



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**La comida en la construcción de un sujeto emancipado y soberano -una perspectiva
política en la escuela rural Juan María Gallego-**

Fabio A. Cano Barreto

Felipe Cano Ruíz

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias

Sociales

Medellín, Colombia

2020

**La comida en la construcción de un sujeto emancipado y soberano -una perspectiva
política en la escuela rural Juan María Gallego-**

Fabio A. Cano Barreto

Felipe Cano Ruíz

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales

Asesora:

Clara Lucia Grisales Montoya

Antropóloga

Magíster en Estudios Urbanos Regionales

Línea de investigación:

Escuela abierta y formación para las ciudadanías

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Licenciatura en educación básica en Ciencias Sociales

Medellín, Colombia

2020

*“Y esta tierra, que no es mía, esta tierra, que es del amo,
la riego con mi sudor, la trabajo con mis manos.
Pero dime, compañero, si estas tierras son del amo,
¿por qué nunca le hemos visto trabajando en el arado?
Con mi arado abro los surcos con mi arado escribo yo
páginas sobre la tierra de miseria y de sudor.”*

Canción popular española

*“Yo pregunto a los presentes si no se han puesto a pensar
Que esta tierra es de nosotros y no del que tenga más
Yo pregunto si en la tierra nunca habrá pensado usted
Que si las manos son nuestras es nuestro lo que nos den*

A desalambrar A desalambrar

Que la tierra es nuestra, tuya y de aquel

De Pedro y María, de Juan y José.”

Daniel Viglietti

Agradecimientos

A la Universidad de Antioquia, espacio donde nuestras ideas encontraron un camino para convertirse en realidad.

A nuestra asesora, maestra y guía Clara Lucía Grisales Montoya, quien nos ha mostrado que de las pequeñas utopías en la escuela, y fuera de ella, es posible el advenimiento de un futuro más justo.

A la Institución Educativa Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego, a nuestros tutorados/as y sus familias, a los maestros/as y directivas que nos permitieron construir a su lado un conocimiento que esperamos abran la puerta a transitar caminos más solidarios.

A nuestros compañeros y compañeras partícipes de la Expedición Dignidad, los cuales aportaron significativamente en la construcción de esta propuesta investigativa.

A nuestras madres, quienes, desde el lugar de la esperanza y el apoyo incondicional, así como por períodos de desasosiego e inquietud, siempre han sido la fuerza y el combustible para trasegar este camino tan importante en nuestras vidas.

A Geraldine Cano Barreto, mi hermana y motivo para ser ejemplo de lucha y perseverancia. A María Alejandra, mi compañera de vida, quien me enseñó el significado de la paciencia y la constancia.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo preguntarse por el contenido político de la comida en búsqueda de analizar cómo esta resulta pertinente en el fortalecimiento de la acción educativa en la construcción de un sujeto emancipado y soberano en la escuela rural Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego. A partir de esto, se trata de indagar la manera en que la comida, tomada como aquel estructurante social que hace parte del universo simbólico de todas las formas de organización social, ha sido invisibilizada del currículo de la escuela rural colombiana, ignorando su potencial para la formación cultural y política en el mundo rural. Los principales hallazgos se centran en la resignificación de la relación que los estudiantes del grado séptimo han tenido con la comida, pasando de concebirla como un producto o mercancía para la producción en masa, dada la vocación productiva de la vereda Guapante Abajo del Municipio de Guarne, donde se ubica dicha escuela, a asumirla desde su condición de sujetos políticos que se relacionan con conocimientos geográficos, históricos, culturales y económicos pertinentes a las condiciones cotidianas de su territorio con la comida como mediadora, generando ambientes y espacios formativos basados en la proximidad y la confianza, los cuales rompen con las dinámicas tradicionales del aula con miras a la construcción de un sentido de comunidad que represente un aporte para un apropiado ejercicio de la soberanía alimentaria.

Palabras claves: Comida - Acción Educativa - Territorio - Sujeto político- Emancipación y Soberanía

ABSTRACT

The objective of this research is to formulate the question about the political content of the food in order to analyze how it is relevant in strengthening educational action in the construction of an emancipated and sovereign subject in the rural school Ezequiel Sierra, headquarters Juan María Gallego. Regarding this, it is a question of inquiring the way in which the food, taken as a social structuring that is part of the symbolic universe of all forms of social organization, has been made invisible in the curriculum of the Colombian school system, ignoring its potential for cultural and political education in the rural world. The main findings of this paper focus on the resignification of the relationship that seventh grade students have had with the food, moving from conceiving it as a product or merchandise for mass production, given the productive vocation of the Guapante Abajo district of the Municipality of Guarne where said school is located, to assume it from their condition as political subjects that are related to geographic, historical, cultural and economic knowledge relevant to the daily conditions of their territory with the food as mediator, generating formative environments and spaces based on proximity and trust, which breaks with the traditional dynamics of the classroom, with a view to building a sense of community that represents a contribution to an appropriate exercise of food sovereignty.

Key words: Food - Educational action - Territory - Political subject, emancipation, sovereignty

Contenido

Resumen	VII
Introducción	XI
Planteamiento del problema	1
Pregunta de investigación	1
Objetivos	1
Cronograma de actividades	2
Contextualización	3
Planteamiento del problema	10
Justificación	12
Antecedentes	16
Marco Teórico	21
La Comida	21
Sujeto Político	26
Acción Educativa	29
Emancipación y Soberanía	34
Métodos e Instrumentos	39
Metodología	39
Relación Tutor/Tutorado	46
Cocina como Laboratorio	47
Taller	47
Recorrido Territorial	48

Grupo Focal	49
Análisis y lectura de imágenes	49
Revisión Documental	50
Desarrollos Didácticos	50
Hallazgos, resultados y discusiones	51
Reconstruyendo la noción de comida para la formación de un sujeto soberano y emancipado en la escuela rural: De la comida como mercancía a la comida como base social, cultural y territorial	51
La cocina como laboratorio frente al restaurante escolar: la formación de un sujeto político para la ruralidad	79
La acción educativa a través de la comida en la formación de sujetos emancipados y comunidades soberanas	104
Consideraciones finales	133
Consideraciones éticas	136
Referencias	138
Lista de tablas	143
Lista de ilustraciones	144

INTRODUCCIÓN

La comida, entendida superficialmente, no entra en el escenario de lo político debido, quizá, al reduccionismo conceptual al que se le ha condenado. La comida como un simple acto nutricional o como una experiencia placentera encubre todo su componente social, relegándola al mundo de la ingesta, de una cotidianidad naturalizada y sin cuestionar. El reto de relacionar lo político con la comida radica en la intelectualización y en la complejización de lo que entendemos por esta, ya que a partir de la simple ingesta se nos puede abrir un universo de posibilidades para entender nuestra posición dentro del mundo social. Así, la comida no es solo el plato, sino que, como dice Montanari (2004), la comida es, sobre todo, cultura; ya que el hombre, aun pudiendo comer de todo, elige su propia comida con criterios ligados, tanto a la dimensión económica o nutritiva del gusto, como a valores simbólicos de la comida misma. (p.9-10) El ejercicio de intelectualización de esta “simple” decisión nos ubica frente al funcionamiento mismo del mundo, ya sea con el cuestionamiento alrededor del alcance del mercado o de los discursos hegemónicos en nuestras propias decisiones alimentarias y en la relación que se teje con la comida, que permiten, a su vez, que el sistema de relacionamiento dominante se reproduzca. La comida es un asunto político porque de ella depende el encuentro con nuestra propia autonomía, con nuestro posicionamiento como sujetos políticos, esta se encuentra en el complejo mundo de las contradicciones, tensiones y antagonismos que condicionan nuestras formas de relacionarnos en el mundo social.

En el recorrido de esta investigación hemos enfatizado en el potencial que tiene una perspectiva política de la comida como una propuesta para la formación de sujetos soberanos y emancipados teniendo en cuenta la naturaleza del territorio en que se ha desarrollado el proceso. El análisis territorial y unas dinámicas de relacionamiento pedagógico más cercanas como las Tutorías, han permitido, en una primera parte del análisis, problematizar las percepciones y formas de relacionarse con la comida por parte de los/as estudiantes con quienes se ha construido el proyecto de investigación, destacando el condicionante productivo que se posa sobre las dinámicas de la Vereda Guapante Abajo, el cual ha generado que tanto estudiantes, padres y maestros/as, conciban en la naturaleza agraria de la vereda una posibilidad para el negocio y el lucro, reduciendo la noción de comida a una simple mercancía. La misma cosificación e instrumentalización de la comida se da en el único escenario donde esta entra a la escuela: el restaurante escolar. Será objeto de análisis en el segundo apartado la lógica fabril con que se sirve y se regala la comida, atendiendo además a los intereses paternalistas del Estado, siendo uno de los principales focos de análisis político con la comida como mediadora, con el fin de resignificarla por medio de la cocina como laboratorio.

Por último, buscamos otorgarle a la comida su carácter emancipatorio al representar una realidad cercana a las dinámicas sociales, culturales y territoriales en que se desenvuelven los/as estudiantes, rompiendo así con un funcionamiento y organización tradicional del aula, adentrándonos en un ámbito más íntimo y doméstico por medio de la acción educativa que la comida permite, incidiendo en la dignificación de aquellos lugares que la escuela no indaga -el hogar y el territorio- como los espacios donde los estudiantes tienen un verdadero poder de incidencia sobre sus realidades, que por pertenecer a su mundo cotidiano, aparentan ser

inalterables. Así, en el tercer apartado, hemos podido dar cuenta de prácticas, resistencias y saberes ancestrales que continúan vigentes pese a las presiones y demandas del mercado sobre sus tierras, así como de las repercusiones que tienen como sujetos políticos activos en las dinámicas de su territorio y la consciencia que han construido sobre su papel en este, representando con ello, la posible construcción de sensibilidades comunitarias con miras a su emancipación y soberanía alimentaria.

Con esto en mente, esta investigación representa un foco de análisis que teje una relación de continuidad con la labor realizada por el Semillero de Investigación Expedición Dignidad *-La comida al centro del pensamiento-* adscrito al grupo de investigación UNIPLURIVERSIDAD de la Facultad de Educación, desde los territorios donde ha desplegado su accionar, como la Comuna 8 de la ciudad de Medellín y en Churidó Pueblo en el municipio de Apartadó, los cuales han representado un aliciente para seguir construyendo, de mano de las comunidades, pensamiento y acción alrededor de la comida.

Pregunta de investigación

¿Cuál es el contenido político de la comida para fortalecer la acción educativa en la construcción de un sujeto emancipado y soberano en la escuela rural Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego?

Objetivos

Objetivo general

Comprender el contenido político de la comida que pueda ser incluido en la acción educativa para la construcción de un sujeto emancipado y soberano en la escuela rural Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego.

Objetivos específicos

- Problematizar los aspectos políticos alrededor de la comida en la escuela rural Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego.
- Generar contenido político alrededor de la comida para el fortalecimiento de la acción educativa en la construcción de un sujeto emancipado y soberano, en la escuela rural Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego.
- Visibilizar la comida como una acción educativa que conlleva a la formación de sujetos emancipados y soberanos en contextos rurales.

Cronograma de actividades

Actividades Año 2018	POR MES					
	Octubre		Noviembre		Diciembre	
Taller "Un día en la vida de..."						
Taller "Hombres y mujeres del maíz"						
Cocina como laboratorio						
Lecturas						

Tabla 1. Cronograma de actividades correspondiente al año 2018

Actividades Año 2019	POR MES											
	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ag	Sep	Oct	No	Dic
Lecturas												
Grupos de discusión												
Taller "Paneta y especias"												
Cocina como laboratorio												
Taller "Cartografía de las cocinas"												
Recorrido Territorial												
Grupo focal												
Taller "Ruleta de la palabra ofrenda"												
Taller "Maíz y Cacao"												
Recorrido UdeA												
Escritura												

Tabla 2. Cronograma de actividades correspondiente al año 2019

Actividades Año 2020	POR MES																													
	Febrero						Marzo						Abril						Mayo						Junio					
Ordenamientos de información	■	■																												
Procesamiento de información	■	■	■	■	■	■																								
Lecturas	■	■				■	■	■				■	■	■					■	■	■									
Trabajo de Campo									■	■				■	■	■			■											
Grupos de Discusión		■							■					■							■									
Ajustes al proceso														■	■												■	■		
Análisis y escritura																														
Informes de avance						■										■														
Informe final																										■	■			
Socialización y devolución a la comunidad																												■	■	

Tabla 3. Cronograma de actividades correspondiente al año 2020

Contextualización

En el marco del semillero de investigación del cual hacemos parte, y del cual damos algunos matices en el apartado anterior, nos acercamos al municipio de Guarne. Este municipio cuenta con una extensión total de 153 Km², siendo el 2,65% (4 Km²) extensión urbana y el 97,3% (149 km²) representa la extensión rural, y se divide en 37 veredas y 5 sectores de suelo urbano. La vereda de Guapante, donde realizamos esta investigación, es la de mayor extensión con 1479,07 hectáreas. En cuanto a densidad poblacional, en el

municipio de Guarne se asentaban, según el censo más reciente del DANE y los archivos municipales para el 2015, 47.797 habitantes, de los cuales 17.609 habitan en la cabecera municipal y los centros poblados mientras que el resto, 30.188 habitan el suelo de lo rural. El Plan de Desarrollo Municipal (2016) “destaca que el 37% de la población, no supera los 19 años, evidencia una población muy joven, objeto directo de los programas sociales relacionados con salud, educación e incluso alimentación” (p. 65), lo que implica que desde la misma institucionalidad hay un interés por asuntos como la educación y la comida, pero con un abierto direccionamiento hacia el plano nutricional y subsidiario, resaltando el principio de inmediatez y cobertura.

De igual manera, las proyecciones a futuro que conciernen a los aspectos sociales y políticos del territorio realizadas por el Concejo Municipal de Guarne dan cuenta de una problemática de desplazamiento de los habitantes del mundo rural a los espacios urbanos que aumentan cada vez más. En palabras del mismo Concejo en el Plan de Desarrollo Municipal (2016):

La centralidad municipal ha crecido poblacional y urbanísticamente, donde las oportunidades han desplazado campesinos al casco urbano y a otros municipios más lejanos, generando una nueva ruralidad: deterioro de la producción agrícola, cambio del uso del suelo rural para lo habitacional; los nuevos pobladores son habitantes que vienen del Valle de Aburrá en búsqueda de mejores condiciones geo-espaciales para su hábitat (p. 55)

Esto indica una constante de abandono del territorial rural por parte de los sujetos que allí habitan debido a las dinámicas y fenómenos económicos, más precisamente la falta de oportunidades dentro de sus propios territorios y la oferta de una mejor perspectiva de vida

en los centros urbanos. Sumado a esto, los estamentos gubernamentales del municipio, a través del PBOT han evidenciado que otra de las problemáticas producto de las brechas sociales y económicas de este territorio es la desescolarización y deserción de muchos estudiantes provenientes de hogares con pocos recursos en pro de una migración a centros escolares urbanos que puedan brindarles una mejor protección de sus derechos, o partir hacia el mundo laboral para lograr contribuir a la supervivencia de su hogar.

Este despoblamiento sistemático del territorio rural del Municipio de Guarne es producto también de un contexto productivo marcado por la extractividad y la visión productiva del uso de la tierra. Así pues, vemos cómo desde las instancias institucionales a través del Plan Básico de Ordenamiento Territorial (PBOT) se le confiere una vocación agraria, piscicultora o ganadera a la mayoría de las zonas rurales del Municipio. Si bien se reconoce en estos discursos una marcada importancia al uso equitativo del suelo y cómo estos usos deben responder a fines ecológicos y de función social de la propiedad, nos encontramos ante un contexto en el que se presentan una serie de presiones económicas sobre los habitantes del mundo rural involucrados en la producción agrícola debido al costo que genera esta actividad; la manutención de los terrenos, tanto de mantener la tierra, la compra de fertilizantes y el transporte de los productos, convierte a la agricultura en Guarne en un negocio poco rentable para estos pequeños propietarios. Y es que la visita a este territorio pone en entredicho aquel desarrollo que pretende el PBOT para el municipio, sobre todo para la Vereda de Guapante Abajo en tanto la red de vías con las que cuenta el municipio se encuentra en un estado no óptimo para el tránsito y transporte de los productos agrícolas desde las fincas hasta los centros de acopio, dejando una buena parte de las ganancias en manos de los grandes transportadores de carga, quienes tienen los medios para movilizarse sobre este terreno tan

problemático generando así una sobreexplotación del producto, además de la merma en los réditos que la autoridad municipal recibe para la inversión en el mejoramiento de dicha red de vías, algo necesario si tenemos en cuenta la cercanía del aeropuerto internacional José María Córdova. Esta situación encarece aún más la manutención de los territorios y ubica al pequeño productor frente a la decisión de acudir a préstamos para sostener su producción o a vender sus tierras, pasando de ser un poseedor a un obrero de la agroindustria, o al traslado a los centros urbanos buscando su inserción en el mercado laboral.

Ahora bien, las dinámicas del uso del suelo detalladas en el PBOT se enmarcan en una visión del municipio a nivel territorial en la que “la incorporación de nuevas tecnologías para el desarrollo de los sectores agrícola, forestal y pecuario, y el acceso a la información, entre otros, permite mejorar la competitividad del sector en un contexto mundial de mercados abiertos y competitivos” (PBOT, 2015, p. 177), dinámicas que se materializan en el ambiente formativo en tanto la escuela rural en la que se lleva a cabo esta investigación acentúa esta condición de despensa agrícola y finalidad productiva de la tierra debido a que los/as maestros no conocen el territorio pues provienen de Medellín o del casco urbano de Guarne y reproducen en su discurso aquella lógica del mercado. Sumado a esto, se presenta la entrada en la escuela de instituciones de formación técnica como el SENA que brinda entrenamiento a los/as estudiantes en cuestiones referentes a la maximización de la productividad de la tierra o al emprendimiento en proyectos agroindustriales, lo que promueve “el cambio de cultivos, el estímulo a actividades agroforestales y forestales, y los cultivos bajo invernadero, entre otros; de tal manera que impulse el desarrollo agrícola, forestal y ganadero del municipio de manera sostenida en el tiempo y se asegure el rendimiento continuo de la productividad de la tierra, su conservación y protección.” (PBOT, 2015, p. 177) Estas dimensiones económicas

que surgen del tratamiento del mundo rural como un lugar donde priman las relaciones de mercado, dispone un andamiaje en el que las marcadas líneas productivistas en las que se basa la configuración del espacio generan unas dimensiones políticas y sociales que invisibilizan las consideraciones sobre derechos, que en este contexto se convierten en dádivas provenientes del Estado, así como el reconocimiento de otras formas de vida en el territorio rural que no se basan tanto en actividades extractivas del suelo, y sí, en la construcción de redes solidarias y de producción de alimentos culturalmente apropiados dentro de la comunidad.

Es así como para el Municipio de Guarne, conceptos como “sostenibilidad” y “competitividad” cobran gran importancia en miras al desarrollo territorial y económico, apuntando a un balance entre producción, rentabilidad y protección del medio ambiente, cuestión importante en tanto se tienen en cuenta las dinámicas reales en las que se encuentra el municipio actualmente con la utilización cada vez mayor de los suelos para la construcción de fincas recreacionales o pastaje de ganado, como lo hemos presenciado a lo largo de la investigación en la vereda Guapante Abajo. Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos importante contrastar la conceptualización de “territorio” que usa la institucionalidad encargada del Municipio de Guarne con las diferentes construcciones y percepciones que alrededor del término han tejido los habitantes de Guarne, más precisamente algunos de los y las estudiantes de la escuela rural Juan María Gallego de la vereda Guapante Abajo.

Desde el Plan Básico de Ordenamiento Territorial de Guarne (2015) se reconoce el “territorio” como “espacio de convivencia, de interacción, donde conviven los compromisos personales y colectivos que harán realidad la sostenibilidad ambiental y el desarrollo humano” (p. 5). Volvemos a encontrar una preocupación por la sostenibilidad ambiental del

territorio en donde confluyen procesos culturales, sociales, políticos y económicos a nivel personal y comunitario. Ahora bien, es de sumo interés para nuestra investigación contrastar esta definición de “territorio” con lo mencionado en el artículo 27, y de conformidad con el artículo 33 de la Ley 388 de 1997, en cuanto a la categoría de “suelo rural”, estos suelos se constituyen como “los terrenos no aptos para el uso urbano, por razones *de oportunidad, o por su destinación a usos agrícolas, ganaderos, forestales, de explotación de recursos naturales y actividades análogas*”. La anterior definición deja por fuera el carácter político y cultural propio del mundo rural, condenándolo a un mero funcionalismo económico o productivo que marca la actuación de la institucionalidad frente a estos territorios; este tratamiento desde la institucionalidad del territorio como “recurso” y de sus habitantes como “recursos humanos” que se hace en el artículo 3 del Plan Básico de Ordenamiento Territorial, pareciera romper con las concepciones de territorio citadas anteriormente. La alusión que hace la institucionalidad frente al territorio pareciera ser amigable con el ambiente en una primera mirada, pero en la realidad, a través de recorridos, y del reconocimiento de los sujetos participantes en esta investigación, se presentan dinámicas que generan preguntas y cuestionamientos sobre esta proyección que desde el PBOT se hace; la ganadería cada vez más presente, la presencia de agroquímicos en las aguas, represamientos de quebradas en búsqueda de un uso comercial de las fuentes de agua y la abundancia de plástico para los invernaderos, así como el reacomodamiento de cultivos producto de la demanda del mercado nacional e internacional, que requieren ciertos productos como el aguacate Hass, el tomate chonto y la mora, nos ubica frente a la dicotomía presente entre una lógica mercantil en la que la tierra, sus frutos y sus habitantes se consideran “recursos”, y aquella pretensión de

protección del medio ambiente y del desarrollo comunitario que se promueve en algunos apartados del PBOT.

A partir de esto, y de visitas y recorridos acompañados de los/as estudiantes de la Escuela Rural Juan María Gallego, se evidencia la existencia de fincas divididas en lotes más pequeños que dan cuenta de proyectos de cultivos familiares o de miembros de la familia extensa. En estas fincas se produce una tenencia de la tierra particular, donde el lote genera pequeñas parcelaciones de cultivo y hace intensiva la productividad de la tierra, lo que sienta las bases de la economía familiar al servicio de las demandas del mercado agropecuario y la paulatina sustitución de los cultivos de autosustento de las unidades familiares por productos de alta demanda en el mercado urbano local e internacional.

De igual forma, es pertinente indagar en la percepción que desde el discurso institucional se tiene alrededor del único espacio que alberga comida en las escuelas: el restaurante escolar. En el Artículo 95 del PBOT, donde se tratan los servicios rurales y urbanos básicos, se conciben como equipamientos educativos todos aquellos medios necesarios para ofrecer a las comunidades servicios y actividades que permitan mejorar la calidad espacial, pedagógica, administrativa y tecnológica de la educación, donde la dotación y funcionamiento de los restaurantes escolares del área rural es preocupación prioritaria, es decir que el acceso a la comida es vista como un servicio de apoyo en la construcción de proyectos de “mejoramiento nutricional” que beneficia a la población más vulnerable. La cualidad nutricional prima entonces sobre la concepción que desde la institucionalidad se tiene de la comida, invisibilizando su característica social, cultural, política y hasta económica. El restaurante escolar de la institución educativa Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego, obedece a estos estamentos al instalarse en una lógica eficientista que sirve

alimentos a los estudiantes, labor en la que la escuela no tiene responsabilidad directa, recayendo directamente sobre las operarias del espacio, negándole, a su vez, su posibilidad formativa.

Planteamiento del Problema

Una de las principales problemáticas del sistema educativo en Colombia es la casi inexistente relación entre el papel de la escuela con las necesidades de las comunidades, cuestión que afecta mayormente el contexto rural de nuestro país. El abandono estatal de la ruralidad colombiana no solo sirvió para dar inicio a uno de los conflictos políticos y armados más longevos en América Latina, sino que además causó un gran impacto en la composición y estructura de la escuela rural, materializándose en la notoria impertinencia de la educación rural en el país. Así mismo, se ha construido un imaginario en la sociedad colombiana que da cuenta del desconocimiento sobre las características y necesidades de la ruralidad, llegando a categorizarla, incluso, como un estadio social inferior, una visión marginal del desarrollo, donde la educación pública, pensada y construida externamente, surge como el factor clave para llevar civilización, progreso y desarrollo al ámbito rural, negando las propias construcciones colectivas de estos contextos y sus propias necesidades educativas.

En estas condiciones, quienes se encuentran inmersos en territorios rurales buscan salir a las ciudades para alcanzar mayores alternativas y mejores posibilidades laborales y educativas, razón por la cual, en el contexto rural de Guapante Abajo, los niños y niñas rara vez ven la posibilidad de su realización personal y de la construcción de sus proyectos de vida dentro de sus propias comunidades, debido, entre otras cosas, a la poca articulación de

la escuela con las características territoriales que puedan reivindicar y dignificar sus vidas como habitantes de esta vereda. La educación así entendida no se posiciona como un agente de movilización social ni de recaudación de ingresos económicos, que en la percepción de los estudiantes es aquel factor que, dentro de la sociedad, es el generador de status y de reconocimiento social, por lo tanto, el saber y el conocimiento, en un contexto de alta actividad agropecuaria, contrastada con la pobreza, el hambre y la necesidad, no resultan ser desde la educación formal un posible proyecto de vida ideal.

Debido a intereses políticos y económicos, el sistema educativo demanda cada vez más de la certificación de determinados conocimientos funcionales para la vida laboral, factor que influye en el modelo organizativo de la escuela, incluida la rural, donde sus prácticas sociales y sus saberes poco se tienen en cuenta a la hora de construir una propuesta educativa, creando en los habitantes del mundo rural un sentimiento de marginalidad en su propio contexto. Con esto en mente, se avizora la necesidad de edificar procesos formativos que recojan en su seno todas las dimensiones de la vida rural, y qué mejor forma que el universo de la comida, la cual sitúa la acción educativa en situaciones cotidianas del orden social, político y económico, esto con miras a inspirar nuevas proyecciones sobre la escuela como un espacio que impulse a los sujetos a reflexionar sobre sí mismos. Es aquí donde la comida surge en el ámbito escolar como mediadora de los conocimientos de dichos sujetos e igualmente dignificadora de los saberes identitarios de las comunidades rurales como forma de soberanía.

Con base en la información encontrada mediante el análisis de diversos documentos oficiales e institucionales del municipio de Guarne como el Plan de Ordenamiento Territorial (POT), Plan Educativo Municipal (PEM) y el Plan de Desarrollo Municipal (PDM), hemos

logrado evidenciar la reducida percepción que se tiene sobre la comida, invisibilizando su papel en las configuraciones sociales, territoriales y económicas, relegando su significado a una mera necesidad alimentaria y nutricional que los planteles educativos están destinados a suplir. Los establecimientos educativos tienen entre sus ítems de evaluación administrativa el cubrimiento de valores nutricionales de la población a la que atienden. De esta manera, la comida en la escuela se reduce a un servicio donde otras instituciones, por fuera incluso del sector educativo, tienen el poder de decisión, respecto a la intencionalidad con que se propone en la formación del sujeto, que caracteriza la misión esencial del proceso formativo. La escuela no posee capacidad de agencia sobre ella y es por eso que no ha logrado incorporarla y hacerla parte de su propósito misional, tal cual lo sugiere la propia legislación, por ende, la comida a la escuela solo entra por medio del restaurante escolar.

Esta concepción que produce la escuela sobre la comida entendida como un servicio, desde un punto de vista político, provoca un vaciamiento del sentido de lo que ella representa, relegándola a una perspectiva de empobrecimiento y de marginalización, y no como un asunto de identidad y de cultura. La comida en su esencia nos propone un espacio de formación que resulta compatible con la escuela, y si desde la normatividad se le asigna (a la escuela) la responsabilidad de velar por la alimentación de los niños y niñas, la presente propuesta educativa buscará aprovecharla para convertirla en un aula más.

Justificación

La acción educativa pensada desde la comida y la cocina, como escenario básico de su transformación, es una alternativa a las dinámicas de los modelos tradicionales de enseñanza donde el conocimiento es clasificado por áreas académicas aisladas entre sí, en las cuales el

aprendizaje se reduce a una acción mecánica y memorística, encaminada al cumplimiento de competencias determinadas por la injerencia de actores que piensan la educación externamente. La comida en su condición de estructurante social y cultural conduce a la reivindicación de los conocimientos en los sujetos protagonistas de su contexto, así el saber no es un producto estable y estático que llega como si se tratase de un paquete a la escuela, sino que se convierte en un saber dinámico y democrático, permitiendo que los contenidos curriculares entren en contacto directo con las realidades territoriales y de los sujetos que allí conviven. De esta manera, nos resistimos a la impartición de un currículo frontal donde el estudiantado y su realidad no tienen participación en la acción educativa, en cambio, el conocimiento y el saber es contextualizado y se construye en doble vía. La apuesta política en este caso será considerarnos todos como sujetos de conocimiento con miras a resistir las diferentes maneras en que el poder se nos impone.

Trascender más allá de lo propuesto en los currículos prescritos de un sistema de educación tradicional se hace necesario a la hora de pensarnos una escuela en la cual los procesos de enseñanza y aprendizaje vayan encaminados a la construcción de sujetos que reconozcan su territorio y la concordancia que éste debe tener con un contenido formativo que empodere a los sujetos para apropiarse de las problemáticas que subyacen en sus comunidades, aportando propuestas y alternativas que generen cambios sustanciales en sus realidades, así, el hecho de aprender no se limita a una construcción individual y homogénea, sino colectiva y transformadora. Por tal razón, se plantea el escenario de la comida por medio de la cocina y la relación Tutor/Tutorado como una forma alternativa de construir espacios educativos traspasados por la confianza, la comprensión de la otredad y la proximidad como una acción educativa liberadora y emancipadora.

