puede comer harinas, no puede comer nada de fritos y es lo que más le gusta a uno... ¿y eso cómo lo puedo controlar?
(...) [T1AP1]

Estas definiciones de lo bueno y lo malo para comerse encuentran en estrecha relación con el proceso de medicalización de la alimentación; en sus investigaciones Gracia-Arnaiz (2007) llama la atención sobre cómo en el último siglo el proceso de homogenización de las prácticas alimentarias en el mundo occidental, se ha caracterizado por enfatizar en los beneficios biológicos de una alimentación sana, en detrimento de los factores sociales y culturales que estructuran los comportamientos alimentarios.

En consecuencia, retomando algunas afirmaciones hechas en las anteriores categorías, el discurso biomédico además de aparecer de manera constante en los textos de las participantes, es una de las fuentes importantes de los conocimientos de las mujeres que llevan entre otras cosas a clasificar a los alimentos en malos y buenos:

Yo escuche el médico, yo escucho mucho esas recetas de médicos que dicen que uno tiene que cuidarse mucho en grasa, comer cosa que alimenten, que le alimenten a uno; por ejemplo si uno puede comer la harina pero en poquita porción y no comer cosas así como grasosas. También es muy bueno comer las verduras porque la poquita grasa que uno se come, es que las verduras disque chupan todo eso [pausa] entonces cortan la grasa. [EG1P3]

Contrastando, la otra fuente de la información es la experiencia corporal y personal; lo malo para comer se relaciona con alimentos peligrosos para la salud, que hacen que se aumente de peso, que *sientan mal, hacen daño, caen pesados o son mortales*. Los alimentos referenciados como malos para comer, de acuerdo a la

frecuencia de aparición, son los asociados con las grasas como: chorizo, mantequilla, alimentos fritos, aguacate, cremas y chicharrón. Otros están relacionados con las harinas como el pan, el arroz, los frijoles combinados con el arroz y las tortas. Y por último encontramos los azúcares como el helado, los postres, el banano, la manzana y la remolacha. Las mujeres afirman sin duda alguna que dichos alimentos son malos para la salud:

A mí me prohibieron lo que es las grasas, por la presión alta y porque estaba muy alta de peso y uno que sufriendo de la presión alta no puede pasarse de peso; por la estatura y el peso por eso le prohíben a uno la grasa [T1AP19]

Por otra parte, los alimentos buenos son por excelencia las verduras seguidas por las frutas; aunque es importante que mencionemos que sobre estas últimas hay diversas opiniones, entre ellas que causan más hambre y que su consumo excesivo puede también aumentar el peso corporal. Y en contadas oportunidades encontramos que las carnes blancas también son catalogadas como buenas para comer a pesar de su alto precio. Al respecto, durante los talleres, cuando las mujeres exponen lo que saben acerca de los alimentos que están en las imágenes, afirman:

Pues a mí me parece que la ensalada es salud y el fresco [jugo] también [T2AP20]

Por la otra parte que yo entiendo que [las legumbres] son de mucho alimento también [T1AP19]

Inclusive en algunas oportunidades, lo bueno y malo para comer, difundido por las ciencias de la salud y las empresas estéticas; es cuestionado por las mujeres utilizando como argumentos algunos conceptos científicos que se han sido integrado en los discursos cotidianos:

(...) nosotras ya sabemos que es lo que es bueno y que es lo malo para comer, lo que pasa es *que estoy gorda por constitución*, pero no es porque no haya, pues él [esposo] sí trae frutas y verduras [T1AP1].

Además en sus discursos, las mujeres interrogan sí las recomendaciones dadas por los y las expertas responden a sus particularidades, o se limitan a imponer prescripciones semejantes, casi de manera homogénea:

(...) es que no todos los organismos son iguales, ¿debemos comer igual?
[EG3P15]

(...) volví a coger el peso que tenía antes, no sé ya como que el cuerpo se me fue como acostumbrando a que ya no me acepta la dieta que estaba haciendo [EG2P7]

(...) uno no debe creer todo lo que los médicos dicen, porque por ellos, se muere uno de hambre y ellos quedan aburridos nunca quedan contentos con lo que uno dice [EG3P10]

Desde su voz algunas de las mujeres exponen agudos interrogantes a lo recomendado por las voces expertas, dichos interrogantes son argumentados a partir de sus experiencias, y pensamos que deberían tomarse como críticas importantes para reflexionar sobre nuestra práctica profesional:

(...) yo digo que se niega uno como la dicha de comer, *lo bueno de la vida es eso, uno disfrutar*. La comida chatarra y todos esos fritos no, pero si todo lo que uno hace en la casa... no debería uno negarse a la comida
[T1AP2]

(...) porque es que yo si me he castigado mucho y no ha valido pues la pena, porque uno lleva una dieta y cuando menos pensó volvió y se subió. Pero lo que le dicen a uno [los médicos] que si come bien y bastante se sube. No, eso no es por eso [pausa] es que ya el organismo se acostumbro a esa dieta y es como *que el cuerpo le dice ah, no me va a dar más comida pues entonces tome*, vuelve y se engorda uno otra vez
[pausa] entonces para que pensar tanto en eso [T2BP3]

Pero no sólo las voces expertas aparecen en los discursos de las mujeres; otras voces como las de familiares cercanos con los que las mujeres pueden dialogar también aparecen, tratando temas íntimos como la imagen personal y el peso. Notemos que esas voces están en sintonía con lo que dicen las voces expertas:

(...) por ejemplo lo que me dice mi hermana, que no bajo de peso por comer arroz [pausa] ella dice que no comer arroz al almuerzo y a la

comida; pero yo le digo a ella que por qué no bajo de peso si yo como arroz, pero como mucha ensalada, mucha legumbre, tomo mucho jugo sin azúcar, tomo mucha agua, ¿entonces? hay está que uno dice donde esta [el problema][EG2P8]

Otro grupo de voces aparecen expresadas de forma impersonal; inferimos que pertenecen a las instituciones de salud o de educación que difunden en sus programas información nutricional:

(...) como dicen que la lenteja reemplaza a la carne... cuando hago lentejas en mi casa, o sea por decir todos hacemos huevo frito, porque tengo entendido que la lenteja reemplaza la carne; me imagino que son dos suplementos pues ahí, la lenteja y carne es como comer dos veces carne ¡no!! pues digo yo, esa es la idea que yo tengo, no sé [EG3P15]

Un último grupo de voces que identificamos, son las difundidas por los medios de comunicación que tiene como fuente otras miradas y formas de abordar la alimentación; por ejemplo las llamadas medicinas alternativas, el vegetarianismo, y las creencias o ideologías que incluyen dentro de sus preceptos la alimentación:

(...) usted cuando va a comer frutas, usted por lo máximo tiene que saber escoger, porque no va a juntar la cítricas junto con las dulces, porque también es malo, entonces vea si va a comer fruta dulce todas que sean dulces, si va a comer cítricas que todas sean cítricas (...) [EG3P16]

5. VALORANDO LOS CONOCIMIENTOS COTIDIANOS SOBRE LA ALIMENTACIÓN

“El significado de un acto sólo se revela cuando la acción en sí ha concluido y se ha convertido en una historia susceptible de ser narrada”
(Hanna Arendt, 1953)

Al reconocer los avances planteados desde diferentes campos del conocimiento, encontramos que desde diversas perspectivas, se han aportado elementos valiosos para comprender la alimentación. Dichos aportes, nos permiten afirmar sin duda alguna que la alimentación como actividad humana cotidiana, es estructurada por la interacción de múltiples factores biológicos, sociales y culturales.

Cada ciencia que ha estudiado este fenómeno, ha hecho énfasis en alguno de esos factores. Así por ejemplo, la aproximación a la alimentación desde la Teoría de las Representaciones Sociales, nos ha permitido “reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social” (Araya, 2002, p. 12).

Por otra parte para el estudio que planteamos, abordar desde El Enfoque de la Pedagogía del Texto las representaciones sociales de la alimentación en la edad adulta de un grupo de mujeres egresadas de un proyecto de educación básica, ha contribuido de manera significativa en la comprensión de algunos de los conocimientos de sentido común que dichas mujeres han construido para hacer frente a ciertos problemas que en la vida cotidiana se les presentan relacionados con la alimentación.

