



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LA  
COMIDA COMO ESTRUCTURANTE CULTURAL PARA  
LA ARTICULACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN  
EL GRADO OCTAVO DE LA I.E.R EZEQUIEL SIERRA  
SEDE JUAN MARÍA GALLEGO - MUNICIPIO DE  
GUARNE.**

**Autores**

**Jonathan Andrés Echavarría Grajales**

**Juan Diego Gallego Sánchez**

**Universidad de Antioquia**

**Facultad de Educación**

**Medellín, Colombia**

**2020**



**Las posibilidades educativas de la comida como estructurante cultural para la articulación de las Ciencias Sociales en el grado octavo de la I.E.R Ezequiel Sierra sede Juan María Gallego - municipio de Guarne.**

**Jonathan Andrés Echavarría Grajales**

**Juan Diego Gallego Sánchez**

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

**Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales**

**Asesora:**

**Clara Lucía Grisales Montoya.**

**Antropóloga / Mg. Estudios Urbano-Regionales**

**Línea de Investigación:**

**Escuela abierta y formación para las ciudadanías**

**Universidad de Antioquia**

**Facultad de Educación**

**Medellín, Colombia**

**2020**

## **Agradecimientos**

Ampliar el horizonte de la comida me ha permitido entender mi vida familiar y a la vez me ha puesto nuevos retos. Gracias a mi mamá, Dora Sánchez y a mi abuela Ana Herrera, el amor en sus platos es el mismo amor que me ha llevado a preocuparme por los demás, a querer ser solidario. Gracias a mi papá José Roberto, cada dulce que llega a mis manos al regresar del trabajo es un abrazo que me ha sostenido. Gracias a Tatiana, por acompañarme en los pasos chuecos que doy en la cocina, por querer caminar conmigo. Gracias a Ramón, por ser vínculo en mi familia. A mi abuelo, Alonso Sánchez, en memoria suya, sus sueños son los míos.

*Juan Diego*

Quiero expresar un agradecimiento especial a mi familia, a Patri y Enrique por su apoyo incondicional, por sus esfuerzos que me permitieron tener el privilegio de asistir a una universidad pública, por involucrarse en mi proceso formativo indagando por todo aquello que fui a aprender, por permitir que su hogar y sus espacios hicieran las veces de aula para múltiples actividades con algunos de mis compañeros. A Nana y a Teo por ser esos hermanos que siempre hicieron de amigos, por ser esos que me interpelaron, problematizaron y me empujaron a creer en mis sueños y anhelos de construir un mundo mejor. Pero, sobre todo, quiero agradecerles porque desde sus posibilidades y lecturas del mundo, están haciendo diversos esfuerzos por ser mejores personas y contribuir a la transformación de esta sociedad en una mejor. A mis tíos William y Martha, por ser esos segundos padre y madre que siempre he tenido. Y, finalmente, a Otto y Malí por estar siempre sin importar el clima, hora o estado de ánimo.

*Jonathan*

Agradecemos a la Universidad de Antioquia y a la Facultad de Educación por recibirnos y permitir nuestro acercamiento al conocimiento desde múltiples visiones, por hacer posible el encuentro con múltiples universos ubicados en cada

una de las personas con las que coincidimos en las aulas, pasillos, jardineras, charlas y conciertos; por darle un lugar a nuestra formación como maestros que sueñan y trabajan para reflexionar y, sobre todo, para construir un mundo mejor. ¡Por enseñarnos de sueños colectivos!

A los integrantes del semillero de investigación Unipluriversidad, por querer ir más allá de las aulas, por compartir un camino que nos ha llevado a preguntarnos por el otro desde la solidaridad, la diversidad, la dignidad y el afecto. Por construirnos juntos como maestros.

A la maestra Clara Lucía Grisales, por el acompañamiento permanente, por el deseo de construir junto a nosotros, por educar desde el ser. Por ser compañera.

A las comunidades que han sido parte fundamental de nuestra formación. A Churidó Pueblo en el municipio de Apartadó, al barrio Esfuerzos de Paz en la comuna ocho de Medellín y, muy especialmente, a la comunidad de la vereda Guapante Abajo en el municipio de Guarne, en particular a los estudiantes con quienes trabajamos, por conocernos mutuamente desde la comida, por compartir su mundo con nosotros y hacernos creer en otras formas de educar posibles.

A la comida, por permitir el encuentro y la problematización de nuestros mundos, por ser la base para aprender en otredad.

## Tabla de Contenido

Resumen .....	6
Summary .....	7
Introducción.....	8
<b>Capítulo 1. Pensando la comida, eligiendo los ingredientes .....</b>	<b>11</b>
Planteamiento del Problema .....	13
Objetivos .....	16
Objetivo General. ....	16
Objetivos Específicos.....	16
Antecedentes .....	17
Justificación.....	26
<b>Capítulo 2. Encendiendo el fogón, buscando la sazón.....</b>	<b>29</b>
Escuela.....	29
Comida.....	31
Ruralidad.....	33
Educación Rural .....	34
Plan de Curso de Ciencias Sociales .....	36
Territorio.....	37
Problema de Conocimiento.....	39
<b>Capítulo 3. Revolviendo la olla, probando la receta.....</b>	<b>41</b>
Población Sujeto de Investigación .....	43
Técnicas de Recolección de Información.....	43
Cuaderno de trabajo. ....	44
Entrevista.....	44
Taller.....	44
La cocina como laboratorio. ....	45
Grupo focal. ....	45
Registro audiovisual.....	46
Revisión documental.....	46
Recorrido Territorial. ....	47
Tutor/tutorado. ....	48
Cronograma. ....	48
Consideraciones éticas.....	49
<b>Capítulo 4. Disponiendo la mesa, encontrándonos en la comensalía .....</b>	<b>51</b>
Comida es Territorio, Territorio es Comida: Dinámicas Territoriales Asociadas a la Comida en la Vereda Guapante Abajo.....	51
Usos del suelo y tenencia de la tierra.....	53
Agua: de recurso a sujeto de derechos.....	61
¿La escuela está en el territorio? Sí, y el territorio ha de estar en la escuela. ....	64
La Comida en la Escuela: del Enfoque Nutricional a Problema de Conocimiento Pertinente para la Educación.....	71
¿Cómo ha ingresado la comida a la escuela? Enfoque nutricional/instrumental. ....	73

El restaurante escolar: entre la tercerización y el aula tradicional. ....	77
La concepción de educación atada a pensar la comida única y exclusivamente bajo su enfoque nutricional. ....	83
¿Cómo puede ingresar la comida a la escuela? el enfoque de la comida como estructurante cultural. ....	86
La Comida en la Articulación de las Ciencias Sociales: Un Plan de Curso con Pertinencia Territorial.....	90
Del maestro-estudiante al tutor tutorado. ....	91
Del aula tradicional al aula cocina, territorio, hogar... ..	93
La cocina como laboratorio: del olvido a la formación. ....	96
Contenidos: de la estandarización a las alternativas pertinentes. ....	100
De la fragmentación a la articulación. ....	102
De la exclusión al vínculo y el respeto por la diferencia. ....	105
De la magistralidad al diálogo de saberes.....	107
Evaluación: de la medición a la construcción de conocimiento. ....	107
<b>Capítulo 5. Un café, para continuar la conversación</b> .....	111
Referencias Bibliográficas .....	115

## Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar las posibilidades educativas de la comida como estructurante cultural para la articulación de las Ciencias Sociales en la Institución Educativa Rural Juan María Gallego en el municipio de Guarne, Antioquia. Para esto, partimos de entender que enseñar las Ciencias Sociales de manera fragmentada desdibuja el objeto de estudio de estas Ciencias y el alcance que las mismas pueden tener. Por tal motivo, se propone dirigir las miradas a la comida más allá de sus aspectos nutricionales y entenderla como un estructurante cultural, que posibilita la articulación de las Ciencias Sociales. Esta propuesta se enmarca en la generación de alternativas que permitan proponer a la escuela una educación a partir de lo más próximo, de lo cotidiano, de la comida. Se busca entonces, vincular comida y educación, para lo que metodológicamente hacemos uso del taller como técnica que hace posible la construcción conjunta de conocimiento, partiendo de lo que conocen los estudiantes en relación con el territorio y que más allá de brindar información para el proceso investigativo, son la posibilidad de poner en marcha el grueso de esta propuesta, es decir, de articular las Ciencias Sociales desde la comida.