La comida, si vamos más allá de sus características nutricionales, confronta al estudiante con el devenir actual del mundo y sus cambios a nivel ambiental, histórico, social y político, lo cual constituye un ejercicio de concientización frente a problemas tales como el calentamiento global, la erosión y desertización de la tierra, la tenencia y distribución de las tierras, la contaminación del agua, las patentes de semillas y la afectación de ecosistemas por el uso indiscriminado de agroquímicos, solo por dar unos ejemplos. Para esto, se ha utilizado la figura del *Enrutante* como aquel alimento que nos organiza socialmente, el cual, a manera de hipertexto, nos permite complejizar sistemáticamente el mundo a través de la apertura de diferentes ventanas de análisis, tal cual se expresó anteriormente. Es así como la comida, desde la cual se hace posible tener una mirada política, nos ayuda a integrarnos de manera activa y crítica a las realidades complejas a las que los estudiantes de la institución no son ajenos.

La idea de la comida como universo de conocimiento se justifica en una lucha epistémica por la validación de éstos. La comida se propone como un escenario liberador de la educación, no solo de las paredes del aula, sino de sus contenidos, tal como lo plantea Apple (1986) cuando dice que la educación como proceso social y político defiende unos aspectos particulares de la cultura, los cuales se presentan en la escuela como un conocimiento objetivo y factual, reproduciendo las configuraciones ideológicas que representan los intereses dominantes de la sociedad (p. 24). Estos saberes validados abogan por un determinado sujeto funcional y rentable para la sociedad, y niegan la posibilidad a los estudiantes de comprender su propia realidad con miras a asumir un papel protagónico en los escenarios sociales donde se desenvuelven. Es decir, le niegan la posibilidad de estar en la historia y emanciparse, tal cual lo plantea Giroux (2012) como aquella capacidad de

transformar aquello que aparentemente es fijo e incuestionable (p. 15). De esta manera, la comida es conocimiento, no aquel que resulta útil y funcional, sino aquel que integra al sujeto a su realidad de forma activa, lo que le permite diferenciar entre lo que decide bajo su propio juicio a diferencia de las prescripciones que se le imponen.

Al considerar la práctica educativa como un proceso de construcción cultural que sitúa al sujeto de manera consciente dentro de las dinámicas en que se desenvuelve, nos lleva a reconfigurar el sentido cultural de la comida y su papel protagónico en un proceso de reconocimiento del sujeto como constructor de sociedad, atendiendo a su acción en nuestro *mundo de la vida*, tal como lo comprende la vertiente fenomenológica seguida por Mèlich, en las formas de la cotidianidad y de manera prelógica y aproblemática, por lo que no nos despierta inquietudes su existencia, ni lo que representa, y que a fuerza de estar presente de manera permanente la hemos naturalizado. Por tanto, no la comprendemos en su interacción con las dimensiones sociales, económicas, políticas, ambientales y culturales que estructuran nuestro universo de sentido. La comida le ofrece al sujeto el encuentro con sus posibilidades de actuar de manera activa en las realidades de las que hace parte, representando un escenario posible de emancipación y soberanía, al declinar en el empeño por reproducir una lógica hegemónica acentuada como naturaleza del comportamiento individual y problematizando su alcance como acción cultural, es decir, asumiendo una conciencia del artificio y de la construcción que entraña la comida como estructurante cultural, entendiendo en ella la circulación de conocimientos, discursos, saberes, y una serie de interacciones que precisan que estamos frente a una acción como proceso en su perspectiva relacional y que implican el razonamiento desentrañado de las dinámicas intersubjetivas.

Antecedentes

Históricamente, la comida ha sido abordada como objeto de conocimiento en varias áreas, ya sea desde la descripción nutricional del alimento o desde sus aspectos antropológicos e históricos, sin embargo, poco ha sido abordada como posibilidad educativa con enfoque territorial y político. La bibliografía y nuestro marco conceptual nos han acercado a diversas formas de entender el universo de la comida, lo que nos ha arrojado el interés por su papel dentro de la conformación de sujetos políticos a través de la educación.

Si hacemos un repaso, nos encontramos con reflexiones que, desde lo histórico, lo político y lo económico, nos brindan un panorama sobre el alcance que puede tener una reflexión de la comida a profundidad para entender el mundo en el que vivimos y cómo esta, en su calidad de estructurante cultural y social, ha estimulado el desarrollo civilizatorio de todas las sociedades a lo largo de la historia. Bajo este enfoque, nos encontramos con autores como Fernández-Armesto, Boudan, Pollan, Harris y Montanari, que destacan el papel que tiene la cocina para reivindicar el mundo de la comida como una de las muestras de cultura más sofisticadas de la experiencia humana, alejándose de su simple interpretación ligada al mundo de lo natural y lo instintivo. En estas obras, además, se tratan problemáticas respecto al cambio en el relacionamiento con la comida que el ser humano viene experimentando al entrar al mundo del mercado y de la producción agroalimentaria en masa, cuestiones que revelan fuerzas hegemónicas que han sido parte fundamental en este proyecto cuando se trata de relacionar el universo de la comida con el panorama político actual, lo que se constituye un incentivo para pensar una formación política a través de la comida.

Siendo así, para el caso puntual del interés político de nuestra investigación, la obra *El Hambre*, de Martín Caparrós, ha representado en gran parte la motivación política de este proyecto al develarnos, bajo la figura de las estructuras del hambre, las estructuras políticas y económicas que profundizan las desigualdades y naturalizan el mal más común y que más indiferencia ha sufrido en el mundo: el hambre; donde se muestra a la comida como el eje de control político que permite que unos cuantos monopolicen la riqueza con base en injusticias y explotación. Así mismo, autores como Esteva, nos han planteado un nuevo camino político con base a la comida al entenderla como una unidad compartida de historicidad, significados y tradición que debe mover a las comunidades rurales a defenderla del mundo del mercado y de la agroindustria, bajo un enfoque comunitario y colectivo que lleve a pensar en resistencias políticas desde la soberanía alimentaria.

Este abordaje conceptual y bibliográfico nos ha mostrado el alcance de la comida en la vida social, razones que constituyen un peso significativo para pensarla desde sus potencialidades educativas. La cercanía de la comida con los escenarios sociales donde nos desenvolvemos, coincide con la visión práctica de la política que Giroux (2000) concibe, al indicar que la política se torna práctica al reconocer la necesidad de elaborar proyectos que surjan de determinadas formaciones, lugares y prácticas sociales (p. 41). La comida, como una práctica social que pertenece a la cotidianidad de los sujetos en contexto, es susceptible de pensarse como un ámbito de la vida social sobre el cual se pueden estructurar procesos educativos formales y no formales. Los principios básicos de la pedagogía social nos invitan a pensar en una educación para la ruralidad donde sea un enfoque territorial el que nos plantee las realidades sociales y culturales de los sujetos con los que entramos en relación en escenarios diferentes a los académicos. La pedagogía social como campo de fundamentación

de la práctica educativa social nos ha aportado en la conformación de posiciones críticas frente a enfoques curriculares y didácticos predeterminados, que al ser concebidos desde la exterioridad de los escenarios educativos, por parte de planificadores y funcionarios del currículo como saber legitimado políticamente, desconocen los rasgos y necesidades propias de los contextos y de los sujetos hacia los que se dirigen.

Desde esta lógica, la comida se plantea como un desarrollo narrativo que nos pone en el escenario del conocimiento como sujetos políticos. Es ante este panorama que la maestra Clara Grisales, como docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, ha logrado construir diferentes espacios formativos que reúnen todo lo anterior bajo intereses educativos y territoriales, encontrando un antecedente indispensable en el momento que se abre la oportunidad de dirigir el Seminario especializado “Sujetos y cultura” puesto en marcha en el marco de la Licenciatura en Educación Básica en Ciencias Sociales, donde lleva la comida al centro del análisis teniendo en cuenta la máxima del antropólogo y filósofo francés Claude Lévi-Strauss "lo que es bueno para pensar, (ergo) es bueno para comer", lo que lleva a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia a reconocer una nueva propuesta pedagógica e investigativa que se consolida con el Grupo de investigación *UNIPLURIVERSIDAD* de la Universidad de Antioquia, expresado a través del semillero de Expedición Dignidad *-la comida al centro del pensamiento-*, donde logramos identificar experiencias, metodologías y hallazgos que han de servirnos como base para nuestra investigación. Como miembros de la propuesta de *Expedición Dignidad*, nos identificamos con el planteamiento expedicionario como principal fuente de inspiración en el actuar de la presente práctica pedagógica, y paralelo al proceso de investigación.

El planteamiento expedicionario es: articular: niños, maestros, escuelas y territorios a través de la comida, y los contenidos culturales y políticos intrínsecos que esta lleva en sí; es importante resaltar que esta articulación estará siempre mediada por la relación de tutores y tutorados que se han establecido como eje central a lo largo del trabajo del Semillero y del cual nos servimos en esta investigación. El relacionamiento pedagógico basado en tutorías “es una búsqueda por generar relaciones sólidas, cooperativas y de construcción de saber en doble vía. Manternos como conectores entre geografías dispersas, cruzando relatos y haciendo posible que nuestra historia sea narrada, compartida y pueda hacernos partícipes de la realidad nacional en la conciencia de lo que somos a través de lo que comemos”. (Grisales, 2018, p. 3)

Como principal antecedente encontramos la Ruta Expedicionaria del Semillero Expedición Dignidad, el cual retoma la acción educativa guiada desde los preceptos de la Educación Popular y la Pedagogía Social. Esta ruta ha desplegado su acción educativa en los municipios de Apartadó, en el corregimiento de Churidó Pueblo; municipio de Necoclí en la vereda Del Río en la región del Urabá antioqueño; la Comuna 8 en la ciudad de Medellín, y en la vereda Guapante Abajo del Municipio de Guarne, región del oriente antioqueño. Allí hemos visibilizado la pertinencia de llevar a cabo procesos formativos articuladores de territorios y sujetos por medio de la comida. Cabe anotar que esta posibilidad investigativa se materializa gracias al debate político articulado por la actuación, sustentación y producción generadas por el Semillero, gestión que permitió abrir una línea de investigación dentro de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales bajo este enfoque.

A partir de estos espacios, se deben valorar y referenciar otros espacios y propuestas que la Universidad de Antioquia ha ido abriendo paulatinamente, donde la comida se piensa y se

configura más allá de su componente nutricional. Un claro ejemplo de ello es la creación reciente de un nuevo programa gestado a través de la Escuela de Nutrición y Dietética y de las facultades de Ciencias Sociales y de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias, denominado Ciencias Culinarias, donde el talante de ciencia se le otorga en un sentido contemporáneo, no desde una mirada positivista. El programa se basa en la producción de conocimiento a través de diversos métodos sistemáticos con una reflexión permanente en la construcción del conocimiento desde la experiencia práctica culinaria, apoyándose en diferentes campos disciplinares, es decir, se piensan las transformaciones culinarias de los alimentos como una construcción de conocimientos diversos desde aspectos físicos, químicos, nutricionales y culturales, de ahí que se proponga un pénsum que articule el trabajo del cocinero desde la interdisciplinariedad, comprendiendo procesos desde las áreas de las ciencias de los alimentos y la nutrición, la dimensión sociocultural y comunicacional, sin perder de vista los componentes administrativos e investigativos.

También se han gestado propuestas en nuestra Facultad de Educación que si bien no centran su análisis en la comida como estructurante cultural y social, se preocupa, desde la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, por formar maestras y maestros con un alto compromiso cultural, ético y político, con capacidad de realizar procesos educativos, pedagógicos e investigativos desde los territorios y construir propuestas que fortalezcan los planes de vida desde un enfoque intercultural, en donde se ha visibilizado la importancia de los cultivos en la vida cultural de las diferentes poblaciones indígenas en Colombia, así como la preservación de los saberes que emanan de estas comunidades.

Marco Teórico

La Comida

Hablar de la comida nos ha de llevar, en la mayoría de los casos, a considerar los valores nutricionales de los alimentos que consumimos o a una retahíla de recetas -cuyo contenido político se haya implícito, siendo tarea del investigador el develarlo-. Como elemento central en nuestra investigación, la reflexión y conceptualización alrededor de la comida debe ir más allá de pensar en estos elementos; queremos analizar y retomar el sentido político, cultural y social que orbita alrededor de la acción de comer, de sentarse a la mesa con nuestros familiares y amigos más cercanos, y de cómo aquella se relaciona con la escuela como institución, con los sujetos que la habitan y con los conocimientos que allí se imparten.

Para este propósito, nos hemos dirigido a los estudios y postulados de un sector de la antropología, el cual se ha concentrado en la observación y el análisis de la comida en función de lo social, es decir, cuáles sentidos de la vida atraviesa, cómo afecta las relaciones sociales entre los diferentes grupos humanos, cómo ha sido utilizada por imperios para someter e implantar su cultura a otros pueblos, o los múltiples significados que aquella conlleva en sí misma. Así pues, cabe resaltar en un primer momento la relación que establece Michael Pollan (2006) entre la comida y la cultura, es decir, cómo aquella pasa de un estado natural a considerarse un alimento transformado a partir de la carga social que lleva implícita en sí, es decir, aquellos símbolos y signos que trae consigo y que le dan sentido a una sociedad. Este autor estadounidense nos sitúa ante el panorama en el cual “nuestra cultura codifica las reglas para comer sabiamente en una complicada estructura de tabúes, rituales, recetas,

modales y tradiciones culinarias que nos evitan tener que enfrentarnos de nuevo al dilema del omnívoro en cada comida.” (Pollan, 2006, p. 15)

La necesidad del hombre de ingerir nutrientes de toda clase para su supervivencia, los cuales se hallan en un estado natural, es lo que permite la construcción culinaria como parte del proceso civilizatorio atravesado por preguntas e inquietudes sobre aquello qué se puede comer, cómo y porqué llegan tales productos y no otros a las mesas de las diferentes sociedades, o de qué manera han de consumirse. Esta diferenciación, entre los productos naturales y la comida, es importante en la medida en que nos aproxima a los primeros estadios de la humanidad; la caza, la recolección, la pesca, todos aquellos procesos que en un principio nos dotaron con productos naturales que, al ser expuestos a un proceso de construcción cultural y respetando un protocolo de uso socializado, se convierten finalmente en lo segundo, es decir, en comida.

Así pues, en esta primera aproximación se resalta la preocupación por un sector de la antropología por hacer visibles un cúmulo de elementos sociales que son transformados en simples datos nutricionales por la lógica positivista de Occidente; la transición de saberes culturales a meros estudios estadísticos, nutricionistas o de salubridad, reitera la conveniencia del abordaje en la escuela de los elementos culturales y sociales de la comida, y la traslada a instituciones gubernamentales o incluso privadas que velan más por la estética o la cobertura nutricional de la comida. Al mismo tiempo, Albán Achinte (2010) apunta que “cocinar y comer son actos que tienen altos contenidos simbólicos, por lo cual estas actividades significan, representan y se convierten en constructoras de sentido en el interior de una comunidad.” (p.19) Si bien el autor lo señala como acto, visto desde el planteamiento al que venimos aproximándonos en todo el desarrollo de la intersubjetividad que propone Mèlich,

no podría ser éste un razonamiento instrumental, que solo se corresponda con la mecánica propuesta o la fragmentación de la acción en el acto, es precisamente por el contenido simbólico que Albán Achinte (2010) nos señala, que consideramos trasciende con mucho la operatividad y se propone la comida como una acción de contenido cultural. Dicho esto, la cita traída nos deja tranquilos al plantear el alcance significativo de la comida en sus contenidos disciplinares, epistemológicos y en el razonamiento que proponemos para llevarla al centro del pensamiento, vamos entonces del acto de comer a la acción de la comida.

Pensar en el contenido político de la comida nos lleva a pensarnos algo que, por ser un acto cotidiano, como una mecánica instrumental, no le damos la trascendencia social que merece ya que ordena nuestro mundo y le da forma a la propia estructura social, y, en definitiva, es uno de los objetivos primordiales de esta propuesta: la comida como centro del pensamiento, entraña una lectura de la acción como proceso de la construcción intersubjetiva. Si la comida se piensa más allá de su contenido nutricional y se lleva a un análisis sociocultural, se evidencia que por su papel de estructurante territorial y de facilitador de cohesión social, las dinámicas del poder van a estar íntimamente relacionadas con ella. Estas aseveraciones han de constatarse cuando hacemos un análisis de las sociedades humanas desde el momento mismo de su constitución, donde el intento de dominación de las condiciones naturales, que han llevado al antropocentrismo en el proceso de humanización, nos muestra la relevancia que la comida tiene en el orden y disposición social y cultural, siendo un aspecto primario de esta estructura; así pueden verse una constelación de conocimientos muy amplia en cuanto a los componentes, usos y preparaciones de los alimentos que la tierra ofrecía a las primeras civilizaciones que usualmente la escuela trata

como primitivas; Fernández Armesto (2003), en su libro “La historia de la comida: alimentos, cocina y civilización”, explica cómo nuestros antepasados:

Suelen ser expertos de las propiedades tóxicas y profilácticas de las plantas que emplean, detoxifican de veneno su propia comida y lo extraen para aturdir a los peces o matar animales de caza. De hecho, algunos de los supuestos pueblos “primitivos” del mundo son expertos en el control de este conocimiento científico recóndito.”
(p.135)

Lo vital que ha sido la agricultura para la evolución del ser humano y los conocimientos ancestrales, que se han pasado en muchas ocasiones de generación en generación, sus formas de cultivar saltan a la vista en las palabras de este autor español; es valioso y necesario proponer un contraste entre el pasado y el presente, a la hora de comprender las diversas maneras en que hoy se cultiva, el uso de agroquímicos y las razones que fundamentan su uso, cómo la comida va delineando las formas como una sociedad se va moviendo, consolidando o mutando a través del tiempo. Es en búsqueda del alimento por lo que los seres humanos nos organizamos en sociedad, adaptamos unas primeras normas de convivencia y todo un *universo simbólico* que nos acerca a la tierra y nos consolida cada vez más como comunidad. Una evidencia más de esto, de la comida como articulador social, se evidencia en las primeras formaciones humanas de gran magnitud, como el caso de las sociedades mesoamericanas donde “quienes criaron el maíz, hace ocho o diez mil años, aplicando a su planta madre sus saberes agrícolas, concibieron a partir de su cultivo las primeras aldeas y sustentaron en él las ciudades que llegaron a construir y fueron por un tiempo las más populosas del planeta” (Esteva, 2003, p.19). Así pues, una gran civilización toma forma a partir del encuentro y vertimiento de significado cultural a un alimento como es el maíz, al estimular, a su vez, la

consolidación y tecnificación como sociedad con base en el dominio, cosecha, preparación, almacenamiento y conservación de este cereal.

De igual forma, la comida y su importancia central en la configuración del ser humano, como sujeto y como sociedad, ha representado una fuente de ganancias para el sector agroindustrial, sobre todo con la hiper-tecnificación de los procesos de producción agrícola y ganadera, en donde se premia la simplificación y la reducción de costos. Esto ha representado para la comida una invisibilización de su entramado cultural, así como su reducción a elementos mercantiles de procedencia desconocida, alimentos sin historia dejan de lado todo su bagaje cultural en pro de convertirse en mercancía, así como lo evidencia el autor estadounidense Michael Pollan (2006) al aseverar que “esto es quizá lo que mejor sabe hacer la cadena alimentaria industrial: oscurecer la historia de los alimentos que produce procesándolos hasta tal punto que, más que productos naturales -cosas elaboradas a partir de plantas y animales- parecen puros productos culturales.” (p. 137)

Ante este panorama, la comida adquiere una característica más en su lucha contra la simplificación mercantilista, aquella característica que la verá convertirse en una catalizadora de resistencia frente a los procesos mercantilistas cada vez más vertiginosos del capitalismo agroindustrial en tanto “la comida funciona como poderosa metáfora de muchos de los valores que la gente considera amenazados por la globalización, entre ellos las identidades y culturas locales, la supervivencia de los paisajes locales y la biodiversidad.” (Pollan, 2006, p. 292) En otras palabras, es meritorio el análisis del maestro Delgado Salazar (2001) en tanto le plantea al escenario de la comida una característica cultural que le permite resguardar todo un mundo simbólico, de identidad y diversidad étnica. Hemos visto como lo anterior se traduce en realidad a la hora de conocer las diferentes recetas emanadas de la sabiduría de

los niños y niñas que nos han acompañado en la investigación; a partir de los textos y relatos podemos ver cómo el maíz, la panela o el cacao sirven como referentes culturales y de tradición, tanto familiar como territorial. La comida se convierte entonces en el frente de resistencia para las lógicas homogeneizadoras del capitalismo agroindustrial.

Sujeto Político

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos importante desarrollar una concepción de lo “político”. Los autores Arias y Villota (2007) hacen la diferenciación entre la política y lo político, comparando la primera de estas categorías como un sistema que da coherencia a unos tipos de prácticas -las que ponen en juego intereses, o un juego de poderes-, o sea, las prácticas de organización social que dan vida a las instituciones que rigen la sociedad, mientras que la segunda categoría, lo político, se emplea para explicar la cualidad que caracteriza ciertas prácticas. Siendo así, lo político es una condición del sujeto a través de la cual guía ciertas prácticas que ponen en juego intereses y poderes. (p. 5) De esta manera, entendemos que el sujeto se encuentra atravesado por el elemento político cuando aquel le da un sentido transformador a sus acciones en el mundo público, sus intereses particulares y privados se ven beneficiados a partir de esta acción consciente y busca un equilibrio entre ambas reglas, la pública y la privada. Asumiendo esta dimensión de lo político, consideramos que “el sujeto político es el jugador, el que se dispone coherentemente entre las reglas normativas y las reglas pragmáticas; es decir, entre las reglas que le permiten reconocer en qué ámbito se está moviendo y las reglas que le permiten distinguir sus movimientos como autónomos” (Arias y Villota, 2007, p. 43).

Vemos pues cómo el sujeto político es aquel que adquiere las facultades de participar en lo público, lo cual permite controlar y poner bajo sospecha las estructuras de poder en las que está inmerso. Bajo esta lógica, el sujeto político, en palabras de Giroux (2012), busca la conformación de una filosofía pública en contraposición al quehacer público establecido, es decir, es aquel que entiende el campo de lo político como parte de una lucha constante por desarrollar formas de conocimiento y de prácticas sociales que no solamente hicieran de los estudiantes pensadores críticos, sino que también los facultará para abordar los problemas sociales con el fin de transformar las desigualdades políticas y económicas. (p. 26)

Con esto en mente, Giroux, (2012) al entender al sujeto político dentro de la vida pública, lo inscribe en el ámbito ciudadano de la colectividad, por lo tanto, el sujeto político también busca obtener la capacidad de organizarse colectivamente en torno a una causa mediante una noción de democracia participativa y constantemente activa, que permita la aparición de diversidad de poblaciones en la esfera pública generando una capacidad de interpelación ciudadana en las decisiones políticas y económicas (p. 55). Esta capacidad de ciudadanía activa que promueve el sujeto político en Giroux es una invitación a la posibilidad de construcción de otros mundos posibles, a reconocernos como parte activa de la historia, facultad que este autor llama comprensión histórica, la cual “nos enseña a transformar aquello que en nuestra vida es aparentemente fijo e interno, en cosas que se pueden cambiar. Les enseña a las personas que las estructuras que las rodean han sido hechas y vueltas a hacer una y otra vez. Nos enseña que vivimos en la historia” (Giroux, 2012, p. 15).

La acción de comer no radica exclusivamente en lo operativo y funcional, es decir, en el mero acto de preparar y consumir un alimento, tal cual se opera desde una visión acrítica de la comida. Desde este enfoque, la comida será el epicentro para el pensamiento de todo lo

que se produce alrededor de nuestras decisiones alimentarias y de la forma en cómo transformamos el alimento en comida como muestra de nuestras construcciones culturales colectivas. Comida es hablar de lo colectivo, de la proximidad, del encuentro con lo otro, de construcción de identidad, estos son solo algunos de los atributos que dotan a la comida como ordenador y estructurante social, dándole un talante de acción pública a la comida, de la que emanan características de lo político. Entendida de esta manera, la comida permite entender que, según Grisales (2018):

Los diferentes productos que conforman nuestra dieta servirán de elementos problematizadores para saber sobre sus procedencias, la manera cómo las familias acceden a ellos y cómo una determinada geografía hace de ellos el centro de su cultivo, producción, intercambio o estructurante de la vida social que ha de conformarse para su elaboración y transformación. (p. 1)

La comida pensada y problematizada permite un reconocimiento territorial tejido desde las realidades directas de los sujetos con los cuales se construye conjuntamente el conocimiento social. Así también surgen las reflexiones pedagógicas para pensar una acción educativa pertinente para las poblaciones, que posibilite el reconocimiento de sus propios saberes para así crecer como comunidad, ya que busca promover la apropiación del territorio con miras a que las comunidades mismas encuentren maneras de resolver las problemáticas mediante el desarrollo de procesos educativos que promuevan la soberanía y la emancipación, como sujetos políticos activos en sus realidades.

La comida es un punto de confluencia para el desarrollo y reflexión de pensamiento político desde varias perspectivas, ya sea desde lo productivo, desde las decisiones que se toman alrededor de su distribución, desde cómo esta organiza el territorio, etc. Así, “la

comida como estructurante social nos permite pensarnos políticamente, tanto en el sustento diario como en las formas organizativas que se tejen a su alrededor para poder acceder a ella, lo cual implica intercambio, solidaridad, cooperación, transacciones, modos de producción, entre otros aspectos que consagran la vida social” (Grisales, 2018, p. 2)

Acción educativa

Para cumplir con las premisas educativas antes propuestas en los contenidos políticos de la comida, consideramos clave entender la acción educativa desde su configuración como un proceso que requiere de lo ritual y que por ende entraña un contenido simbólico, todo un universo significativo que ha de proyectarse como guía ante los niños y niñas en las escuelas para entender el mundo del cual hacen parte. Siguiendo esta misma lógica, consideramos la acción educativa como un proceso que integra los aspectos subjetivos, las construcciones personales de cada ser, con los aspectos “intersubjetivos”, o aquellas significaciones que surgen de las entrañas de la comunidad. Es decir, desde el orden relacional, la acción educativa consolida tales significados mediante rituales; estos postulados los encontramos claramente delineados por Mèlich (1996) al aseverar que:

El orden relacional se refiere a las relaciones entre los sujetos sociales... la acción educativa entendida dentro del orden relacional es una acción ritual. Es el retorno al tiempo originario, es la repetición de un modelo divino. Todo ritual proyecta al ser humano al comienzo de la historia. Las relaciones entre los actores de la acción educativa repiten ritualmente lo sucedido al principio de los tiempos y se vinculan simbólicamente a la tradición. (p. 124)

Pero Mèlich expone que las tradiciones que se están ritualizando afectan la naturaleza simbólica de la acción educativa cuando nos dice que "...la educación ha dejado de ser considerada una acción simbólica, mítica y ritual para convertirse en una acción planificada, controlada, eficaz..." (Mèlich, 1996, pág. 134), esto da lugar al reemplazo de los símbolos rituales por meros "signos" propios de la sociedad moderna en la que se desarrolla la escuela tal y como la conocemos. Dicha sociedad moderna, con su centro de origen ubicado en las ciudades europeas de los siglos XVIII y XIX, guía la educación, y con ello la acción educativa como tal, por un camino de la eficiencia, la utilidad y la eficacia, todos estos valores de la sociedad del mercado. Para dilucidar la imposición de las lógicas del mercado en la educación, es necesario analizar el lenguaje que se desenvuelve en el ámbito escolar, que, desde varias instancias sociales, científicas y políticas, pone en la balanza al mundo rural y al urbano, donde los discursos frente a este último proponen la habitabilidad de la ciencia únicamente en los grandes centros urbanos. Este discurso llevado al mundo rural ocasiona un distanciamiento entre el territorio y sus prácticas sociales, y los sujetos que en él habitan; entre los maestros, reproduciendo un cuerpo de conocimientos a través de una acción educativa resignificada para servir a este interés, y los estudiantes que no se sienten parte de esa relación *cara a cara* o *face-to-face* de la que habla Mèlich y que a su vez hacen a un lado la mayoría de los conocimientos que han adquirido a través de su paso por el "*mundo de la vida*" para así adecuarse y ser partícipes de la gradual urbanización del mundo rural.

Teniendo en cuenta lo anterior, Apple (1986) problematiza los significados que, en forma de conocimiento formal y válido, se transmiten en el aula de clase, así como la finalidad que este conlleva que no es más que el control que las clases altas ejercen sobre el resto de la población. Así pues, este autor norteamericano relata qué:

El control se ejerce también mediante las formas de significado que distribuye la escuela. Es decir, el «cuerpo formal de conocimiento escolar» puede convertirse en una forma de control económico y social . La escuela no sólo controla personas; también ayuda a controlar significados. Como conserva y distribuye lo que se percibe como «conocimiento legítimo» ---el conocimiento que «todos debemos tener»---, la escuela confiere legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos” (p. 86)

De esta manera, la acción educativa en la que solo el maestro se ve envuelto en su construcción carece de sentido democrático en tanto se realiza de manera instrumental, teniendo en cuenta sólo el conocimiento validado por la institucionalidad, así como las pautas que rigen su performance. Encontramos en las construcciones de Apple un acierto al identificar los comportamientos del aula con referencia a la falta de participación de los alumnos y alumnas a la hora de organizar la acción educativa y todo lo que esta conlleva, presentándose este fenómeno desde los primeros grados de la vida escolar.