A partir del análisis que presentamos, podemos afirmar que entre los aspectos importantes evidenciados está el carácter social de la alimentación, pues es en la interacción social que se construyen, relacionan, contrastan, transforman, reproducen y

perpetúan los significados, funciones, conocimientos, creencias, hábitos y prácticas de la alimentación. Aunque para algunas personas podría parecer obvia nuestra afirmación; encontramos que en el campo de la salud, a través de los discursos biomédicos; se han privilegiado los beneficios biológicos de la alimentación, dejando de lado el papel relevante de lo social en la estructuración de los comportamientos y las prácticas alimentarias.

Otro punto que queremos resaltar es que existe una diversidad de información sobre la alimentación que circula socialmente. En los discursos de este grupo de mujeres, pudimos identificar algunas de las fuentes de dicha información. Una de las más significativas gracias a su reconocimiento y credibilidad, son los discursos biomédicos que promueven desde el enfoque de estilos de vida saludable, normas que indican qué y cuánto comer, cuáles alimentos evitar, dónde y con quién se debería compartir la comida.

Como ya lo planteamos, el propósito principal de dichos discursos ha sido estandarizar las conductas alimentarias en favor de promover el control individual del peso corporal, de las enfermedades asociadas con el sobrepeso y el culto al cuerpo femenino delgado y siempre joven; como lo corroboran autores como Contreras y Gracia (2007), quienes afirman que

El sector sanitario también juega un rol mediante la difusión de mensajes, sus constantes propuestas dietéticas y la equiparación de delgadez con la salud. Estas son formas diversas de regulación social del cuerpo femenino construidas históricamente y han supuesto un impacto en las creencias culturales, contribuyendo a construir y promocionar un ideal de belleza femenina que afecta directamente a la socialización de los géneros (p.169)

En sintonía con estos estudios encontramos que para las participantes en la investigación, el consumo de ciertos alimentos así como evadir otros, se convierte en la clave para bajar y controlar su peso corporal, mejorar las enfermedades que padecen, evitar otras y lograr una apariencia delgada. Recordemos que durante el análisis fue posible evidenciar como cada mujer de manera particular se relaciona con los contenidos de los discursos biomédicos.

Estos contenidos hacen parte de las representaciones sociales que de su alimentación han construido las mujeres egresadas. Y son expresados por las mujeres en términos de *deber, tener y ser*; a veces desde su propia voz y a veces desde las voces de las y los expertas/os dependiendo del contexto donde se produzca la RS:

(...) te cuento que para ***tener una salud sana***, debes tener unos buenos hábitos que te voy a recomendar. Para estar sano es aconsejable no consumir grasas saturadas, no debes consumir alcohol, no fumar no drogas (...) [TXEP21]

Otra fuente fundamental de los contenidos de las RS de la alimentación, lo constituye la experiencia corporal y personal de cada una de las mujeres; podemos afirmar que en los cuerpos de las mujeres, convergen y se encarnan los discursos hegemónicos de lo femenino, lo masculino, los roles, la división del trabajo y de lo saludable. En los enunciados de todas las mujeres, esta encarnación en el cuerpo es matizada por sus diversas experiencias, condición y situación de género, su historia, su edad, su religión, por sus condiciones socioeconómicas, por el lugar donde viven, entre otras.

Las experiencias corporales de las participantes relacionadas con los alimentos, apoyan algunos de los conocimientos que enuncian a cerca de la alimentación. Estos conocimientos son expresados en términos del *sentir*, entonces sus preferencias y elecciones alimentarias están argumentadas a partir de si el alimento *les hace bien, les hace daño, les cae pesado, les alimenta o les sienta mal*. Igualmente, encontramos que las experiencias corporales son formuladas a través de metáforas: *las grasas son mortales para mí* [T1AP19].

Una de estas experiencias sobre la cual queremos llamar la atención por hacer parte tanto de la cotidianidad como de la historia de este grupo, así como por las profundas huellas que ha dejado en la vida de estas mujeres, es el hambre. Las vivencias presentes o pasadas, en las cuales la alimentación escasea, generan muchos cuestionamientos frente a las recomendaciones alimentarias que circulan en la sociedad o que les han hecho a ellas por motivos de enfermedad.

Luego del análisis realizado, podríamos afirmar que las interacciones que se entretejen entre los contenidos de estas dos fuentes de información –los discursos biomédicos y las experiencias-, son complejas y contradictorias; lo cual nos lleva a pensar que, como lo afirman autoras como Jodelet y Rodríguez, las RS no son el reciclaje del conocimiento científico.

Y al contrario de lo que se plantea desde el discurso biomédico, la normalización de las conductas alimentarias, mediante la difusión de los conceptos científicos, no conllevará a que estos últimos reemplacen a los conocimientos cotidianos. Pues como lo afirma Vigotsky (1993) estas dos formas de conocimientos están estrechamente relacionadas y existe entre ellas una doble interdependencia.

En este orden de ideas algunas RS de la alimentación de este grupo de mujeres, hacen referencia a *lo bueno* y *lo malo* para comer; en donde estos dos adjetivos no tiene un único significado, pero *lo malo* para comer en unos casos califica a todos aquellos alimentos fuente de grasas, harinas y dulces que pueden causar enfermedades a cualquier persona; en otros casos denota todos los alimentos que particularmente *le sientan o le caen mal* a cada participante.

Desde esta mirada *lo bueno* para comer es todo aquello que contribuye a perder peso, a no agudizar los síntomas de las enfermedades y que no contiene ni grasas y/o harinas; al igual que los alimentos que son livianos o económicos. Incluso podríamos decir que la alimentación normal es aquella que no tiene restricciones de ningún tipo.

Lo anterior nos lleva a pensar que no es posible abordar el consumo de alimentos cotidianos, sólo haciendo mención a la cantidad que de ellos una persona puede o quiere ingerir; sino que es necesario considerar la influencia de las presiones culturales, sociales y psicológicas.

Esta aproximación a algunos conocimientos cotidianos sobre la alimentación, nos lleva a considerar oportuno interrogarnos sobre la relevancia de *re-conocerlos*; más aún si, como lo mencionamos en el análisis, dichos conocimientos juegan un papel fundamental en la toma de posiciones y decisiones en la vida cotidiana de mujeres como las que han hecho parte del estudio.

Pero este *re-conocimiento* va más allá de la mera aceptación de su existencia o de mantener la creencia de que por ser conocimientos de mujeres no científicos, constituyen un obstáculo para el desarrollo de las personas a su cargo.

Por lo tanto, proponemos que el proceso de *re-conocer* los conocimientos y saberes cotidianos tome como punto de partida su recuperación y visibilidad pero profundizando en las experiencias e historias que los constituyen.

Para que las mujeres fortalezcan su propia voz, valoren su palabra y consoliden sus conocimientos y saberes, han de estar y ser conscientes de la existencia de dicho saber; igualmente, han de estar y ser conscientes de que son conocimientos que se transforman continuamente respondiendo tanto al devenir de sus vidas, como a la interacción con otras personas de sus familias y comunidades.

Pensamos que en la universidad y en los espacios donde circulan los diferentes conocimientos y saberes académicos, han de incluirse los conocimientos cotidianos. En el ámbito educativo, es posible incorporar perspectivas como la del sociointeraccionismo discursivo para hablar, escuchar, sentir y compartir experiencias educativas heterogéneas. Partir de la confrontación consciente de los conocimientos cotidianos y su interacción con los conocimientos científicos es hacer y vivir el reconocimiento de la otredad en distintos escenarios compartidos.