## Summary

The objective of this work is to analyze the educational possibilities of food as cultural structuring for the articulation of Social Sciences in the Rural Education Institution Juan María Gallego, located in the municipality of Guarne, Antioquia. For this purpose, we started by understanding that teaching Social Sciences in a fragmented way blurs the object of study of these Sciences and the extent they can have. For this reason, it is proposed to see food beyond its nutritional aspects and understand it as a cultural structuring, which enables the articulation of the Social Sciences. This proposal looks to raise alternatives that allow us to propose school an education from the everyday life, from food. To accomplish this, we seek to link food and education, and for that we use workshops as a methodological strategy that makes possible the joint construction of knowledge based on what students know about the territory, which not only provides information for the investigative process: it can also help launch the bulk of this proposal, which is to articulate the teaching of Social Sciences from food.



## Introducción

Comer es quizás la práctica cultural de mayor cotidianidad por su relación directa con la supervivencia, el sustento y el bienestar. Pero la comida no sólo teje una relación directa con lo bueno o malo para comer según sus beneficios fisiológicos en el organismo. Comer estructura nuestra cultura en tiempo y espacio por lo que las construcciones culturales alrededor de la comida han sido de igual importancia para la conservación de la vida. La comida nos construye, define encuentros y desencuentros, posibilita intercambios económicos, asigna roles en la sociedad y ordena nuestra vida cotidiana. Entendemos la comida como una construcción socio-cultural, donde a partir de la pregunta por los alimentos se teje una red de sentidos simbólicos, económicos, políticos, territoriales, históricos, geográficos, subjetivos y pedagógicos. Permittiéndonos hablar de diversidad y contemporaneidad a partir de la codificación que cada comunidad dota de sentido desde su propia mirada.

En la escuela, comer se ha convertido en un acto mecánico basado en recibir alimentos a una hora determinada y consumirlos en un tiempo específico lo que no permite una reflexión sobre lo que se realiza y se consume. La escuela, no se ha preguntado por la comida como una posibilidad de articular contenidos y metodologías para una construcción de conocimiento desde la vida cotidiana y con el territorio. La presente propuesta busca poner la comida como una acción que merece ser pensada en nuestras escuelas, trascendiendo el ámbito nutricional, para la problematización de la forma en que habitamos el mundo.

Por lo anterior, buscamos analizar las posibilidades educativas de la comida como estructurante cultural para la articulación de las Ciencias Sociales en la Institución Educativa Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego en el municipio de Guarne. Pretendemos poner la comida al centro del pensamiento en búsqueda de alternativas para que ingrese al escenario escolar, por ello, proponemos la construcción de un plan de curso en el que la comida se constituya como la base articuladora de diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales.

En los tres primeros capítulos, presentamos el proyecto de investigación: el planteamiento del problema con sus correspondientes objetivos, el horizonte conceptual que soporta nuestra búsqueda y la perspectiva metodológica cualitativa que guía nuestro camino investigativo, desde un enfoque hermenéutico situado en el análisis del discursivo.

El capítulo cuatro recoge nuestros hallazgos. En inicio atendiendo al primer objetivo, abordamos la comida vinculada al territorio de la vereda Guapante Abajo, entendiendo que esta relación produce dinámicas territoriales particulares. La discusión se centra en el vínculo entre comida y territorio, específicamente en la problematización de aspectos como los cultivos, tenencia de la tierra, usos del suelo, agua, transporte, distribución y consumo en el territorio rural de Guapante Abajo. Buscando además analizar las preguntas o ausencias que se producen en la escuela por el territorio en el que se asienta.

Presentamos las vías de ingreso de la comida al ámbito escolar, en lo que cobra importancia hablar del restaurante escolar, la tienda escolar y el enfoque nutricional de la comida que predomina en nuestras escuelas. Por otro lado, busca dar un giro a ese enfoque para dirigir las miradas hacia el enfoque cultural en el que la comida es la base de lo que somos y de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que configuran nuestro mundo.

Posteriormente, la reflexión en torno a la comida se ubica más en las posibilidades de hacerse efectiva a través de un plan de curso que articule saberes en relación con las Ciencias Sociales. Se presentan de manera inicial los fundamentos tanto teóricos como técnicos que consideramos deben regir ese plan de curso que teniendo la comida como un asunto pertinente para ser pensado en la escuela, pueda generar transformaciones en este escenario educativo, atendiendo a uno de los propósitos de las pedagogías críticas, corriente teórica en la que se inscribe este proyecto.

Posterior a esa fundamentación, presentamos el plan de curso que vincula talleres abordados durante la práctica pedagógica e incorpora nuevas propuestas derivadas del análisis de dichos encuentros y de intervenciones en otros

escenarios educativos como el Mova -Centro de innovación del maestro- en donde como grupo de práctica hemos trabajado con maestros de la ciudad de Medellín. El plan de curso se estructura en diez unidades, cada una de ellas con una duración de cuatro semanas y una intensidad de cuatro horas por semana. Dentro de cada unidad, se encuentran los objetivos, justificación, metodología y la descripción paso por paso de cada uno de los encuentros para finalizar con el análisis de los mismos -dependiendo de su grado de implementación en la Institución Educativa- y con algunos de los saberes que se articulan de las Ciencias Sociales en cada unidad.

Para terminar, presentamos algunas consideraciones finales y preguntas derivadas del trabajo investigativo. Esperamos que este trabajo sea un aporte a pensar otras maneras posibles de educarnos partiendo de lo que somos, de nuestra vida cotidiana, de lo que nos constituye como sujetos y en la que la comida tiene el papel protagónico.

## **Capítulo 1. Pensando la comida, eligiendo los ingredientes**

La comida marca una presencia constante en la vida de cualquier sujeto, “resulta legítimo considerar la comida como el tema más importante del mundo, es lo que más preocupa a la mayoría de la gente la mayor parte del tiempo” (Fernández, 2001, p.11) Presentamos a continuación una breve contextualización sobre la manera en que la comida nos ha habitado como sujetos y como investigadores.

Pensar la comida hacia el pasado hace necesario, desde el presente, reconocer una naturalización de la acción de comer como un asunto ajeno a problematizaciones, como un elemento de la vida cotidiana sin lugar a reflexionarse, como una simple necesidad biológica. Sin embargo, este mismo proceso de razonamiento, nos lleva a reconocer en la comida aspectos vinculantes y afectivos. Muchos de nuestros recuerdos giran en torno a alguna preparación protagónica en celebraciones familiares o a tareas cotidianas relacionadas a la comida o la cocina, por la comida recordamos personas, momentos y lugares.

Estos primeros acercamientos a la comida se convirtieron en un interés académico para nosotros, es por eso que hacemos parte desde el 2017 del semillero de investigación adscrito al grupo de investigación Unipluriversidad de la Facultad de Educación. Este semillero ha construido una propuesta investigativa denominada “Expedición Dignidad - la comida al centro del pensamiento” esta propuesta busca, entre otras cosas, conectar escuelas, maestros y territorios en diferentes lugares de nuestro país y con la intención de pensar una educación desde la comida y a partir de su enfoque cultural, es decir, desde las relaciones que teje con la manera como nos relacionamos y habitamos el mundo.

Pertenecer al semillero ha implicado una vinculación teórica pero sin quedarnos en este campo, se ha fortalecido la experiencia práctica, llevando lo conversado y construido a la realidad. Esta etapa de formación, que continúa en

el presente, nos ha permitido trabajar con la comunidad de Churidó Pueblo, corregimiento del municipio de Apartadó en el Urabá antioqueño, al igual que con la comunidad del barrio Esfuerzos de Paz #1 en la comuna ocho de la ciudad de Medellín y con la comunidad de la vereda Guapante Abajo del municipio de Guarne, lugar donde se realiza este trabajo de grado. Nuestra pertenencia y trabajo en el semillero de investigación, hizo posible entonces la llegada al centro de práctica.

De igual manera, desde el semillero se ha tenido la oportunidad de participar como parte de un equipo formador en algunos cursos dirigidos a maestros de la ciudad de Medellín en el escenario del centro de innovación del maestro -MOVA-. Allí se ha tenido la posibilidad de nutrirnos de experiencias de maestros de la ciudad y a partir de los talleres realizados, ir dándole alcance a nuestra propuesta y ampliar las reflexiones sobre lo que comemos y la manera en que se puede tejer una relación con la educación.