Pareciera que para Apple (1986) una de las principales tareas de la escuela es la conjunción de los ámbitos económicos, políticos y culturales en los que se basa la élite para reproducir un sistema que les sirva a sus intereses. La repartición de una cultura, de unos modos de comportamiento y pensamiento, de unos roles en la sociedad, así como también los valores, principios y “normas de sentido común” que respaldan todo este sistema. La escuela se encarga a partir del currículo oculto de interiorizar estas formas de ver el mundo dotándolo de un sentido y permitiendo que sobreviva a la crítica de los pocos que van más allá del conformismo. Lo anterior nos lleva a preguntarnos ¿Qué símbolos se están reproduciendo en la escuela? Los autores anteriormente señalados nos ponen de manifiesto un panorama educativo dominado por los preceptos racionalizados de la modernidad, que apuntan a la

supervivencia del status quo. Consideramos que la acción educativa ha de volver a la configuración simbólica de los sujetos en su contexto, dotar de valor las construcciones de las poblaciones históricamente marginadas.

El cambio de concepción sobre lo performativo en la escuela debe propender por una acción educativa con conciencia, teniendo en cuenta todos los conocimientos que confluyen en la sociedad, sobre todo aquellos salidos de sus entrañas, en nuestro caso, el análisis propuesto sobre el mundo rural, que realizamos en la escuela Juan María Gallego, pudo contar con el acercamiento e incorporación de las narrativas propuestas por sus pobladores y que permitieron habilitar su propio mundo de la vida como conocimiento susceptible de ser llevado a la escuela para problematizarlo y darle un alcance político en el reconocimiento de las decisiones que implica un modelo de vida social y cultural, y que reproduce sujeciones o jerarquizaciones que no se elevan a la categoría de problema educativo.

Interpelar la realidad que se corresponde a la vida cotidiana de niños/as en la escuela a través de la comida, nos ha permitido establecer una relación, que propone, además, un cambio en la lógica maestro-estudiante, tan caracterizada por una performativa institucionalizada y distante. Por tal razón, ha sido menester encontrar no solo una nueva forma de nombrar la relación sino de perfilarla, y esto nos ha llevado a encontrar en la dupla Tutor/Tutorado una manera de acercarnos y de enterarnos de la existencia real del otro, no de su asistencia institucional, sino de su manera de comprender, nos ha aproximado para sabernos, para encontrarnos y dialogar de manera directa sobre lo que consideramos relevante, y lo que se nos hace necesario, además de abrir espacios de conversación sin el contenido del miedo por efectos de la jerarquización o de la comprensión de una autoridad que entraña intimidación.

Lo anterior lo podemos percibir al llevar a cabo las diferentes actividades de campo junto a los tutorados de la Institución Educativa Juan María Gallego; el saber apprehendido por los Tutorados a través de la interacción constante con su ambiente se convierte en un importante factor educativo en tanto guía las acciones de los sujetos en la performática escolar. Vemos pues cómo, mediante una lectura de las dinámicas territoriales bajo diferentes técnicas, se nos presenta ante nosotros el territorio como un aula abierta donde dialogan los saberes de tutores y tutorados, lo asemejamos a una autopista de información en ambos sentidos, en una acción educativa que no se encuentra estratificada ni encuadrada en relaciones de poder o jerarquías.

En búsqueda de entender más a fondo el ámbito en el que centramos nuestro análisis, consideramos pertinente problematizar la ruralidad como ámbito, ya que este ha sido objeto de múltiples interpretaciones desde distintas corrientes y sectores de la sociedad. Tradicionalmente se ha reducido el ámbito rural en la especialización en actividades agrícolas como único criterio que define su naturaleza, pero sus realidades y dinámicas complejas en el marco de procesos históricos como la globalización, han servido de estímulo para que se considere su vocación productiva y ocupacional esencialmente diversa. De aquí surge la necesidad de que lo rural sea entendido como un “territorio” multifacético que ponga en discusión las marcadas fronteras que históricamente se han trazado con lo urbano, y que han puesto a lo rural como un estadio social inferior. Así, el concepto de territorio ha sido utilizado para pensar el ámbito de la acción educativa de este proyecto de investigación, ya que “el territorio emerge, de esta forma, como una categoría de análisis y planeación sobre lo rural, que intenta dar cuenta de la multitud de transformaciones que rebasan los límites

convencionales, asumiendo un enfoque integral, transdisciplinario y global.” (Grajales y Concheiro, 2009, p.146)

Emancipación y Soberanía

Para pensar en una educación con miras a la emancipación y la soberanía de los sujetos que interactúan en la escuela, así como también en las comunidades en donde esta se encuentra inserta, debemos dejar claro que se trata de una apuesta política. Como ya hemos visto, la educación en sí misma es política, así como la práctica política es educativa. Con esto en mente, la educación como práctica es política en tanto pone en juego valores, saberes y discursos que legitiman y reproducen modelos específicos de sociedad. Pero, así como reproducen, las prácticas educativas pueden cuestionar y transformar tales condiciones e imaginar otras formas de ser y estar en este contexto, es decir, la educación nos puede dar la facultad de pensar otros mundos posibles a partir de la relación existente entre los sujetos envueltos en la acción educativa. De esta manera, entendemos que la educación nunca es neutral y que se puede apostar por la reproducción para la dominación o por la transformación para la emancipación. Nuestra propuesta de análisis y construcción en el marco de la investigación implica entonces la de tomar partido por una educación y unos espacios escolares que proporcionen a los sujetos, en este caso aquellos que habitan el mundo rural, de herramientas intelectuales, sociales y culturales, así como de habilidades prácticas con sentido crítico, para el desarrollo de sus comunidades, la transformación de los relacionamientos sociales allí presentes, y la recuperación o fortalecimiento de la identidad.

Surgen así dos conceptos que consideramos vitales a la hora de llevar a cabo esta investigación; la emancipación y la soberanía nos permiten visualizar aquel puerto al cual

queremos llegar con nuestra propuesta. La construcción teórica y conceptual desde autores como Adorno, Freire o Esteva, pone de manifiesto un amplio panorama y varios frentes de resistencia ante las mareas hegemónicas que reprimen, atan y silencian, de manera simbólica o a través de la violencia efectiva, las propuestas diferentes desde diferentes ámbitos: el frente del conocimiento y del discurso que logra materializarse en la realidad palpable del ser humano, es decir, en la historia. Estos autores conciben el conocimiento como un constructo social, por lo tanto, es susceptible no solo de ser analizado, sino de ser modificado, repensado y reconfigurado, ya que existen fuerzas que legitiman ciertos conocimientos por encima de otros con intereses de poder, de allí la necesidad de que este sea continuamente interpelado con fines emancipatorios. De este mismo modo, en este campo conceptual se plantea que la emancipación no se logra sólo desde el campo reflexivo, sino que se debe trascender al ámbito material, es decir, reconocernos como sujetos que hacemos parte activa de la historia, una historia que puede y debe ser cambiada a través de nuestros actos colectivos.

Por este mismo camino, se reconoce que Freire (1997) les da importancia a los procesos de reflexión y de concientización de lo que es el mundo, desprendiéndose de igual manera del intelectual de escritorio al decir que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (p.7). Por lo tanto, para Freire, la transformación o creación de un nuevo mundo no alcanza con el escenario de la conciencia, sino que es dentro del mundo, en la historia, y a través de la praxis, en que se materializa tal proceso de transformación. Aquel escenario de la conciencia, ese encuentro conmigo mismo ha de ser necesario como primer paso, siendo pues la relación dialéctica entre la reflexión subjetiva y la acción material lo primordial para pensar en un modo diferente de construir la escuela.

No podemos hablar de la enseñanza crítica y la formación de sujetos con sentido autónomo en tanto nosotros como maestros en formación, no apreciemos y hagamos parte íntegra de nuestra futura labor docente, el sentido liberador que emana de este discurso. Como vemos en las elaboraciones de Freire, una verdadera educación emancipadora ha de estar en constante reflexión, en constante construcción desde ambos sentidos de la acción educativa; maestros y estudiantes compartiendo y construyendo conocimiento que logre hacerse realidad a la hora de desarrollarse en sus comunidades.

Por su parte, Adorno le da fuerza a los procesos reflexivos sin dejar de reconocer que se debe buscar una educación para la emancipación que cuestione la fe ciega a la fuerza de los colectivos o mediadores, desde lo estatal o de instituciones privadas, que presionan un actuar o se disfrazan de ejercicios de autonomía, para lo cual, se requieren de acciones concretas en el ámbito material. En otras palabras, la emancipación “significa, en cierto modo, lo mismo que concienciación, racionalidad. Pero la racionalidad es siempre también, y esencialmente, examen de la realidad, y esta entraña regularmente un movimiento de adaptación” (Adorno, 1998, p. 96). De este modo, Adorno nos plantea que para que los procesos de emancipación sean plausibles, la conciencia de la realidad y de las fuerzas que nos oprimen deben tener una relación dialéctica con la acción transformadora.

Ante este panorama, estos autores nos muestran diversos caminos hacia la emancipación, donde el trabajo intelectual que apunta a develar las condiciones de alienación y opresión que se manifiestan de maneras diversas se pueden considerar un primer paso. De allí, la acción transformadora tendrá su pertinencia en la historia, para así reconocer hasta qué punto se están haciendo o no prácticas soberanas que, según Adorno (1998), encarnan un sentido colectivo y van en contravía de la autonomía capitalista, que aboga por una persona

individualizada, que se considera a sí mismo como objetivo último, perdiendo su sentido social (p.103).

El conocerse a uno mismo empieza a tener sentido al relacionarlo con las formas de interacción que se presentan en las sociedades humanas. Foucault (1982), reflexionando sobre los presupuestos de la filosofía como “cuidado de uno mismo”, nos abre las puertas a desarrollar un sentido social de la propia subjetividad y lo que ello implica; a la vez que cuido de mí, que me convierto en un sujeto político mediante la reflexión de mi papel en la sociedad, empiezo también a cuidar del otro y de los otros (p.66). Lo anterior puede verse con más claridad a la hora de abordar una temática como la comida y el conocimiento que socialmente tenemos de ella; los procesos de transformación del alimento, la comensalía y los espacios propios de la comida llevan en sí un componente de cuidado del otro, lo que es bueno para comer en sociedad será bueno para alimentar nuestra propia visión de sujeto.

La emancipación y la soberanía, como vemos, ocupan toda la realidad social en que los sujetos se desenvuelven, y el mundo de la comida no es ajena a estas condiciones. Lo que comemos, así parezca una decisión tomada de manera consciente, resulta ser un mito insostenible. Las dietas que hemos naturalizado son uno de los mecanismos de opresión menos problematizados y la ilusión que se nos construye como consumidores soberanos se derrumba fácilmente cuando se determina la influencia del mercado en las necesidades de los consumidores. Son las nuevas políticas agrarias neoliberales y la industrialización de la ruralidad, quienes, bajo la máscara de un discurso desarrollista, se construye, según Esteva (2008), la quimera de la abundancia y de la diversidad de posibilidades de alimentación, cuando el discurso del mercado lo que ha hecho es cerrar en un nicho establecido lo que es

bueno y lo que no es bueno para comer, todo al juicio de las instituciones y los profesionales avalados por la ciencia (p. 30).

Otra de las máscaras del “desarrollo” de la que nos habla Esteva (2008) es la ilusión de la existencia común: la promesa de estar compenetrados mediante la internacionalización del capital que empíricamente es palpable (usamos y consumimos las mismas cosas) ignora, sin embargo, lo que está ocurriendo entre las mayorías sociales del mundo, que enfrentan, más bien, una creciente marginalización del modo de vida “globalizado”. Se da, según este autor, una globalización de su marginalidad (p. 26).

En este panorama, la Cooperativa Autónoma de Convivencia y Aprendizaje de Oaxaca (2015), nos dice que la ruralidad se enfrenta hoy a una intervención externa que les niega la posibilidad a las comunidades de pensar qué comer, cómo sembrarlo, cómo servirlo y para quién servirlo. Así, esta organización, citando a Zibechi, dice que “las políticas sociales juegan un papel relevante, insustituible. Con la excusa de aliviar la pobreza, buscan la disolución de las prácticas no capitalistas y de los espacios en los que ellas suceden, para someterlas a las prácticas estatales...” (CACAO, 2015, p. 11). La contraparte ética y política para hacer resistencia a estas condiciones establecidas, se da desde la soberanía alimentaria, siendo esta una perspectiva construida desde *Vía Campesina*, organización internacional cuyo principio reivindicativo es la capacidad autónoma y soberana de producir alimentos para sus comunidades y alimentar al mundo de forma sana y sostenible. Así entendido, el acceso a la comida toma un enfoque local y concentra sus esfuerzos en defender sus territorios y sus tradiciones. Más ampliamente, la soberanía alimentaria se define como:

“...el derecho de los pueblos a alimentos sanos y culturalmente adecuados, producidos mediante métodos sostenibles, así como su derecho a definir sus propios sistemas agrícolas

y alimentarios. Desarrolla un modelo de producción campesina sostenible que favorece a las comunidades y su medio ambiente. Sitúa las aspiraciones, necesidades y formas de vida de aquellos que producen, distribuyen y consumen los alimentos en el centro de los sistemas alimentarios y de las políticas alimentarias, por delante de las demandas de mercados y empresas” (CACAO, 2015, p. 18).

Método e instrumentos

Metodología

Para el desarrollo de esta propuesta investigativa resulta adecuado acudir a la perspectiva cualitativa, la cual busca la descripción y comprensión interpretativa de la conducta humana, en el propio marco de referencia del individuo o grupo social que actúa. Relacionada con los enfoques críticos de investigación que entienden la edificación del conocimiento desde la interacción con su realidad social, este enfoque se centra en “la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir desde una condición interna (subjetiva)” (Quintana, 2006, p.48). La investigación cualitativa, al aproximarse a las situaciones sociales partiendo de los conocimientos, discursos, saberes, actitudes y valores de quienes construyen significados en contexto, nos permite indagar las maneras en que la propia población que participa activamente de la investigación se relaciona con el mundo de la comida en términos educativos, culturales, políticos y productivos para que, con base en esta, se desarrollen procesos de formación política encaminados a la soberanía y la emancipación.

En este caso, serán los/as estudiantes de Séptimo grado y la comunidad académica que acompaña a niñas/os de este grado, cabe señalar que en ella se encuentran sus asistentes (que la mayoría de las veces coinciden con sus padres, en otras son los abuelos, etc.), profesores de la escuela, de manera específica tenemos la presencia permanente de la profesora de Ciencias Naturales, con quien iniciamos este proceso cuando las/os estudiantes hacían parte del grado Sexto y ella era la coordinadora del grupo. También ha sido permanente para nuestro trabajo la docente de Ciencias Sociales, tanto por nuestro interés como licenciados en el área específica, como por el propio interés de la maestra en acercarse a la propuesta durante el último año, así mismo la Rectora quien desde el principio fue la persona con la que entramos en contacto y ha sumado su interés a este proyecto, de manera muy especial con las señoras que cocinan en el Restaurante Escolar, con quienes hemos tenido varias conversaciones, y por supuesto mucha relación por el uso que hemos hecho del espacio de la cocina dentro de la escuela y para hacer nuestro desarrollo de la técnica de la Cocina como Laboratorio, que explicaremos más adelante. Con estas personas nos hemos podido sumergir en la construcción dialógica de conocimiento al acercarnos interpretativamente al mundo del sentido y las significaciones. De esta manera, para esta investigación, la perspectiva cualitativa se apoya en el enfoque hermenéutico como eje orientador para el análisis de la experiencia desde el punto de vista conceptual y metodológico.

El enfoque hermenéutico entonces, se precisa bajo una construcción de conocimiento dialógico, dinámico e interactivo con los actores sociales en contexto, el cual está condicionado por una historicidad, las cargas subjetivas de quien interpreta y porque entraña un reconocimiento del lenguaje como acción simbólica, con lo cual es preciso señalar que toda realidad ha de entenderse filtrada en una lógica de representación como mediación, que

por tanto hace necesaria la acción comunicativa para que circule y se haga entendible para quienes van tejiendo una dinámica social, con ello se precisa de la acción educativa para hacer visible el contenido de realidad que nos propone la existencia dentro de una comunidad de sentido, dándole valor a una forma de aproximarnos a ella, y acudiendo a la interpretación como base de la interacción de los sujetos para asumir una pertenencia a un grupo cultural, y atendiendo a lo que la acción social en esta sucesión de interacciones le confiera valor y legítima como conocimiento, es así como la hermenéutica nos propone comprender estas maneras de configurar sentido, generando una forma de percibir la construcción de esta realidad como texto, por tanto la hace susceptible de lectura y conforme se puede leer también se puede discurrir sobre ella, de tal suerte que nos acercamos no a la naturalidad de la realidad sino a su discursividad.

Como lo plantea Vigo (2002) al hablar de la hermenéutica “gadameriana”, la verdad se puede establecer en los procesos de apropiación de sentido, pues esta aparece como un acontecimiento de sentido, por lo tanto, histórico y contextualizado y, por lo mismo, como esencialmente vinculado a los procesos de comprensión. Este enfoque, apunta pues, a las diferentes y posibles formas de la experiencia de la verdad, entendida como *alétheia*, es decir, en términos esencialmente manifestativos y como acontecer de sentido. (p. 240) Es decir, que dicho proceso “permite apreciar la experiencia como elemento fundante del proceso hermenéutico, ya que ésta incorpora inevitablemente la dimensión temporal y con ello el reconocimiento histórico de la experiencia” (Cárcamo, 2005, p. 207).

El prejuicio, desde Gadamer en el círculo hermenéutico, tiene sentido como aquello de lo que parte el sujeto, tanto el hablante como el que interpreta. El prejuicio no puede ser

considerado algo negativo sobre esta base, por el contrario, es válido porque plantea al sujeto en relación.



Ilustración 1. Metodología de investigación

El enfoque hermenéutico nos permite entender que el mundo social está constituido por un flujo constante de significaciones que, al construirse históricamente, son abiertas y susceptibles al análisis en contexto, como en el caso de las producciones discursivas y textuales como base de la acción educativa en esta investigación. En concordancia con esto, el análisis del discurso se erige como el método de análisis de la información, guiada al contenido político de la comida relacionado con las realidades propias de la Vereda Guapante. Según Urra, Muñoz y Peñac (2013) el análisis del discurso:

Explora y analiza cómo los textos son hechos significativos en sus procesos y cómo contribuyen a la constitución de realidades sociales al hacerlos significativos. Más aún, el Análisis Discursivo no solo puede estudiar la forma en que los textos son contruidos y la función en que ellos sirven en los diferentes contextos, sino también las contradicciones que estos discursos contienen.” (p. 51)

El análisis del discurso en ciencias sociales permite “explorar el conjunto de expresiones verbales, los procesos de conocimientos, y las maneras como las culturas o los grupos apropian, crean o reproducen discursos” (Urra et al, 2013, p. 51).

La educación entendida como fenómeno de relacionamiento en el cual se tejen significados y sentidos, da cabida para que esa realidad que construye el sujeto en la acción educativa se constituya en un texto, tal como la advertimos en algunos párrafos atrás, al considerar que el operador del relacionamiento es la palabra, la cual es hablada, pensada y condicionada en un determinado contexto, “dicho proceso supone desarrollar la inteligibilidad del discurso contenido en el texto; en gran medida se trata de traspasar las fronteras contenidas en la "física de la palabra" para lograr la captación del sentido de éstas” (Cárcamo, 2005, p.207).

Es decir, el análisis discursivo parte de una decisión, un interés, una intención, por revelar un texto donde a simple vista solo hay datos. Este nos propone la conversión de una realidad en texto, sin embargo, se hace necesario trascender a la carga simbólica de la palabra, lo que nos obliga a situarnos en una posición desnaturalizada del lenguaje. No se trata entonces de una simple homologación o traducción del componente sígnico del discurso, sino que lo que se busca es la comprensión de un uso específico del lenguaje permeado por múltiples variables, posicionando al investigador primero como sujeto en relación y en tensión con lo

que aspira interpretar ligado a sus propias construcciones subjetivas, lo que en términos hermenéuticos enriquece el análisis.

Consecuente con lo anterior, la investigación cualitativa en el plano social, como afirma la maestra María Teresa Uribe (2018) sitúa la mirada en el sujeto de acción y en su contexto particular, cruzado por los acontecimientos y situaciones con las que su vida personal ha tomado sentido e historicidad. (p.13) Así, “el giro de lo objetivo cuantitativo hacia lo subjetivo cualitativo” (Uribe, 2018, p.14) permite situar al sujeto en el primer plano de la investigación y hacer de sus maneras de vivir, sentir y nombrar los protagonistas de la construcción de conocimiento, proceso susceptible de ser, no solo registrado, sino analizado, conceptualizado y categorizado.

Por tal razón, con base en los ambientes formativos y dinámicos que se construyeron, los acontecimientos dotados de sentido se han registrado por medio de relatorías, cuadernos de trabajo y fichas bibliográficas logrando categorizaciones, con las cuales se ha ejercido la lectura de la realidad para convertirla en texto desde la codificación, la recurrencia y las asociatividades, lo que nos ha permitido comprender el escenario investigativo desde una base contextual y conceptual.

	A	B	C
1			
2		CAMPOS	
3		SUJETO POLÍTICO	
4		COMIDA	
5		ACCIÓN EDUCATIVA	
6		TERRITORIO	
7			
8			

Ilustración 2. Libro de códigos y categorización del trabajo de campo

A lo anterior se le ha llamado procesamiento y triangulación de la información, donde a partir del registro detallado de los talleres se han retomado los registros antes mencionados para analizarlos y ficharlos a partir de descriptores, lo que nos dará, de acuerdo con las recurrencias y profundidades de sentido, un sistema matricial con categorías de análisis, siendo esta la mejor forma de cruzar y triangular la realidad registrada y analizada con los conceptos y categorías que el fichaje bibliográfico nos ha arrojado.

	A	B	C	D	E
1	CODIGO	CAMPO	CATEGORÍA	APARTADO	VARIABLE
	R1	Sujeto político	Tutorado	"Pasa uno por uno de nuestros compañeros frente al pequeño mantel de colores que sostiene 3 velas prendidas y una bola de masa de maíz. Cada compañero toma un poco de esta masa, dice su nombre y lo que le evoca el maíz, luego invita a su tutorado y le ofrenda un pedazo de aquella masa para que diga su nombre y los recuerdos que le evoca este producto. Algunos tímidos pero todos muy dispuestos, presentan las evocaciones de sus familias como personajes íntimamente relacionados con el maíz; abuelas, madres, padres, siembras de maíz, la familia en torno a un producto que en cierta manera nos regala una identidad."	Familia
2	V1	Comida	Tutorado	"Al querer ofrendar una parte de este a mi tutorada Karol Dahiana nos encontramos con la noticia que no asistió a clase esa mañana por lo que el compañero Juan Diego me asigna una nueva tutorada llamada Wendy, a la que llamo y aparece con una pequeña de sonrisa curiosa pero tímida, cabello medio rizado largo, tez como de canela contrastada por el uniforme azul oscuro que porta. Se presenta al grupo mientras juega con la maza en sus manos. las evocaciones	Maíz - Familia

Ilustración 3. Libro de códigos y categorización de las fuentes bibliográficas

Esta metodología investigativa se ve reflejada en el campo de acción de Expedición Dignidad, La Comida al centro del Pensamiento gracias a técnicas metodológicas como:

Relación Tutor/Tutorado

Es la forma de relacionamiento pedagógico sobre el cual se sostiene el proceso formativo. Basado en las premisas de reconocimiento de la otredad y del entendimiento y valoración del otro, esta relación teje vínculos desde lo que Melich (1996) llama el encuentro cara a cara, donde la cercanía y la proximidad deconstruyen las figuras tradicionales de estudiantes y maestros para que desde las tutorías se acompañen las elaboraciones y razonamientos sobre la comida y generar una relación donde se conectan realidades sociales y culturales siendo

cada persona el centro de la narración a través de la comida. “La idea de estas tutorías es conectar a través de esta dinámica las escuelas, maestros y estudiantes y territorios en un propósito de construir conocimiento a través de la comida para pensarnos y comprender lo que somos y nos asiste como sujetos sociales y culturales emancipando nuestras conciencias entendiendo lo que nos constituye” (Grisales, p.11, 2018)

Cocina como Laboratorio

Es un escenario formativo resignificado que trasciende las barreras de lo doméstico para erigir la cocina como un aula más, como un espacio formador desde el cual nos pensamos como sujetos activos en la construcción del conocimiento, puesto que plantea la presencia de todos y cada uno de los participantes como necesaria, dignificando los saberes de todos. Según Grisales (2018) no es un laboratorio en el sentido experimental que busca encontrar continuidades y comprobaciones, en cambio, se busca construir una acción educativa donde la elaboración de la comida implica pensar nuestro mundo a partir el encuentro y las empatías colectivas. (p. 4)

Taller

Metodológicamente entendemos el taller como una posibilidad de encuentro y construcción colectiva de pensamiento, donde el sustento de la relación tutor/tutorado representa una acción educativa que va en doble vía. Por tal razón, no se constituye en un ejercicio de transmisión o reproducción de saberes, por el contrario, es el escenario de edificación conjunta, próxima e intencionada, de conocimiento entre pares, donde se reconoce y se da lugar al saber del otro validando las múltiples formas del conocimiento. Los relatos, sentires, narrativas, olores y sabores que nos evocan la comida han sido las diferentes

formas en que hemos construido conocimiento, lo que nos ubica en un lugar gnoseológico diferente: como sujetos activos en su proceso de construcción. Esta técnica, acorde a la masificación de su uso en el ámbito académico, también ha sido acogida bajo el manto metodológico de la educación popular. Según Cano (2012) desde la educación popular podría definirse como:

Un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.” (p.33)

Recorrido Territorial

El Recorrido Territorial es una técnica para leer, interpretar y descifrar el territorio como concepto desde el relato, narrativas y vivencias de quienes en él construyen su vida social, además de caracterizar el suelo común a todas/os en esta Práctica Pedagógica. Es una acción educativa que nos invita a analizar las dinámicas y formas de relacionamiento dentro del territorio que tiene como centro la comida. Esto implica ingresar en las cocinas de algunos de los tutorados y desde este espacio doméstico construir conocimiento que ayude a visibilizar la comida como una forma de entender las maneras en que se constituye colectividad social y así problematizar las realidades de la escuela respecto a la ruralidad, generando procesos de emancipación.

Grupo Focal

A partir de esta técnica se propone indagar los conocimientos, discursos, normas y valores de determinados grupos sociales cuyo interés está comprometido para la investigación, en este caso, los maestros de la Institución Educativa Juan María Gallego, sede escolar de la Institución Educativa Ezequiel Sierra. Según Grisales (2019) esta es una técnica cualitativa donde se provocan relatos a propósito de temas puntuales que no van enmarcados necesariamente en preguntas, sino que se utilizan ciertos estimulantes discursivos intencionados para que los asistentes discurren de manera amplia sobre estas provocaciones. En este caso, ha sido utilizado para observar el interés que para la institución desata la comida más allá de una práctica funcional, donde se pueda analizar el alcance que ella puede tener como objeto de pensamiento (p.1).

Análisis y lectura de imágenes

Entendiendo las imágenes más allá de una muestra o comprobación de lo que se hizo con una intencionalidad cosmética, la imagen en esta investigación se vuelve técnica al concebirla como un texto susceptible de ser interpretado bajo los ambientes y dinámicas de relacionamiento que se han construido por medio de la comida. La escena que se observa no es el reflejo estricto de una realidad, sino que da partida a su interpretación, enriqueciendo el argumento al ser obturada intencionalmente para mostrar narrativamente cierto aspecto de las dinámicas formativas en las que se desarrolla la investigación. La imagen se convierte en texto cuando se interpreta de forma intencionada develando su relato, trascendiendo su carácter aparentemente sígnico.

Revisión Documental

La revisión documental es una técnica investigativa que permite definir el objeto de estudio y establecer unas bases teóricas sobre las cuales se va a analizar y a categorizar las fuentes bibliográficas, que en este caso han sido documentos oficiales e institucionales, así como documentación teórica. Bajo el ala del análisis del discurso y de la hermenéutica, se han analizado e interpretado los documentos por medio de fichas bibliográficas, las cuales, según Grisales (2015) son:

un instrumento de ordenamiento y rastreo de información documental, y una técnica de registro conceptual para el análisis de fuente documental. En ambos sentidos, como instrumento y como técnica, la ficha es un soporte descriptivo que expresa la importancia de las comunidades académicas y de sentido, la voz de los autores desde sus perspectivas, enfoque, paradigmas, por ello trasciende el resumen y se propone como un diálogo con el lector, que a través de su pregunta de investigación recorre los conceptos para desarrollar conocimiento. (p. 1)

Desarrollos didácticos

Son piezas construidas para trabajar de manera directa la comida y mostrarle a la comunidad académica una manera de producir y validar conocimiento desde sus propias dinámicas sociales y culturales. (Grisales, 2019). Estas piezas se inspiran en la necesidad de comunicarnos y encontrar formas de relacionamiento que incidan positivamente el encuentro entre tutores-tutorados, teniendo como propósito central el intercambio de saberes, la construcción de un pensamiento sobre lo que somos alrededor de la comida (Grisales, 2019). Algunos de estos materiales han sido:

- Fichas técnicas del alimento
- Recetarios y álbumes
- Pasaporte Expedicionario
- Personajes de Hombres y Mujeres del Maíz
- Ruleta de la Palabra Dulce
- Caja alfabetizadora
- Mapas en relieve
- Caja viajera de las especies
- Almanagues y tarjetas

Hallazgos, resultados y discusiones

Reconstruyendo la noción de comida para la formación de un sujeto soberano y emancipado en la escuela rural: De la comida como mercancía a la comida como base social, cultural y territorial

El presente trabajo se inscribe en la Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, y desde ese interés particular hemos podido ingresar a la institución educativa contando con el respaldo del anterior Secretario de Educación del municipio de Guarne, ubicado en la subregión del oriente antioqueño, quien propone la institución educativa como un buen escenario para el desarrollo que inicialmente le planteamos para el ingreso de la propuesta Expedicionaria. La condición de Secretario municipal nos permite llegar con un aval que definitivamente nos abrió la puerta para que la

Rectora Dalia Restrepo nos escuchara, y de esta manera viera posible llevar a cabo este proceso dentro de su institución educativa, señalando directamente la sede escolar Juan María Gallego en la vereda Guapante Abajo, como la óptima por sus condiciones para atender este proceso, que ya de entrada era singular y proponía movimientos importantes en el tiempo regular de la escuela y una disposición de las/os maestros con la que siempre nos hemos acompañado.