Finalmente, para continuar las reflexiones iniciadas por este grupo de mujeres habitantes en su mayoría de zonas rurales, pensamos en voz alta y parafraseamos a Hannah Arendt: *los conocimientos cotidianos sobre la alimentación para ser valorados y resignificados deberán ser contados más a menudo... y en otros lugares, incluyendo la universidad...*

6. APORTES PARA SEGUIR RECONOCIENDO LOS CONOCIMIENTOS COTIDIANOS SOBRE LA ALIMENTACIÓN⁵

“Una epistemología de la educación debe reflexionar críticamente sobre la teoría y la práctica al mismo tiempo, considerando que ellas son el anverso y el reverso de la misma medalla”. (Faundez, 2009a, p. 4)

En este capítulo, queremos proponer algunas reflexiones que puedan contribuir en la construcción de otras maneras de abordar la alimentación en procesos educativos, en particular los de educación básica para adultos. Tomamos como ejes articuladores de nuestros planteamientos las reflexiones que hicieron parte de la formación dentro de la Maestría de Educación de la Universidad de Antioquia y la experiencia que desde la Pedagogía del Texto, tuvimos en procesos de educación básica primaria con personas jóvenes y adultas con la Corporación Educativa CLEBA.

Centramos nuestra mirada en el papel que la educación juega en el desarrollo integral de hombres y mujeres, jóvenes y adultos que por diferentes circunstancias no tuvieron oportunidad de acceder a la educación formal en la niñez. Pues, coincidimos con Faundez (2006a), en que los procesos de educación y en particular la de adultos, deberían permitir la apropiación teórica y práctica de conocimientos para que las personas comprendieran mejor no sólo su realidad histórica y social, sino la de otros y otras.

⁵ Este capítulo fue construido partiendo de las reflexiones y textos elaborados a lo largo del proceso formativo de la Maestría.

Además, la formación debería responder a las necesidades de la sociedad y posibilitar que las y los educandas/os construyan soluciones para los problemas que se les presentan en su vida cotidiana, como los relacionados con el bienestar, la salud y la alimentación. Es decir, un proceso educativo para adultos y adultas les debería permitir pensar y actuar de otras maneras sobre el mundo. (Faundez, 2006a)

Diferentes organizaciones e instituciones gubernamentales y no gubernamentales se han interesado en estudiar, desde distintas perspectivas, los procesos de educación básica para adultos, en particular el de alfabetización. En algunas investigaciones realizadas recientemente en Antioquia, como el de Rodríguez, N. (2009), han evidenciado cómo la participación en procesos de alfabetización y básica primaria, influye de maneras contrastantes en la concepción que cada educanda/o tiene de sí, de su vida y su cotidianidad; así como en el modo en que se ubican dentro de su grupo familiar y su comunidad, e incluso en la forma en que piensan y desean su presente y su futuro.

Por otra parte, estudios realizados en diferentes áreas del conocimiento han establecido la existencia de relaciones entre educación y salud, educación y economía; educación y bienestar; y educación y *desarrollo*. Sin embargo, luego de casi cinco décadas de esfuerzos, no se ha podido lograr la meta de disminuir las tasas de analfabetismo de manera importante en el mundo.

De acuerdo con el último Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos [GRALE] (2009), presentado en la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos [CONFITEA VI]; en el mundo todavía hay 776 millones de personas

adultas que son analfabetas. Es decir, alrededor del 16% de la población adulta global no ha tenido derecho a la educación y de ese total dos terceras partes son mujeres.

Para comprender mejor el devenir de la educación básica para adultos y la alfabetización e intentar hacer propuestas, consideramos relevante aproximarnos brevemente a algunos conflictos, rupturas y contradicciones que han marcado su proceso histórico; ya que consideramos, en sintonía con los planteamientos desde el Enfoque de la Pedagogía del Texto, que la educación es una teoría y una práctica eminentemente política que está en el centro de una sociedad en movimiento (Faundez, 2009a).

Entre los antecedentes históricos que queremos referenciar están los aportes del filósofo y pedagogo checoslovaco Jean Amos Komensky, mejor conocido como Comenio, quien vivió entre 1592 y 1670, y del filósofo y politólogo francés el Marqués de Condorcet, que vivió entre 1743 y 1794. Estos autores, en momentos distintos y desde posturas e intereses diferentes, contribuyeron en el proceso de “democratización” de la educación, con sus propuestas de educación universal e integral para los seres humanos.

Las bases de la propuesta de Comenio (2003) de “democratizar” la educación se fundamentaron en las creencias de la religión cristiana, por lo cual el fin principal de la educación era preparar a los seres humanos para contribuir a la creación de un mundo a imagen de Dios. Por otra parte, fue Condorcet quien propuso por primera vez un programa de educación que fuera pública y que permitiera a todas las personas acceder a ella. Su propuesta rompió con la tradición educativa existente que excluía a

toda persona que no hiciera parte de las élites religiosas, políticas y económicas de la sociedad. (Faundez, 2006b)

El pensamiento de Condorcet (1789), renació en el Siglo XIX con el triunfo de la revolución, pues su propuesta de educación pública era consecuente con las ideas políticas de La Revolución Francesa que exigía la participación “consciente” de todos los miembros de la sociedad. Cabe recordar que las ideas de la Revolución Francesa tuvieron una gran influencia en América Latina, particularmente en los procesos de democratización de la educación y de lo que ahora conocemos como educación de adultos. (Faundez, 2006b)

Este último fenómeno tiene sus inicios en América Latina a principios del siglo XX. Una de las características de la educación de adultos en ese momento, fue que las motivaciones que acompañaron las primeras experiencias eran una conjugación de intereses religiosos, económicos y/o políticos. En la segunda mitad del siglo XX, como consecuencia de las dos Guerras Mundiales, la comunidad internacional decide organizarse y contribuir en la solución de los problemas de desarrollo de los países llamados del Tercer Mundo. Entre estos problemas se encontraban los relacionados con la educación.

Las soluciones se centraron en encontrar alternativas para el *desarrollo*, concebido como sinónimo de crecimiento económico y la educación se convirtió en un instrumento para lograrlo (Escobar, 2004). Se crea entonces la UNESCO con el propósito de orientar las soluciones educativas; en 1951 dicho organismo propuso una definición de educación de base que permitiría el “desarrollo” de los pueblos; el concepto reza:

(...) [es] *el bagaje mínimo de educación general necesario a los niños y a los adultos que no han beneficiado de una enseñanza formal, para ayudarles a comprender los problemas de su alrededor inmediato, sus derechos y sus deberes en cuanto ciudadanos e individuos, y a participar más eficazmente en el desarrollo económico y social de su comunidad.*

(UNESCO, 1996, citado en Faundez, 2009b) [La cursiva es del autor]

Esta concepción podría haber significado un avance importante para los programas educativos para adultos, porque una educación de base que busque la apropiación de conocimientos con el fin de que las personas “adquieran el poder para poder actuar eficazmente en la construcción de su sociedad y cultura” (Faundez, 2009b, p. 6) podría ser considerado un proceso educativo de calidad. Sin embargo, en 1960 la organización abandona dicha definición y anuncia una amplia campaña de alfabetización que limita el proceso de enseñanza aprendizaje a los rudimentos de la escritura y en algunos casos a la enseñanza de algunas operaciones matemáticas básicas.

A partir de esa definición, las campañas de alfabetización, como lo muestran los análisis realizados por Faundez (2006b, 2009b), se caracterizan por tener bases teóricas conductistas, la lengua está considerada sólo como un código que se debe dominar para aprender a leer y escribir, y como unidad básica para su enseñanza se toma la sílaba. Además el *proceso educativo* está centrado en el maestro y se organiza para ser desarrollado en corto tiempo, a veces en meses, porque se cree que en ese plazo la/ el educanda/o dominará el código.

Por otra parte las campañas de alfabetización son propuestas en abstracto, es decir no toman en cuenta las características de las personas a quienes van dirigidas [edades, género, historias de vida, pertenencia a un grupo étnico, estrato socioeconómico, entre otras], la realidad socio-histórica, ni los aspectos culturales de las comunidades en el cual se realizan. Tampoco responden a las necesidades educativas actuales y futuras de las personas, comunidades o países.

Tomando en cuenta lo anterior, podríamos afirmar que en su devenir histórico, son múltiples los retos que enfrenta la educación de adultos: superar las propuestas tradicionales de alfabetización, construir procesos de calidad que respondan a las necesidades de las personas y de las sociedades, y contribuir a la formación de mujeres y hombres autónomos, responsables y críticos, entre otros.