En paralelo al desarrollo de la propuesta en el semillero, hicimos parte, en el primer semestre del 2018 en el seminario interdisciplinario sujetos y culturas, que para el mencionado semestre titularía “Lo que es bueno para comer, es bueno para pensar” y que buscó comprender la importancia que tiene la alimentación como hecho cultural en la formación de los sujetos. Este seminario nos permitió ahondar teóricamente en elementos relacionados con la comida y las implicaciones que tiene en nuestra vida en cultura, fue una oportunidad para comenzar a develar las relaciones económicas, políticas e históricas que se encuentran detrás de lo que comemos. También, de manera práctica hizo posible evidenciar esa construcción de relaciones en lugares como las plazas de mercado de la ciudad y a partir del acercamiento a las regiones geográficas de nuestro país y la manera en que la comida las vincula y diferencia.

Este recorrido nos ha llevado a la necesidad de desnaturalizar la comida, ver en ella un potencial formativo y articulador para las ciencias sociales, es por

eso que planteamos la presente investigación, que representa un elemento importante en tanto permite situar muchas de las reflexiones elaboradas y que esperamos sea un aporte en este caminar tanto para nosotros como para quienes se interesen por algún aspecto de los que se abordan.

### **Planteamiento del Problema**

Como maestros en formación, es de vital importancia reflexionar sobre nuestras prácticas y los escenarios en las que estas tienen lugar, en tanto desde la reflexión se nos permite problematizar asuntos como los contenidos que llegan o salen del aula de clase, las maneras como son presentados dichos contenidos, el papel del maestro y de la educación en general.

La Ley General de Educación (1994) entiende las Ciencias Sociales como un área en la que debe primar el diálogo de saberes y la interdisciplinariedad, al respecto Aguilera (2017) plantea que:

Si bien debería existir una relación directa entre lo que la ley establece y lo que se enseña en historia, encontramos divergencias en esta relación. Esto se sustenta en que, en términos legislativos, se suele aludir, de manera taxativa, a la integración de las ciencias sociales a partir de la reforma curricular de 1984, que a través del Decreto 1002 establecía la integración de la historia y la geografía bajo la denominación del "área de ciencias sociales", con lo cual buscaba integrar las dos disciplinas por tradición enseñadas con otras propias de las ciencias sociales (p.16)

Sin embargo, esto no es lo que ocurre en los procesos de enseñanza de las Ciencias sociales, reconocemos que estas ciencias se abordan de manera fragmentada tal como plantea Aguilera (2017) al señalar que "aunque la integración corría por cuenta de la legislación educativa, en materia de formación docente, de textos escolares y en las mismas prácticas docentes la asignaturización era evidente" (p.16)

Esta situación tiene continuidad en la década de los noventa, sin importar la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 y en las primeras décadas del siglo XXI con la publicación de los "Lineamientos curriculares de ciencias sociales" —política emanada en el 2002, lo que permite plantear la existencia de una brecha amplia entre lo que se plantea desde entidades como el Ministerio de Educación Nacional y la puesta en práctica de dichos planteamientos.

Por lo anterior, podemos decir que existe una fragmentación que divide el conocimiento en torno a las Ciencias Sociales en asignaturas como: Ciencia Económica, Ciencia Política, Democracia, Geografía e Historia, ocasionando sin duda alguna, mayor dificultad para la generación de aprendizajes, la construcción de conocimientos y lograr una educación efectiva. Esto, además, se suma a la jerarquización de las Ciencias Sociales en la que tanto la historia como la geografía, han sido y siguen siendo predominantes en su enseñanza, implicando que otras disciplinas como la sociología, la antropología, la economía y la ciencia política, pasen a un segundo plano, dejando al margen la estructura social y cultural que le da forma y sentido a nuestro universo relacional. En últimas, se aparta de la escuela la vida social del estudiante en su cotidianidad.

En la misma línea de lo planteado, para profundizar en esa fragmentación del conocimiento, es importante tener presente que las Ciencias Sociales estudian las relaciones que se dan entre los seres humanos y la relación de estos con el medio, al respecto Pulgarín (2002) plantea que:

En el caso del estudio del hombre como ser social y en sus relaciones con el medio, cada una de las disciplinas sociales ofrece aproximaciones, elementos para el análisis, de ahí la necesidad de la interdisciplinariedad. La cual es el nuevo paradigma del conocimiento, donde se da la causalidad circular y las relaciones complementarias entre las ciencias (p.6).

Por lo anterior, se propone dirigir las miradas a la comida como estructurante cultural que puede posibilitar la articulación de las Ciencias Sociales. De igual forma, vemos en esta un sinnúmero de posibilidades para generar articulación

entre la escuela y el territorio en el cual se instala; pues observamos allí quizá una de las mayores dificultades que presenta hoy la educación y la escuela en sí, el hecho de que las escuelas sean planeadas de espaldas al territorio, desconociendo las realidades y necesidades de las comunidades, estableciéndose entonces como una escuela descontextualizada.

Es así que surge el interés por indagar ¿De qué manera ingresar la comida como estructurante cultural al plan de curso que genere articulación para las Ciencias Sociales en la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego?



## **Objetivos**

### **Objetivo General.**

Analizar las posibilidades educativas de la comida como estructurante cultural con el fin de diseñar un plan de curso para la articulación de las Ciencias Sociales en la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego en el municipio de Guarne.

### **Objetivos Específicos.**

- Caracterizar la comida desde sus posibilidades educativas y su relación con el territorio.
- Indagar las posibilidades educativas de la comida como articuladora de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el grado séptimo de la institución educativa rural Ezequiel Sierra sede Juan María Gallego en el municipio de Guarne.
- Diseñar un plan de curso para la enseñanza articulada de las Ciencias Sociales en el que ingrese la comida desde sus posibilidades educativas dirigido al grado séptimo de la institución educativa rural Ezequiel Sierra sede Juan María Gallego en el municipio de Guarne.
- Implementar acciones para la integración de un plan de curso de Ciencias Sociales en el que ingrese la comida desde sus posibilidades educativas para el grado séptimo en la institución educativa rural Ezequiel Sierra sede Juan María Gallego en el Municipio de Guarne.

## **Antecedentes**

El mundo de la vida es, en definitiva, el mundo pre-reflexivo, subjetivo, es mi mundo tal y como lo siento en interacción con los demás, es intersubjetivo, público, común (...) es el sustrato que orienta todo lo que hacemos ordinariamente de modo inmediato, sin detenernos a pensar las razones de nuestros actos (Mélích, 1996, pp.36-37).

Nuestro mundo está compuesto por prácticas cotidianas que nos construyen en relación con los otros para comprender la realidad y el lugar que habitamos. En este sentido, la acción de comer es quizás la práctica cultural de mayor cotidianidad por su relación directa con la supervivencia, el sustento y el bienestar.

La comida, ha sido ampliamente abordada desde sus componentes nutricionales por disciplinas como la medicina, la química y la biología. Éstas, se han centrado en buscar relaciones entre lo que comemos y la salud, como una categoría construida socialmente pero que en muchas ocasiones se universaliza y tiende a homogeneizar las diversidades en torno a como cada cultura asume esta relación. Esta idea puede leerse en lo planteado por Izquierdo, A., Armenteros, M., Lancés, L., & Martín, I. (2004) "Una alimentación saludable se logra combinando varios alimentos en forma equilibrada, lo cual satisface las necesidades nutritivas para un correcto crecimiento y desarrolla las capacidades físicas e intelectuales" (p.1) En este planteamiento no hay una pregunta por las particularidades de cada cultura, sólo hay una preocupación por nutrir de manera adecuada el organismo para su correcto funcionamiento fisiológico.

En la misma línea podemos encontrar amplio material bibliográfico, sin embargo, comenzamos este apartado aclarando nuestro distanciamiento de esta concepción de la comida ya que nos resulta reduccionista e insuficiente si se pretende reconocer el lugar protagónico que tiene la comida en el entramado sociocultural y la forma en que habitamos el mundo. Entendemos que la comida se ha naturalizado como una necesidad fisiológica, lo que ha impedido pensar

desde la cotidianidad su determinante papel en las construcciones culturales que han sido de igual o mayor relevancia para la conservación de la vida.