De tal suerte pudimos contar con el beneplácito de los miembros de la comunidad educativa y su participación activa. Una de las personas que resultaba clave para nosotros en el proceso era la Coordinadora del grupo con el cual empezaríamos a desarrollar directamente el trabajo, que de entrada y como propuesta de la Rectora fue el sexto grado, es decir que desde el momento de incursión a la institución hasta el momento en que se escribe el documento de grado, se han cumplido dos años, hoy los niños/as se encuentran en el grado octavo.

Anunciamos entonces el ingreso a los resultados y los análisis obtenidos con el grupo con el cual se llevaron a cabo las actividades formativas, y que de ahora en adelante llamaremos tutorados, considerada una forma de relacionamiento pedagógico construido desde la horizontalidad, tal como ya lo hemos advertido en la metodología y en la presentación de toda la propuesta. De esta manera se ha establecido un vínculo profundo con la institución donde, por medio de la comida, se han podido establecer relaciones entre la cotidianidad de los territorios en que los tutorados viven y su conexión con el mundo: recetas, memorias, sentidos, historias, geografías, relaciones económicas y de mercado, organización social y aspectos ambientales han sido solo algunas de las formas en que se ha observado e integrado la cultura a través de la comida desde un nos-otros, lo que la posiciona como una fuente

problematizadora de lo que acontece en sus escenarios de vida social con miras a una formación política contextualizada.

Teniendo en cuenta lo anterior, este primer capítulo se organiza de tal manera que permita inicialmente la comprensión de los hallazgos, mediante la revisión documental y la puesta en marcha de las diferentes técnicas de recolección de información dentro de la escuela rural Juan María Gallego, de las fuerzas e intereses en torno a los cuales se sitúa la escuela como institución amparada en la legitimación de conocimientos y en la construcción de un sujeto funcional a los intereses hegemónicos, factor que impide la entrada de ciertos saberes y ambientes formativos alternativos amparados en la educación popular y la pedagogía social. Basándonos en autores enmarcados en la perspectiva crítica, proponemos una mirada a la estructura de la escuela rural y las maneras de relacionamiento que ésta induce en su funcionamiento, donde se le da prioridad a la reproducción de formas de ser y estar en el mundo, las cuales, veremos, entran en tensión con lo que culturalmente se presenta en su contexto, siendo muestra de la incidencia de los discursos hegemónicos y el modo en que se adhieren a las prácticas, valores y actitudes de estudiantes y maestros de la Institución Educativa Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego, cuestión que ignora las dinámicas territoriales de la vereda Guapante Abajo, reduciendo así la noción de comida y tierra a meras fuentes de productividad, con miras a la integración o participación en un mercado cada vez más global, como una dádiva estatal, o como un saber ligado exclusivamente a una visión biologicista y nutricional.

De esta manera, aparece la comida desde su contenido político para interpelar las dinámicas tradicionales del aula y la naturaleza de los conocimientos que allí circulan, y así adentrarnos en una propuesta formativa en la que dichos conocimientos se construyen a partir

de las voces y los esfuerzos de todos/as los involucrados en la acción educativa y se destina en beneficio de sus realidades sociales, en la búsqueda de un sujeto soberano y emancipado, entendiendo como una de las características principales de la soberanía y la emancipación el *cuidado de sí mismo* en tanto “existe una relación de finalidad entre ocuparse de uno mismo y ocuparse de los otros. Me ocupo de mí mismo para poder ocuparme de los otros.” (Foucault, 1982, p. 66)

Mediante la utilización de diferentes técnicas y ambientes formativos con la comida como protagonista, hemos construido un análisis de las dinámicas territoriales de la Vereda Guapante Abajo desde la experiencia y los saberes de nuestros tutorados. Esta relación Tutor/Tutorado, supone un vínculo próximo, es una propuesta que recogemos del encuentro cara a cara fundamentado por Mèlich (1996) en la reciprocidad y donde la interacción es la base de una alteridad que reconoce al otro pero también se ubica en sus zapatos, supera la distancia para generar el vínculo y entendernos como parte constitutiva de la vida social que se encarna en el nosotros, de ahí que para nuestro propósito pedagógico la relación estudiante/maestro, atravesada por la comida como vínculo y encarnación, precise una mayor proximidad que se encuentra de manera más amplia en esta manera de relacionarnos, donde abrimos la conversación para caminar juntos.

La vereda Guapante Abajo tiene diversidad de vocación de usos del suelo, donde los procesos de producción agrícola dominan el paisaje frente a la mínima, pero creciente destinación para ganado, mientras que la ocupación para casas campestres es un fenómeno común en la vereda vecina de Yolombal (vereda que además es la sede central de la Institución Educativa Ezequiel Sierra), donde residen algunos de los estudiantes de la escuela rural Juan María Gallego. En este panorama prima la incentivación a la potencialidad y a la

competitividad agropecuaria y desde el Plan Básico de Ordenamiento Territorial y el Plan de Desarrollo se demanda para el estamento educativo rural la producción de un determinado sujeto que se adapte a tales condiciones socioeconómicas, por lo cual será objeto de este apartado interpretar la manera en que dicho discurso se ha ido posicionando en las mentalidades de los maestros y estudiantes con los cuales llevamos a cabo esta investigación, proyectándose en sus actitudes, prácticas e ideales de realización personal en el mundo productivo al que se reduce, en este ámbito, la ruralidad.

En el Artículo 379 del PBOT (2015), donde se definen las “Estrategias y Proyectos Regionales”, el municipio propende por el desarrollo de procesos competitivos de mercadeo y comercialización de la producción agropecuaria, en beneficio de los ingresos de las comunidades campesinas y pequeños productores, así como la formación de líderes para el fortalecimiento de la capacidad de gestión de las organizaciones comunitarias con criterio socioempresarial (p.333) mostrando que las prioridades de los proyectos educativos del municipio están sustentadas en la educación empresarial, dando entrada a instituciones de educación técnica para el aprovechamiento productivo de los suelos del área rural del municipio.

Es así como esta visión institucional de los usos del suelo condicionan la manera en que nuestros tutorados se relacionan con el territorio, pero no quita que se sitúan de manera activa pero quizá no tan consciente dentro de las dinámicas productivas del mismo: los principales cultivos y rutas de acceso y distribución, las principales fuentes hídricas, las diferentes técnicas de cultivo y sus posibles consecuencias ambientales, de hecho, reconocen los sujetos que están dentro o no de tales dinámicas productivas, es decir, todo un panorama de relaciones entre los habitantes del mundo rural, en donde la comida cobra inusitada

importancia. Estos conocimientos dan cuenta de la forma en que las dinámicas productivas y agroindustriales han calado en las formas de relacionamiento social y en las formas de ejercer la condición de sujetos activos de nuestros tutorados/as dentro del territorio ya que hacen parte de unidades familiares productivas, ejerciendo el rol de “trabajadores”, manifestando, incluso, tener posesiones como: ganado, vehículos y tierras, dándole a estos un carácter netamente lucrativo y productivo.

Con esto en mente, hemos notado cómo la idea sobre la vocación productiva de la ruralidad es una influencia notoria en el desarrollo individual y colectivo de los niños/as de la escuela rural Juan María Gallego, toda vez que esta idea se encuentra acentuada por el discurso de la predominancia urbana y la finalidad de producción de la tierra para el mercado, la cual condiciona la intencionalidad educativa en este contexto y busca moldear un tipo de sujeto en específico. Esto se evidenció mediante la realización de talleres como “Un día en la vida de...” en donde a partir de la representación de las comidas que están presentes en su día a día, los tutorados/as aseguraron que sus familias cuentan con cosechas de chόcolo, aguacates, tomates, coles, moras, entre otros. A partir de esto surge la pregunta sobre quэ tanto de estos productos que cosechaban estarían destinados a la alimentaci3n y cu4les para el comercio. De acuerdo con los tutorados/as, las coles, las moras, los frijoles y solo una parte de los tomates y el chόcolo eran consumidos, se reducía su consumo porque la mayor parte de estos dos ulti3mos se destinan al mercado, adem4s del aguacate que se perfila como el producto de mayor valor en el mercado.

Así pues, es importante avizorar el impacto, en el relacionamiento social y en la vida política, de un ideal de sujeto consumidor que logra insertarse en las cadenas de valor que conforman los desarrollos del mercado, y que son estimulados, a veces sin mucha conciencia

de ello, por la propia institucionalidad educativa, generando maneras de ser y pensar hegemónicas, enmarcadas en lo que Apple (1986) llama las regularidades cotidianas de «la enseñanza y el aprendizaje de la escuela» encontradas tanto explícita como implícitamente en el «currículo oculto de la escuela», el cual se traduce como “la enseñanza tácita a los estudiantes de normas, valores y disposiciones, enseñanza derivada simplemente de su vida en la escuela” (p. 27), la cual se encuentra amparada en un modelo de educación que, como veremos más adelante, abre las puertas a la ciudadanía siempre y cuando estén inmersos en las dinámicas del mercado y del consumo en aras de un modelo de sociedad industrial, realidades que motivan a considerar el alcance que la acción educativa, desde la comida, ha tenido para construir sujetos políticos con miras a la emancipación y a la soberanía.



Ilustración 4. “Un día en la vida de los tutorados/as se convierte en relato vivo de su relación con la tierra y la comida.” Escuela Rural Juan María Gallego, Guapante Abajo, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2018.

A medida que transcurre nuestra investigación, aquella en la que la comunidad educativa, entre quienes contamos con: maestras/os, estudiantes, directivas y operarias del restaurante, quienes han sido parte fundamental, surgen algunas preguntas e interrogantes frente al verdadero papel que juega la escuela, institución que en la mayoría de las ocasiones representa el único vínculo entre los habitantes de la Colombia profunda y el Estado en el mundo rural, y qué relación teje a su interior: entre ella misma, los conocimientos y los sujetos que la habitan, desde aquellos niños/as que se enfrentan por primera vez al cuerpo conceptual y actitudinal escolar. De igual manera, nos encontramos con aquella maestra/o proveniente, la mayoría de las veces, de un contexto urbano ajeno a la realidad de la ruralidad, así como con la operaria del restaurante escolar, a la cual no se le reconoce su saber o conocimiento cultural como cocinera y está condicionada en su actuación por una serie de guías y reglas que invisibilizan todo el contenido cultural, político y social de la comida. A partir del análisis de las disposiciones y planes provenientes de la institucionalidad del municipio de Guarne como mediador de las disposiciones de la Secretaría de Educación Departamental, por no ser este un municipio certificado en educación, en consecuencia, debe atender las disposiciones del Departamento, quien a su vez recoge las directrices del Ministerio de Educación Nacional -MEN-, como instancia rectora de todos los desarrollos educativos en el país, nos encontramos con que la escuela, como versión local de una entidad sectorizada, refleja la idea de ser un lugar no neutral y en el cual se transmiten, voluntaria o involuntariamente, un cuerpo de valores, conocimientos y comportamientos de alumnos/as,

maestras/os y cocineras que buscan reproducir un estado “normal” del mundo social; es pues la escuela el lugar donde se presenta la conjunción de los ámbitos económicos, políticos en los que se basa la “cultura dominante efectiva” (Apple, 1986, p. 164) para reproducir un sistema que ve el statu quo como algo deseable, dándonos a entender que el conocimiento que a la escuela llega “es fruto de la selección por parte de poderosos segmentos de la sociedad; este conocimiento es escogido entre muchos otros saberes siendo parcializado en la medida en que solo sirve a dichos segmentos de la sociedad que lo utilizan como un capital cultural.” (Apple, 1986, p.18)

En concordancia con esto, desde los organismos institucionales se prescriben unos objetivos sociales ideales en forma de planes y proyectos donde la educación se convierte en una mediadora que estimula las maneras cómo se percibe la realidad para la consecución de dichas proyecciones. A la hora de acercarnos a estos documentos oficiales hemos utilizado algunos criterios de análisis que nos han dado un panorama amplio acerca de lo que el discurso institucional está entendiendo conceptualmente como ruralidad, territorio, educación, y por supuesto la comida, como centro de nuestra búsqueda; de esta manera podremos entender las disposiciones que se ponen en circulación en la escuela rural, y que influyen en las dinámicas de relacionamiento a la hora de ser planteadas en el proceso formativo de las/os tutoradas/os con respecto a sus realidades.

En el Proyecto Educativo Institucional -PEI- de la institución educativa Ezequiel Sierra, en uno de sus principios institucionales, aboga por la “promoción en la persona y la sociedad de la capacidad para crear, investigar y adoptar la tecnología que se requiere en el desarrollo del campo, que le permita al educando ser factor de desarrollo productivo de su región” (PEI, p.13, s.f). Al abordar por completo la lectura del documento PEI que la Rectora nos puso a

disposición, encontramos la ausencia de referentes directos a la comida como propuesta educativa o que nos llevara a plantear un acercamiento que no fuera en las condiciones propuestas por el Restaurante Escolar, razón por demás para considerar oportuno el presente análisis y la intervención del movimiento Expedicionario. Entendemos que el PEI es la carta de navegación de una institución, por tanto si esta adolece de una directriz específica de un determinado aspecto, contenido o tema, es porque no ha sido abordado o trasegado en la vida institucional, con lo cual se advierte su existencia sólo de la manera en la que se menciona por la disposición del Programa de Alimentación Escolar -PAE- del Ministerio de Educación Nacional, quien recoge desde los desarrollos sectoriales en el nivel nacional, una visión de la comida reducida al servicio de alimentación que presta a la comunidad por medio del restaurante escolar y que destaca el papel de la alimentación en su contenido nutricional para atender a una población vulnerable y como garantía de derechos de niños/as a una buena nutrición, lo cual, si bien es importante, no abre espacio para pensar la comida más allá de como ya lo hemos advertido, por tanto su existencia es de distribución en una lógica instrumental, al ser planteado como requerimiento para suplir la escasez sin pensar cómo esta se produce o qué alcance puede tener en la construcción de un sujeto social en proceso de formación. Es en este sentido que, para la existencia del Restaurante Escolar, la escuela es solo un lugar de tránsito, dejándolo a merced de los operadores que por el sistema de oferta y demanda son empresas que tercerizan el servicio y le niegan la posibilidad de ser pensado como espacio formativo.

La escuela actúa como catalizador de estos procesos impartiendo una formación en la que, al prevalecer la lógica técnica y científica, la reproducción de formas de ser y estar en el mundo guiadas por intereses ideológicos reducen el amplio mundo de la comida al

funcionamiento repetitivo del mercado. Como afirma Apple (1986), la escuela y el conocimiento que allí circula “no sólo controla personas; también ayuda a controlar significados. Como conserva y distribuye lo que se percibe como «conocimiento legítimo» —el conocimiento que «todos debemos tener»-, la escuela confiere legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos.” (p. 88) Esto se ve reflejado en nuestra investigación al percibir la manera en cómo se va consolidando una u otra forma de relacionarse con la tierra; es decir, propagar preceptos que cada vez más ajustan al mundo rural y las relaciones sociales, económicos y políticas que allí se presentan, al mundo del mercado capitalista, que si bien hacemos mención reiteradamente de este sistema, en tanto consideramos que el capitalismo es un concepto crucial del cual surgen la mayoría de las dinámicas económicas y políticas del territorio rural, este desarrollo conceptual no hace parte del centro de interés de nuestra investigación, dejando abierto el camino para futuras investigaciones respecto de este.

El reduccionismo al que es sometido el concepto de comida se da a medida que la escuela deja de representar para sus integrantes aquel insumo primario en la construcción de una sociedad y empieza a formar parte del entramado cultural del capitalismo en tanto se convierte en confort y mercancía. Ante esto, consideramos importante retomar el sentido que tiene la comida en el espíritu de este trabajo de investigación; el profesor Delgado (2001) plantea que “hablar de la comida es referirse permanentemente al territorio con el cual se construyen los diversos sabores de la cultura.” (p. 86), esta concepción le plantea al escenario de la comida una característica cultural que le permite resguardar todo un mundo simbólico, de identidad y diversidad étnica. Hemos visto cómo lo anterior se exterioriza en los ambientes formativos que proponemos a la hora de conocer las diferentes recetas que retoman su

característica de ser piezas contenidas de tradición en las cuales encontramos un saber colectivo; a partir de los textos y relatos podemos ver cómo el maíz, la panela o el cacao sirven como referentes culturales y de tradición, tanto familiar como territorial.

La vocación productiva de la vereda Guapante funciona como discurso hegemónico, de manera que “actúa «saturando» nuestra misma conciencia, de modo que el mundo educativo, económico y social que vemos y con el que interactuamos, y las interpretaciones lógicas que de él hacemos, se convierte en el mundo *tout court*, en el único mundo” (Apple, 1986, p.15). La manera en que este discurso se ha ido instalando se refleja no sólo en el reconocimiento, mediante un “Recorrido Territorial” por parte de los tutorados/as guiándonos a través de los caminos que todos los días transitan, de los cuerpos de agua y de los cultivos propios de su vereda por parte de los tutorados, sino también en el reconocimiento de la vegetación no nativa, en la fauna que promueven sus cultivos, en las propiedades del suelo, en el asentamiento de actores sociales externos a sus lógicas y hasta en las dinámicas de distribución de sus cultivos; todo esto deja ver, además, la identidad que han ido construyendo permeada por la búsqueda constante de la productividad familiar, no sólo en sus propios cultivos, sino también en los de otros propietarios con tierras más extensas que no viven en la vereda y que dan cuenta del incremento del monocultivo en la zona, expresado en la gran cantidad de invernaderos destinados al cultivo de tomate que a lo largo del proceso de investigación iban aumentando.

Que Guapante tenga una vocación agropecuaria tan marcada en lo económico influye en la construcción de modelos de vida ideales que resaltan prestigio y confort, reducidas a la vida en lo urbano o a la posesión de determinados bienes que se catalogan como indispensables, sin tener coherencia con sus verdaderas necesidades. Expresiones como

“ojalá viviera allí” refiriéndose a una de las pocas casas finca de la vereda denotan dichas construcciones. Una vez más se hace evidente la percepción de lo rural como un estadio social inferior que se debe superar o, en caso de seguir viviendo en la vereda, las motos de alto cilindraje y las camionetas, son la prueba del “progreso”. Este único mundo que la hegemonía valida mediante la puesta en circulación de determinados saberes, discursos y valores, está reduciendo el mundo de posibilidades sociales de los/as estudiantes de la escuela rural Juan María Gallego al lucro por medio de la productividad de la tierra.



Ilustración 5. “En el marco del “Recorrido Territorial, seguimos los pasos que día a día dan nuestros tutorados/as, la cercanía con los sembradíos, el cambio en el tiempo de la vocación y usos del suelo interpelan

al sentido de identidad de cada uno de ellos.” Vereda Guapante Abajo, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2018.

Los maestros de la institución educativa no escapan de este proceso de ideologización y ponen en práctica inconscientemente la reducción del mundo de la comida a las dinámicas de la producción. En el marco de un “Grupo focal” realizado con los maestros de la escuela rural Juan María Gallego, se buscaba observar el interés que para la institución denota la comida más allá de una práctica funcional, donde se pudo analizar el alcance que ella puede tener como objeto de pensamiento. El propósito era guiar la comensalía mediante un menú que fue la base de la propuesta de conversación. Los platos sugeridos están asociados a la geografía del lugar y a sus formas de producción, destacando que los ingredientes son recurrentes en el territorio, en este menú se tuvo como protagonista el tomate, uno de los principales cultivos de la zona. En el desarrollo de la técnica de Grupo Focal aplicada para la presente investigación, se problematiza la potencialidad formativa de la comida, así como el discurso de la productividad y comercialización de la misma, se realizan algunas propuestas temáticas sobre la construcción de sentido de la comida, y se proponen algunos interrogantes, tales como, qué papel juega ésta en la formación de los sujetos y las maneras en las que se piensan las comidas básicas de la población donde llevan a cabo su labor docente. Logramos establecer a través de la comensalía con los maestros/as la relación de estos/as con el tomate: el relato del maestro de Educación Física da cuenta de una aproximación al tomate por medio del mercado al decir que “uno va por ejemplo al Éxito o al Carulla y es demasiado costoso ese tomate y uno ve que se utiliza mucho en las ensaladas gourmet.” (Grupo focal, 2019) En este mismo sentido, la maestra de matemáticas plantea un encuentro entre los/as estudiantes y el tomate en términos de “costos de producción” y

planeación de cultivos con miras a la competitividad, se acentúa un discurso productivo en varios de las/os maestros que participan de este Grupo Focal que deja de lado las implicaciones culturales y simbólicas que han llevado al tomate a situarse como un alimento implantado en el ADN, con toda la carga histórica de los pueblos nativos de nuestra América. A partir de esto, vemos cómo “nuestra forma de pensar acerca de la comida, puede ser tan importante como lo que comemos” (Pollan, 2006, p. 341); el tomate, mediado por el mercado, implica una forma de comer y de ser sujetos íntimamente implicados con una economía global que puja cada vez más fuerte por su entrada a los territorios rurales y a las mesas de quienes habitan en estos.

Aunque en momentos se habló de la tradición e importancia del autocultivo¹ dentro del Grupo focal, más como un ideal al cual llegar o como remembranza del pasado en el que cada familia sembraba productos como cebolla, tomate, diversas frutas, maíz, cacao e incluso caña de azúcar para la panela, y la manera en que estos se han ido desarraigando del territorio, la potencialidad formativa de las cosechas (en momentos no reconocidos como comida) siempre estuvo ligada al ámbito económico; las siembras empezaron a ser relacionadas con lo formativo desde un punto de vista de las potencialidades económicas y productivas. Los maestros/as nos relatan la forma en que una media técnica del SENA, enfocada en lo agropecuario, había fracasado en el colegio ya que los estudiantes sabían lo mismo o más de lo que les enseñaban. El reto estaba entonces en formar para aprovechar el “negocio” que tenían en sus tierras mediante la capacitación en procesos de mejora de técnicas productivas o de control de las finanzas, lo cual refleja la intencionalidad de construir una *cultura*

¹ El autocultivo es una expresión que emerge del Grupo Focal, es usada por los maestros que participan de esta técnica

empresarial en la planeación institucional. No se relacionó nunca la incidencia del proceso de mercantilización de las cosechas de la zona con la supresión de lo que ellos nombran como autocultivo en las familias de la vereda, lo que deja interpretar una visión esencializada de la ruralidad reducida a su potencial productivo para encontrar las mejores formas de posicionarse en el mercado.



Ilustración 6. “Maestros de la Escuela Rural Juan María Gallego y tutores se aventuran en un viaje a través de los sabores, olores y colores de América en una comensalía donde la tensión entre lógica de productividad y la visión de un sujeto emancipado y soberano fue el plato central.” Escuela Rural Juan María Gallego, Guapante Abajo, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2019.

Así pues, podemos ver cómo todo aquello que implica una dinámica de relacionamiento, todo un ámbito cultural y comunitario que se construye en el territorio alrededor de las cosechas, cultivos, caminos y fuentes hídricas, la hegemonía lo reduce a la puesta en marcha de la *cadena alimentaria industrial* que Michael Pollan (2006) menciona al describir el estado y funcionamiento de la gran mayoría de granjas norteamericanas, que no distan mucho de los planteamientos de cultivos extensivos y de prácticas agropecuarias que también tenemos en nuestros territorios, y que él indica que se rigen “según los principios industriales, como una fábrica que transforma inputs de materia prima -fertilizante químico- en outputs de maíz” (p. 59), semillas de maíz genéticamente idénticas que dan cuenta del espíritu de eficiencia y repetición que instrumentaliza el marco de acción del sujeto a la vida económica y en últimas lo invisibiliza, tal cual sucede en las dinámicas de esta vereda. El conocimiento, sobre todo aquel que proviene de la aproximación a la comida, se instrumentaliza y las prácticas y valores considerados comunes no son más que la puesta en marcha de la hegemonía, la cual mecaniza el actuar social en beneficio de los intereses económicos, consolidando el proceso de incorporación cultural al mundo del mercado. De allí que los maestros no logren profundizar acerca del componente formativo de la comida y perpetúen la capacitación de sus alumnos/as en ciertos saberes técnicos con miras a la productividad de los mismos, asentando en los ámbitos escolares la discursividad que reconoce la ciudadanía en condiciones de propietarios. Saber parece ser sinónimo de saber producir. La comida, a la vista de maestros y estudiantes es una mercancía. La instalación de esta manera de ver la realidad permea las percepciones sobre el conocimiento “útil”, sobre las formas de actuar,

sobre lo que es socialmente aceptado y se manifiesta en las prácticas y significados que los sujetos ponen en juego en sus contextos. Como plantea Apple (1986):

La hegemonía no se refiere a los grupos de significados que residen a un nivel abstracto en algún lugar de «la bóveda de nuestro cerebro», sino que más bien se refiere a un conjunto organizado de significados y prácticas, al sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones que son vividos. (p.15-16)

Esta instrumentalización e invisibilización que el discurso hegemónico de la productividad rural le da a la comida, nos da la oportunidad de despejar lo que entendemos por esta, lo que a su vez, nos permitirá percatarnos que, independientemente que el mundo productivo condicione las percepciones que se tiene en la institución educativa sobre la comida, esto no alcanza a acaparar todo su mundo cultural, y ésta, entendida como estructurante cultural y como forma del pensamiento político, es vivida y recreada por nuestros tutorados en su cotidianidad. Consideramos valioso para este propósito de resignificar la concepción de la comida en las palabras de Esteva (2015):

Procurarse comida, generarla, prepararla, cocinarla, mantener la comida misma y el acto de comer en el centro de la actividad cotidiana: todo esto es propio de las mayorías sociales y habitualmente tiene lugar en el reino del género. Alimentarse, en contraste, es comprar y consumir alimentos (objetos comestibles), diseñados por profesionales y expertos y distribuidos por medio de instituciones, por el mercado o el Estado, bajo el régimen del sexo. (p.27)

En estas palabras podemos hallar el límite entre comida y alimento. La comida implica adentrarse en la complejidad de la vida social y política de las comunidades, las cuales tejen

una relación orgánica con la tierra que no es equivalente a la actividad técnica de producir alimentos, proceso que implica depender de terceros para procurarse la propia comida en tanto los productos que de allí resultan hacen parte del capital agro-industrial, incluso desde la plantación de la semilla, y no de las mesas de los habitantes del mundo rural. De esta manera, una comunidad que se relaciona de diversas maneras con la comida y en todas sus etapas, desde la cosecha hasta la comensalía, cede a las presiones de la metrópoli y la mayoría de los cultivos migran hacia ella. Sin embargo, gracias a las propuestas formativas que implican dinámicas de cercanía y proximidad, nos hemos topado con las particularidades de cada sujeto en su cotidianidad, logrando que estas realidades que en la educación formal permanecen en las sombras, se conviertan en las protagonistas de esta propuesta política de formación mediante la comida, develando que en las dinámicas domésticas se tejen relaciones sociales a través de la comida, desarticulando la visión en donde la ruralidad es necesariamente sinónimo de producción.

Como afirma Delgado (2001), el territorio es el referente vital en donde se consolidan las raíces culturales que dan paso a una identidad. Es esta identidad la que construye una traza histórica colectiva en relación con el territorio, la cual condiciona la forma en que se concibe el universo de la comida, ya sea entendida como un valor de uso y de cambio, como una mercancía o como un referente cultural y simbólico. (p. 84-85) La dimensión económica del territorio se ha instalado en las dinámicas relacionales de la ruralidad apoyada en los ejes de poder económico y político que rigen el mundo, los cuales buscan reducir la diversidad vital que implica la mirada territorial a una visión global y homogenizante que limita el amplio mundo de la cultura a la cultura de la producción.

Sin embargo, la comida permite abrir el espectro en el cual se ponen en tensión los discursos globalizantes con las construcciones culturales propias, entendiendo la cultura en sentido amplio y en constante construcción y deconstrucción, como “un sistema simbólico de comunicación construido por las sociedades en un tiempo y un espacio determinado y en constante dinamismo” (Delgado, p.86, 2001).

Esta concepción de la cultura con la comida como expresión vital de la misma, permite problematizar aquello que parece ser natural para darle las implicaciones históricas a las decisiones que, pese a no ser tomadas de forma reflexiva y detenida, no están a salvo de discursos políticos, económicos e ideológicos que, como hemos visto, construyen una forma de concebir y relacionarse con la comida, la tierra y el territorio. Poner la comida al centro del pensamiento y del análisis de las circunstancias en que los sujetos toman decisiones en contexto “les enseña... a las personas que las estructuras que las rodean han sido hechas y vueltas a hacer una y otra vez” (Giroux, p.15, 2012), otorgándole una visión política a nuestros tutorados/as sobre lo que pasa en su territorio.