Como lo planteamos en los referentes teóricos, es en este contexto, de manera contestataria, surge la Pedagogía del Texto [PdT] en la década de los 90, como consecuencia de los movimientos de crítica a los resultados de los programas de educación de adultos y a la enseñanza-aprendizaje de lenguas (Faundez, 2006; Mugrabi, 2008).

En las reflexiones permanentes sobre la educación de adultos desde este Enfoque se ha planteado que:

La tarea de la educación no es la de estar al servicio de la política, sino la de ampliar el trabajo de objetivación de las experiencias vividas por los sujetos que por esta mediación, se vuelven herramientas para otras experiencias, ampliando, de esa forma, el poder de obrar del sujeto

sobre sí mismo y sobre otros, en una situación dada. (Mugrabi, 2008, p. 8)

En consecuencia, para lograr avanzar en la construcción de una educación de calidad es indispensable repensar los fundamentos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las finalidades y las prácticas; así como la coherencia y articulación entre estos elementos que permitan concebir los procesos educativos como construcciones inter y transdisciplinarias, permanentes e integrales que deben superar *los mínimos* propuestos desde los organismos internacionales.

Lo anterior, desde nuestra perspectiva, es la base fundamental de nuestra propuesta para enriquecer la forma en que se aborda la alimentación tanto desde procesos de educación básica como desde otros procesos educativos no formales. En otras palabras, para mejorar la educación en alimentación y nutrición, no sólo es necesario diseñar propuestas metodológicas que permitan la apropiación de los conocimientos científicos, sino que es esencial volver la mirada sobre los fundamentos de los procesos de enseñanza de la alimentación, la nutrición y la salud.

Entre los aspectos sobre los cuales consideramos que se debería volver está la legislación educativa colombiana, que ubica la alimentación y la salud dentro del área de ciencias naturales. En ese orden de ideas, para la ejecución de los procesos educativos de básica primaria con personas jóvenes y adultas, las diversas instituciones que se ocupan de dichos proceso, desarrollado herramientas para la comprensión y posterior enseñanza educativa de las ciencias naturales.

Por ejemplo, en la Corporación Educativa CLEBA algunas de estas herramientas son los mediadores, desarrollados para cada una de las áreas básicas de lengua,

matemáticas y ciencias naturales. A continuación, presentamos algunos de los aspectos planteados dentro del mediador de ciencias naturales para abordar la salud, la alimentación y la nutrición. Llamamos la atención sobre el objetivo general del mediador:

Proporcionar elementos teóricos y prácticos, sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales desde el Enfoque de la Pedagogía del Texto, que les permita a los tutores/as, educadoras/es reflexionarlas, revisar su práctica pedagógica y fomentar en ellos y ellas la profundización y apropiación de algunos conceptos fundamentales y su aplicación crítica en el trabajo educativo que desarrollan. (Builes, 2002, p. 7).

Además el mediador define a las Ciencias Naturales como conjunto de ciencias que se ocupan de la naturaleza; en ellas se estudia el mundo vivo en sus distintas manifestaciones, el mundo físico, las interrelaciones entre estos mundos y los fenómenos naturales. De acuerdo con la legislación educativa se consideran ciencias naturales las siguientes: la biología, la física, la química, la geología, la mineralogía, la astronomía y la meteorología (Builes, 2002, pp. 13, 14).

En este marco, la enseñanza de temas de salud, desde las ciencias naturales, deberá permitir que los educandos se apropien de los conocimientos básicos sobre nutrición, el cuerpo humano, ciertas enfermedades con sus características para poder comunicar las afecciones al médico durante la consulta y comprender las recomendaciones que se dan para el mantenimiento de la salud (Builes, 2002). Para

lograrlo, el mediador propone que en relación a la alimentación se aborde el tema del valor nutricional de los alimentos.

En sintonía con lo que planteamos en el marco teórico, si consideramos la alimentación como una actividad social, que se da en la cotidianidad, en la cual confluyen factores biológicos y socioculturales, entonces debemos examinar esta forma de concebir y abordar la salud y la alimentación.

En consecuencia, nuestra primera propuesta es que se interrogue en diferentes espacios académicos, formativos y educativos, los paradigmas establecidos desde los discursos biomédicos, de tal manera que logremos por una parte valorar los aportes que desde esta perspectiva se ha hecho para la comprensión de los procesos alimentarios y nutricionales, por otra podamos tomar distancia de sus postulados, evidenciando los limitantes para avanzar en concepciones más integrales e incluyentes de salud, la alimentación y la nutrición.

Retomamos algunos de los aspectos analizados con anterioridad; de acuerdo con autores como Foucault, Contreras y Gracia, Gracia- Arnaiz, en los discursos biomédicos se reduce la alimentación a la satisfacción de las necesidades biológicas del cuerpo físico y la salud a la ausencia de enfermedad. En consecuencia, desde dicha perspectiva se propone como objetivo de la educación brindar herramientas que lleven a las personas a adoptar estilos de vida saludables que les permitan controlar su peso corporal, evitar y atenuar los efectos de las enfermedades y entender las recomendaciones dadas por los expertos.

Para orientar las discusiones, proponemos centrar la atención en críticas que desde la Salud Colectiva se le han hecho al enfoque de estilos de vida saludable

como fundamentación de las prácticas médicas y nutricionales; y como marco que fundamenta la educación para la salud. Tomaremos los aportes hechos por Ortiz (2007), quien toma en cuenta para sus planteamientos algunas de las críticas que diferentes autores le han hecho al enfoque de estilos de vida saludable:

- En primer lugar, de acuerdo con los planteamientos de Coreli et al (1985, citado en Ortiz, 2007), un punto crítico del enfoque es su concepción mecanicista del humano, donde la conducta por sí misma es determinante de la condición de los sujetos.
- En consecuencia, al centrarse en las conductas y características de los individuos, el enfoque de estilos de vida saludable parte de la premisa de que los sujetos pueden y desean cambiar sus conductas, con lo cual frecuentemente se desconocen los contextos sociales, económicos y culturales en los que se dan las prácticas alimentarias (Crawford, 1977, citado en Ortiz, 2007).
- Por otra parte, este enfoque se basa en la concepción de que el mantenimiento de la salud y la prevención de la enfermedad es responsabilidad de los individuos y que estos pueden cambiar libre y voluntariamente sus conductas, entre ellas las alimentarias (Coreil et al., 1985; Crawford 1977; de Keijzer, 1997; citados en Ortiz, 2007).
- Un tercer conjunto de críticas sustentadas por De Keijzer (1997, citado en Ortiz, 2007), tienen relación con la definición de ciertas conductas como negativas para la salud, pasando por alto los factores sociales, económicos y culturales que estructuran dichas conductas.

- Según Ortiz (2007) con la noción de estilos de vida se privilegian las explicaciones biologicistas, pasando por alto los otros factores que influyen en la salud; además no se jerarquizan los determinantes de la situación de salud, nutricional y alimentaria de las personas y las comunidades.
- Es precisamente ese énfasis en las conductas individuales y en la biología de los sujetos, la que lleva a que en el campo de la salud y de la nutrición se minimice, oculte o justifique la existencia de la desigualdad social que afecta de manera negativa la calidad de vida de las personas y de las comunidades (Crawford 1977, citado en Ortiz, 2007).
- Unas críticas finales al enfoque de estilos de vida, sustentadas por Lewontin et al. (1999. citado en Ortiz, 2007), cuestionan la premisa de que la enfermedad tiene su origen principalmente en la alteración orgánica de un cuerpo, porque de ser sólo una cuestión biológica, la sociedad no estaría obligada a intervenir; será entonces el individuo el que tenga que velar por su propio bienestar. En otras palabras, desde dicho enfoque se desconocen los factores socio-historico-culturales que determinan los procesos de salud y enfermedad y por ende los alimentarios y nutricionales.