Este trabajo parte de reconocer que la comida es una construcción sociocultural que nos constituye como sujetos y configura la manera como nos relacionamos en cultura. Esta concepción se vincula a los estudios realizados desde las Ciencias Sociales y aunque, no es una cuestión exclusiva de la Antropología, para efectos de este trabajo ocupa un papel protagónico. Por esto, consideramos pertinente presentar una síntesis de los campos y relaciones que esta disciplina ha tejido frente a este objeto de estudio.

La comida ha sido un asunto de indagación constante por parte de la Antropología, “el estudio de la comida a finales del siglo XIX y principios del siglo XX giraba en torno a su relación con el universo religioso” (Delgado, 2001. p.94) En estos inicios, “el interés de los antropólogos se centra en los aspectos rituales y sobrenaturales del consumo de alimentos, tales como el tabú, el totemismo, el sacrificio o la comunión, en esta línea resaltan autores como Frazer (1906), Crawley (1902) y Smith (1889)” (Espeitx, 1999, p.140)

Estos primeros estudios centrados en los aspectos religiosos, presentan variaciones con la aparición de los estudios funcionalistas para los que la comida debe ser entendida como

un instrumento básico en la socialización de los individuos (...) Dentro de esta corriente teórica, el trabajo más específicamente centrado en el estudio de la alimentación es el de la antropóloga británica Audrey Richards (1939). Como parte de su estudio, la autora hace un exhaustivo examen de todas las relaciones sociales vinculadas con el intercambio de alimentos, interesándose en cómo las prácticas alimentarias expresan y simbolizan dichas relaciones (Espeitx, 1999, p.140).

El enfoque funcionalista entonces, introduce como parte central todo el entramado relacional que se desprende de la comida. Entre los que se encuentran

aspectos como los intercambios económicos, la organización social y las relaciones políticas e históricas que configuran los sujetos, esto sin dejar a un lado los aspectos simbólicos y rituales anteriormente planteados.

Por otro lado, el enfoque estructuralista plantea desde Levi Strauss la búsqueda por “la estructura profunda del pensamiento humano (...) A pesar de que propone una dimensión universal de las categorías, éstas no lo son y por lo tanto se debe partir de la especificidad cultural para la construcción de ellas (Delgado, 2001. p.95) Ahondando en esta visión encontramos que según los aportes de Douglas “Las causas de las preferencias o las abominaciones alimentarias responden a la propia lógica cultural, unas veces se trata de prescripciones religiosas, otras son símbolos o arbitrariedades circunstanciales y hay que explicarlas atendiendo a estas razones” (Espeitx, 1999, p.144).

Para concluir este trasegar, encontramos los estudios materialistas en los que la comida debe “alimentar la mente colectiva antes de poder pasar a un estómago vacío (...) Comemos lo que comemos no porque sea conveniente, ni porque sea bueno para nosotros, ni porque sea práctico, ni tampoco porque sepa bien” (Harris, 2010, p.5). Lo que comemos, depende de una forma determinada y construida por cada cultura.

La comida entonces no es solo nutrición en términos fisiológicos sino que es la parte central de la configuración de las culturas. De ella surgen elementos rituales y simbólicos como lo plantea Fernández (2001)

Ahora no hay ninguna sociedad que coma simplemente para vivir. En todas partes, comer constituye un acto que propicia una transformación cultural, mágica, incluso: cuenta con su propia alquimia; transmuta individuos en sociedad y enfermedad en salud; cambia personalidades; puede sacralizar actos aparentemente seculares; hace las veces de ritual y se convierte en ritual; puede hacer que los alimentos sean divinos o diabólicos; puede generar poder y crear vínculos; puede significar venganza o amor; también puede revelar identidades (pp.59-60).

De igual manera, hemos de reconocer que son fundamentales los planteamientos de Pollan (2017) ,que introducen elementos territoriales importantes para el análisis, partiendo de que “A diario, a través del acto de comer convertimos la naturaleza en cultura transformando el cuerpo del mundo en nuestro propio cuerpo, en nuestra propia mente” (p.2) Estas concepciones que parten del enfoque sociocultural de la comida, permiten ir tejiendo relaciones con el campo educativo, específicamente con la articulación de las Ciencias Sociales.

Frente al campo educativo, nuestro trabajo parte de las pedagogías críticas como una corriente teórica que busca, entre otras cosas “desarrollar pedagogías culturales tanto en las aulas como fuera de ellas, sin perder de vista ni un momento la relación omnipresente entre lo social y lo individual” (Kincheloe, 2008, p.41) En este sentido la pedagogía crítica procura una educación más allá del escenario escolar, lo que no quiere decir que no sea pensada para la escuela. Es por esto que para esta investigación cobra importancia el territorio tanto para pensar su relación con la escuela como para ser abordado en su potencial educativo. Para esto último es relevante el trabajo realizado por Ossa (2018) al mencionar que

Vincular el territorio a los procesos diarios de la enseñanza, deja para los y las estudiantes que vivieron este proceso, una posibilidad muy amplia de concebir de ahora en adelante la manera en la que se forman, pues gracias a todo lo que ellos y ellas pudieron experimentar de primera mano, lograron despertar del letargo que los libros de texto representaron en el pasado, logrando de esta manera ser más críticos y razonables con su entorno inmediato y todo lo que a partir del estudio de éste derive para la reflexión interdisciplinaria que posibilita el trabajar articuladamente los contenidos de una y otra asignatura, directamente en el territorio que se habita y dota de sentido (p.5)

El territorio entonces es una posibilidad articuladora de saberes, asunto central para el propósito de esta investigación que se interesa por la articulación de contenidos en las ciencias sociales, sobre este particular encontramos trabajos que plantean que

A partir de la Ley General de Educación, las ciencias sociales en la Educación Básica y Media se conciben como el área donde confluye información de las diversas disciplinas sociales, por lo tanto se parte de la premisa de la interdisciplinariedad, de la necesidad de hacer efectivo el diálogo de saberes desde los procesos de enseñanza, pero otra cosa es la que realmente se vive en las aulas . (...) Si bien es cierto que las diferentes disciplinas sociales se han configurado desde la preocupación por establecer claramente sus límites para dar una lectura e interpretación parcial del objeto de conocimiento, también lo es la necesidad de complementar las explicaciones logradas por cada una de ellas. El establecimiento de fronteras entre las disciplinas, hoy se desborda ante la complejidad de los fenómenos, los cuales demandan una lectura transversal, no sólo para la comprensión de éstos, sino también para su transformación (Pulgarin, 2002, pp. 1-11)

Así mismo, encontramos una tesis de grado para otorgar al título de Licenciado en educación con énfasis en ciencias sociales, que pensando en la enseñanza de estas ciencias de manera integrada a partir de problemas sociales relevantes plantea que

Considerar la enseñanza de las ciencias sociales a través de una visión integrada requiere reconocer que la realidad social como fuente de conocimiento debe estar presente en la escuela, y que su comprensión acorde con su naturaleza, no debe atomizarse en la disciplinarización curricular. Antes bien, una visión interdisciplinar se constituye en una alternativa consecuente con esta naturaleza, integrada, dinámica y compleja; en este sentido, el enfoque propuesto para la enseñanza de las ciencias sociales, los Problemas Sociales Relevantes no fragmenta el conocimiento, por el contrario, propicia la comprensión de esa realidad a través de la comunicación interdisciplinar de las ciencias sociales, articulando el saber disciplinar de estas ciencias con el saber cotidiano de los estudiantes, de manera que en el conocimiento escolar, confluya

el abordaje de problemas sociales reales, propios de la cotidianidad de los sujetos que acuden a la escuela, con los marcos disciplinares de las ciencias sociales como insumos de análisis, descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación del acontecer social (Ocampo & Valencia,p.19).

Vemos entonces que la articulación de las ciencias sociales, se presenta como necesaria más allá de los planteamientos del MEN; sin embargo, esta integración se ha pensado en el caso de la profesora Raquel Pulgarín desde el concepto de espacio geográfico; y en el caso de Ocampo & Valencia, desde los Problemas Sociales Relevantes. Ambos son antecedentes importantes para este trabajo que propone la mencionada articulación desde la comida, teniendo en cuenta su presencia permanente en nuestras vidas y su papel en la estructuración de nuestra cultura.