De esta manera, las narraciones que surgen por medio de la comida permiten reconstruir esa historia que los tutorados/as han tejido en relación con su territorio y ponerlas en el centro de la reflexión pedagógica y formativa, cuestiones que en la escuela regular son, por lo general, ignoradas. Recobrar las voces de quienes día a día encarnan, viven y recrean la cultura en sus contextos, permiten acercar la escala de análisis para develar la manera cómo los discursos hegemónicos conviven, y se ponen en tensión con las construcciones culturales propias de nuestros tutorados, en un foco de análisis más cercano, el de sus espacios domésticos. Este acercamiento pone en cuestión el alcance de la discursividad productiva de

la tierra y reivindica aquellos otros espacios en que se construyen con otros para formar en ellos la idea de otros mundos posibles por medio de su formación como sujetos políticos, en una dinámica que propicia la problematización de la comida.

El acercamiento a las dinámicas territoriales se organizó por medio de un Recorrido Territorial. Esto nos permitió entender el territorio desde el relato de quienes en él construyen vida social. El acercamiento a las realidades de la vereda Guapante Abajo nos llevó a aumentar el foco de observación sobre el alcance de la comida en la vida social y cómo podemos a través de ella generar acción educativa. Por medio de visitas a las cocinas de algunos de nuestros tutorados, se logró leer, gracias a este espacio doméstico, importantes relaciones entre la comida, el territorio y sus protagonistas. Los tutorados fueron los protagonistas de la acción educativa e instalaron su cotidianidad en el centro del pensamiento, logrando invertir los roles tradicionales de la educación formal y darle cabida a saberes y conocimientos que no siempre entran en la escuela.

En la realización del “Recorrido Territorial”, el encuentro con la familia de la tutorada Camila² nos deja ver la dualidad en la representación proveniente de la comida como fuente de ingresos y como mercancía pero también como preparación con un sentido social y cultural, donde la cocina, como espacio pensado de acuerdo a las dinámicas y necesidades de un hogar, se posiciona como su eje organizador, sobre todo cuando hablamos de una familia con vocación de cultivo como la de Camila, que en su mayoría es para aprovechamiento propio, razones que condicionan la transformación del alimento casi siempre desde sus orígenes hasta la preparación final. En este hogar los hombres extraen de

² Nombres cambiados por consideraciones éticas

la tierra el producto de su siembra y las mujeres lo transforman, como el caso del maíz para las arepas o la leche para el queso que preparan diariamente. La producción y transformación de la comida resultan ser el sustento cultural y la razón de ser dentro de las dinámicas diarias de esta familia, cada uno con unas tareas y unos roles muy bien definidos que en últimas beneficiará toda la unidad familiar y se visibilizan a partir de nuestra visita a este espacio. La casa de Camila es una cocina en sí misma. Al entrar, nos damos cuenta que su estructura está en disposición de la transformación del alimento. Pero, ¿Por qué la necesidad de tener dos cocinas? ¿Por qué cocinas de leña? ¿Por qué el resto de la casa, a pesar de tener 12 habitantes, es más pequeña que los lugares donde se transforma el alimento? Parte de la respuesta a estos interrogantes la encontramos en el funcionamiento de esta unidad familiar: Una de las cocinas, la más pequeña y antigua, es destinada para calentar el agua, moler el maíz y almacenar el alimento del ganado, a su lado se encuentra el “rajadero” de leña y el pilón, donde diariamente machacan el maíz para hacer arepas. La otra cocina está destinada para la transformación final del alimento y, a pesar de que a primera vista parece un simple fogón de leña, este cuenta con un complejo sistema para aprovechar de manera más eficiente el calor y para lograr la cocción no solo de la gran cantidad de comida que requiere esta numerosa familia, sino también para variar en el menú. El fogón cuenta con una abertura que permite sacar brasas de la leña para asar arepas u otras comidas en el momento que el fuego requiere ser interrumpido, además de contar con una tapa en dicha abertura para que el calor no se disipe por todo el espacio. A su vez, en la parte inferior, se almacena la leña mojada para que se seque y anticiparse a las futuras cocciones. Cocinar varias veces al día para tantas personas requiere de un control eficiente del calor y del fuego, y sus espacios domésticos fueron diseñados específicamente para esto.

Por otra parte, la familia de Ricardo³ tiene una relación distinta con la comida; si bien su madre guarda especial afecto por cocinar en tanto esto le recuerda su infancia y el tejido social presente desde esta etapa de su vida, esta unidad familiar cuenta con sembradíos hidropónicos de algunas variedades de lechuga que venden a restaurantes en Medellín, lo que deja poco espacio para una siembra de consumo propio que se transforma en la compra de productos provenientes del sector agro-industrial.



Ilustración 7. “El valor de la tierra está sujeto cada vez más a su capacidad de producción para el mercado urbano; la comida alimenta a la gran maquinaria agro-industrial.” Vereda Guapante Abajo, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2019.

³ Nombre cambiado por consideraciones ética

En el transcurso de la implementación de nuestras técnicas de investigación, nos encontramos frente a la tensión entre la agricultura sujeta al mercado y aquella que sirve de sustento para una familia, tensión que se evidencia en la escuela con el encuentro entre las lógicas economicistas y de productividad encarnadas en un cúmulo de conocimientos *legítimos*, y aquellos conocimientos y sentires respecto a la tierra y la comida que se invisibilizan en el aula escolar. Dicha dualidad en la construcción del mundo social, incluido el escolar, se encuentra explícita en la relación que el autor catalán Joan-Carles Mèlich (1996) nos propone, al retratar un encuentro entre el *Mythos* y el *Logos*, en el que el *Logos* se traduce como la racionalidad científica amparada en el método positivista, paradigma este que a la hora de enfrentarse a la escuela propone a los sujetos como transmisores y receptores pasivos de una realidad basada en leyes cuasi-inmutables, y el entendimiento en donde el conocimiento mítico se expresa de diversas maneras, ya sea en forma de narraciones míticas o de rituales ancestrales que se basan no en el *concepto*, se traduce como el *Mythos*, un constructo multifacético que da sustento al universo simbólico de los diferentes pueblos. (p. 24) Todo este “universo simbólico”, desde el lenguaje, el arte, la danza y la pintura hasta la comida, como un eje central en estas configuraciones de la vida social, tanto rurales como urbanas, se desplazan poco a poco en la escuela a meros elementos instrumentales gracias al desarrollo y primacía de la sociedad tecno-industrial, y en el caso de la comida a un elemento nutricional que se encuentra mediado por agentes públicos y privados externos a ella. Bajo esta lógica, la científicidad y eficiencia del conocimiento que circula en la escuela construye una visión hegemónica de la comida de la misma manera en que los expertos agrónomos en Occidente afirman “que el culto a las vacas merma la eficiencia de la agricultura, porque los animales inútiles no aportan ni leche ni carne.” (Harris, 1975, p. 8), poniendo énfasis en su

potencial concreto como objeto, a su productividad, acaparando su significado por encima de su condición de campo de conocimiento que narra las particularidades del sujeto en su territorio. La comida, como episteme y como materia vital, está siendo sometida a un control social y a una redistribución hegemónica: Primero, es excluida de la escuela y segundo, el control de la comida por las grandes corporaciones extiende una lógica agraria que condiciona e instrumentaliza la relación de los tutorados con ella.

Hemos visto la manera cómo la comida narra un vínculo muy próximo con el territorio, contiene las relaciones que los sujetos han establecido con él, generando y construyendo conocimientos pertinentes territorialmente mediante la problematización de las formas en que se relacionan los tutorados con ella, lo que implica develar una historicidad con su territorio. La identificación de esas particularidades nos ha llevado a pensar la acción educativa desde la comida como propuesta política en tanto nos convoca a pensarla desde un territorio específico que tiene sus propios modos y ritmos de producción en los cuales los tutorados se construyen subjetivamente. La problematización de sus realidades como motivación política del proyecto ha llevado a que los tutorados construyan conocimiento de sus propias realidades. Entendida de esta manera:

La comida como estructurante social nos permite pensarnos políticamente, tanto en el sustento diario como en las formas organizativas que se tejen a su alrededor para poder acceder a él, lo cual implica intercambio, solidaridad, cooperación, transacciones, modos de producción, entre otros aspectos que consagran la vida social. (Grisales, 2018, p.2)

Con la puesta en marcha de este trabajo de investigación optamos por la cultura, el escenario donde se construyen las identidades y los valores de los sujetos instalados en contextos dinámicos, pero que han generado una subsidiariedad y una sujeción a la lógica institucional al tratar de producir una estandarización en el proceso formativo que se lleva en la escuela. Bajo el principio en el que el conocimiento es una construcción histórica que tiene intereses, esta propuesta defiende la idea de que, así como en la educación se han instalado determinados discursos, de esa misma manera también pueden llegar otros.

A raíz de esto, se llevó a cabo el taller “La cocina como laboratorio, donde incursionamos en espacios como la cocina y el restaurante escolar junto a nuestros tutorados/as. Allí, nos encontramos ante el tenue bullicio de la cocina: sonido de ollas a presión, llaves del agua, platos y demás utensilios de cocina chocando entre sí. Nuestra presencia en este lugar irrumpe y trastoca el orden regulado por una institucionalidad externa a la propia escuela, y que lleva la asepsia a límites que la propia vida cotidiana de las/os estudiantes no poseen, y que incluso para las cocineras que rigen el restaurante está por fuera de su manejo, atendiendo a una industrialización y mecanización en serie de la producción que en ella se lleva a cabo, distanciando la comida del ejercicio permanente de las/os niñas/os, para convertir la alimentación en una tarea demandada a la escuela y que todos deben ejecutar regularmente para cumplir con lo que el Estado presume como su organización social. Las nuevas dinámicas que proponemos permiten que de pronto se transforme el espacio en una cocina de domingo, un espacio de la casa, nuestra presencia le ha inyectado otra vida, ha resignificado el espacio y le ha devuelto la proximidad a las/os estudiantes. Con este taller se busca el fortalecimiento de la acción educativa por medio de la generación de reflexiones formativas y políticas a través de la relación de los tutorados/as con los productos de arraigo

cultural del continente americano como el tomate, maíz y aguacate, el trabajo mancomunado en la transformación de dichos productos en comida, y la comensalía como un espacio propicio para la cercanía entre sujetos.

A través de lo vivenciado en los talleres donde visitamos el restaurante escolar, pudimos dar cuenta de la lógica operativa de éste: la comunicación entre las operarias de la cocina y los/as estudiantes es mínima, muchos de los productos que llegan a la cocina escolar vienen del aprovisionamiento que la tercerización, en cabeza de entidades como el ICBF o la Secretaria de Desarrollo Social, proporcionan de acuerdo con los requerimientos que por ley deben suministrarse para establecer una minuta, o porción alimentaria en un menú elaborado de acuerdo con pautas nutricionales, que se escapan a las lógicas culturales, y que proveen de productos que habrán de satisfacer los parámetros establecidos para mantener a las niñas/os por fuera de la desnutrición pero que descartan el escenario escolar como espacio para su apropiación, reconocimiento y formación; la escuela no es más que el espacio donde se aplica la logística de entregar alimentos, no de pensar en ellos, donde el PEI de la institución lo dispone como uno de los servicios que presta a la comunidad. Tanto cocineras, porque es una labor encarada la mayoría de las veces por mujeres, como los proveedores, son personajes ajenos a la escuela, no pertenecen a su lógica o estructura administrativa, no son reconocidas como comunidad educativa, tanto en la escuela Juan María Gallego, como en la mayoría de escuelas. La manera de operar obedece a un esquema fabril, la entrada en fila al lugar, disposición de las mesas, los murales que hacen referencia a la higiene y el “comer bien”, la forma lineal en que los niños/as hacen su entrada al recinto, todo esto muestra cómo “nuestra civilización y, cada vez más, nuestro sistema alimentario está estrictamente organizado en líneas industriales. Se premia la uniformidad, la mecanización, la

previsibilidad, la capacidad de intercambio y las economías de escala.” (Pollan, 2006, p. 233)

El análisis de estas formas en las que se organiza y opera el restaurante escolar pone de manifiesto lo que para la institucionalidad del Estado colombiano significa la comida y cómo la presenta en las aulas; para el Ministerio de Educación los procesos de formación escolar y la *alimentación* son “variables multirelacionadas con otros índices, como el estado nutricional, la morbilidad e incluso con las tasas de mortalidad, fertilidad, crecimiento poblacional, pobreza, así como con el incremento de la esperanza de vida y el progreso económico.” (Lineamientos técnico administrativos y estándares del programa de alimentación escolar, 2013, p. 9)

Nos encontramos ante *variables* que no cuentan con relatos y formas culturales o sociales propias de los territorios rurales, e intentan reducir la comida a una concepción de *alimento* que da lugar a aquellas dádivas o subsidios que desdibujan el potencial emancipador de la comida y crean dependencia hacia el Estado como agente benefactor. Esta condición de subsidiariedad permite la supervivencia de la ideología dominante a través de lo que Apple (1986) llama las “instituciones de conservación y distribución de la cultura”; es en estas, la escuela y su restaurante escolar como ejemplos más cercanos a nuestra investigación, donde se “crean y recrean formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social sin que los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación.” (p. 2). Será interés entonces, del próximo apartado, adentrarnos en el análisis de estas dinámicas.

La cocina como laboratorio frente al restaurante escolar: la formación de un sujeto político para la ruralidad

La problematización del ámbito político de la comida y su relación con los procesos formativos en la escuela rural nos ha develado el protagonismo que aquella ha tenido en la generación de capital y riqueza para el mercado agro-industrial, esto a través del contacto directo con la realidad de la vereda o mediante el análisis de la literatura que se ocupa de exponer o explicar estos fenómenos. La carga política que entraña la visión mercantil del territorio y la comida, visión que destaca este espacio como un lugar sujeto meramente a las relaciones de producción y acumulación, ya sea de capital o de tierras, es aprehendida por los habitantes del mundo rural como algo normal; a partir de lo construido hasta ahora hemos logrado visibilizar cómo la escuela rural Juan María Gallego de Guapante, poco se preocupa por los elementos simbólicos y culturales de los espacios en los que se encuentra y de los habitantes con los que convive diariamente, esto a través de la relación establecida con los/as estudiantes y maestros/as de ésta escuela, quienes en su papel de educadores, bajo un sistema de reproducción ideológica, no pueden “separar plenamente su actividad educativa de los acuerdos institucionales desigualmente responsables ni de las formas de conciencia que dominan las economías industriales desarrolladas.” (Apple, 1986, p.11) De igual manera, hemos visto cómo lo anterior ha llevado a estos maestros a ignorar, consciente o inconscientemente, la ruptura entre territorio, comida y escuela, y que muestran esos procesos de instrumentalización de la ruralidad como elementos que únicamente dan sustento económico a las familias de la vereda, todo esto mediante las nuevas relaciones de producción que se presentan en el mundo rural y que sustituyen el “sistema de significado” que lo convierten en sí mismo en un “universo simbólico”; entendido este como el mundo intersubjetivo que nos recibe y que ha sido anteriormente interpretado y experimentado por otros, del cual surge un conocimiento de referencia, producto de nuestra propia experiencia y las que nos han transmitido padres y maestros, es aquel conocimiento que nos indica que “ser humano no significa sino vivir en un mundo que está ordenado y que tiene sentido” (Mèlich, 1996, p.39). Es de allí que partimos para tomar en cuenta los discursos que del mundo rural emergen a la hora de enfrentarse a una realidad cada vez más comercial y urbanizada con sus propios símbolos y generando una tensión entre ambas realidades, en

tanto estos dos mundos se edifican bajo modos de significado y sistemas de símbolos y signos que codifican diferentes “*esquemas interpretativos*”.

La anterior perspectiva nos plantea un escenario en donde la identidad que los sujetos adquieren al tener un contacto cercano con la tierra y la comida se ve erosionada por disposiciones simbólicas propias de una modernidad occidental de índole mercantil. Así pues, al llevar a cabo la realización del taller “Ruleta de la palabra ofrenda”, el cual se propone como un escenario de visión colectiva, que no es otro que la comida en el encuentro, socialización y de ritualización a través de las palabras como testigos presenciales, llama la atención que la mayoría de nuestros tutorados/as encuentran una relación económica y de fuente de ingresos y utilidades al trío de palabras Agua/Ganadería/Tomate que proponemos como movilizadoras de la acción educativa, ya que reconocen en estas, la fuente de sustento para muchos de ellos, ya sean agricultores o tengan ganado, lo que denota la fuerte influencia que tiene sobre los habitantes de la vereda Guapante Abajo la vocación productiva de sus suelos, entendiendo, quizá, la razón por la cual sus propios maestros ven la vereda como una “despensa” y empiezan así a considerar las consecuencias que trae consigo los procesos de cultivo basados en el rendimiento y la demanda del mercado. Por su parte, la tutorada Melissa⁴, quien realizó el “Recorrido Territorial” con nosotros, nos hace recordar que, en su opinión, la presencia de cultivos y de ganado alrededor del agua es un asunto problemático en materia de sustentabilidad ecológica de los territorios rurales. Es así como nuestros tutorados/as logran identificar las contradicciones que se presentan al analizar los modelos productivos con su realidad cercana, que pese a un supuesto beneficio económico que les da la producción de tomates, aguacate Hass o la ganadería, sus aguas y sus suelos están sufriendo

⁴ Nombre cambiado por consideraciones éticas

grandes daños. Uno de estos factores de contaminación es el estiércol que mencionaron como abono, lo que da cabida a la discusión alrededor de este término, ya que este estiércol, dicen ellos/as, es una posibilidad de “aportar nutrientes a la tierra” que no sean agroquímicos. El tutorado Juan Esteban⁵ nos presenta una técnica que aprendió al trabajar con su padre para obtener abonos naturales, la cual se basa en la siembra de frijol que aportará nitrógeno al suelo y así poder cosechar maíz. Se puede evidenciar una tensión entre las relaciones económicas de la comunidad con su tierra, los beneficios que la actividad agrícola y ganadera ofrece, así como también las consecuencias o efectos que se desprenden de estos procesos en tanto consideramos que el cuidado del territorio es una característica central en la identidad de los sujetos que transitan hacia procesos de emancipación y soberanía.

Esta contradicción da cuenta del choque entre la lógica del capital y el propio sentido de la vida en la ruralidad; esta discursividad técnica intenta totalizar los escenarios en donde nuestros tutorados/as tejen sus relaciones sociales, reduciendo la condición del sujeto en el ámbito rural a ser solo una parte funcional del sistema. La educación formal juega un papel crucial en este proceso de construcción de significados; dentro de los escenarios educativos son socialmente objetivados poniendo a disposición de los sujetos un universo simbólico con saberes que nos son cuestionados, a los cuales, según Mèlich (1996), Schütz denomina “*conocimiento socialmente aprobado*.” (p. 41-42) La comunidad de la Vereda Guapante Abajo continúa cediendo a las demandas del capital global, convirtiéndose en una célula de reproducción de insumos para el mercado, discurso que poco a poco pasa a ser parte del entramado simbólico de sus habitantes. Su universo simbólico, sus formas de relacionamiento y sus significados están siendo reducidos a un sistema de signos, donde la

⁵ Nombre cambiado por consideraciones éticas

comida es así mismo reducida a una lógica productiva que desdibuja al sujeto dentro de su comunidad, negándole la propia autonomía que su condición de actor vital del territorio sugiere.

De igual manera, ya hemos visto en el capítulo anterior cómo los maestros/as de esta institución educativa avalan mediante su discurso y sus prácticas esta proyección a futuro de los tutorados/as como trabajadores del agro. Se nos presenta así el paso por la escuela como un proceso que debería representar para los chicos/as, en este contexto rural, una preparación en aras a la movilización en la escala social. Esto lo podemos evidenciar también en las palabras de la Rectora de la escuela Dalia al decirnos que “en las familias no les interesa tener un estudiante sino un trabajador de la industria agrícola” (Grupo focal, 2019) esto se visibiliza como el desarrollo de un rol o una identidad de los sujetos en el mundo rural que se hace con premura, es decir, que “mientras más rápido se haga será mejor” para la estabilidad económica de las familias y de los/as estudiantes. Esto parece apuntar a que los procesos formativos e instructivos llevados a cabo en el ámbito escolar reflejen diversas formas de realización personal dentro de Guapante a manera de integrar al sujeto a un entramado de productividad que albergue esa esperanza de futuro que han ido construyendo muchos de los/as tutorados: la producción de capital y la movilización hacia la ciudad. El maestro Ramiro Delgado (2001) nos propone una visión de estos procesos en cuanto a la relación de los territorios con los ámbitos económicos y políticos al decir que:

En el mundo contemporáneo la dimensión del territorio no es ajena a las diversas relaciones económicas y políticas que se establecen entre los distintos países y ejes de poder. En diversas circunstancias se observa el territorio desde los intereses capitalistas y mercantiles y desde una economía mundial en la cual se separan los

referentes culturales y simbólicos de los intereses económicos y políticos particulares y se mira más el territorio como un valor comercial y sinónimo de poder y control, o también se juega con él desde una figura ambigua entre su valor simbólico y económico. (p. 85)

La escuela rural, la cual hace parte de esta dimensión del territorio del sistema agro-industrial, aboga por un sujeto que valore y reproduzca la idea de “diversidad” en cuanto al cultivo y venta de productos que en su constitución son resultado de las demandas del mercado global, como ya vimos con el aguacate Hass, y no de las necesidades de la comunidad, en nuestro caso la vereda Guapante Abajo. La construcción de un sujeto que no cuestione esta realidad en la que se sumerge el territorio rural implica a su vez la deconstrucción de la relación que guardan estos habitantes del mundo rural con la tierra, articulación que va más allá de un aspecto económico y que posiciona a la comida como un eje central en la producción de símbolos, mitos y ritos propios de dichas comunidades. El cambio de este sentido identitario, aquel que implica ver el territorio como un lugar de procesos meramente económicos y la comida como un artículo que entraña el valor que el mercado le otorgue, le da paso a un sujeto *campesino proletario*, lo que genera una desarticulación de aquellos sujetos y de la comunidad con su propio territorio; las necesidades primarias de su familia ya son imposibles de satisfacer en la medida que estas personas entran a formar parte del engranaje de un sistema que premia la producción a gran escala de alimentos, lo que impone unas cargas tanto tributarias como de demandas, cambiando estas en el transcurrir del tiempo. Así, el sujeto que se encuentra cada vez más inmerso en esta lógica olvida su papel en la construcción de la sociedad, la participación política se traslada desde sus propias posibilidades hacia meras formas de representatividad en donde deja el

destino de su comunidad al arbitrio de políticos e instituciones gubernamentales, la mayoría de los cuales tienen intereses sobre la productividad del mundo rural. Ejemplo de esto es el cambio de la destinación de tierras en Guapante Abajo, donde muchas de estas son destinadas a la cada vez más extensas plantaciones de tomate y aguacate Hass, así como también la entrada de ganadería en tierras donde los tutorados/as identificaban en un pasado cercano cultivos de diferente índole.

La relación cada vez más profunda entre los habitantes de la ruralidad y un sistema que propende por la producción agro-industrial, hace evidente los procesos de pérdida de identidad cultural visibles a través de la conversación sostenida con las maestras/os de la escuela rural Juan María Gallego en el ya mencionado “Grupo focal”. Esta técnica gira alrededor de un menú por tanto “su escenario es la mesa para generar una comensalía que proponga los momentos de conversación de acuerdo con cada plato servido y sugerido a propósito de los temas que se quieren provocar” (Grupo focal, 2019); para que las maneras de argumentar sean lo más espontáneas posibles, no se inicia con una o varias preguntas guía, solo se hace referencia al tema mediante un trío de palabras que serán las movilizadoras de la discusión. Con la llegada del mango como entrada de nuestro menú propuesto, las palabras que motivaron el diálogo fueron: sembrar/comer/formar. En un principio, la palabra sembrar fue el foco de la discusión. Se habló sobre el desarraigo del autocultivo y de la “cultura de las huertas caseras”, donde los productos básicos eran cultivados por parte de las familias que tuviesen “un pedazo de tierra”; la profesora Libia, participante constante del proceso, decía con tristeza que “no le gustaba ver al campesino comprando lo que podía cultivar y que, en cambio, ya solo tenían monocultivos.” La pregunta que en este caso es ignorada es si solamente hay desarraigo voluntario por parte de las familias campesinas o existen

incidencias externas que llevan a que las familias, por razones de subsistencia, se vean obligadas a seguir las dinámicas del mercado con los monocultivos; lo curioso es que esto en ningún momento fue problematizado como posibilidad de enseñanza, ya que las prácticas rurales siempre se juzgaron como si sólo dependieran de las “familias campesinas”, dejando ver una postura productivista de lo rural.



Ilustración 8. “En el ir y venir de nuestra investigación somos testigos de la colonización de la tierra por parte de los invernaderos de plástico, demostrando así una creciente tecnificación de las cosechas.” Vereda

Guapante Abajo, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2019.

El proceso de sustitución o paso de una condición de habitante de la ruralidad a la de "proletario" o campesino, con sus formas de ser, nombrarse y actuar frente a la tierra, se presenta en torno a la tenencia y uso de los suelos. Consideramos como habitante de los territorios rurales a quien usa la tierra para su manutención y la de su núcleo familiar, así como también quien lleva a cabo actividades económicas al margen del consumo como forma de habitar y puede incluso expresarse socialmente desde el trueque, sin que ello sea impedimento para la producción directa del suelo rural bajo las actividades consideradas primarias, es decir, hay un alcance próximo en sus actividades, lo que propone una articulación a las economías locales, en tanto son sujetos que entienden que la tierra y la comida funcionan “como poderosa metáfora de muchos de los valores que la gente considera amenazados por la globalización, entre ellos las identidades y culturas locales, la supervivencia de los paisajes locales y la biodiversidad.” (Pollan, 2006, p. 292). Opuesto a esta comunidad de sujetos, encontramos entonces a la cada vez mayor *mano de obra campesina* que, debido a los altos costos de vida y a los mayores procesos de tecnificación del agro, es incapaz de conservar la titularidad de la tierra y se enfila hacia la participación en el modo de producción capitalista, trabajando para suplir las demandas de la industria agropecuaria. Consecuencia de esto, vemos cómo la vereda de Guapante Abajo es considerada para el municipio de Guarne como una zona de producción agrícola, y la distribución en usos del suelo asocia las implementaciones en el terreno productivo con la necesidad de que sus pobladores se dediquen casi exclusivamente a la explotación agropecuaria. Sin embargo, los equipamientos institucionales en la vereda tienen escaso asidero, solo están representadas por la escuela rural, y en el recorrido realizado desde el casco urbano hasta la vereda solo encontramos una franja de carretera pavimentada, estrecha

y de baja circulación de transporte, siendo aún más infrecuente el servicio público para acceder a estas franjas territoriales. Cuando llegamos a la entrada de la vereda de Guapante la carretera es destapada y se reduce aún más el transporte de automóviles, quedando reducida a la circulación de motocicletas para los pobladores y los camiones de carga de los productos agrícolas o los tanques de recolección de leche.

Para cualquier habitante de la vereda ir o venir del casco urbano representa un valor, tanto de dinero como de tiempo, importante dentro del nivel de ingreso que se obtiene en la zona fruto del trabajo de la tierra, y esto ha hecho que se convierta la motocicleta en el mejor servicio de transporte con los consecuentes problemas para la movilización de familias extensas, personas de edad o niños de brazos, entre otros problemas por el estado de las carreteras en épocas de invierno.

Los planteamientos que se encuentran en el PBOT no responden a una mayor inversión sobre el suelo rural y mucho menos sobre sus poblaciones, haciendo, para quienes no pretenden dedicarse a la explotación del suelo, no deseable habitar este territorio, a menos que se tenga control de un mayor ingreso económico y se posea un transporte de mayor capacidad, esto hace que la idea de tener y concentrar riqueza se vea como la opción determinante para habitar el suelo rural y tener garantías ciudadanas, porque se trata de vivir la ruralidad para acceder a los servicios de la ciudad, pero en ninguna forma, al menos eso parece colegirse de lo que observamos, se aproximan las garantías de la ciudadanía a un poblador rural que parece excluido de estos derechos. Hacer parte de la vereda de mayor productividad agrícola en el municipio, no parece traer consigo garantías, por el contrario, cada vez más su producción es extensiva y su dependencia y necesidad de los espacios urbanos es mayor.

Puede hablarse entonces de un proceso de marginalización de los habitantes de la ruralidad en tanto van perdiendo poder adquisitivo debido al encarecimiento de la vida en el campo, producto de los costos de manutención de la tierra y de la permanencia competitiva en la lógica productiva, de las demandas del mercado global, así como del mercado interno. Frente a esto último, el sociólogo dominicano Wilfredo Lozano (1985) explica cómo en la mayoría de las naciones latinoamericanas que tenían el azúcar, banano y café como los productos centrales en una economía de exportación hacia los grandes centros urbanos, tanto fuera como dentro de estos países, la producción cada vez mayor de estos productos generaron:

Precios estancados, que, al especializar al productor campesino, lo hacía depender no sólo del capital comercial y usurario, sino incluso de los productores manufactureros urbanos. Los precios de estos últimos productos tendieron a elevarse de un modo más sistemático que los del sector agropecuario. De hecho, esto significaba un drenaje sistemático de excedentes del campo por la ciudad. (p. 100)

El territorio rural, al estar condicionado por los requisitos del capital global, va adquiriendo un carácter comercial mayor, a la vez que se reduce el espacio para las actividades que le permitan subsistir a las comunidades rurales. Las relaciones que se establecen entre la ciudad y el campo están dominadas por lógicas de comercio o de paso hacia otros mercados internacionales, abriendo una grieta cada vez más grande en cuestiones de desarrollo industrial en ambos polos de producción. Esto se hace evidente en el relato de Alberto⁶, un habitante de la vereda quien nos ofreció un aventón a Guarne en uno de nuestros regresos de Guapante Abajo. Alberto cultiva mora y las transporta él mismo en canastas hacia el casco urbano municipal, donde tiene una fábrica, en la cual se empacan y posteriormente

⁶ Nombre cambiado por consideraciones éticas

son enviadas a la ciudad de Cartagena, lugar que al parecer cuenta con gran demanda. Nos relata la difícil situación vivida por quienes cultivan comida para entablar relaciones comerciales con algunas grandes cadenas comerciales, quienes pagan únicamente el porcentaje de la carga que llegue en buen estado, debido a que por el tiempo de transporte, más el clima y otras consideraciones, hacen de la mora un producto fácilmente perecedero, generando que muchas veces se regale o se bote esta parte de la carga de mora al no poder venderse, dejándole al agricultor poca certeza sobre su ganancia e incluso pérdidas monetarias en muchas ocasiones. Sumado a esto, los monocultivos de mora, así como los de aguacate y tomate, pasan a sustituir aquellos cultivos de consumo para las familias rurales, lo que genera una pérdida simultánea de la identidad cultural proveniente de los territorios y la comida, así como de la capacidad de autosustento de los habitantes del mundo rural, creando condiciones de pobreza que estos sujetos, al no contar con las capacidades de competir frente a los grandes conglomerados agro-industriales, se les conmina a ser parte de la red de subsidiariedad que el Estado dispone.