Consideramos entonces, que a partir de las reflexiones generadas en las discusiones de los postulados anteriores, se podrían construir otras formas de comprender los complejos procesos que estructuran la alimentación y en consecuencia otras maneras de abordar la educación alimentaria y nutricional.

Creemos también que para este fin, la epidemiología social podría aportar elementos valiosos ya que esta perspectiva teórica propone reconocer la complejidad

que caracteriza la realidad; de acuerdo con Ortiz (2007) los problemas relacionados con la salud, la alimentación y la nutrición se deberían abordar desde diferentes planos de análisis, estudiando además sus interacciones e interdependencias:

- 1) El primer plano es el social, que incluye, entre otros aspectos las formas de gobierno y las diferentes formas de desigualdad social.
- 2) El segundo es el grupal: que toma en cuenta la familia, los grupos de pares, el sitio de trabajo, la escuela y las localidades de residencia
- 3) El tercero es el plano individual, que abarca las características biológicas, la subjetividad y las conductas de las personas (Ortiz, 2007, p.135).

En otras palabras, la propuesta de la epidemiología social, con la cual coincidimos, es que los procesos biológicos y psíquicos están supeditados a los procesos sociales (Ortiz, 2007) y para su comprensión se deberían estudiar los proceso individuales y colectivos.

Al tiempo que se den estas reflexiones en torno a los fundamentos de la educación en salud, particularmente la alimentaria nutricional; que permitirían pensar en otras formas de concebir la salud, la alimentación y la nutrición que integren igualmente aspectos biológicos, sociales, culturales individuales, grupales y sociales; es necesario que se consideren en la práctica alternativas didácticas que propicien la articulación e integración de las diferentes disciplinas en los proceso educativos.

Desde el Enfoque de la Pedagogía del Texto, se ha propuesto un dispositivo pedagógico denominado Secuencia Didáctica; el cual permite “articular diferentes componentes educativos y situaciones como: condiciones concretas de los/as aprendices; la apropiación de géneros textuales específicos; la interdisciplinariedad o articulación de las áreas básicas; la hetero, co y autoevaluación” (Corporación Educativa CLEBA, 2003).

Planteamos que además de enseñar la composición nutricional de los alimentos y los beneficios de una alimentación saludable, se integren en Secuencias Didácticas contenidos que aborden las siguientes relaciones que pueden tener algún grado de conflicto en la vida cotidiana:

- ✓ El cuerpo, imagen corporal, autoestima y cuidados de sí
- ✓ El cuerpo y la alimentación
- ✓ La alimentación, las relaciones de género y la equidad
- ✓ Gustos, consumo, tradiciones y auto cuidado
- ✓ Beneficios [físicos, psicológicos y sociales] de la alimentación.
- ✓ Reconocimiento de la historia alimentaria familiar

Finalmente, proponemos que los textos a privilegiar en el proceso de enseñanza aprendizaje en estas Secuencias didácticas sean: los explicativos, argumentativos y el relato (para la reconstrucción de la historia alimentaria familiar, la autobiografía, el autorretrato).

7. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Como lo reiteramos a lo largo del estudio, creemos que la alimentación es un fenómeno complejo en el que converge lo biológico, lo cultural y lo social, por lo tanto exige un abordaje desde múltiples perspectivas para ser comprendido, así como planteamientos inter y transdisciplinarios para construir procesos educativos de calidad.

Resaltamos que los fundamentos lingüísticos, psicológicos y didácticos de la Pedagogía del Texto [PdT], brindaron elementos valiosos para construir tanto la perspectiva teórica que orientó y dio sustento a la investigación, como para la propuesta metodológica desarrollada. Un ejemplo destacado lo constituyen los postulados del socio interaccionismo de Vigotsky, que orientaron nuestro análisis de la construcción social del conocimiento de sentido común, así como a las reflexiones sobre la interrelación entre conocimientos científicos y conocimientos cotidianos.

Luego de la evaluación del proceso de investigación, creemos que la propuesta metodológica construida fue acertada, ya que para la aproximación a las representaciones sociales, tomamos como fundamento el papel que juega el lenguaje. En consecuencia, para el análisis discursivo tomamos en consideración en primer lugar el texto como una unidad, que requiere ser analizado desde los contenidos que vehicula, así como desde la forma. Cabe resaltar que se hace indispensable para futuros estudios, profundizar en el diseño de herramientas que permitan realizar juiciosamente un análisis de los mecanismos de textualización.

En segundo lugar, para analizar las RS, fue importante la utilización de textos orales y escritos argumentativos, pues como lo afirma Rodríguez (2003b), nos

permiten poner atención en temas contrarios, en los elementos en conflicto, así como en identificar cambios y transformaciones de los saberes cotidianos.

Por otra parte, con relación a las estrategias metodológicas implementadas, resaltamos que la utilización de imágenes de alimentos fue una herramienta que no sólo facilitó y motivó la participación, sino que contribuyó a que las mujeres pudieran ejemplificar sus argumentos y afirmaciones.

Durante la investigación, surgieron cuestionamientos permanentes frente a los fundamentos éticos que orientan las prácticas educativas en salud. Por eso sugerimos tomar en cuenta las consideraciones éticas que orientan las investigaciones cualitativas para que trasciendan al campo de la educación y de la salud.

Antes de terminar, insistimos en la necesidad de retomar en los espacios académicos y formativos, los cuestionamientos críticos en torno a los fundamentos de la educación nutricional, así como de la información que circula sobre la alimentación. De esta forma se podrían valorar tanto los aportes como las limitaciones de los mismos.

Para continuar la reflexión, queremos resaltar que este análisis sólo constituye una aproximación a los conocimientos cotidianos de este grupo de mujeres y que la interpretación de algunos elementos, nos permite valorar cómo ellas ponen en diálogo diferentes tipos de conocimientos sobre la alimentación. Al tiempo, hemos podido evidenciar una constante compartida por las participantes: a pesar de las transformaciones sociales, culturales y políticas de las últimas décadas, la alimentación en esta región sigue siendo un asunto de mujeres y una responsabilidad heteroasignada y a su cargo.

8. REFERENCIAS

- Abric J. C. (2004). *Prácticas Sociales y Representaciones* (pp. 7-10). México D.F: Coyoacán S.A.
- Alzate Y. T. (2006). Desde la educación para la salud: Hacia la pedagogía de la educación alimentaria y nutricional. *Perspectivas en Nutrición Humana*, (16), 21-40
- Anscombe, J. C., Ducrot E. (1994). *La Argumentación en la lengua*. Madrid: Ed, Gredos
- Amezcuca, M. (2003). La entrevista en grupo. Características tipos y utilidades. En investigación cualitativa. *Enfermería Clínica* 13, (2), 112-117.
- Araya U. S. (2002) Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Costa Rica [Versión electrónica] Recuperado de: <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>
- Arboleda M. L. M. (2007). Significado del saber popular en alimentación en un grupo de nutricionistas dietistas. *Perspectivas de Nutrición Humana*. 9. 49-60.
- Arnal, J. del Rincón, D y Latorre, A. (1992). El estudio de casos. En Investigación educativa, Fundamentos y Metodologías. (pp. 207-209). Barcelona: Editorial Labor, S.A.

- Bajtín, M. (1992) Interacción discursiva. *En El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. (pp. 118-137) Madrid: Alianza Editorial, Segunda parte.
- Bajtín, M. (1993) La palabra en Dostoievski. *En Problemas de la poética de Dostoievski*. (pp. 253-334) Fondo de Cultura Económica Ltda. Bogotá.
- Bajtín, M. (1995). El problema de los géneros discursivos. *En Estética de la creación verbal*. (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Banchs, M. A. (1990) "Las representaciones sociales: sugerencia sobre una alternativa teórica y rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica"-
En Bernardo Jiménez-Domínguez. *Aportes críticos a la psicología en Latinoamérica*. Guadalajara: UdeG, pp. 183-221.
- Banchs, M. A. (2000). Representaciones Sociales, Memoria Social e Identidad de Género. [Versión electrónica] *Revista Akademos*, 2, 59-76. Recuperado de: http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/maria_banchs/representaciones_sociales_memoria_identidad.pdf
- Baquero T. M. y Munévar M. D. (2004), Representaciones Corporales. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. (2ª Ed.). Madrid: Ediciones Akal.
- Breilh, J. (2007). Epidemiología crítica: Ciencia emancipadora e interculturalidad. Quito: Lugar editorial.
- Ben, D. (2009). Representaciones, Trasmisión de Saberes y Transformaciones Sociales. 10a Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales. Túnez. Recuperado de: http://psychologie.u-strasbg.fr/documentation/ELouvet/representations_sociales.pdf

Bengoa, J. M. (2003). Historia de la nutrición en salud pública. 16,(2), 85-96.