Habiendo presentado algunos antecedentes relacionados a los campos de la comida y la educación, es vital para este trabajo la búsqueda de las relaciones que hasta ahora se han tejido entre ambos campos. Los estudios mencionados hasta ahora, no establecen relaciones directas entre comida desde su enfoque sociocultural y la educación o la enseñanza articulada de las Ciencias Sociales, sin embargo, encontramos algunos trabajos que relacionan el campo educativo con la comida que si bien se realizan desde el enfoque nutricional, nos parece relevante tener en cuenta para el desarrollo de la propuesta, a continuación, presentamos esas investigaciones.

Uno de ellos es un trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de magister en enseñanza de las ciencias exactas y naturales; en este se plantea la educación para la salud, como un instrumento para incidir en el aumento de resiliencia y en el proyecto de vida del educando, mencionando que

Erradicar la pobreza extrema y el hambre y reducir la mortalidad infantil son los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) relativos a la salud y a la educación, lo cual depende en gran medida de los progresos

que se logren en la esfera de la nutrición. Si el problema de la desnutrición no se aborda debidamente, será difícil cumplir con los demás ODM (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2006). La desnutrición, específicamente en la etapa infantil, es una limitante para el desarrollo del país. Las niñas, niños y adolescentes que presentan desnutrición son más vulnerables a padecer enfermedades infecciosas, que pueden terminar con la muerte del individuo. Por esta razón es importante crear una educación con énfasis en nutrición para lograr que la infancia tenga mejores posibilidades de vida y el país logre desarrollar todo su potencial (UNICEF, 2006, p.12)

Permitiendo identificar el marcado enfoque nutricional desde el cual se concibe la comida y se ubica en las posibilidades de enseñanza de las ciencias exactas y naturales.

De igual forma, otro de los trabajos encontrados, permite identificar la relación comida/educación, pero una vez más bajo ese enfoque nutricional del cual nuestra propuesta se aleja. Dicho trabajo titulado “Nutrición y alimentación en el ámbito escolar” le da un lugar al restaurante escolar, como una respuesta de las instituciones educativas a la responsabilidad alimentaria de sus integrantes. Se plantea que

Las Instituciones educativas responden a las necesidades y responsabilidad alimentaria frente a los padres, a través de la programación de menús realizados por especialistas en nutrición. En buena medida, los estudios realizados hasta ahora en España sobre los hábitos alimentarios de niños y adolescentes y sobre la calidad de su alimentación en el comedor escolar se han limitado a una evaluación de los menús programados (Aranceta y cols., 2001, 2004; Fundación Eroski, 1998, 2004, 2008; OCU, 2006). Estos estudios solo analizan la composición de la comida servida en el comedor, pero sin llegar a considerar el consumo real. No disponemos de observaciones directas



que registren lo que los escolares han comido y lo que han dejado en el plato o en algún otro lugar. Así pues, que los menús programados sean nutricionalmente equilibrados no significa, necesariamente que lo sean los menús realmente ingeridos (p.24).

Se evidencia una preocupación importante por el hecho de que los estudiantes coman o dejen de comer los menús programados y las implicaciones que esto puede tener para la nutrición y en últimas, la salud física. El trabajo en mención, se aleja entonces de la posibilidad de ver el restaurante escolar como un espacio para la construcción de conocimiento, para el diálogo de saberes y concebirlo como un aula más. Esto es comprensible cuando plantean que

En el comedor escolar, la comida se planifica, se elabora y se ingiere bajo unos parámetros que están en consonancia con las recomendaciones nutricionales mas o menos generales para la población y, de un modo mas particular, para los diferentes grupos de edad de la población escolar. En el comedor escolar los niños y niñas se convierten en unos comensales de carácter colectivo, a pesar de sus especificidades (p.23)

Por último, encontramos otro trabajo pensado para la enseñanza de las ciencias exactas y naturales, en el cual se ve la cocina como una estrategia para mejorar la enseñanza aprendizaje de los conceptos de bioquímica, en este Pérez (2018) cita a varios autores que afirman que al llevar los asuntos químicos que ocurren en la cocina al aula, se logran una cantidad de aspectos positivos, al respecto plantea que

Ortalli & Ricatti, y Sánchez (2007) citados por Sánchez (2008) afirman que comer es una necesidad y un gran placer, si se estimula a los estudiantes a aprender ciencia cocinando, donde se les permita experimentar y divertirse, no solo descubrirán los placeres de la cocina, y de la ciencia, sino que aprenderán una lección de vida. Al respecto Solsona (2015) citando a (Solsona, 2007) expresa que el aprendizaje de la química en contexto culinario presenta una riqueza añadida a la

química escolar, dado que al cocinar hay que prestar atención a que la comida satisfaga los distintos gustos y caprichos de las personas de la familia, además de ser nutritiva, con hidratos de carbono, proteínas, etc. (p.23).

Es de resaltar que, si bien esta propuesta no aborda la comida desde perspectiva sociocultural, sí plantea la posibilidad de llevar la cocina y lo que en ella acontece al aula escolar; aspecto que se desarrolla en nuestra propuesta y que se plantea a través de la cocina como un laboratorio.

Como se ha presentado, ninguno de los anteriores trabajos busca relacionar la comida como un estructurante de nuestra cultura ni con los procesos educativos en general, ni con la articulación de las Ciencias Sociales en particular. Por ello creemos pertinente esta investigación para la que pudo rastrearse un solo antecedente que guarda una relación directa con nuestros propósitos investigativos. Esta propuesta es “Expedición Dignidad: La comida al centro del pensamiento” que se convierte en un referente importante a la hora de pensar la comida y sus posibilidades educativas.

Expedición Dignidad es una propuesta en la que:

La comida se convierte en un entramado social y cultural donde se plantea una acción educativa para proponérsela a la escuela, donde la geografía, la historia, los desarrollos sociales, culturales, de la organización social, de los razonamientos económicos, constituyan la orientación de una performática que transforme el aula en un espacio de incorporación donde el sujeto se vea afectado por aquello que cotidianamente reconoce, es decir, que se sienta sujeto de conocimiento, que logre entender la propia dimensión de su mundo social y cultural como referentes de sentido para la propia labor formativa. (Grisales, 2018, p.2)

Deconstruyendo así, esa ya mencionada reduccionista concepción de la comida y abriendo un mundo de posibilidades educativas, teniendo como punto de partida la resignificación de lo que es y significa la comida culturalmente. Se enmarca entonces en una propuesta que es

cruce de caminos entre estudiantes, maestros e instituciones educativas y territorios, que tendrán como hilo conductor la comida, llevando a la acción educativa el movimiento como experiencia del encuentro con el otro en la expedición como sentido exploratorio para darle contenido a nuevas clasificaciones y categorías emergentes para entender el sujeto en su dignidad y acontecer político (Grisales, 2018, p.1)

### **Justificación**

El presente proyecto se lleva a cabo en la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra sede Juan María Gallego, ubicada en la vereda Guapante Abajo del municipio de Guarne, oriente antioqueño. Esta institución cuenta con escolaridad de 1° a 11° y al estar inserta en un contexto rural, permite las condiciones necesarias para el trabajo conjunto en conexión a lo que planteamos a continuación frente a la relación entre educación y comida.

La educación es un proceso inacabado en el que intervienen múltiples actores y que está articulado por las prácticas culturales que nos forman y que consolidan el mundo de la vida. Entender esto, implica que la escuela no es el único, ni necesariamente el mejor escenario para la educación. Por lo que se hace fundamental problematizarla desde sus contenidos, metodologías y relaciones para identificar lo que allí sucede y poder sentar las bases para la creación de vínculos con el territorio en el que se inserta, y la restitución de un sujeto político e histórico.

Es preciso, como maestros en formación, preguntarnos de manera permanente y en sintonía con lo que menciona Apple en Ideología y currículo: ¿Qué se enseña?, ¿Cómo se enseña?, ¿A quién se enseña?, ¿Dónde se enseña?, ¿A qué intereses responde la enseñanza? Estos cuestionamientos van

a permitir transformar nuestra praxis a la vez que se contribuye a la transformación de una escuela rural. Esto nos plantea la necesidad de pensar la ruralidad colombiana, que, según el Ministerio de Educación Nacional.