Estas consecuencias del paso de propietarios de la tierra a mano de obra asalariada trae consigo fenómenos como el desempleo, pobreza o desplazamiento, dificultades a las cuales el Estado responde mediante la creación o el establecimiento de programas asistencialistas, entre los que se encuentran la figura del “restaurante escolar” como un espacio destinado a suplir las necesidades alimenticias de los/as estudiantes, pertenecientes a una comunidad que en su esencia se relaciona y vive de la producción de comida pero que, al estar bajo el arbitrio de mercados externos e internos, sus cosechas no son las protagonistas de los menús que la institución educativa provee. Coherente con la percepción de la escuela como reflejo del funcionamiento industrial, el restaurante escolar se organiza bajo la lógica de la eficiencia

que “se alcanza la mayor parte de las veces por medio de la simplificación: haciendo lo mismo muchísimas veces y en grandes cantidades.” (Pollan, 2006, p. 247) Por lo tanto, la escuela en su carácter de prestadora de servicios conmina a la comida a ser objeto de manejo por parte de entidades que superficialmente abordan este proceso sin ver en él las oportunidades formativas y de reivindicación social y cultural propias de aquella.

Con el objetivo de garantizar la vinculación y permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo, el Ministerio de Educación brinda un servicio de asistencia alimentaria, donde sugiere que debe tener un carácter formativo en aras de mejorar los hábitos alimenticios de los niños y niñas. Pese a esta sugerencia, el componente educativo del programa apunta a darle relevancia a factores nutricionales, de salubridad y cobertura, como se evidencia en los Lineamientos Técnico-Administrativos y Estándares del Programa de Alimentación Escolar (PAE). La gestión de recursos y su funcionamiento obedecen a varios estamentos, por lo tanto, la escuela es receptáculo del servicio, dejándola sin capacidad de agencia para resignificar este espacio y dotarlo de su función formativa. La Institución Educativa Ezequiel Sierra sede Juan María Gallego sufre del mismo problema ya que las posibilidades de reconfigurar este espacio en un aula más, se han visto obstaculizadas en algunas ocasiones debido a que quienes se identifican como responsables del espacio, deben rendir balances a la empresa donde laboran, dando cuenta de la tercerización del servicio como una de las barreras para su funcionamiento educativo tal cual lo sugiere el PAE.

Este panorama demuestra que la subsidiariedad implica una relación jerárquica que mira al otro en su condición de carencia, que algo le falta, podría decirse que en una condición de súplica. Es por ello que consideramos plantear cómo desde la comida la correspondencia implica mirar al otro cara a cara, porque necesito de él y él de mí en una relación recíproca,

siendo el escenario de la soberanía alimentaria la manera de consolidar esa nueva manera de estar en otredad. Es el Estado quien tiene la llave para ponerle fin a las dificultades y carencias que resultan de la colonización de la ruralidad por parte del capitalismo: “la seguridad alimentaria”, aquella que Caparrós (2017) expone como “la garantía de que todos van a recibir – recibir es la palabra clave – alimentos suficientes” (p.450) bajo la tutela bien sea de organismos internacionales de la alimentación o del Estado en conjunción con actores de la industria alimenticia en la creación de la figura de asistencialismo en la cual entra la comida de una manera instrumental, ligada a la vulnerabilidad, a la pobreza y a la escasez. Esteva (2005), al hablar de este último fenómeno, alude a:

Una condición crónica y general de las minorías globalizadas, en que la gente debe ser alimentada y vive en continua dependencia de aparatos institucionales, públicos o privados, que crean en ella adicciones permanentes a servicios que se asumen como logros magníficos de la civilización. (p. 28)

La comida, al considerarse como un servicio, un regalo o una dádiva que el Estado, a través de la escuela, está dispuesto a ofrecer para garantizar la permanencia dentro de la institución, puede sufrir la misma cosificación e instrumentalización a la que está sujeta cuando se la ve como una mercancía para el lucro. Al encontrarnos situados por primera vez en el restaurante de la escuela rural Juan María Gallego, logramos identificar “un espacio asumido en una lógica fabril, donde se dispone de unos tiempos para la comensalía y se higienizan los procesos alimentarios” (Grisales, 2017, p. 31), se visibiliza la grieta entre lo público y lo privado al haber un muro que separa la cocina y sus operarias mujeres de los estudiantes, porque pareciera que “la ubicación de la mujer en la cocina es natural. Cuerpo femenino y cocina femenina se convierten en ámbitos equiparables de una acción

cocinadora”. (López García, 2017, p. 10) Así, este espacio deja únicamente una ventana a través de la cual se reciben los alimentos; largas mesas de color azul, semejante al del uniforme oficial de la institución, y alusiones a la importancia de “comer bien” en las paredes a modo de murales o pinturas.

A partir de este encuentro vemos cómo el ánimo formador de la escuela llega solo hasta la puerta del restaurante escolar, allí prima la dinámica de la empresa, se reproducen valores y formas de comportarse propias de las fábricas del siglo XIX y XX, el orden y la eficacia son la norma; este es solo un espacio de tránsito donde se consumen *alimentos* que mantienen el cuerpo activo y lo predispone, según la institucionalidad, a la receptación de los conocimientos legítimos que el aula de clase ofrece en tanto “una adecuada nutrición y una buena salud en los primeros años de vida, facilita tanto el desarrollo físico como el de habilidades y competencias necesarias para el aprendizaje escolar.” (PAE, 2013, p. 9)

En este sentido, es importante que nos adentremos a analizar las lógicas de funcionamiento del restaurante escolar para, en contraste, reivindicar por medio de la “Cocina como laboratorio” el componente político de la comida al enfrentar a los sujetos con su propia realidad, al cuestionar las relaciones tradicionales y jerárquicas del aula a través de dinámicas que invitan a pensar, desde un enfoque territorial, en la soberanía alimentaria para los tutorados de la Vereda Guapante Abajo.



Ilustración 9. “La disposición del restaurante escolar da muestra de la preferencia por lo lineal, lo simple y lo efectivo.” Vereda Guapante Abajo, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2018.

Al hablar de la transformación de lo natural en artificial podemos pensar en la cocina, o mejor, en el acto de cocinar como una técnica que en un principio guardaba relación con el rito, un acto ritual lleno de significados, el cual dotaba de un orden a las sociedades, les genera un conjunto de normas y valores. Ahora se ha convertido el cocinar en un acto mecánico que desaparece día a día y da paso a elementos como la comida a domicilio desde diferentes aplicaciones tecnológicas, en búsqueda de una eficiencia propia del sistema. El restaurante escolar se presenta ante la comunidad rural como una realidad en donde “la razón culinaria fue sustituida progresivamente por una racionalidad económica que pretende que el producto alimenticio y la preparación culinaria sean productos industrializados y estandarizados como todos los demás” (Boudan, 2004, p.214); es decir, “la comida sin rostro” a la que hace referencia Michael Pollan, realiza su entrada en la escuela como productos

culturales que buscan nichos de consumidores cada vez más grandes, es aquella que nos llega lista para consumir y no sabemos los procesos que hay detrás de su producción, así como también es el alimento que deja a un lado el conocimiento y la sabiduría de las cocineras del restaurante escolar.

La oscuridad que recae sobre estos productos o de sus procesos de producción, oscuridad que no permite ver la historia y el origen de muchos de los alimentos que hacen parte del menú que poco a poco desplaza aquella comida culturalmente arraigada, enmascara el reemplazo a gran escala de varios cultivos en las zonas de producción agrícola: el maíz y la soja a escala global, sumado a la creciente expansión de la ganadería, ganan cada vez más terreno a nivel mundial; a nivel local la mora, el aguacate Hass y el tomate van adquiriendo más relevancia económica para los habitantes de Guapante Abajo como ya hemos mencionado. El monocultivo reduce la diversidad de la expresión rural y la tierra, que pareciera un tapete de distintos tonos de verde donde se difuminan colores como el rojo, amarillo o morado de las variadas frutas y flores de la vereda, el cual lentamente cae en la monotonía de los cultivos impuestos por las condiciones del mercado, a los contingentes de ganado que poco a poco ganan terreno y a las personas que, venidas de las urbes aledañas, importan todo un universo simbólico junto a sus fincas de descanso, que si bien son escasas aún en la vereda, entrañan ya una nueva visión e idea de sujeto.

Ante esta visión institucionalizada de la comida como mercancía y como dádiva, percepciones que desdibujan el sentido y la dignidad de ésta, surge como respuesta la movilización y la organización social por medio de la soberanía alimentaria. A lo largo de nuestra investigación hemos acentuado la posibilidad de la comida como generadora de vínculos de identidad entre la comunidad rural, hecho que se potenciaría con la

resignificación de la comida y la problematización de cuestiones que atañen a esta, como el control de las semillas, la destinación de las cosechas, y cómo poner en beneficio material y simbólico de la comunidad esta amalgama de procesos. Si la misma comunidad rural no maneja y controla lo que siembra y come, se desdibujan las posibilidades de construcción de sujetos políticos en su seno.

La importancia de la recuperación de la identidad rural, a partir de la concepción de la comida como un elemento central en el surgimiento y mantenimiento de la sociedad humana se logra ver en lo escrito por Esteva (2015) al decir que la conexión entre una “agricultura autóctona”, con los aspectos culturales, políticos y sociales de una comunidad encarnan una forma radicalmente distinta de ser en el mundo, de ser una persona, de relacionarse con otros humanos y no-humanos, y diferentes nociones del tiempo, del espacio, y de la naturaleza (p. 38), esto es, la apertura a nuevos caminos en que los habitantes de la ruralidad se relacionan con el mundo y con sus semejantes, en tanto se rigen por prácticas alternativas a las del sistema de producción amparado en el mercado. Este hecho nos da un impulso importante a la hora de mirar con otros ojos la comida, porque es esa misma agricultura la que proporciona todo el entramado social que da vida, y a la vez caracteriza de manera diferenciada a las poblaciones del mundo rural.

La falta de identidad se traduce en la comida y en lo que escogemos para comer. Trascender esta percepción implica sostenernos en la problematización de la cultura, ya que lo que comemos no solo es un asunto ligado a la satisfacción de necesidades orgánicas, sino que tales decisiones tienen un trasfondo político y económico que condicionan nuestra autonomía. Problematizar lo que comemos bajo un enfoque político conlleva desnaturalizar los aparentes órdenes de funcionamiento en los que nos vemos inmersos irreflexivamente,

órdenes que permean no solo nuestros hábitos alimenticios sino también la manera en cómo nos posicionamos como sujetos políticamente activos y conscientes dentro de la traza histórica de la cual hacemos parte. La comida nos invita a pensar las dinámicas de intercambio y distribución del alimento y los poderes que allí circulan, las procedencias, las cosechas, las formas en cómo nos relacionamos con la tierra, donde no solo hay elecciones alimenticias sino elecciones del orden público y político que nos incluyen o excluyen dentro del aparataje social.

La comida así entendida nos lleva a la resignificación de su espacio más familiar, la cocina. Este escenario nos permite pensar la comida como uno de los ámbitos en donde nos debemos asumir como sujetos históricos en control y consciencia de lo que pasa en la realidad social en la que muchas veces se vive, pero no se cuestiona. La cocina, relegada a la oscuridad de lo doméstico y subvalorada en su componente cultural, se erige como un aula más, un escenario para la construcción de conocimiento. En contraste con el funcionamiento del restaurante escolar, disponemos ante nuestros tutorados un ambiente formativo donde todos somos sujetos de conocimiento y la lógica instrumental que pone a las mujeres como simples operarias automatizadas es reivindicada por poseer un saber que es reflejo de la cultura de la cual todos hacemos parte.

La “Cocina como laboratorio” es el ambiente formativo que proponemos para otorgarle a la comida todo su potencial educativo. No es un laboratorio de cocina sino una cocina como laboratorio ya que, como expresa Grisales (2018):

No un laboratorio como lo describe la ciencia de altas dignidades acumuladas por un ejercicio masculinizado y soberano que ha ignorado los testimonios prácticos de la

cocina. Aquí se invierte la búsqueda de cualquier experimentación, porque no se buscan leyes ni comprobaciones, se busca alquimia, encuentros, solidaridades para dar de comer y generar empatías colectivas. No se aíslan los elementos para lograr un resultado, por el contrario, se conjugan las posibilidades para lograr buenas mezclas y favorecer la vida compartida. (p. 4)

Durante el proceso investigativo hemos realizado un total de dos cocinas como laboratorios, ambiente que ha sido complementado por otros talleres y guiados por distintos objetivos formativos. La lógica de este espacio es el dinamismo, las tutorías, el trabajo colectivo, la participación activa tanto en la construcción de conocimiento como en la preparación de los platos con menús pensados de antemano con un interés formativo y no meramente gustativo.

La “Cocina como laboratorio” nos instaló en su lógica que, a diferencia de lo planteado por el restaurante escolar, no reduce la acción del estudiante a hacer una fila, comer en un determinado tiempo y bajo ciertos parámetros y devolver el plato por la ventana que da a la cocina: en contraste, esta forma de abordar el restaurante escolar, tanto en el lugar de la comensalía como en la zona de cocciones, eran ocupados por diferentes equipos de trabajo distribuidos en las lógicas de las tutorías, un relacionamiento pedagógico que ha implicado un acercamiento basado en la confianza y la cercanía para construir conocimiento con base en lo que cada uno tiene como sujeto activo dentro de sus hogares y territorios, saberes que dentro de la cocina son valorados, dejando como resultado una diversa cocción de saberes y sabores. Así mismo, se disponen y se adaptan lugares aledaños para la preparación de cada plato donde se fomenta la interdisciplinariedad al tratar fenómenos físicos y químicos de las cocciones, al hablar de los usos y procedencias de los alimentos desde un enfoque histórico

y geográfico y al tratar, desde los saberes de nuestros tutorados, técnicas de cultivo y dinámicas de distribución dentro de la misma zona. Durante el trayecto se forman diversos escenarios donde el rescate de lo que los tutorados/as han aprendido en sus hogares de sus padres, abuelos y hasta de sus empleadores, son tomados en cuenta: las dinámicas del territorio, personificadas en los tutorados/as, son las protagonistas de la acción educativa mediante la comida.

Bajo esta misma lógica, el menú de la primera “Cocina como laboratorio” tenía como eje central al maíz, expresada en la figura de *Enrutante*, como aquel alimento próximo a todos y forjador de nuestras identidades. Como lo hemos mencionado, en el trayecto de la cocina como laboratorio se realizan simultáneamente otros talleres y para este caso se hizo el taller de *La Huella Hídrica*. Entendida esta como un indicador que mide la cantidad de agua que se utiliza para que un plato llegue a nuestra mesa, desde la cosecha hasta la comensalía, este taller nos invita a problematizar la relación entre las semillas, el agua empleada para su cultivo y preparación y nuestro papel respecto a esto. Mediante una metáfora que se plantea en la utilización de globos de fiesta llenos de semillas e información vital sobre las disposiciones globales de las semillas y de la huella hídrica, se deja caer, mediante un pinchazo que representa la explosión de abundancia que implica la polinización, una lluvia de semillas sobre los tutorados, que deberán identificar las semillas empleadas y la información que allí se encuentra.

Gracias a esta experiencia sensorial y corporal, los tutorados logran problematizar asuntos claves sobre el funcionamiento de la industria alimentaria global con el maíz como protagonista. La comida, representada en la figura del *Enrutante*, les permitió a los tutorados/as identificar las implicaciones globales de algo que nos es próximo e identitario,

y es el hecho de que aquella enfrenta al sujeto con su mundo y lo desnaturaliza, lo cuestiona y le sugiere qué hacer respecto a las dinámicas que se presentan en su territorio; lo sitúa como ente activo dentro de los escenarios sociales y políticos donde normalmente se desenvuelve: la escuela, su hogar y el mundo rural. Estos rasgos emancipatorios fueron expresados mediante relatos construidos por ellos mismos, donde podemos interpretar que problematizan una lógica agraria destinada a la productividad en las que están inmersos, ya que proyectan las posibles consecuencias del uso de agroquímicos tanto en su ámbito local como a escala planetaria, y logran resaltar que esta misma lógica agraria pone en riesgo su autonomía en términos de la elección de qué cultivar y qué comer, teniendo en cuenta las patentes de semillas para la productividad en masa en favorecimiento de las grandes empresas.

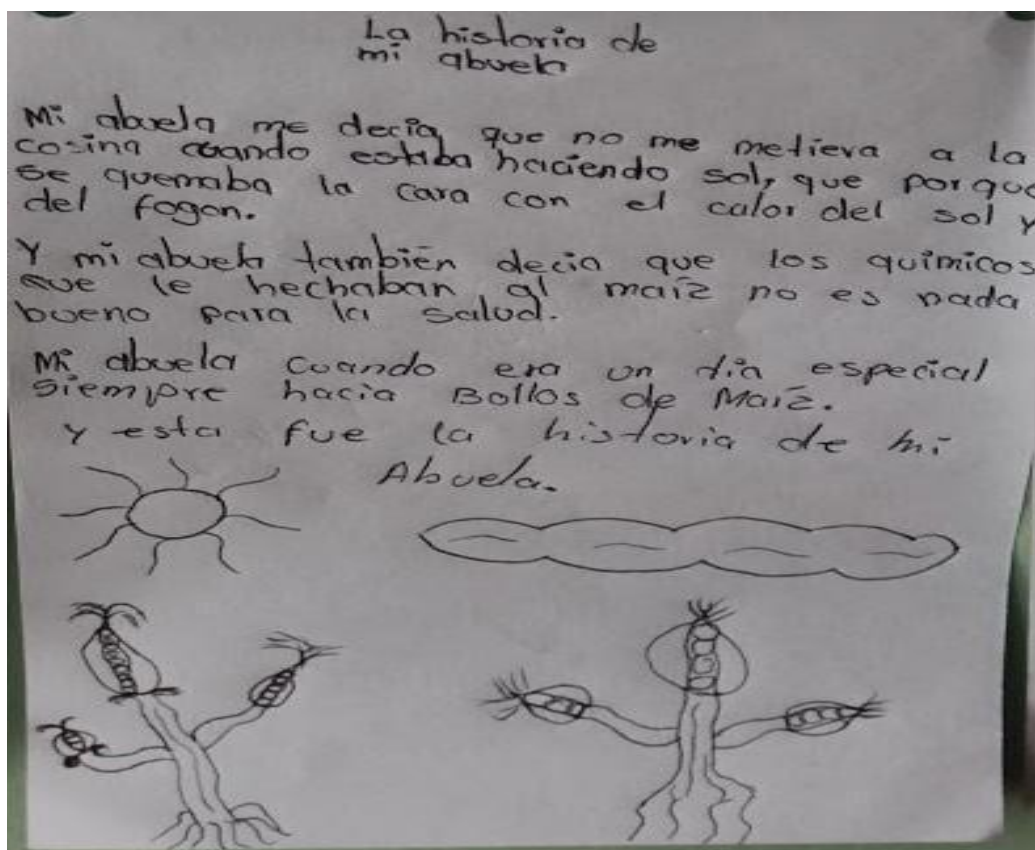


Ilustración 10. “El resignificar el restaurante escolar como un aula más nos permite recorrer una historicidad cultural cercana a los/as tutorados; no es solo enseñar geografía, historia o matemáticas, es reencontrarse con la identidad cultural.” Escuela rural Juan María Gallego, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2018.

La cocina como laboratorio llega también para cuestionar una forma de relacionarse con la otredad que las dinámicas del restaurante escolar promueven. Al intentar suplir y corregir ciertos errores del sistema, como afirma Caparrós, (2017) pese a tener las mejores intenciones, lo único que hace es apuntalarlo. (p. 429) La lógica de la subsidiariedad pone en un estado de anestesia al sujeto, el cual es relegado a una dependencia hacia unos supuestos beneficios que suplen superficialmente algunas necesidades pero que no cambia nada de las estructuras que provocan tal necesidad, en otras palabras, el subsidio reproduce la carencia.

Para aumentar el foco de análisis, podemos decir que estas dinámicas de subsidiariedad son el reflejo de la forma en que el pensamiento Occidental percibe al otro. El paternalismo y el altruismo reducen la presencia del otro en cuanto depende y necesita de mí, representado históricamente por la moral caritativa cristiana. Como lo sostiene Caparrós, (2017) la tentación humanitaria consiste en dejar de pensar qué se puede hacer con el prójimo para preguntarse qué se puede hacer por el prójimo. (p. 442) Las dinámicas de relacionamiento que la comida en la lógica de la cocina como laboratorio promueve, implican una posición política, ya que me relaciono con el otro no desde su necesidad o carencia, sino desde el reconocimiento que hago de él, en tanto son conscientes uno del otro y hacen parte activa de sus vidas de manera recíproca. El Otro, de esta manera, no se reduce simplemente a un momento arbitrario que pasa por mi mundo, sino que el Otro es la posibilidad de construir el mundo mismo en colectivo.

Esta percepción del Otro que la comida promueve nos ha permitido viajar al encuentro con lo ajeno y volverlo cercano. El escenario de la cocina como laboratorio, en su segunda versión, nos llevó a construir la comida bajo la perspectiva del enfoque territorial para generar la acción educativa, objetivo que se trazó por medio de una *Ruta Territorial* que representaban cada una de los municipios en el camino hacia Churidó Pueblo desde Medellín, siendo este el otro escenario en que *Expedición Dignidad* se ha desempeñado. Cada municipio tenía su propia estación dotada de relatos, recetas y cosechas características de cada región. Los tutorados, con la compañía de sus tutores, debían hacer la ruta con la misión de reconocer un poco las dinámicas de estos territorios y “mercar”, recogiendo ingredientes de cada municipio por el que pasaban para posteriormente realizar una receta correspondiente a la región del Caribe colombiano y que por supuesto haría parte del menú definido para la cocina como laboratorio: la sopa de mote, como plato principal.

De la ruta trazada por estaciones, se pudieron tratar diversas realidades sociales de cada municipio y de las dos subregiones que visitamos del departamento de Antioquia: la subregión de Occidente y la de Urabá como destino final, donde variables como las actividades productivas, los usos del suelo y características geográficas que condicionan tales usos, fueron el alimento, para utilizar una metáfora concerniente a nuestro objeto de estudio abordado, de la conversación guiada en las dinámicas de tutoría. El ejercicio debía complementarse con un mensaje por parte de los tutorados a los niños/as del semillero de la Institución Educativa Churidó Pueblo, del corregimiento del mismo nombre en el municipio de Apartadó, con quienes desde el principio se realizó una articulación a través de cartas y misivas derivadas de las sesiones de trabajo. Esta articulación se constituye en un propósito central en el proceso que veníamos construyendo desde el inicio para articular territorios

(Apartadó-Guarne), maestros y escuelas (quienes nos han acompañado desde el inicio en cada una de las instituciones educativas, tanto de Churidó Pueblo como de la escuela Juan María Gallego) y los/as niños/as (que fueron asumidos como tutorados en uno y otro lugar). Este tejido de relaciones nos permitió abrir inquietudes y preguntas con relación a nuestros propios referentes geográficos, al reconocimiento de lo que nos constituye como país, y llevarlos a viajar de una manera posible a través de los relatos y la conexión con otros niños/as con quienes comparten las preguntas por la comida. Logramos destacar el reconocimiento de sujetos, relatos, historias, geografías que dan cabida a un análisis territorial por medio de la comida.

El discurso territorial alrededor de la comida es personificado por los tutorados que logran aportar firmes conocimientos y razonamientos acerca de las geografías y de cómo estas inciden en la producción y en el desarrollo de determinadas actividades económicas y de ciertos cultivos, es decir, lograron evidenciar diferentes construcciones sociales y culturales alrededor de la comida dependiendo de las características del territorio, permitiendo no solo el reconocimiento de la otredad, sino que, además, vimos cómo ellos se reconocían a sí mismos al apreciar estas diferencias, desnaturalizando muchas de sus condiciones de vida que al presentárseles como cotidianas, nunca lo habían pensado de tal manera, visibilizando sus relaciones propias con la comida. Así, lograron preguntarse por los cultivos de su vereda, por su relación con el agua, comparar sus dinámicas de producción y distribución, así como sus propios hábitos alimenticios con los de otros pueblos, incluso, imaginarse cómo sería vivir en estos, se pusieron, de hecho, en el lugar del otro.

Al acercarnos a un plato como la sopa de mote, con sabores quizá extraños para nosotros los habitantes del interior del país, nos puede llevar al desacomodo. Sin embargo, el nivel de

vinculación con el plato, el hecho de hacerlo en conjunto y con nuestras propias manos, nos relaciona de manera directa con él pese a que nos parezca ajeno o extraño, pero parte de llevar la comida al centro de nuestro pensamiento está en abrir los sentidos, el gusto, cuando nos abrimos a unos determinados sabores nos estamos abriendo al otro, estamos reconociendo sus propias construcciones, identidades y costumbres, así como sus situaciones territoriales, en búsqueda de visibilizar la comida como estructurante cultural que puede construir conocimiento entre pueblos. Pese a algunos gestos de extrañeza al probar el plato, los tutorados logran percibir la Otridad en este universo de sabores que fue vivenciado no solo desde el gusto sino desde la experiencia vívida de la *Ruta Territorial*.



Ilustración 11. “El reconocimiento del Otro a través de la comida como proceso de construcción personal y político es pieza clave en la relación comida-acción educativa.” Escuela rural Juan María Gallego, Guarne.

Archivo Expedición Dignidad, 2019.

La cocina como laboratorio es un ambiente en el cual el Otro me interpela y dentro de las diferencias, ayuda a reconocer-nos. Dentro de la vida social el encuentro es parte fundamental y nosotros como maestros en formación y como investigadores nos hemos acercado a los tutorados para aprender de ellos, lo que deconstruye las jerarquías tradicionales del aula y nos sumerge en el compromiso de la comprensión de lo que han construido como sujetos enmarcadas en un contexto territorial, lo que, en la lógica de la Otredad, nos lleva a reconocer las construcciones propias. En este sentido, la comida resignifica la lógica subsidiaria con que la escuela se acerca a sus estudiantes, tanto desde el restaurante escolar, como desde las dinámicas tradicionales y jerárquicas del aula. Vincular la comida con la acción educativa es darle protagonismo a las realidades que nos constituyen tanto a nosotros como a los tutorados y en donde plasmamos nuestra vida social. De esta manera, la cocina como laboratorio aleja a la comida de la visión de subsidio, y la pone como un escenario de la vida social que se construye en Otredad a partir de los saberes que los tutorados/as construyen en su vida cotidiana, desdibujando así mismo la idea del estudiante como ente pasivo en la construcción de conocimiento, representando una apuesta política por la soberanía y la emancipación.