Recuperado de:

<http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-07522003000200005&lng=es&nrm=iso>.

Bourdieu, P. (1984) La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Recuperado de:

<http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-IntroduccionDistincion.pdf>

Builes G.M.L (2002) Mediador pedagógico: Didáctica de las ciencias naturales y pedagogía del texto. Trabajo de grado de pregrado no publicado. Universidad Católica de Oriente, Corporación educativa CLEBA. Rionegro, Antioquia.

Builes G.M.L. (2006) Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Naturales en Básica Primaria, con Personas Jóvenes y Adultas en Colombia, Tesis de Maestría no Publicada. Universidade Católica De São Paulo. Brasil

Bronckart. J. P. (2004). La actividad verbal, textos y discursos; por un interaccionismo socio-discursivo. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.

Bronckart, J. P. (2006a). Constructivismo piagetiano e interaccionismo vigotskyano. Sus contribuciones a una concepción de los aprendizajes y de la formación. En: A. Faundez, E. Mugarabi y A. Sánchez (org). *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral*. (pp. 57-84). Medellín: Universidad de Medellín-IDEA-CLEBA.

Bronckart, J. P. (2006b). Teorías sobre desarrollo psicológico y educación. En: A. Faundez, E. Mugarabi y A. Sánchez (org). *Desarrollo de la educación y educación*

- para el desarrollo integral.* (pp. 33-55) Medellín: Universidad de Medellín-IDEA-CLEBA.
- Burin, M. (2009). Prólogo: Actualización en Estudios de Género: el Programa Post-Doctoral en Estudios de Género en la Universidad de ciencias empresariales y sociales. *Revista Científica de UCES*, 13, 2, 11-23.
- Camacho, J. (2006). Bueno para comer, bueno para pensar. En R. Rhoades (Ed), *Desarrollo con identidad: Comunidad, cultura y sustentabilidad en los Andes.* (pp. 1-26,) Quito: Abya-Yala.
- Camarena, C. R. (2003, mayo-agosto) Representando a la familia: algunas aportaciones de la perspectiva de género. *Estudios Demográficos y Urbanos*. 18, (2), 255-295
- Comenio, J. (2003) *Didáctica magna*. México: Porrúa
- Condorcet, J. M. (1989) Premier mémoire sur l'instruction publique: Nature et objet de l'instruction publique. Paris: Klincksieck, Ed.
- Contreras H.J. y Gracia- Arnaiz, M. (2005). *Alimentación y Cultura: perspectivas antropológicas*. Barcelona: Ariel.
- Contreras, J. (1995). Alimentación y Cultura, necesidades, gustos y costumbres. En J. Contreras (Comp.), *Alimentación y Cultura, necesidades, gustos y costumbres* (pp. 10-26). Ed. Universidad de Barcelona.
- Corporación Educativa Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos CLEBA. (2007). Indicadores de Logros Curriculares Educación Básica de Jóvenes y Adultos.

Corporación Educativa Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos.
(2007). Información de los municipios

Corporación Educativa Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos
CLEBA. (2003). Plan programático 2004-2009. Medellín.

Duveen, G. y Lloyd, B. (2003). Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género. En J. A. Castorina (coord.), Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles (pp. 41-63). España: Gedisa

Elizalde, J. (2009). Mujeres y alimentación. Los cambios del paradigma alimentario durante el siglo XX en el Río de la Plata. VIII Reunión De Antropología del Mercosur: Diversidad y Poder en América Latina. Buenos Aires, Argentina.
Recuperada de: [http://www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/GT%201%20-%20Practicas%20Alimentarias%20e%20Intervenciones%20Antropológicas.%20La%20Antropología%20de%20la%20Alimentación%20en/GT01-Ponencia\(Elizalde\).pdf](http://www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/GT%201%20-%20Practicas%20Alimentarias%20e%20Intervenciones%20Antropológicas.%20La%20Antropología%20de%20la%20Alimentación%20en/GT01-Ponencia(Elizalde).pdf)

Escobar, A. (2004). Desarrollo y antropología de la modernidad. En *La invención del tercer mundo; Construcción y deconstrucción del desarrollo* (2ª Ed, pp. 19- 50). Bogotá: Norma.

Escobar, P. Sosa, C. y Burgos, LM. (2006). Representaciones sociales del proceso salud-enfermedad bucal en madres gestantes de una población urbana. Medellín, Colombia. *Salud Pública de México*; 52, (1), 46-51.

- Expeitx, B. E. (2008). Cuerpo físico, cuerpo social: usos y discursos. En M. Gil y J. Cáceres (Coord.), *Cuerpos que hablan: géneros, identidades y representaciones sociales* (pp. 103-122). España: Montesinos.
- Farr, R. M. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social I y II, pensamiento y vida social: psicología social y problemas sociales* (pp. 495-506). Barcelona: Paidós.
- Faundez, A. (2006a). A la Búsqueda de la Calidad Educativa. El Enfoque de la Pedagogía del Texto. En A. Faundez, E. Mugaribí y A. Sánchez (Org.), *Desarrollo de la Educación y Educación para el Desarrollo Integral* (pp. 219-227). Universidad de Medellín-IDEA-CLEBA.
- Faundez, Antonio. (2006), Notas históricas sobre la educación de adultos. En: A. Faundez, E. Mugaribí y A. Sánchez (org.), *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral*. (pp. 195-218), Medellín, Universidad de Medellín-IDEA-CLEBA.
- Faundez, A. (2009a) La Epistemología y la educación: Lectura Modulo virtual Seminario de Métodos II Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=476>
- Faundez, A. (2009b, Mayo) ¿Alfabetización o educación de base para el desarrollo integral? (mineo).
- Faundez, A., Mugaribí, E. y Sánchez, A. (2006). Introducción: 13 años de pedagogía del texto. En: A. Faundez, E. Mugaribí y A. Sánchez (org), *Desarrollo de la*

- educación y educación para el desarrollo integral* (pp. 11-21), Medellín, Universidad de Medellín-IDEA-CLEBA.
- Fischler, C. (1995). *EL (h) omnívoro: el gusto la cocina y el cuerpo*. Barcelona: ed. Anagrama.
- Foucault, M. (1978). La arqueología de la medicina. En *medicina e historia*. (pp. 1-73). Ed. Organización Panamericana de la salud. Washington D.C.
- Galeano, ME. (2004). *Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Galeano, M.E. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La carreta editores
- García, S.C. (1999). Cuerpos al margen: como se asumen, cómo se comunican. En Viveros, V.M. y Garay A.G. (comp), *cuerpo diferencias y desigualdades* (p.238-251). Bogotá: utópica ediciones.
- González, A. M. (2002). Aspectos éticos de la investigación. *Revista iberoamericana de educación*, (29), 85-103. Recuperado de: www.rieoie.org/rie29a04.pdf
- Gracia-Arnaiz, M. (2007). Comer bien, comer mal: la medicalización del comportamiento alimentario. *Revista Salud Pública México*. 49(3) 236-242. Recuperado de: http://www.insp.mx/rsp/_files/File/2007/Mayo%20Junio/9-comer.pdf
- Gutiérrez Martínez, P. (2001). Relato de un cuerpo. Con-jugando relatos, *En otras palabras*, 9, 115-118.