Se refiere a los espacios naturales y a la población que los habita y genera de ellos su subsistencia. A través de los tiempos, las sociedades se identifican en su origen con actividades agrícolas, ganaderas, de caza y pesca para posteriormente desarrollar la industria y una gama amplia de servicios. Estos cambios en actividades económicas van asociados al surgimiento de las ciudades y a la concentración de la población en el medio urbano. No obstante, se conserva en todas las sociedades una población que sigue viviendo y trabajando en el medio rural en actividades extractivas o productivas de alimentos y materias primas esenciales para toda la sociedad (MEN, 2015, p.10).

Esta ruralidad ha sido caracterizada en muchas ocasiones por planearse de espaldas al territorio en el que se encuentra, y reproducir económica, política y culturalmente unas condiciones de desigualdad que se amplían cada vez más. Además, es una ruralidad que justifica su existencia en función de la ciudad y principalmente como productora para la sociedad, sin tener en cuenta la comprensión de las realidades rurales.

Sin embargo, no todo en la escuela se vislumbra bajo el horizonte de la reproducción, en esta institución también existen posibilidades de cambio, de resistencia, de producción de conocimiento. Y en ello se justifica la presente propuesta investigativa que se propone como alternativa a formas de encarar el proceso educativo, al buscar posibilidades de vincular comida y educación, haciéndolo efectivo en herramientas que como el plan de curso en Ciencias Sociales pueden hacer posible la construcción de una educación en la que los sujetos implicados hagan parte activa de ella.

La necesidad de generar una educación, entendiendo esta como la orientación del sujeto hacia la construcción colectiva de conocimiento, hace que volquemos las miradas hacia la comida como un estructurante cultural, en tanto

vemos en esta un universo de posibilidades educativas para repensar la escuela y la educación en general.

Las potencialidades de la comida en el campo de la educación se han visto desdibujadas por un sistema educativo que ha perpetuado a nivel histórico, político e ideológico las relaciones de dominación existentes y que ha fomentado el ingreso de la comida al ámbito educativo en la mayoría de ocasiones bajo las lógicas nutricionales, siendo esto un aporte fundamental que abre la posibilidad para pensar la comida como estructurante cultural y superar el mencionado enfoque nutricional.

Teniendo en cuenta entonces, la poca investigación y producción académica existente al respecto de la comida con relación a lo educativo, es que toma relevancia la presente propuesta; problematizando los contenidos que hoy se validan en la escuela y analizando la manera como estos son puestos a disposición de los sujetos. Enmarcando esta propuesta, en la generación de alternativas que permitan proponer a la educación y a la escuela una educación a partir de lo más próximo, de lo cotidiano, de lo necesario, de la comida.

## **Capítulo 2. Encendiendo el fogón, buscando la sazón**

Para pensar la comida y la educación es necesario abordar otros conceptos que pueden ayudar a esclarecer y sustentar nuestra apuesta teórica. En este capítulo planteamos el marco teórico que hace posible esta investigación y las corrientes que fortalecen nuestro trabajo, tanto desde el campo educativo, específicamente desde las ciencias sociales como desde la comida. Esta construcción es de vital importancia para ir tejiendo encuentros y desencuentros entre los campos propuestos. A continuación, presentamos cada concepto por separado con algunas relaciones a los propósitos de la investigación.

### **Escuela**

Según los reconstruccionistas de la primera mitad del siglo pasado las escuelas no eran -son- instituciones carentes de valor que desempeñaran un papel políticamente inocente en la transmisión a las futuras generaciones de una herencia democrática no problemática. Por el contrario (...) consideraban que las escuelas intervenían de manera profunda en la producción de aquellos aspectos de la cultura dominante que servían para reproducir una sociedad injusta y desigual (Giroux, 1993, pp.24-25).

Por lo anterior, creemos conveniente una desnaturalización de la escuela que nos permita discutir aspectos como su finalidad, metodologías y contenidos - ya sea por su presencia o ausencia- teniendo en cuenta lo planteado por Apple (1996)

La distribución de la cultura y el conocimiento se relaciona con la presencia o ausencia de poder en los grupos sociales. Muchos educadores, sino la mayoría, están poco familiarizados con este problema. Tendemos a percibir el conocimiento como un “artefacto” relativamente neutral. Hemos hecho de él un “objeto” psicológico o un “proceso” psicológico (y en parte lo es,

evidentemente). Sin embargo, de ese modo casi hemos despolitizado totalmente la cultura que distribuye la escuela (p.29).

También debe problematizarse la forma en que se relaciona con el territorio y la comunidad, el papel del maestro, y en particular, la visión que tiene esta -la escuela- de la comida. Es decir, como se ha pensado o no la comida desde el escenario escolar.

Así, la configuración de la escuela como un “campo de batalla en el cual los significados son definidos, el conocimiento es legitimado y los futuros son en ocasiones creados y destruidos” (McLaren, 1996, p.47). Nos incita a pensar en posibilidades de resistencia y transformación que permitan establecer una escuela que responda a las dinámicas territoriales y en la que los sujetos construyan conocimiento y no simplemente se les presente este como algo dado y en función de perpetuar un orden social desigual. Es vital que los sujetos que habitan la escuela sean conscientes de su realidad y agencien sobre ella con la finalidad de ejercer una ciudadanía activa.

Los educadores necesitan legitimar a las escuelas como esferas públicas democráticas, como lugares que proporcionan un servicio público esencial para la formación de ciudadanos activos (...) En este caso, la escolaridad se analizaría no solo conforme a la manera en que reproduce las prácticas y lógicas sociales del capitalismo, sino también según su potencial para nutrir a la alfabetización cívica, a la participación ciudadana y a la valentía moral (Giroux, 1993, p.59).

En este sentido “la reproducción cultural y económica no es lo único que sucede en nuestras instituciones educativas. Hay con frecuencia elementos que, individualmente o en grupos organizados, están actuando ahora de modo que proporcionan una base significativa para el trabajo “anti-hegemónico” (Apple, 1996, p.7). Es por esto que vemos en la comida la posibilidad de articulación entre el maestro, la escuela y el territorio para propiciar una educación contextualizada que se enmarque en las características particulares del medio en el que se lleva a cabo y que a la vez genere cambios en todo el entramado institucional.

## **Comida**

La vida está compuesta por prácticas cotidianas que nos construyen en relación con los otros para comprender la realidad y el lugar que habitamos. La acción de comer es quizás la práctica cultural de mayor cotidianidad por su relación directa con la supervivencia y el sustento. Esta relación ha sido motivo suficiente para leer, estudiar y acercarse a la comida en mayor proporción desde lo bromatológico, es decir, desde una mirada nutricional. Sin embargo, existen trabajos desde la Antropología que se han desarrollado alrededor de la comida, indagando más allá de la noción nutricional de la misma, posibilitando hablar de la comida, también, como un constructo sociocultural.

Mediante la cuidadosa mezcla de sabores, olores, colores, texturas, sonidos y pensamientos que se encuentran en los diversos universos de la comida, cada grupo humano construye fuertes relaciones sociales y simbólicas: en cada bocado de comida vivimos a diario nuestra doble condición de seres culturales y biológicos (Delgado, 2001, p.83).

Para el sustento del concepto de comida, en este trabajo se tiene como punto de partida entender que la comida como una construcción sociocultural implica tener en cuenta que:

Si bien comer hace parte de la cotidianidad de los sujetos, esto ha de trascenderse de un acto meramente instintivo y emocional a una función intelectual, que cobra precisamente la fuerza de su humanización en función de una experiencia que requiere problematizarse a través de la narración, para poder explicar lo que nos contiene como sujetos, y es por esta razón que vemos propicia la acción educativa en función de su problematización para ordenar, sistematizar, categorizar, interpretar, analizar y comprender su existencia social y cultural en el mundo de la vida para abordarla como un asunto que nos implica, nos narra y desde donde proponemos conocimiento (Grisales, 2018, p.5).



Ya que, como propone Pollan (2017) “A diario, a través del acto de comer convertimos la naturaleza en cultura transformando el cuerpo del mundo en nuestro propio cuerpo, en nuestra propia mente” (p.21)

Planteamiento que es reforzado por lo que menciona Harris (2010)

Si los hindúes de la India detestan la carne de vacuno, los judíos y los musulmanes aborrecen la de cerdo y los norteamericanos apenas puede reprimir una arcada con sólo pensar en un estofado de perro, podemos estar seguros de que en la definición de lo que es apto para consumo interviene algo más que la pura fisiología de la digestión. Ese algo más son las tradiciones gastronómicas de cada pueblo, su cultura alimentaria (p.12).