La acción educativa a través de la comida en la formación de sujetos emancipados y comunidades soberanas

Hasta ahora, hemos podido problematizar los diferentes aspectos de la relación que se teje en el seno del mundo rural entre la escuela, el modelo de producción agro-industrial y la visión que éste guarda de la comida, todo esto en pro de la constitución de sujetos que sirvan

como reproductores ideales de este modelo. De igual forma, hemos visibilizado poco a poco las oportunidades que nos presenta la comida como catalizadora de procesos formativos que necesariamente han de poner al frente los hilos que políticamente nos mueven o no. A partir de lo anterior, la cocina, entendida como un aula más, nos invita a considerar a quienes allí se encuentran como los protagonistas de la acción educativa, desde donde se construye conocimiento que trasciende aquel cuerpo de saberes técnicos que pululan en la educación formal, pero por tratarse de un escenario cercano o *mítico*, es subestimado e invisibilizado. Construir conocimiento desde nuestra esencia, desde lo que somos, desde los lugares donde ejercemos nuestro puesto en la cultura, nos da la facultad de cuestionar y problematizar las maneras en que la escuela ha naturalizado contenidos, roles y conductas dentro del aula de clase regular. Al redirigir nuestra mirada hacia lo que constituye a los tutorados y su entorno cercano, los situamos en otro lugar frente a la construcción de conocimiento de forma tal que sus saberes y su trasegar en los territorios rurales encuentran un lugar en el aula; al considerar el reconocimiento de la Otredad se ha puesto en cuestión, en vez de apuntalar el aparente orden de las cosas, la capacidad de empoderamiento que lleva la comida implícita para formar sujetos emancipados, con potencialidad de transformación con base en sus conocimientos y potencialidades, ya que, como lo expone Mèlich (1996) “conocer no es ni reproducir ni representar... conocer no es reflejar el mundo sino crearlo”. (p.17)

Consideramos que la aproximación a los procesos mentales y sociales, aquellos en los que la acción educativa logra ir en ambos sentidos, es bastante acertada en tanto la educación a la que hemos estado sujetos durante la mayor parte de nuestra existencia ha dado un extraordinario interés al conocimiento y métodos científicos; sólo nos sentamos allí a cumplir un papel de receptores acríticos de datos, fórmulas y ecuaciones que de alguna manera

aspiran a ser el reflejo de nuestra realidad cuando en realidad no es así. Es necesario entonces la presencia en la escuela y demás procesos formativos de la complementariedad entre significación del símbolo, como génesis de la cultura humana, y la cientificidad moderna para llegar a un entendimiento más amplio de la acción educativa; que no se quede meramente en una instrucción técnica de un saber científico cualquiera, sino que deje espacio importante para la apropiación de lo simbólico en tanto “no hay entre los distintos modos de conocimiento jerarquía. No es más importante el conocimiento científico que el artístico, por poner un ejemplo. Simplemente se trata de conocimientos distintos.” (Mèlich, 1996, pág. 25)

En este sentido, la realización del taller “Ruta de las especias”, el cual tiene como objetivo “profundizar la relación *cara a cara* entre tutores y tutorados mediante un desarrollo consciente de la acción educativa”, nos permitió llevar a cabo en un primer momento la socialización del recorrido territorial. Las primeras indagaciones a nuestros tutorados/as arrojan la importancia de las muestras de suelo que debíamos recoger en el trayecto, así como sus diferentes características que generaron una interpelación colectiva. Se lanzan preguntas por las muestras de tierra roja que recolectamos, a lo que responden los tutorados/as que parece óxido. Al decirles que se trataba efectivamente de hierro, los tutorados/as identifican en esta presencia un obstáculo para la fertilidad del suelo, lo que demuestra la efectividad de la acción educativa en la problematización de lo que sucede en sus territorios para así entenderlo y pensar en formas de transformarlo, entendiéndonos todos como sujetos de conocimiento en nuestras respectivas realidades y contextos. Otra característica del suelo que se logra problematizar fue la “maleza” que se acumula alrededor de los pinos, concepción esta que nos refieren los/as tutorados y que refleja una lógica de orden del paisaje asociado a la productividad que requieren los cultivos. Nuestros tutorados/as reconocieron en los

abundantes campos de pinos de la vereda otro factor problemático: estos son una especie foránea de la vereda de Guapante Abajo y generan acidez en el suelo, impidiendo la convivencia con otras plantas y cultivos.

Así pues, nuestra carta de presentación en cada proceso formativo derivado de esta investigación es la deconstrucción del aula, de los tiempos escolares tradicionales y de la transformación del acto en acción educativa: las sillas enfiladas desaparecen y la mirada del otro, a quien siento cercano, nos demanda; en un solo taller se hace un viaje por diferentes campos del conocimiento y el timbre, cuyo sonido es generalmente esperado con ansias y predispone los cuerpos de los chicos y chicas, pasa por alto y es ignorado en un proceso continuo y donde circulan paralelamente diversos saberes; el personalismo por parte del maestro en el aula de clase es reemplazado por la participación interactiva entre maestros en formación y tutorados/as quienes construyen conocimiento en doble vía, derrumbando la asimetría tradicional del aula de clase, y el restaurante escolar cobra vida como un espacio formativo. Son todos estos principios que guían la praxis de la pedagogía social y que dentro de la Institución Educativa Juan María Gallego siempre recibieron el apoyo por parte de los maestros/as y directivas, pese a lo extraño que en ocasiones les parecía, justamente por el desacomodo que ha causado. La acción educativa toma protagonismo como aquel vínculo formativo donde los tutorados/as reconocen que sus realidades cotidianas los hacen portadores de conocimientos y que la cultura, el territorio y el paisaje en que se desarrollan, son los medios para lograrlo; ellos/as hacen parte de la reivindicación de las potencialidades de la ruralidad para una educación crítica.

Esta visión de la acción educativa, aquella que consideramos como “el conjunto de procesos de reproducción simbólica en sus tres momentos: cultura, sociedad y personalidad”

(Mèlich, 1996, p. 50) nos implica estar inmersos en las lógicas territoriales de los tutorados en una relación *face-to-face* o cara a cara; verlos y escucharlos hablar de su territorio con tanta apropiación y naturalidad: saber los pequeños atajos, los nombres de los propietarios o de las personas que habitan un predio, las fuentes hídricas y su destinación para ganado, consumo humano, o para la agricultura en general. Es en el “Recorrido territorial” donde hemos logrado dotarnos de elementos experienciales que se traducen en una mejor comprensión de los conocimientos que los chicos y chicas tienen de su territorio, así como de la desconexión casi total que tienen estos con la escuela. Partiendo de esta experiencia, podemos inferir que incorporar de manera más cercana estos conocimientos a ese grupo de saberes que se transmiten en la escuela llevaría a un entendimiento más global de las dinámicas sociales y culturales que configuran su territorio. Y es que son esos saberes extraídos del diario vivir de los tutorados/as a los que hace referencia Freire (1996) al decir que:

La curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que sea metódicamente no riguroso, es la que caracteriza al sentido común. El saber hecho de pura experiencia. Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor, implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando. Implica el compromiso de la educadora con la conciencia crítica del educando cuya "promoción" desde la ingenuidad no se hace automáticamente. (p.31)

La realización de los diferentes talleres en la escuela rural Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego, nos ha permitido reflexionar sobre la importancia de las relaciones interpersonales y de conocimiento que se presentan dentro del aula de clase que, en nuestro caso, no es la

convencional. Los roles de tutores y tutorados han servido para acercarnos de manera más personal a las vivencias de los/as estudiantes que han hecho parte del proceso investigativo que estamos llevando a cabo; los saberes que los/as niños/as traen consigo a la escuela, la identidad que de estos toman, los discursos familiares que impregnan su diario vivir con respecto al mundo de la vida, este “saber hecho de pura experiencia” en palabras de Freire, nos da la base para la transformación de este cuerpo de conocimientos en elementos integrales de un sujeto autónomo y soberano. Aquí será fundamental la reflexión crítica de su contexto, del porqué de su manera de vivir, de relacionarse con todo aquello que lo rodea y de todos aquellos individuos con los que interactúa, siendo la comida un articulador primario en las maneras en las que se conoce el mundo. Es en este sentido que la comida, en su papel de estructurante cultural, nos conmina a revelar aquellas conexiones invisibilizadas por lógicas de dominación; la comida se convierte así en temática central a la hora de unir y crear conocimientos, de rescatar historias o de construir unas nuevas que hablen de soberanía y emancipación.



Ilustración 12. “La comida al centro del pensamiento nos sitúa ante nosotros mismos y ante los otros, todos nuestros sentidos se disponen para reflexionar a partir de olores, sabores nuestro lugar en el mundo.” Escuela rural Juan María Gallego, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2019.

Las voces de los maestros que han acompañado este proceso siempre han sido un incentivo para nuestra propuesta ya que son estos quienes día a día conviven con los estudiantes, sus territorios y sus problemáticas. Nos sorprende gratamente escuchar por parte de ellos los cambios de actitud de los estudiantes considerados con “problemas disciplinares” a la hora del encuentro con nuestro grupo de investigación, lo cual se refleja en el reavivamiento del interés, en la mirada inquisidora, en la participación activa y en el mejoramiento del relacionamiento social entre los tutorados/as. Escucharlos hablar acerca de los cambios que promueve nuestra proposición respecto de la cotidianidad del aula es una lectura de contexto

que hemos recogido para considerar cuáles son los posibles alcances de los ambientes formativos que emanan de nuestra labor investigativa, pero además, es una fuente de primera mano para delimitar qué es lo que se espera de los estudiantes de la escuela rural por parte de la institucionalidad formal, y cómo esto puede condicionar el accionar del maestro en la ruralidad. El desacomodo del aula regular no ha estado exento de resistencias; el sentarse en el suelo, el dejar las sillas, disponer los cuerpos de manera próxima e interactiva, darle paso a la estimulación de otros sentidos, comer sin ver y delegar el protagonismo del proceso formativo a los tutorados, no es asunto que fácilmente se establezca, precisamente a la naturalización de un funcionamiento y de una organización que ha cavado profundo en las actitudes, prácticas y formas de concebir la educación y la construcción de conocimiento mismo.

La puesta en marcha de la acción educativa mediante la figura del tutor-tutorado muestra un posible camino en la transformación de la escuela y las relaciones sociales que allí se conforman. A través del análisis del ambiente escolar tradicional hemos logrado identificar algunas de las características que subyacen a la hora de la materialización de la relación maestro-estudiante en el aula de clase, así como también la relación que tienen estos dos sujetos con el conocimiento en sus diferentes estados de refinamiento, prestando especial relevancia al cuerpo de conocimientos adquiridos culturalmente por los alumnos en su *mundo de la vida*. A partir de la figura de tutor-tutorado como metodología central en nuestra práctica, resaltamos la necesidad de repensar nuestro papel como educadores, así como también la manera en la que nos acercamos a los alumnos/as que conviven con nosotros en las aulas de clase. La cercanía que nos permite desarrollar el papel de tutor, es clave para la construcción y refinamiento de los conocimientos en ambas direcciones de la relación, en

tanto la acción educativa de espíritu emancipador “demanda la existencia de sujetos, uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña” (Freire, 1996, p. 68) y no la imposición de una jerarquía donde el maestro/a, portador del conocimiento válido, civiliza al estudiante que aún no sabe nada.

Entonces, ¿a qué dinámicas se confronta nuestra propuesta para considerarla alternativa? ¿Cuál debe ser el papel del maestro/a rural? ¿Hasta qué punto las exigencias externas condicionan la acción del maestro/a rural? Estas son preguntas claves para develar que los objetivos de la educación institucionalizada tienen una evidente intención ideológica y establecer el impacto y las posibles consecuencias en las dinámicas de relacionamiento en el contexto rural son una motivación ética y política del maestro/a en tales condiciones contextuales. La resignificación de la acción educativa exige una visión de maestro/a diferente, un maestro/a que, consciente de las necesidades y las problemáticas que traen consigo los discursos dominantes ligados al desarrollo del modelo industrial en el mundo rural, se cuestiona en su quehacer docente y emprende un camino de reflexión y conocimiento de su propia subjetividad.

El conocerse a uno mismo empieza a tener sentido al relacionarlo con las formas de interacción que se presentan en las sociedades humanas. Foucault (1982), reflexionando sobre los presupuestos de la filosofía como “cuidado de uno mismo”, nos abre las puertas a desarrollar un sentido social de la propia subjetividad y lo que ello implica; a la vez que cuido de mí, que me convierto en un sujeto político mediante la reflexión de mi papel en la sociedad, empiezo también a cuidar del otro, de los otros y del mundo que habitamos (p.66). Lo anterior puede verse con más claridad a la hora de abordar un universo tan amplio como lo es la comida y el conocimiento que socialmente tenemos de ella; los procesos de

transformación del alimento, la comensalía y los espacios propios de la comida llevan en sí un componente de cuidado del otro, lo que es bueno para comer en sociedad, como ya hemos dicho, será bueno para alimentar nuestra propia visión de sujeto. Así pues, el mismo Foucault (1994), al referirse a la *Paresia*, es decir, la manera en que el maestro/a debe actuar respecto de su práctica y de sus estudiantes, nos dice que:

Este término se refiere a la vez, a mi juicio, a la cualidad moral (la actitud, el ethos) y al procedimiento técnico indispensable para transmitir el discurso verdadero a aquel que tiene necesidad de él para constituirse en soberano de sí mismo, en sujeto de verdad respecto a sí mismo. (p. 99)

Vemos pues como la *paresia* no es en sí un contenido, es un modo de “actuar” o normas de actuación del maestro hacia los estudiantes en tanto sujetos que se entrelazan en una relación de conocimiento o búsqueda de la verdad; se trata de ser consecuente con la “verdad” mediante los actos del maestro: decir lo que se piensa y pensar lo que dice, que su actitud frente al mundo corresponda con la verdad que se le enseña al discípulo sin buscar un beneficio personal como lo sería en la retórica o en la adulación. Esto se hace tangible a la hora de entablar una relación directa y más cercana con los/as estudiantes de la escuela rural Juan María Gallego mediante la figura del *Tutorado*; ellos/as, al encontrarse en contacto cercano con lo que nos constituye como sujetos, nuestros trasfondos culturales y la visión de la comida que esto acarrea, logran dar cuenta de un discurso que va más allá de la transmisión de saberes de manera jerárquica y ven en nuestra forma de actuar una invitación a pensar más decididamente su lugar frente a los otros dentro del aula de clase, su familia, comunidad y territorio.

La figura de tutor nos lleva a una introspección del *sí mismo*: si reconozco al otro me reconozco a mí mismo. En este orden, hemos visto como el acto de comer, más allá de la satisfacción de una necesidad corporal, implica el reconocerse a sí mismo; no solo se consumen alimentos esperando su aporte calórico y vitamínico, consumimos igualmente la trayectoria histórica de estos productos, su papel en el tejido cultural de las sociedades de las cuales han hecho parte en sus comensalías, se revela ante nosotros el contenido político de la comida en la búsqueda de la construcción de un sujeto emancipado y soberano. Ante esto, el taller “Panela y resistencia” nos permite descubrir lo que somos, de interpretarnos en nuestro contacto con el otro, y aflorar los sentidos que subyacen como lógica cultural, y donde la panela funge como “símbolo de creación, de construcción, de unidad.” (Taller “Panela y resistencia”, 2019). Cabe destacar el encuentro con la pluralidad y con lo diverso, que en este caso es la forma de reconocer al Otro en su diferencia, a la vez que van dando lugar a la idea de construirse como sujetos conscientes, tanto de su carga histórica como de las responsabilidades con su territorio que este proceso de descubrimiento trae consigo. Los espacios como la cocina y la mesa se ritualizan nuevamente y se convierten en lugares universales donde la reflexión de los sujetos sobre sí mismos crea las condiciones para recibir a cada uno de ellos en sus particularidades; para nuestra propuesta es vital reconocer estos espacios educativos como momentos en donde el cuestionamiento y la pregunta frente al orden social que resulta de interpelar las elecciones de aquello que comemos y pensamos no sea perseguido, estigmatizado o acallado ya que esto demuestra una “capacidad de comenzar a tener distancia crítica y una posibilidad reflexiva, así como una capacidad de elección frente al mundo en que vivimos.” (Mejía, 2011, p. 158)

Este taller en el que la panela propone el encuentro con su realidad diaria, implica la preparación de infusiones en agua caliente utilizando especias y plantas aromáticas como flor de Jamaica, anís o café, que hemos llevado a manera de ofrenda para los tutorados/as. Cada uno de los integrantes del grupo de investigación hace la repartición de agua caliente, vasos, así como de telas y cuerdas donde se contienen las especias y plantas aromáticas. Uno a uno se reparten estos ingredientes; se regalan significados, olores y sabores para que los tutorados/as decidan por sí mismos qué ingrediente quieren añadir a su infusión. Es en este momento donde el elemento de la emancipación se recrea en las elecciones libres que cada ser humano decide tomar con conciencia y conocimiento de su alrededor; el encuentro con uno mismo y el descubrimiento de cosas que nos gustan o no, da paso a la consolidación del yo como sujeto que se piensa. El trasegar por cada especia y planta aromática los enfrenta ante la posibilidad de comprender las implicaciones histórico-sociales que traen consigo, las geografías de donde provienen, y de cómo se traduce esto en su propia realidad; se materializa así aquella:

Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace, pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe. Es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. (Freire, 1996 p. 20)

En la realidad de nuestra investigación, el adiestramiento tecnocrático frente a las formas de relacionarse con la tierra y con la comida es puesto en entredicho; los sujetos toman un papel central en las consideraciones sobre una nueva forma de ver y estar en el mundo. Estos

mismos sujetos son los llamados a poner en práctica preceptos que se ajusten cada vez más al mundo rural y a las relaciones sociales, económicas y políticas que allí se presentan. El adiestramiento frente a la comida se da a medida que la escuela deja de representar para sus integrantes aquel insumo primario en la construcción de una sociedad y empieza a formar parte del entramado cultural de la sociedad de consumo, en tanto se convierte en mercancía. Gracias a este encuentro logramos alejarnos un poco de la idea de la comida como posibilidad de enseñanza solamente para las ciencias sociales de una manera instrumentalizada, es decir, de forma accesoria a un currículo y un cuerpo de conocimientos que seguirá siendo de corte tecno-científico, por lo tanto, prescriptivo. A partir de esta técnica se tejen interrelaciones de saberes y permite pensar en una enseñanza interdisciplinar, factor clave para una educación no sólo más contextualizada, sino que también contribuya a que los conocimientos encuentren puntos de anclaje entre sí y no se aíslen tal cual pasa con las asignaturas escolares; no se trata de “ciencivilizar” la comida, sino que se pretende devolverle su contenido político y cultural a la vez que se abre camino en la escuela. Cuando estamos hablando de procesos de pedagogía social, el trabajo interactivo y el reconocimiento de los sujetos allí presentes resulta clave para disponerlos como verdaderos protagonistas de la acción educativa y, darle valor a los conocimientos que poseen y que comparten con nosotros, con la comida en su papel de mediadora. Nuestros tutorados/as logran entablar una relación de conocimiento con realidades y sujetos que están fuera de su esfera experimental; la sopa de mote construida conjuntamente en el espacio de “La Cocina como laboratorio”, el cual propone una “experiencia expedicionaria de Guarne a Necoclí para conocer a Churidó Pueblo como una comunidad próxima, con sus propios sabores”, relata historias de marginalidad y pobreza, así como también del importante papel de aquella en el combate contra el hambre y la posterior

constitución de productos como la yuca y el queso, como herencia cultural de las comunidades y pueblos cercanos a las costas de nuestro país, lo que abre un panorama frente a los diferentes pueblos con los que comparten su país y el planeta, y cómo hacen de la comida parte fundamental de su ADN cultural.



Ilustración 13. “En la Cocina como Laboratorio, tutores y tutorados/as se encaminan hacia la comprensión de contextos y realidades culturales que van más allá de su vereda; nuestra conversación no es solo con Churidó Pueblo y sus sabores, toda América y su historia se haya en nuestra mesa.” Escuela rural Juan María Gallego, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2019.

En efecto, este cúmulo de saberes da cuenta de las formas en que nuestros tutorados/as interactúan con el mundo y las personas que los rodean. La indagación por la historia y tradiciones familiares de los tutorados/as nos pone de manifiesto la tensión que se presenta entre la supervivencia de una visión en la que la comida juega un papel central en la

organización de las comunidades, y la resignificación de esta como un acto inconsciente producto de nuestra necesidad como seres biológicos, o más importante aún, como una dádiva o “un remedio paliativo en una situación estructural” (Caparrós, 2017, p. 70) resultado de cada vez más compleja relación entre el sistema agro-industrial y los territorios rurales.

Retomando, la panela como esencia de resistencia, al darle una visión identitaria, evocó en los tutorados la palabra esfuerzo, la cual nos brindaron como ofrenda; es a los ojos de nuestros tutorados/as sinónimo de energía, fuerza y vitalidad, concepción que se refuerza cuando uno de ellos expresa que “la panela se la dan a las mulas y a los caballos para que tengan energía.” Este producto se convierte en un elemento cercano y su consumo diario permite leer el trasegar de sus prácticas cotidianas, ligadas a los esfuerzos diarios en que ellos y sus familias están suscritos en el marco de su desarrollo como sujetos en un contexto rural regido por la productividad, lo que erige a la palabra “panela” como desarrollo identitario y emancipatorio al narrar una historia familiar en la que el trabajo duro en la tierra es la constante. Así pues, vemos como la comida es el punto de partida para encontrar relatos que nos permitan identificar y comprender aquellas experiencias constitutivas del *universo simbólico* en donde el acto de comer se convierte en símbolo de creación, de unidad comunitaria, pero también de tensión y desarraigo.

Esta construcción se ha logrado gracias a uno de los elementos por los cuales hemos posicionado a la comida como fuente de emancipación, esta es la figura de la *Palabra Dulce*, entendida como la evocación de un relato y una invitación a mover el lenguaje a través de la comida para resignificar algunos aspectos sobre los que hemos generado obviedades, incluso, ocultamiento y vergüenzas. La *Palabra Dulce* se ha convertido en el trayecto del proceso “en

un espacio de alfabetización para construir un lenguaje incluyente, y emancipatorio, que nos permita reconfigurar el sentido de las palabras con las que hemos generado la subalternidad en un mundo colonial” (Grisales, 2019). Esta definición es coherente con una visión de la alfabetización más allá de los procesos lecto-escriturales, donde se le confiere a ésta una visión política que se enmarca ideológicamente en el vínculo existente entre las relaciones de significado que legitiman relaciones sociales opresivas y de explotación. Ante esto, consideramos acertado entonces la percepción que Giroux (2012) tiene sobre la alfabetización al decir que:

Significa el desarrollo de condiciones teóricas y prácticas por medio de las cuales los seres humanos se pueden ubicar dentro de sus propias historias y, al lograrlo, se hagan presentes como factores de la lucha por extender las posibilidades de la vida y la libertad humanas. La alfabetización, vista de este modo, no es el equivalente de la emancipación; de manera más limitada, pero esencial, es la precondition para encarar luchas en torno a relaciones de significado y a relaciones de poder. (p. 235)

Hasta este momento, hemos visto como la puesta en marcha de los diferentes talleres en el marco de nuestra investigación nos han dotado, a nosotros como tutores/as y a nuestros tutorados/as, de herramientas en el orden dialógico, interpretativo y crítico que permiten pensar en trascender el estado actual en el que se sumerge el mundo rural con miras al desarrollo de la *soberanía alimentaria*. Respecto a esto, el movimiento Vía Campesina, fundado en 1993 en Bélgica y que agrupa a millones de campesinos y campesinas de 73 países reunidos en organizaciones de carácter local y nacional, definió en la Cumbre Mundial sobre la Alimentación de 1996 la soberanía alimentaria como “el derecho de los pueblos a

alimentos sanos y culturalmente adecuados, producidos mediante métodos sostenibles, así como su derecho a definir sus propios sistemas agrícolas y alimentarios.” (Vía Campesina, 2015, p. 18) Este hecho nos da un impulso importante a la hora de mirar con otros ojos la comida, porque es esa misma agricultura la que proporciona todo el entramado social que da vida y a la vez caracteriza de manera diferenciada a las poblaciones del mundo rural. Ha de ser la comida, y su significado para la comunidad, la que puede recuperar, o construir de ser necesario, el sentido autónomo y soberano que los procesos globalizadores han arrebatado de las manos de las comunidades; el recuperar el sentido de la comensalía, la importancia de la tierra y de los animales, así como valores solidarios y de respeto por la vida, lo que le permitirá a estas comunidades contar con herramientas discursivas y prácticas para así enfrentar el discurso del desarrollo tecno-industrial, que somete al ser humano a un camino único de avance, el cual solo se constata en las cuentas bancarias o arcas de los grandes conglomerados económicos a nivel planetario, una nueva forma de relacionarse con el mundo y sus habitantes.

Este rescate de lo autóctono va más allá de poner en discusión el factor nutricional de la comida en las escuelas, si es que estas tienen la suerte de contar en su currículo o planes de estudio alguna temática relacionada con la comida; es centrar nuestra atención en los factores que articulan nuestra matriz culinaria y darle sentido a aquello que comemos para así generar una relación nueva con la tierra y los productos que esta nos provee. La recuperación de la identidad que el mundo rural le confería a la comida es el proceso por el cual se empieza a dotar de valor aquellos productos que por mucho tiempo han sido sometidos a juicios de valor injustos; ningún niño o niña debería sentir vergüenza por consumir aguapanela al desayuno, o pensar que el consumir productos foráneos rodeados de cuchillos y tenedores de

plata es sinónimo de civilización. Recobrar la memoria histórica de una cultura, reconstruir la identidad y el conjunto de valores de una sociedad que sufre las consecuencias de las contradicciones y las consecuencias de un sistema desigual, más aún en el mundo rural, es también reconstruir los sabores de esa cultura en tanto “cocinar y comer son actos que tienen altos contenidos simbólicos, por lo cual estas actividades significan, representan y se convierten en constructoras de sentido en el interior de una comunidad.” (Achinte, 2010, p. 19)

Es así como los diferentes ingredientes y productos que conforman normalmente nuestra dieta dan cuenta del mundo en el que se desenvuelven nuestros tutorados/as, logrando encontrar contradicciones, afinidades, deseos y gustos donde el amplio universo de la comida ha resultado compatible al análisis de tales realidades. El acercamiento que hemos podido establecer mediante las dinámicas de *Tutoría* nos ha puesto de frente con la realidad social de nuestros tutorados/as, aquella que la escuela habitualmente deja a un lado como el mundo privado e íntimo de sus estudiantes. El desacomodo de los espacios de instrucción a través de la participación activa y cercana de los sujetos en sus territorios, con la comida como protagonista (cultivos, cosechas, intercambios, distribución) ha logrado poner de manifiesto al ámbito público como un elemento complementario a aquel mundo privado o subjetivo, en tanto es allí donde las procedencias de los alimentos, las maneras en cómo acceden a ellos, las decisiones que se toman alrededor del uso de las semillas y las dinámicas territoriales se convierten en fuentes de conocimiento personal y colectivo.

El ejercicio de intelectualización de todo lo que implica la comida como realidad cercana y vívida de los sujetos en su contexto, intenta dignificar aquello que es cotidiano como objeto

de reflexión de nosotros mismos respecto al mundo. Aquella ingesta instintiva trasciende a una función intelectual desde donde proponemos un saber contextualizado, en el cual la comida ofrece el escenario para que los tutorados se narren a sí mismos y logren problematizar aquellas realidades que normalmente pasan desapercibidas pero que encarnan una manera en que se han apropiado de ciertos saberes, sentidos y valores susceptibles de ser cuestionados críticamente. Por tal razón, hemos venido resaltando la manera en que el mundo de la comida, desde sus cosechas hasta las formas en que llegan o no a nuestras mesas, representa el plano social propicio para que el sujeto se encuentre con su ser político, con su compromiso directo y activo con el mundo del cual hace parte. La cercanía de la comida con los escenarios sociales donde nos desenvolvemos coincide con la visión práctica de la política que Giroux (2000) concibe al indicar que la política se torna práctica al reconocer la necesidad de elaborar proyectos que surjan de determinadas formaciones, lugares y prácticas sociales (p. 41).

Con esto en mente, metodológicamente nos hemos amparado en la figura del taller, entendiendo este como una propuesta encaminada a la construcción conjunta, próxima e intencionada de conocimiento entre pares, el cual no se constituye en un ejercicio de transmisión o reproducción de saberes y que, por el contrario, se le da un lugar protagónico al saber del otro. Este ambiente ha permitido pensarnos colectivamente desde la acción educativa, así como de los enrutantes de Expedición Dignidad y las realidades territoriales leídas desde varios enfoques, lo que ha dado lugar a una planeación y ejecución de experiencias educativas concentradas en la estimulación de los relatos y el reconocimiento de las experiencias de vida de quienes participamos, lo que nos permite mirarnos *cara a cara*. Además de pensarnos en otros lenguajes, donde el relato, las imágenes, las evocaciones de

olores, sabores y experiencias, nos han permitido construir conocimiento de manera colectiva con la comida como fuente de relacionamiento social, de la cual entendemos que:

La solidaridad no es un acto individual con el próximo y que opera en el mundo de lo micro, sino que es la capacidad de reconocer los sujetos sociales de acción. Se reconoce el mundo macro y se es capaz de ser solidario con el desconocido, con el lejano.” (Mejía, 2011, p. 156)

Con la comida se ha podido construir una acción educativa conjunta donde los/as tutorados se han sentido presentes a lo largo del proceso formativo ya que, expresan ellos, “todas son cosas que hemos hecho juntos”, sean relatos, recetas, cartografías de sus cocinas, recorridos y material audiovisual de los lugares significativos de su territorio, incluso lo valioso de poder contar con la participación de sus familiares durante el trayecto, esto da cuenta del alcance a nivel comunitario que nuestra propuesta espera alcanzar.

Nuestro primer taller realizado en la escuela rural Juan María Gallego, el cual se titula “Amasamaíz” se presenta como un espacio en el que damos a conocer la relación de “Tutor-tutorado”, así como también introduce la comida a manera de eje central de la acción educativa, implica una proximidad que nos revela el entramado social y el universo de aquella con el que cuentan nuestros ahora tutorado/as. En este taller preguntamos por el núcleo familiar de los chicos/as y las labores o tareas con las que cuentan cada uno de los integrantes de dicha familia. También preguntamos acerca de las comidas que se encuentran en el día a día de los tutorados/as, preguntas como *¿cuántas veces comes durante el día?* y *¿de qué productos constan estas comidas?* nos abren un panorama en el que el maíz, y en mayor medida el cacao y la panela, marcan los “estómagos culturales” de esta vereda.