- Herzlich, C. (1986). Représentations sociales de la santé et de la maladie et leur dynamique dans le champ social. En W. Doise y A. Palmonari. *L' étude des Représentations sociales* (pp. 157-170). París: Delachaux & Niestlé.
- Jalil, L. (2009). Soberanía alimentaria, el feminismo y la acción política. Una mirada a las acciones del MMC. *LEISA, Revista de agroecología*, 25 (3) 12-14.
- Jiménez, L. (2009). Transformaciones en el mundo del trabajo: sus efectos en las subjetividades masculinas y en las relaciones entre los géneros. *Revista Científica de UCES*, 13 (2) 27-50.
- Jodelet D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici. *Psicología Social I y II, pensamiento y vida social: psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet D. (2008). *El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales*, 1, (89), 25-46. Recuperado de: CONEXIÓN, Editorial Érès.
- Lagarde M. (1996). Género y feminismo. *Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Ed. Horas y horas.
- Lamas, M. (2006). Género: algunas precisiones conceptuales y teóricas. *En Feminismo: Transmisiones y retransmisiones* (pp. 91-114). México, ed. Taurus.
- Maffía, D. (2009). Cuerpos, fronteras, muros y patrullas. En Estudios de Género en la Universidad de ciencias empresariales y sociales. *Revista Científica de UCES*, 13 (2), 217-226.

- Markova I. (2003). La representación de las representaciones sociales: dialogo con Serge Moscovici. En J. A. Castorina (Coord.), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 111-152). España: Gedisa
- Martínez, C. (2006). El método de estudio de caso, Estrategia metodológica de la investigación científica. Revista *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193. Recuperado de:
http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf
- Moliner P y Vinet E. (2006). Asymétries de la fonction explicative des representations intergrupales hommes/femmes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 69, 47-57.
- Morin, M. (2004). Entre representaciones y prácticas: el SIDA, la prevención y los jóvenes. En J.C. Abric (Coord.). *Prácticas Sociales y Representaciones* (pp. 97-128). México D.F: Coyoacán S.A.
- Moscovici S. (1979). La representación social un concepto perdido. En S. Moscovici: *El Psicoanálisis su imagen y su público* (pp. 27-44). Buenos Aires. Huemul Ed.
- Moscovici, S y Hewestone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S Moscovici. *Psicología Social I y II, pensamiento y vida social: psicología social y problemas sociales* (pp. 679-710). Barcelona: Paidós.
- Mugrabi, E. (2002), La Pedagogía del Texto en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Medellín: IDEA-CLEBA
- Mugrabi, E. (2008). Acerca de la Pedagogía del Texto. Ginebra (mimeo).

- Munévar, D. (2009) Rehaciendo el mundo de los saberes. *Revista Científica de UCES*, 13 (2), 158- 216
- Muñoz F. N. (2006). Representaciones Sociales del Cuidado de sí en Salud en Adultos Jóvenes Universitarios: Tesis de Maestría no publicada, Universidad de Antioquia, Medellín Antioquia, Colombia.
- Muecke M.A, (2003). Sobre la evaluación de las etnografías. En Morse, J. (Ed) *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp.218-243). Medellín: Editorial universidad de Antioquia.
- Ortiz, H. L. (2007). La necesidad de un nuevo paradigma en el campo, de la alimentación y la nutrición. En Jaramillo S. E. y Guinsberg, E. (Ed), *Temas y desafíos en Salud Colectiva* (pp. 127-169). Buenos Aires. Editores.
- Oseguera, D. (2001). La Comida ¿Lugar de encuentro entre disciplinas científicas? *Revista de Estudios sobre las culturas contemporáneas*; 7 (13), 141-151.
Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/316/31601307.pdf>
- Parales, C. (2006). Representaciones Sociales del Comer Saludablemente: Un Estudio Empírico en Colombia. *Revista de Psicología Universidad Javeriana Bogotá*, 5, 613-626. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/465/322>
- Municipio de Copacabana. (2008). Plan de Desarrollo Municipal, Copacabana.
Recuperado de: www.copacabana.gov.co
- Pérez-Gil, S. E. (2001), Antropología, género, alimentación y nutrición en México. *En casa del tiempo*, 2 (3), 10-17.

- Pimbert, M. (2009). Las mujeres y la soberanía alimentaria. *LEISA, Revista de agroecología*, 25 (3), 8-1.
- Prada G. G., Gamboa E.M. y Jaime G. M. L. (2006). Representaciones sociales sobre alimentación saludable en población vulnerable Bucaramanga, Santander. Colombia. *Revista SaludUIS*, 38, 181-188.
- Restrepo, S. (2007). Percepciones frente a la alimentación y nutrición del escolar. *Perspectivas en Nutrición Humana*, 9, 23-35.
- Restrepo, S. L. y Gallego, M. (2005). La Familia y su papel en la formación de los hábitos alimentarios en el escolar. Un acercamiento a la cotidianidad. *Boletín de Antropología*, 9 (1) 127- 148.
- Rivera, M.J. (2007) la satisfacción colectiva de las necesidades de alimentación-nutrición y su relación con la salud-enfermedad. En Jarillo, S.E. y Guinsberg, E. (Eds), *Temas y desafíos en salud colectiva* (pp.153-169). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Rodríguez, T. (2003a). El debate de las representaciones sociales desde la perspectiva de la psicología social. *Revista Relaciones*, 24, 53-80. Recuperado de: <http://taniars.files.wordpress.com/2007/05/el-debate-de-las-rs-en-psicologia-social.pdf>
- Rodríguez, T. (2003b). Pluralidad sociocultural y fuentes de autoridad en el discurso cotidiano. En Córdova, P., Cortés, L. y Velasco, A. (Eds). *El laberinto de la cultura*. pp. 181-191. Guadalajara: Ediciones CUAAD.

- Rodríguez, T. (2007a, Julio-agosto). *Del carácter contextual de las representaciones sociales*. Trabajo presentado en la V jornada internacional e III conferencia Brasileira Sobre Representacoes Sociáis, Brasilia: DF Brasil. Recuperado de: <http://taniars.files.wordpress.com/2007/06/sobre-el-caracter-contextual-de-las-representaciones-sociales.pdf>
- Rodríguez, T. (2007b). Sobre el Estudio Cualitativo de las Representaciones Sociales. En T. Rodríguez, y García, C.M.L (Coord.), *Representaciones Sociales Teoría e Investigación* (pp. 157 -188). México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <http://books.google.com.co/books>
- Rodríguez, T. (2009). Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación. *Comunicación y. sociedad*, Universidad de Guadalajara, Departamento de Estudios de la Comunicación Social. 11 Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2009000100002&lng=es&nrm=iso
- Rodríguez V.N. y Arias L.B. (2009) La alfabetización de adultos: escenario potencial para la promoción de la salud. *Investigación y educación en enfermería*. Universidad de Antioquia. 27 (2), 236-242.
- Sánchez A. y Montoya J. (2009) *Lectura e Interpretación de la Imagen Fotográfica*. Estudio de caso con Analfabetas adultos y neolectores. Corporación Educativa CLEBA, MCI. Medellín.
- Sandoval, C.C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogota: ARFO Editores e Impresores Ltda.

- Sen, A. (1990). Las hambrunas y otras crisis. En desarrollo y libertad (pp. 199- 232).
Barcelona: editorial planeta.
- Stake E.R. (1999). Investigación con estudio de casos. Investigación con estudio de casos (pp. 11-24). Madrid: Ediciones Morata
- Turbay R. C., y Rico de Alonso, A (1994). Construyendo identidades: niñas, jóvenes y mujeres en Colombia: reflexiones sobre socialización de roles de género. Bogotá: Editorial Gente Nueva.
- Valdez, I, Villaseñor, M. y Alfaro N., (2008). *Educación para la salud: la importancia del concepto*. Revista de Educación y Desarrollo, (1), 42-47. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anterioresdetalle.php?n=1
- Vega R. L. (2007) Si de argumentar se trata. España: Ed Montesinos.
- Vergara Q. M. del C. (2006). Representaciones sociales en salud que orientan la experiencia de vida de jóvenes en la ciudad de Manizales. Informe de Tesis de doctorado, publicado. Universidad de Manizales – CINDE.
- Vigotsky, L.S. (1991). *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Obras escogidas, Tomo I*. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L.S. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Obras escogidas, Tomo II*. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L.S. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor.
- Weston A. (1998) Las claves de la argumentación. Barcelona: Ed Ariel S.A.