Por lo que, como propone Fernández (2001):

No tiene sentido buscarles explicaciones racionales y materiales a las restricciones alimentarias, porque son esencialmente supraracionales y metafísicas. Los significados atribuidos a los alimentos son, como todos los significados, convenciones acordadas respecto al uso: en última instancia, son arbitrarias. Ello no significa que los tabúes alimentarios no sean socialmente funcionales. Lo son, porque todos ellos son totémicos: unen a aquellos que los respetan y señalan a los que no lo hacen. Los alimentos permitidos alimentan la identidad, los alimentos excluidos ayudan a definirla. Los tabúes suelen guardar relación con las creencias colectivas, que contribuyen a que una sociedad siga adelante (p.63).

Teniendo presente lo anterior, es que nos resulta bastante problemático la visión reduccionista de la comida como algo dado, y meramente nutricional, puesto que, no hace otra cosa que obviar la carga cultural que esta tiene; asunto que resulta paradójico si tenemos presente que:

Lo que tenemos alrededor de la comida es conocimiento, y es entendiéndolo de este modo que podemos valorar la vinculación, como

lo sugiere Michael Apple entre “el poder económico y político y el conocimiento puesto a disposición (y el no puesto a disposición de los estudiantes)” (Apple, 2008, pág. 18). La comida nos propone una recuperación del conocimiento para sabernos y para hacer conciencia de nuestro mundo de la vida. El acceso, los intercambios, las transformaciones, la organización social que se sustentan de la comida, nos evidencia un planteamiento problemático de tipo político, económico, cultural, que trasciende con mucho el mero pragmatismo biológico de comer para nutrir (Grisales, 2018, p.6).

Comprendiendo el universo de posibilidades que se abre al entender la comida más a profundidad, es que para el presente ejercicio de investigación optamos por entender la comida como una construcción socio-cultural que teje una relación directa con la educación ya que

El omnívoro humano dispone, además de sus sentidos y de su memoria, de la inestimable ventaja de pertenecer a una cultura que almacena la experiencia y la sabiduría acumulada de la infinidad de catadores humanos que nos precedieron (...) 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, 2017, pp.14-15).

Lo anterior nos permite visibilizar las potencialidades que esta tiene en el campo educativo, y la necesidad de desnaturalizar su presencia en nuestro mundo de la vida en pro de entendernos como sujetos de conocimiento en un tiempo y espacio histórico y político, sin limitar la educación a las cuatro paredes de la escuela como institución.

## **Ruralidad**

La ruralidad ha sido una categoría abordada desde distintos modelos de desarrollo que han incentivado una visión de lo rural como lo aislado, lo atrasado, lo despoblado y, en todo caso, lo antagónico a lo urbano, que es

lo desarrollado y, por ende, lo deseable para la mayoría de la población, pues ello significa el progreso (Pérez, 2004, p.181).

Esta visión de lo rural ha implicado la asignación de un mayor valor económico, político y sociocultural a lo que conocemos como lo urbano, lo que a su vez conlleva a una suerte de utilitarismo de lo rural en pro de lo urbano, es decir, lo rural es importante en tanto se considera el soporte de la vida para quienes habitan la urbe; desconociendo las particularidades y la diversidad de la vida rural.

Al observar de qué forma se configura el espacio social rural latinoamericano, se advierten en las últimas tres décadas algunas de las siguientes tendencias:

consolidación del proceso de transición demográfica, lo que impacta en la estructura y configuración de la familia rural; proceso de urbanización de medianos y pequeños centros urbanos; desarrollo de modelo tecnológico intensivo (revolución verde); transformación de la estructura del mercado laboral; y procesos de emigración campo- ciudad (Romero, 2012, p.26).

Teniendo en cuenta la poca conceptualización al respecto de lo rural, que además es mencionada por el autor, dichas tendencias permiten un acercamiento a lo que se observa en los territorios. Así, la ruralidad para el presente proyecto tiene aspectos de especial interés como lo son las lógicas de siembra, producción, distribución y consumo de los alimentos y la relación que lo anterior puede tener o no con la educación en el territorio, en particular, en la Institución Educativa Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego.

## **Educación Rural**

Para abordar la Educación Rural, partimos de lo que plantea la Ley General de Educación (1994), que en el capítulo IV define los principios de la Educación Rural y Campesina, con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política:

El Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país (MEN, 1994, p.46).

Encontramos en esta definición, una visión muy reduccionista y utilitarista de la educación en la ruralidad, supeditándola a la necesidad de producción de alimentos para el país. “Desde la perspectiva de Tonucci (1996) y Del Barrio (1996), la escuela actual es tratada como si su principal objetivo fuera preparar a los estudiantes para ser agentes productivos más que a formar sujetos participativos y solidarios en la construcción de bienes sociales de disfrute colectivo” (Rivera, 2015, p.105).

En contraposición a esto, se hace preciso entender que:

la escuela rural es uno de los pocos escenarios aún vigentes que tiene el desafío de dar voz a las culturas rurales silenciadas y absorbidas por la dinámica de los esquemas culturales hegemónicos. De acuerdo con Sanz (2000), Melo (2000), Mejía (2001) y Amiguiho (2011) la educación de los pobladores rurales debe cimentarse sobre un modelo alternativo que salvaguarde la identidad cultural de las comunidades y posibilite estrategias de resistencia frente a los mecanismos homogeneizantes que pretenden abolir el lenguaje, las costumbres, el saber, las relaciones y las cosmovisiones de las culturas autóctonas (Rivera, 2015, p.107).

Con base en lo previamente mencionado, vemos en la relación comida/escuela/territorio la posibilidad de trascender la escuela rural en tanto preparación para la producción y beneficios para lo urbano, y que su finalidad se centre en aportar a la conservación de la identidad, los conocimientos, y

prácticas culturales de la comunidad rural, teniendo en cuenta una visión más completa de lo que es la ruralidad, mucho más allá de la producción del sector primario. Todo esto a partir de la enseñanza de las Ciencias Sociales de manera simultánea, desde la comida y con el territorio.

### **Plan de Curso de Ciencias Sociales**

Para el acercamiento y la reflexión crítica del plan de curso de Ciencias Sociales, consideramos importante tener en cuenta los aspectos legales que a esto concierne y entre los que se encuentran: El artículo 67 de la constitución política de 1991 donde se establece la educación como derecho; El artículo 5 de la ley general de educación de 1994 que plantea los fines de la educación. Además, los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias del área de Ciencias Sociales.

Sin embargo, para el diseño y posible integración del plan de curso que proponemos, es importante tener en cuenta que nuestra apuesta se fundamenta en la pedagogía social y las teorías críticas, lo que significa una transformación de la escuela en diferentes aspectos que han dado lugar a naturalizaciones que bien vale la pena problematizar para desarrollar una mayor pertinencia de los contenidos, tal es el caso del plan de curso. Por lo anterior, es necesario comprender que

Asistimos a una crisis epistemológica en que las formas de producción de conocimiento no tienen un único lugar de verdad, más bien son producto de un entrecruce de múltiples formas de saber con estatutos propios, pero a la vez compartidos. Por eso el conocimiento rompe el camino de las estructuras fijas y cerradas, y establece otras formas de relación que no sólo le dan mayor flexibilidad sino una ampliación del campo de mira (Mejía, 2014, p.42).

Así entonces, el plan de curso planteado tendrá en cuenta los aspectos legales anteriormente mencionados, pero a su vez busca, como lo menciona Mejía, romper las estructuras fijas y cerradas que han representado un obstáculo

para pensar una escuela más flexible y que tenga como centro el sujeto en su territorio y no la legislación que en muchas ocasiones es descontextualizada y favorece la homogeneización cultural.

Por su parte, el plan de curso de Ciencias Sociales constituye la herramienta más próxima que tiene el maestro y la comunidad educativa para organizar los contenidos, tiempos, espacios y maneras en los que van a ser abordados. Este, aparece como forma organizativa que puede o no responder tanto a la articulación de las Ciencias sociales como a la creación de vínculos entre la escuela y el territorio, puntos en los que la comida puede jugar un papel determinante.