Así, a partir de un asunto aparentemente insignificante como los horarios de sus comidas y la composición de estas, los tutorados/as han iniciado un proceso de reflexión sobre sí mismos, como también empiezan a cuestionar la realidad de sus territorios. Igualmente, dichos horarios de sus comensalías permiten abordar la organización de los tiempos sociales que el mundo de la comida regula, tiempos que se han visto trastocados por la entrada de nuevas lógicas que emanan del sistema de mercado y su predilección por lo urbano, en tanto éste propende por la eficacia, la rapidez y la uniformidad de todo el accionar humano, sobre todo el acto de comer. Ante esto, el autor Grimaldo Rengifo (2015), analizando las visiones que las culturas andinas y amazónicas tiene sobre la comida y su trascendencia en las comunidades, pone de manifiesto que cada pueblo tiene una “cultura alimentaria específica” que lo dota de un cúmulo de cosmovisiones, preparaciones y formas de llevar la comensalía que la diferencia de los demás pueblos. Este autor nos presenta la idea de que:

Estos “estómagos culturales”, para el caso andino, funcionan de modo diferente en las áreas rurales que en las urbanas. Mientras en las primeras se hallan bastante bien sintonizados con los ciclos agrícolas y los que la propia naturaleza les brinda, en las urbanas, donde el mercado coloca alimentos al margen de las condiciones locales de producción, el estómago se acostumbra a una dieta promedio global asociada al funcionamiento del mercado mundial de alimentos. (Rengifo, 2015, p. 61)

Lo anterior se evidencia no solo en la procedencia y constitución de los alimentos que nuestros tutorados/as relatan consumir, también en dónde y con quién lo consumen. Con esto en mente, la pregunta *¿en sus casas todos desayunan al mismo tiempo?*, que se realiza también en este primer taller, permite que, mediante la narración de sí mismos en su realidad

cotidiana, se desnaturalicen unas prácticas que implícitamente reflejan unos ritmos sociales y unas dinámicas culturales traspasadas por cuestiones productivas, económicas y políticas. Algunos tutorados/as narran que esto depende del día y de lo que se vaya a hacer dentro del mismo. Así, en los días de la semana que se dedican a estudiar y sus padres a trabajar, por lo general son sus madres quienes primero se levantan a “despacharlos” a todos, y ella es la última en comer. Por el contrario, en la cena y los almuerzos de los domingos, casi toda la familia coincide y es el momento propicio para el encuentro. Los ritmos productivos de la vereda de Guapante son narrados por medio de la comida, donde el rol femenino es indispensable ya que debe proveer, con sus manos y su saber, de los alimentos que otorguen la energía necesaria para que los tutorados estudien y trabajen, ya sea en su propia huerta, o vendiendo su mano de obra a los grandes dominios de actores externos a su vereda, confirmando el hecho de que las mujeres han jugado un papel vital en los procesos alimentarios de todas las civilizaciones. Aún hoy, según la Food and Agriculture Organization (FAO), “las mujeres producen el 70% de los alimentos mundiales, pero están marginadas y oprimidas por el neoliberalismo y el patriarcado” (Vía Campesina, 2015, p. 17), convirtiendo así a la soberanía alimentaria en un proceso que propende igualmente por los derechos de las mujeres y la igualdad de género a todos los niveles y lucha contra todas las formas de violencia hacia las mujeres.” (Vía Campesina, 2015, p. 17) Comprendemos que las luchas por la equidad deben plantearse desde varios aspectos; el pago igualitario tanto para hombres como para mujeres, la condición de los niños/as en el trabajo, la presencia deficiente e incluso inexistente de servicios como el gas natural, el cual pareciera exclusivo para las casas de recreo en la vereda vecina de Yolombal, ya que “no posee la suficiente presión” para llegar a las estufas de los habitantes de Guapante.



Ilustración 14. “Los Hombres y Mujeres del maíz llevan en su interior el saber de un pueblo que se niega a ceder frente al desenfreno del mercado: geografías, recetas, palabras dulces que evocan los conocimientos constitutivos de nuestra cultura.” Escuela rural Juan María Gallego, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2018.

El menú de sus comidas diarias, bajo la ya mencionada figura del *Enrutante* (Maíz, panela, cacao) les ha permitido a los tutorados complejizar sus conocimientos con base en algo cercano, realidades en los que ellos se instauran de manera activa. Una de las cosechas que

habíamos evidenciado durante el “Recorrido Territorial” era precisamente la de maíz. Los tutorados/as nos han ilustrado en algunas de las técnicas que ellos y sus familias utilizan para el sembrado del maíz: cómo debe ser la forma de los surcos en la tierra, y los abonos (naturales y no naturales) que utilizan, como el uso constante de lo que popularmente se conoce como “gallinaza” y la utilización de calcio para desinfectar la tierra en el periodo de transición entre los tiempos de cosecha. Cuando nos hablan de los tiempos de cosecha, los tutorados/as nos muestran periodos comprendidos entre los tres y los seis meses. Esta falta de sincronía en los tiempos de cosecha fue la base para problematizar las especies y subespecies de maíz existentes, ya que, debido a su diversidad, este cereal puede tener diferentes tiempos de cosecha. Con la participación de todos, logramos discutir que estas especies de maíz han nacido gracias a la manipulación científica de su semilla, que le ha hecho adaptarse a diferentes geografías y pisos térmicos, diversificando así sus periodos de maduración. Entendido esto, llegamos a la conclusión de que probablemente en las plantaciones de nuestros tutorados/as, existen diferentes cepas de maíz. Como consecuencia de esto, logramos destacar el menú de nuestro tutorado Fernando⁷ quien nos relata que regularmente desayuna “arepa de capio”, lo que demuestra lo tratado anteriormente sobre las variedades de maíz. Los demás tutorados/as no logran identificar esta especie de maíz cuando Fernando lo describe, dándonos a entender que esa cepa, pese a que en algún momento fue de gran arraigo en la ruralidad antioqueña, su uso y cosecha ha disminuido. Además, al aclarar que este maíz es el mismo que se utiliza para las famosas “crispetas” o “palomitas de maíz” es identificado por la mayoría en tanto lo relacionan con ir al cine.

⁷ Nombre cambiado por consideraciones éticas

Se evidencia en este caso la influencia del mercado en zonas rurales, cuando un maíz considerado de uso y vocación rural tradicional resulta casi desconocido bajo su nombre común, pero cuando se habla de “maíz pira”, el utilizado para las crispetas, les es más familiar. Igualmente, se puede hablar en este caso de una estratificación de la comida desde la legitimación que hace el mercado extranjero de este tipo de maíz al ser de consumo generalizado, las crispetas llevan en sí la idealización de una vida urbana en tanto el mundo rural no se ve a la luz del desarrollo lo suficientemente avanzado para albergar espacios como el cine, los circos o los centros comerciales, en donde habitualmente encontramos las “palomitas de maíz”. Vemos pues la tensión existente entre las necesidades locales de una comunidad, en este caso la vereda de Guapante, y las exigencias del sistema agro-industrial, tensión que lleva a pensarnos en un escenario en donde los habitantes del mundo rural sean los custodios de sus propias semillas, aquellas que hacen parte de su *universo simbólico* y que responden a toda una tradición local; este último aspecto posiciona a las comunidades ante un gran desafío en tanto “la comida local, a diferencia de la orgánica, implica tanto una nueva economía como una nueva agricultura, nuevas relaciones socioeconómicas y también ecológicas. Es algo mucho más complicado” (Pollan, 2006, p. 295), por lo que se hace necesario la reivindicación de los aspectos culturales y políticos que emanan de la comida, llevándola al frente de la reflexión en las escuelas rurales de nuestro país.

Llevar la comida al centro del análisis y del pensamiento con miras a la construcción de un sujeto emancipado y soberano, aquel que participa en la edificación de una comunidad más justa, y que se plantea nuevas formas de resistencia, va más allá de cuestionar lo que se cultiva o lo que se come:

Se refiere a la forma en que vivimos. Nada tiene que ver con un régimen alimentario más sano o mejores patrones de producción y de consumo, por razones ecológicas o económicas, e incluso políticas. Trata de la gente, de la recuperación del sentido de comunidad, de la creación de nuevos ámbitos de comunidad en cualquier asentamiento urbano o rural.” (Esteva, 2015, p. 45-46)

Es necesario, a partir de este análisis de Esteva, engranar de igual manera la comida y la escuela, más allá de la enseñanza tradicional de valores nutritivos, de qué debe comerse o no, o circunscribirla a un simple contenido temático que limita sus posibilidades formativas en tanto esta se convierte tristemente en la mayoría de los casos en el único referente institucional con el que cuentan los habitantes del mundo rural en nuestro país; es ligar todo lo socialmente contenido en la comida y el trabajo que de ella se desprende, es conectar de nuevo a la comunidad con sus *mitos fundantes* ya que es claro que ambos, comida y escuela, aportan en gran medida a la construcción del mundo de la vida. En este mismo sentido, la maestra Clara Grisales (2017) propone que la relación entre la escuela y la comunidad se convierte en una simbiosis necesaria para darle soporte a la institucionalidad en lugares alejados y donde es precaria la prestación de servicios y la garantía de derechos que debe asumir el Estado, convirtiéndose la escuela, y el docente, como su representante, en un líder natural. (p. 5) La gente, el sentido de comunidad, las características de los ámbitos urbanos o rurales son elementos básicos en la enseñanza de las ciencias sociales que pueden perfectamente abordarse desde la comida, siempre teniendo en mente que, como propuesta innovadora en la educación, es mejor aproximarse a ella desde visiones educativas que buscan transformar los procesos formativos.

Es allí donde la comida resulta tan importante en los procesos formativos llevados a cabo dentro y fuera de la escuela. La reflexión sobre lo que comemos, de qué manera y con quién lo hacemos, así como preguntarnos por quién controla las semillas de los alimentos que consumimos o quién demanda que se cultive extensivamente maíz, aguacate o tomate; pretende movilizar un esfuerzo por la pregunta sobre el otro, los otros, sus territorios y sus *universos simbólicos*. Las decisiones dietarias llevan a su espalda una traza histórica que nos devela una serie de realidades políticas y económicas, tanto en el relacionamiento con la tierra como con la influencia del mercado dentro de la constitución de unas necesidades de consumo, cuestiones que nos develan cómo la lógica de distribución, acceso y decisiones alimentarias, entrañan, desde una visión política, la capacidad crítica de cuestionar el funcionamiento del mundo, en este caso bajo la noción de la soberanía alimentaria.

En palabras de los mismos tutorados, es de su conocimiento la diferencia en la vocación de suelos entre las veredas aledañas a la institución educativa. Si en Guapante hay invernaderos, en Yolombal hay más actividades ganaderas, aunque haya decrecido. En cuanto a las condiciones de trabajo y productividad en cada una de estas realidades, los tutorados dicen que la agricultura es un trabajo más duro porque hay que mantener las plantas bajo distintas técnicas y cuidados, cuando, por el contrario, “la ganadería es más fácil, solo es necesario un lugar donde los animales puedan comer y ya”, además de que para ellos represente menos esfuerzos en relación con las ganancias, ya que la ganadería es asociada con mejores utilidades. La percepción de los tutorados ha cambiado frente al rol agrícola, viendo una salida económica y de supervivencia en la ganadería afirmando que el cuidado de ganado es mejor porque este “sí da plata, y se cuida solo.”

La vereda ha tenido un cambio en los sembrados ancestralmente tradicionales para la región, llegando a centralizarse en la producción de tomate y aguacate, cuando en algún momento, siguiendo las demandas y las tendencias del mercado, la vereda era reconocida por el cultivo de moras y de fresas. El crecimiento productivo se contrasta con el sistemático abandono del campo, lo cual obliga, para satisfacer las necesidades de la metrópoli, que la producción de la tierra aumente su rendimiento y sus excedentes. Así, el agricultor fue progresivamente vendiendo más de lo que consumía y se convirtió en un inversor del campo: “ya no puede producir solo, sino que debe comprar una parte de los bienes de producción y consumo para incrementar la rentabilidad del capital explotado” (Boudan, 2004, p.207), situación ésta expresada en los deseos de varios de los tutorados que demostraban su intención de adquirir motocicletas o camiones de carga para el transporte de los cultivos, e incluso, afirmar que eran propietarios directos de ganado.

En el trayecto de esta investigación se ha construido la dimensión y el alcance político de la comida dentro de la escuela rural Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego, circunscrita en un funcionamiento territorial específico donde la productividad se ha posicionado como la vocación de la región. Estas dinámicas han sido interpeladas con unos ambientes educativos guiados por las premisas de la relación *cara a cara* y de la acción educativa, donde los participantes, al ejercer un rol activo en la construcción de conocimiento con la comida en su papel de mediadora entre nosotros (tutores y tutorados) y el mundo del cual hacemos parte, ha generado una capacidad participativa y reflexiones sobre el lugar y el alcance de nuestra acción dentro de las dinámicas de los territorios y contextos. Esta propuesta ha generado las preguntas concernientes a la cotidianidad de los sujetos, preguntas que la escuela no aborda, para tejer unas dinámicas de relacionamiento y de asociatividad donde,

con base en la comida, los actores sociales, en este caso los tutorados, han generado vínculos gracias a la desnaturalización de las dinámicas de sus territorios, creando niveles identitarios que nos han ubicado en un *nos-otros*, engranaje que puede trascender a una escala social más allá de este ambiente educativo y dirigirse a generar procesos de emancipación y soberanía, incluida la alimentaria, en la resolución de unas problemáticas convocantes que sus territorios demanden, es decir, un nivel de relacionamiento que el mundo de la comida puede abrir para el encuentro con nuestros sujetos políticos.

La educación como acción social consiste en la internalización de una visión del mundo. Un mundo que nos es aprehensible de manera histórica porque nos precede y condiciona la manera en que actuamos dentro del *mundo de la vida*. Es por esto que por medio de la acción educativa se problematizan los esquemas de significado y los universos simbólicos que nos posicionan de una determinada manera frente al mundo. Una visión política y emancipatoria de la comida representa el encuentro con esos sistemas de significados para su resignificación, nos pone de frente con aquellas fuerzas opresivas del poder que nos reducen nuestro rol en la sociedad a ciertos ejes funcionales para la reproducción ideológica; para nosotros, por el contrario, la comida se posiciona como una episteme, una fuente de conocimiento, que ha sido invisibilizada por los esquemas rígidos del saber que ponen en circulación determinados contenidos dirigidos a la consolidación de intereses hegemónicos. Además, al derrumbar las paredes del aula tradicional, la comida en esta investigación propicia unas formas de encuentro y de proximidad donde la acción educativa construye vínculos y asociaciones que pueden llegar a suponer una mayor forma de involucrarse, y un mayor compromiso del sujeto político para la coordinación de acciones soberanas y emancipadas. El rescate de aquello que denominamos próximo en un sentido cultural por

medio de un enfoque simétrico y horizontal de la educación, señala la perspectiva de la soberanía alimentaria como un posible camino para la consolidación de procesos sociales mediante la construcción de un sujeto emancipado y soberano.

Consideraciones Finales

Las situaciones antes analizadas dan cuenta de la manera en que la desnaturalización de las dinámicas cotidianas, atravesadas por la comida, les permite a los tutorados complejizar su mundo, interpelarlo y transformarlo. De algo familiar y cercano como sus ritmos de vida, sus costumbres alimenticias y sus cultivos, se problematizó un espacio muy concreto y quizá privado, pero que no está exento de las relaciones de poder en que se ven inscritos mediante sus prácticas sociales vigentes, lo que siempre deja la oportunidad de que surjan construcciones autónomas y emancipatorias de quienes allí recrean sus vidas. Lo que se come o lo que se cultiva representa un escenario importante de problematización, pero no el único, ya que las prácticas y formas de relacionamiento que de allí surgen y que son legitimadas en los ámbitos productivos e institucionales son las que se deben seguir deconstruyendo. Con esto en mente, consideramos oportuno el razonamiento del maestro Mejía (2011) al decir que en razón de una deconstrucción de la escuela formal y del rol de los sujetos que allí habitan, se requiere de maestros/as y educadores de los varios procesos formativos que asuman conscientemente su acción educativa como el lugar desde el cual construyen el mundo construyéndose a sí mismas(os) como sujetos con capacidad de distinguir desde sus apuestas las diferentes opciones que hoy aparecen en el escenario de la educación (p. 32), siendo la

comida un elemento articulador en el esfuerzo que les permitirá a estos maestros/as dar forma a unas propuestas consistentes con los sentidos y esperanzas de las comunidades.

En diferentes espacios formativos hemos indagado el componente dietario de los tutorados, desde los menús hasta las formas en cómo acceden a estos. Esta exploración arroja una disminución del consumo de alimentos autóctonos de la región y un aumento en el consumo de alimentos procesados a base de azúcares, sales y otros aditivos sintéticos provenientes de la cadena alimentaria industrial. Como hemos expuesto, los recursos naturales se entienden para la explotación y producción en función de un sistema económico, por ende, depende del poder adquisitivo y de los recursos que se tengan para mantenerse en el complejo y contradictorio mundo del mercado. Las consecuencias de la industrialización del campo las vemos cuando la agricultura y la ganadería, tradicionalmente empleada para el autosustento, pasan a ser, debido a la acelerada expansión urbana, un negocio guiado por la demanda de los mercados.

Estas dinámicas ponen de manifiesto que en la Vereda Guapante, considerada una “despensa” de alimentos por los maestros/as de la institución, las familias cada vez más adquieren su canasta familiar básica de entes externos, asunto que se problematiza en la realización de la mayoría de los talleres y que genera en los tutorados/as preguntas frente al estado de los territorios que habitan. La productividad ha opacado las tradiciones alimentarias de la región y desdibujado su capacidad autónoma para adquirir sus propios alimentos, aunque este funcionamiento aún coexista con algunas prácticas de producción agropecuaria tradicional. La hiperespecialización de la producción en este territorio concerniente al cultivo de tomate “chonto” no ha logrado acaparar el componente tradicional de las familias que

encuentran en la cocina la manera de expresar y de mantener lo que son: la construcción artesanal de quesos, cuajadas y arepas adquiridas de sus propios cultivos de maíz y de sus propias vacas, obtenidas a cambio de la cesión de unos cerdos, por poner un ejemplo, son señales no solo de resistencia, sino de la potencialidad de soberanía que existe cuando la comida, como constructo cultural en algunas familias, no logra sucumbir a la lógica de la industrialización de los sistemas de producción y al auge de los fertilizantes y abonos químicos como potencializadores productivos.

Si, como hemos mencionado, la soberanía alimentaria se fundamenta en el desarrollo de un modelo de producción campesina sostenible que favorece a las comunidades y su medio ambiente, y sitúa las necesidades y las formas de vida de aquellos que producen, distribuyen y consumen los alimentos en el centro de los sistemas alimentarios y de las políticas alimentarias, por delante de las demandas de los mercados, los ambientes formativos de esta propuesta han logrado develar la existencia paralela de una dependencia de mercados externos, traducida en el consumo habitual de alimentos industrializados y procesados por parte de los tutorados, con algunos casos donde el ejercicio de la soberanía se hacen presentes, algunos procesos de producción tradicional agropecuaria y de intercambios entre familias que se desarrollan entre cultivos de pancoger, controlando sus semillas y la producción sostenible que logre dar cuenta de productos culturalmente arraigados a nivel local.

Consideraciones éticas

Fue relevante para el ejercicio investigativo el haber entablado una interacción y diálogo constante con dos poblaciones. La primera de estas es la compuesta por los estudiantes de 7° grado, maestros/as, operadoras del restaurante escolar, y directivas de la Institución Educativa Ezequiel Sierra sede Juan María Gallego ubicada en la Vereda Guapante Abajo. La segunda población consta de algunos de los familiares de los/as estudiantes anteriormente señalados. Estas dos poblaciones interactúan de manera cercana y participativa con nosotros, siendo agentes directos del proceso investigativo. Es importante definir los límites y los alcances de la recolección de los datos ya que es allí donde acentuamos el respeto por la autonomía y la soberanía de los sujetos que han trabajado a nuestro lado en este proceso. El respeto por la participación se complementará con la devolución de los hallazgos y avances que de esta investigación surjan en tanto consideramos que permiten el desarrollo de herramientas didácticas y pedagógicas que, de manera recíproca, contribuyen al desarrollo con las comunidades que nos acompañan en esta investigación.

El acercamiento a ambas poblaciones se encuentra caracterizado por el reconocimiento de los entornos y la observación de las dinámicas socioculturales que nos precisen las maneras en las cuales hemos de poder interpelar e indagar sin que ello sea motivo de perturbación o genere amenazas en la intimidad de quienes son interpelados. En cuanto a los desarrollos institucionales, se guarda absoluta observancia del ritmo y usos sociales dentro de la escuela rural Juan María Gallego. La puesta en marcha de los talleres, laboratorios, y demás herramientas metodológicas en la recolección de información se realiza con total conocimiento por parte de las directivas, maestros/as y estudiantes. La comunicación con la

institución se hace de manera anticipada y a través de los canales pertinentes. De igual manera, se diligencian los formatos de Consentimiento Informado necesarios, que buscan informar a la institución educativa y a padres de familia sobre la participación de los/as estudiantes en el proceso investigativo, el tratamiento de la información resultante de las técnicas de recolección y la finalidad de esta. Consecuentemente, el nombre de los/as estudiantes partícipes en el proceso se cambia en la escritura de este trabajo en tanto buscamos la protección de la identidad de los menores de edad. Se asegura igualmente que el uso de los registros audiovisuales, tanto fotografía como video y grabaciones de audio se emplea únicamente con fines académicos y no lucrativos. De igual manera, los nombres de los maestros/as y las operadoras del restaurante escolar no aparece en los resultados, y la mención de los servidores públicos se hace exclusivamente con interés de su ejercicio profesional y no basado en su desarrollo político, social o ético. Finalmente, el principio de paridad dentro de la investigación cualitativa supone la aceptación de la participación de todos los sujetos y poblaciones por igual, sin elevar juicios de valor ante los conocimientos e información que nos aporten dejando así claro que estos sujetos y sus comunidades son fines en sí mismos y no las herramientas para conseguir propósitos individuales o con intereses de organizaciones particulares.

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*: Ediciones, S. L.
- Arias, G. & Villota, F. (2007). De la política del sujeto al Sujeto político. En *Ánfora*, vol. 14, núm. 23
- Albán Achinte, A. (2010). Comida y colonialidad: tensiones entre el proyecto hegemónico moderno y las memorias del paladar. *Calle 14: Revista De Investigación En El Campo Del Arte*, 4.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. 3ra ed. Madrid: Akal
- Boudan, C. (2004). *Geopolítica del gusto, la guerra culinaria*. Ediciones Trea
- Cano, A. (2012) La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* 2012, vol. 2 no. 2, p. 22-51
- Caparrós, M. (2017). *El Hambre*. 4ta ed. Editorial Planeta Colombiana S.A
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo, *Cinta de Moebio* 23: 204-216
- Concejo Municipal de Guarne (2016). Plan de Desarrollo Municipal Guarne 2016-2019 Tus ideas nos inspiran construcción colectiva de futuro. Guarne.

- Delgado Salazar, R. (2001). Comida y cultura: identidad y significado en el mundo Contemporáneo. *Estudios De Asia Y África*, 25(1).
- Esteva, G. & Marielle, C. (2003) *Sin maíz no hay país*. (1ra ed.) Producción Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Dirección General de Culturas Populares e Indígenas
- Esteva, G. (2008). Volver a la mesa. En PRATEC, CAI PACHA & NACA's Sur, *Volver a la mesa: Soberanía Alimentaria y cultura de la Comida en la América Profunda* (1era ed.). PRATEC.
- E. Urra, A. Muñoz & J. Peñac (2013) El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Revista Enfermería Universitaria* 2013; 10 (2): 50-57
- Fernández-Armesto, F., (2003.) *Historia De La Comida: Alimentos, Cocina y Civilización*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1982). *La Hermenéutica del sujeto*. Ediciones Endymión.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e terra.
- Galeano, M (prólogo de Uribe, M.). (2019). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Fondo Editorial FCSH Universidad de Antioquia
- García Mera, L. (2014). Recetas y recetarios para la olla nacional: la construcción del proyecto culinario colombiano en el siglo XIX. *Revista Colombiana de Antropología*, 50(2).

- Giroux, H. (2000) *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. EDICIONES MORATA, S. L.
- Giroux, H. (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. (M. Mur Ubasart, Trad.) México: Siglo Veintiuno editores.
- Grajales, S., & Concheiro, L. (2009). Nueva ruralidad y desarrollo territorial: Una perspectiva desde los sujetos sociales. *Veredas: Revista Del Pensamiento Sociológico*, 18
- Rengifo, G. (2015). Soberanía Alimentaria. Apuntes. En CACAO, *Comer es rebeldía*.
- Grisales, C. (2015). Tutorial de la Ficha Descriptiva: Material de trabajo
- Grisales, C. (2017). *Informe diagnóstico de la Comuna 8*. Medellín.
- Grisales, C. (2017). *Educación con enfoque territorial desde una perspectiva crítica*.
- Grisales, C. (2018). Propuesta de trabajo semestre 2018-1 Semillero de Investigación Expedición dignidad. Medellín, Antioquia, Colombia: Material de trabajo
- Grisales, C. (2018). Informe de avance del semillero de investigación 2018, Grupo de investigación Unipluriversidad: Material de Trabajo
- Grisales, C. (2018). Memorias: La cocina un aula más; la cocina, un mundo de experiencias y aprendizajes 2018: Material de trabajo
- Grisales, C. (2018). Ficha técnica convocatoria interna: innovaciones didácticas IV 2018: Material de trabajo

- Grisales, C. (2019). *Propuesta CODI Expedición dignidad “la comida al centro de pensamiento” - Un escenario escolar emancipado para la transformación del sujeto político con pertinencia territorial* - 2019: Material de trabajo
- Grisales, C. (2019). *Guía Preparación de Grupo Focal* - 2 de septiembre del 2019: Material de trabajo
- Harris, M. (1975). *Vacas, cerdos, guerras y brujas*. Alianza Editorial.
- López García, J. (2017). *La comida y la construcción de la diferencia*. Anales del Museo Nacional de Antropología, 19.
- Lozano, W. (1985). *Proletarización y campesinado en el capitalismo agroexportador*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Mejía, M. (2011). *Educación(es) en la(as) globalización(es)* (1st ed.). Fondo editorial UCH.
- Mèlich, J.C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. 1ra ed. Paidós
- Ministerio de Educación de Colombia. (2013). *Lineamientos técnico administrativos y estándares del programa de alimentación escolar*. Bogotá.
- Montanari, M. (2006) *La comida como cultura*. Ediciones Trea, S.L
- Pollan, M. (2006). *El Dilema Del Omnívoro: En busca de la comida perfecta*. 1era ed. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Institución Educativa Ezequiel Sierra (s.f) *Proyecto Educativo Institucional*
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (Eds.). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima, Perú: UNMSM

- Vía Campesina. (2015). ¿Qué es la soberanía alimentaria? En CACAO, *Comer es rebeldía*.
- Vigo, A. (2002) *Gadamer y la filosofía hermenéutica: la comprensión como ideal y tarea*. En Estudios Públicos, 87 (invierno 2002)

Lista de tablas

Tabla 1 Cronograma de actividades correspondiente al año 2018	2
Tabla 2 Cronograma de actividades correspondiente al año 2019	2
Tabla 3 Cronograma de actividades correspondiente al año 2020	3

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Metodología de investigación	42
Ilustración 2. Libro de códigos y categorización del trabajo de campo	45
Ilustración 3. Libro de códigos y categorización de las fuentes bibliográficas	46
Ilustración 4. “Un día en la vida de los tutorados/as se convierte en relato vivo de su relación con la tierra y la comida.” Escuela Rural Juan María Gallego, Guapante Abajo, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2018.	57
Ilustración 5. “En el marco del “Recorrido Territorial, seguimos los pasos que día a día dan nuestros tutorados/as, la cercanía con los sembradíos, el cambio en el tiempo de la vocación y usos del suelo interpelan al sentido de identidad de cada uno de ellos.” Vereda Guapante Abajo, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2018.	63
Ilustración 6. “Maestros de la Escuela Rural Juan María Gallego y tutores se aventuran en un viaje a través de los sabores, olores y colores de América en una comensalía donde la tensión entre lógica de productividad y la visión de un sujeto emancipado y soberano fue el plato central.” Escuela Rural Juan María Gallego, Guapante Abajo, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2019.	66
Ilustración 7. “El valor de la tierra está sujeto cada vez más a su capacidad de producción para el mercado urbano; la comida alimenta a la gran maquinaria agro-industrial.” Vereda Guapante Abajo, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2019	73

Ilustración 8. “En el ir y venir de nuestra investigación somos testigos de la colonización de la tierra por parte de los invernaderos de plástico, demostrando así una creciente tecnificación de las cosechas.” Vereda Guapante Abajo, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2019 85

Ilustración 9. “La disposición del restaurante escolar da muestra de la preferencia por lo lineal, lo simple y lo efectivo.” Vereda Guapante Abajo, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2018. 93

Ilustración 10. “El resignificar el restaurante escolar como un aula más nos permite recorrer una historicidad cultural cercana a los/as tutorados; no es solo enseñar geografía, historia o matemáticas, es reencontrarse con la identidad cultural.” Escuela rural Juan María Gallego, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2018. 99

Ilustración 11. “El reconocimiento del Otro a través de la comida como proceso de construcción personal y político es pieza clave en la relación comida-acción educativa.” Escuela rural Juan María Gallego, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2019. 103

Ilustración 12. “La comida al centro del pensamiento nos sitúa ante nosotros mismos y ante los otros, todos nuestros sentidos se disponen para reflexionar a partir de olores, sabores nuestro lugar en el mundo.” Escuela rural Juan María Gallego, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2019. 110

Ilustración 13. “En la Cocina como Laboratorio, tutores y tutorados/as se encaminan hacia la comprensión de contextos y realidades culturales que van más allá de su vereda; nuestra conversación no es solo con Churidó Pueblo y sus sabores, toda América y su historia se

haya en nuestra mesa.” Escuela rural Juan María Gallego, Guarne. Archivo Expedición

Dignidad, 2019.

117

Ilustración 14. “Los Hombres y Mujeres del maíz llevan en su interior el saber de un pueblo que se niega a ceder frente al desenfreno del mercado: geografías, recetas, palabras dulces que evocan los conocimientos constitutivos de nuestra cultura.” Escuela rural Juan

María Gallego, Guarne. Archivo Expedición Dignidad, 2018.

126