Zafra, E. (2007). Procesos de socialización y Trastornos del Comportamiento Alimentario, Tesis de doctorado presentada en la Universidad de Barcelona, España. Recuperado de:
http://sociologiadelaalimentacion.es/site/sites/default/files/CTA%20DESDE%20PERSPECTIVA%20ANTROPOL%C3%93GICA_0.pdf

9. ANEXOS

Anexo N° 1: Guía Entrevista Grupal

PROYECTO DE INVESTIGACION: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ALIMENTACIÓN EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS

FECHA:

HORA:

LUGAR:

FACILITADORAS:

PARTICIPANTES:

Propósitos: Conocer la alimentación cotidiana de las mujeres participantes para dilucidar las características de la mima.

Motivar la participación y motivación de las egresadas en el proceso de investigación.

Desarrollo de la actividad:

- a) Saludo.
- b) Introducción de la moderadora, breve explicación del proyecto de investigación.
- c) Lectura comprensiva del protocolo ético y firma del mismo de quienes deseen participar en la investigación.
- d) Solicitud de autorización para tomar algunas fotos y grabar, aclarando que su uso es exclusivamente para la investigación.
- e) Desarrollo de la entrevista por parte de la facilitadora.

f) Agradecimientos y despedida.

PREGUNTAS

1. ¿Cómo es su alimentación diaria? Describa qué come en un día cualquiera, desde que se levanta hasta que se acuesta.
2. ¿Qué razones hacen que coma así?
3. ¿Hay diferencia entre su alimentación y la del resto de la familia? o ¿come usted diferente? ¿Por qué?
4. ¿Su alimentación ha cambiado de la alguna manera? o ¿hay diferencia entre su alimentación actual y otros momentos de su vida?, ¿Por qué?

Materiales Requeridos:

- Cámara fotográfica
- Grabadora
- Libreta para tomar apuntes
- Formato protocolo ético.

Duración: dos (2) horas.

Anexo N°2. Instructivo Talleres

PROYECTO DE INVESTIGACION: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ALIMENTACIÓN EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS

FECHA:

HORA:

LUGAR:

FACILITADORAS:

PARTICIPANTES:

Propósito: Indagar y analizar los conocimientos de las mujeres egresadas sobre diferentes alimentos.

Desarrollo de la actividad:

- a) Saludo.
- b) Introducción de la moderadora, explicación del desarrollo del taller
- c) Lectura comprensiva del consentimiento informado y firma del mismo
- d) Solicitud de permiso para tomar algunas fotos y grabar, aclarando que su uso es exclusivamente para la investigación.
- e) Desarrollo del taller
- f) Agradecimientos y despedida.

TALLER:

- a) Presentación de fotografías de varios alimentos, observarlas durante algunos minutos:
- b) bandeja paisa

- c) ensaladas de verduras
- d) hamburguesa
- e) salchi-papas
- f) almuerzo casero [sudado de pollo con papas, plátano y arroz]
- g) helado
- h) torta
- i) jugo de fruta con leche

2. Cada participante elegirá dos de las imágenes de los alimentos propuestos, que sean diferentes teniendo en cuenta tres aspectos:

¿Qué conocimientos tengo de esos alimentos?

¿Qué razones me llevaron a elegirlos?

¿Qué pensamos acerca de dichos alimentos o preparaciones?

3. Socialización:

Cada una de las egresadas presentara sus dos alimentos y responderá las preguntas, la participación de los demás será abierta para que pueda haber discusión del tema.

Materiales requeridos:

- Cámara fotográfica
- Grabadora
- Libreta para tomar apuntes
- Formato protocolo ético.
- Fotografías de los alimentos seleccionados.

Duración: dos horas y treinta minutos (2:30)

Anexo N° 3 Instructivo para la Elaboración de los textos escritos

PROYECTO DE INVESTIGACION: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ALIMENTACIÓN EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS

FECHA:

HORA:

LUGAR:

FACILITADORAS:

PARTICIPANTES:

Propósito: elaborar un texto argumentativo sobre la importancia de la alimentación.

Desarrollo de la actividad:

- a) Explicación de los parámetros de producción del texto.
- b) Escritura individual por egresada/o.
- c) Lectura en voz alta de los textos por parte de cada y comentarios sobre cómo se sintió, qué piensa del texto, cómo lo valora, qué podría mejorarle, entre otros.
- d) Observaciones, comentarios y sugerencias de las otras/os egresadas/os si lo desean.
- e) Recolección de los textos.
- g) Agradecimientos y despedida.

Parámetros de producción del texto:

- ✓ ¿Quién escribe? Egresadas del Proyecto Educación de Adultos con Mujeres del Valle de Aburrá que participaron en esta investigación.
- ✓ ¿Para quién? Para un familiar o un amigo(a)

- ✓ ¿Con qué finalidad? Exponer algunas razones por las cuales la alimentación es importante
- ✓ ¿Desde qué lugar social? Desde ustedes como egresadas del proyecto de educación de adultos y participantes de la investigación.

Materiales requeridos:

- Papel
- Lápiz
- Borrador
- Sacapuntas
- Cámara fotográfica

Tiempo total: 1 hora 15 minutos

Anexo N° 4: Guía de observación

PROYECTO DE INVESTIGACION: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ALIMENTACIÓN EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS

1. Fecha:
2. ¿Quién realiza la observación?
3. Objetivo:
4. Lugar:
5. Participantes de la observación:
6. Desarrollo de la observación:

Aspectos a tener en cuenta:

- ✓ Descripción general del espacio y del lugar en el que se come.
- ✓ Quiénes participan
- ✓ Forma en que se desarrolla el momento
- ✓ Expresiones/comentarios personales que acompañan el momento de la comida
(en alta voz o en susurros).
- ✓ Temas tratados durante la comida.
- ✓ Reacciones a nuestra presencia

Anexo N° 5: Codificación utilizada en categorización y en la referenciación de los testimonios

ACTIVIDAD	CÓDIGO	FECHA DE REALIZACIÓN
ENTREVISTA GRUPAL LAS MARGARITAS	EG1	08/03/2011
ENTREVISTA GRUPAL ZARZAL	EG2	27/03/2011
ENTREVISTA GRUPAL CRISTO REY	EG3	14/05/2011
TALLER LAS MARGARITAS A	T1A	10/06/2011
TALLER LAS MARGARITAS B	T1B	02/08/2011
TALLER CRISTO REY A	T2A	24/06/2011
TALLER CRISTO REY B	T2B	03/08/2011
TALLER ZARZAL	T3	25/06/2011
TEXTO ESCRITO	TXE	
MUJERES PARTICIPANTES	P1 a P23	

Anexo N° 6: Compromiso ético y consentimiento de las participantes en la investigación

PROYECTO DE INVESTIGACION: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ALIMENTACIÓN EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS

Investigadora: Delva Indira Patricia Puerta Hernández

Me encuentro realizando una investigación, por eso quiero invitarla a participar en las actividades que vamos a hacer en grupo, para hablar acerca de la alimentación. Usted tiene derecho a pedir las aclaraciones que necesite, a tomar la decisión de participar y a conocer los resultados de este trabajo.

Como investigadora es mi compromiso hacer uso adecuado y discrecional de la información recolectada en el marco de esta investigación, con el único fin de lograr los objetivos del estudio en cuestión y en la perspectiva de hacer algunos aportes teóricos y metodológicos a la investigación en educación en el campo de las Representaciones Sociales de alimentación.

Se realizará registro fotográfico y grabaciones de las actividades para tener completa la información; sin embargo este material no se va a divulgar en otras partes ni se va a decir su nombre. En este maco, las mujeres egresadas del proyecto de Educación Básica para Jóvenes y Adultos que firman este documento autorizan a la investigadora para que los productos elaborados durante los encuentros, se constituyan en fuentes de datos para dicha investigación.

Nombre	N° de cédula	Vereda	Firma