Encontramos en la comida, una posibilidad para abordar los contenidos pertenecientes a las Ciencias Sociales de manera articulada ya que en ella -la comida- podemos encontrar los discursos y contenidos pertinentes a la formación de un sujeto situado, los aspectos ambientales, los desarrollos en la salud y la visión integral de un cuerpo leído culturalmente, la estructura organizativa de una sociedad en sus relaciones económicas, políticas, comerciales, laborales, la conciencia del medio natural y la protección al medio ambiente, así como las prácticas de protección y conservación, el manejo del agua, los alcances territoriales del sujeto en su relacionamiento, la construcción de tecnologías y los desarrollos científicos, entre otros. Todos estos aspectos asisten a la comida como perspectiva de conocimiento para ser pensada dentro del plan de curso como un asunto pertinente.

## **Territorio**

Para el acercamiento al territorio, en función de permitirnos lograr transformaciones que se enmarquen en la pertinencia territorial, vemos necesario tener presente lo que propone el MEN al señalar que:

Se denomina a toda extensión de superficie terrestre que adquiere tal significado en la medida en que es habitada por grupos humanos. Un área definida (incluyendo tierras y aguas) es un espacio, un recipiente o

contenedor (Fals Borda, 2000) con existencia propia, pero transformado por los grupos humanos que lo habitan en territorio socialmente construido, significado por sus habitantes. Es en el territorio donde se tejen relaciones económicas, sociales, códigos, normas y formas de ver el mundo (MEN, 2015, p.14).

Sin embargo, es menester dar un salto cualitativo y ahondar en el territorio entendiendo éste desde lo que plantea Sosa (2012) citado por Guzmán & Díaz (2014, p.15):

el territorio es una “compleja relación geo-eco-antrópica”, es decir, no sólo un espacio o porción de tierra delimitada con su complejidad biofísica (relieve, condiciones ambientales, biodiversidad), sino un espacio construido socialmente, es decir, histórica, económica, social, cultural y políticamente que da por resultado su valoración, representación, construcción, apropiación y transformación (pp.1-4).

Concibiendo el territorio como un espacio construido socialmente, es evidente la particularidad de cada territorio, es decir, las condiciones tanto del medio como las construcciones culturales que lo hacen único

El territorio remite permanentemente a una construcción cultural del espacio, en la cual se encuentran las marcas o señales propias de cada sociedad. Hablar de territorio es hablar de las posibilidades de existencia de un grupo humano y de la construcción de sus valores culturales y de su identidad (Delgado, 2001, p.85).

En ese sentido, es posible reivindicar una escuela que se piense de cara al territorio, que comprenda sus particularidades y que sea una institución activa en el mismo proceso de su construcción. En lo que toman relevancia las posibilidades que vemos en la comida a la hora de vincular la escuela y el territorio en el que se encuentra. La pregunta por el territorio además, hace necesaria una enseñanza articulada de las Ciencias Sociales en la medida en que, es importante para la comprensión de ese territorio presentar los

contenidos en sus relaciones e implicaciones de construcción colectiva de la forma de habitar de los sujetos que hacen parte de las instituciones educativas.

### **Problema de Conocimiento**

La escuela como institución implica unas apuestas políticas, económicas, históricas y culturales determinadas en las que han tenido lugar conocimientos que se presentan como válidos y neutrales, pero, como menciona Apple (1986)

Suponemos que nuestra actividad es neutral, que al no adoptar una posición política estamos siendo objetivos. Sin embargo, eso es significativamente falseado de dos modos distintos. Primero porque la propia institución de enseñanza no es una empresa neutral en razón de sus resultados económicos. Las escuelas parecen actuar empíricamente, como agentes poderosos de reproducción económica y cultural de las relaciones de clase en una sociedad estratificada como la nuestra. En segundo lugar, porque el conocimiento que llega ahora a la escuela ya es el fruto de una elección entre un universo mucho más amplio de principios y conocimientos sociales posibles (p.20).

En esta selección de conocimientos por parte del escenario escolar, se privilegian, siguiendo a Apple, conocimientos técnicos que son útiles para la preservación del status quo. Y se excluyen otros conocimientos que tienen relación directa con la cotidianidad de los sujetos que se encuentran en la escuela. La comida es uno de ellos, tal y como menciona Boudan (2008)

En occidente, la desvalorización de la cocina en el ámbito del conocimiento está vinculada al desarrollo de dos planteamientos que han venido a separar y a ocupar el espacio culinario: el de la gastronomía, que monopoliza el discurso sobre los placeres y su historia, y el de la nutrición, que expone el estado del conocimiento científico sobre las relaciones entre alimentación y salud (p.13).

Así, la comida no ha sido solo excluida de la escuela como problema de conocimiento, sino que también ha sido reducida a sus aspectos nutricionales o



gastronómicos lo que desplaza los aspectos estructuradores de la cultura y las relaciones identitarias que se tejen alrededor de ella. Nuestra propuesta implica entender la comida como un problema de conocimiento pertinente para la escuela en la medida en que hace posible que la vida cotidiana del estudiante ingrese a esta institución en búsqueda de una educación contextualizada.

Entender la comida como un asunto antropológico nos da pie entonces para plantear una reflexión sobre la misma como problema de conocimiento en relación a la educación, entendiendo que tanto comida como educación son pensadas desde la antropología ya que:

en el momento en que la educación se vuelve un asunto de reflexión sistemática, es decir, desde que surge la pregunta —racionalmente elaborada— por la necesidad, condiciones, propósitos, fines, legitimidad y justificación de la educación, vemos cómo con ello el pensamiento pedagógico incursiona necesariamente en lo antropológico. El que la educación sea posible —o no (como lo sustentan algunos determinismos)— pone toda reflexión pedagógica en confrontación con un pensamiento antropológico, generalmente referido a la formabilidad del ser humano, a la posibilidad o no de su educación y al camino, determinaciones y fines para llevar a cabo dicha tarea (Runge, Muñoz & Ospina, 2015, p.10).

### Capítulo 3. Revolviendo la olla, probando la receta

Nuestro proyecto se realiza bajo una modalidad de orden cualitativo, según lo que plantea Sandoval (1996), en tanto nos permite entender que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en el cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. La subjetividad y la intersubjetividad se conciben, entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas (p.28).

Entender el conocimiento de dicha manera, nos invita a la comprensión de los actores de la educación no como un objeto, sino que permite tomarlos como sujetos de conocimiento y que por lo tanto están en la capacidad de hacer parte de los procesos de construcción del mismo, desde la intersubjetividad y la interacción; así lo plantean Delgado y Gutiérrez (1999) al señalar que la investigación cualitativa

entraña, ante todo, el reconocimiento del papel estructurante en la interacción personal/grupal de las mediaciones simbólicas de la vida social, en cuanto estructuras significantes con una autonomía relativa. Lo que igualmente supone el paso del campo abstracto de la lógica analítica cuantitativa de la productividad (hay/no hay - más/menos) a la *lógica (integradora) cualitativa de lo simbólico* (p.87).

En ese sentido, más allá de la consolidación de datos aislados, buscamos la construcción de un relato que nos permita reconocer, interpretar y comprender la comida desde las características planteadas. Lo consideramos pertinente ya que nos permite reconocer nuestra relación con la comida a la vez que desde la problematización logramos tener una visión de la realidad.

De acuerdo entonces a la modalidad bajo la que se llevará a cabo el presente ejercicio de investigación, se plantea desarrollar desde un enfoque hermenéutico. Entendiendo que

esta alternativa de investigación cualitativa, aparece como una opción que no se agota exclusivamente en su dimensión filosófica, sino que trasciende a una propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias que la hacen distinta a otras alternativas de investigación (Sandoval, 1996, p.67).

En esta misma línea, nuestro método es el análisis discursivo, entendiendo que este según Fairclough & Wodak (2000)

interpreta el discurso —el uso del lenguaje en el habla y en la escritura— como una forma de "práctica social". El hecho de describir el discurso como práctica social sugiere una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan. Ahora bien, una relación dialéctica es siempre bidireccional: el suceso discursivo está moldeado por las situaciones, instituciones y estructuras sociales, pero a su vez les da forma. Otra manera de expresar este fenómeno es decir que lo social moldea el discurso pero que este, a su vez, constituye lo social: constituye las situaciones, los objetos de conocimiento, la identidad social de las personas y las relaciones de estas y de los grupos entre sí. Las constituye en el sentido de que contribuye a sustentar y reproducir el statu quo social, y también en el sentido de que contribuye a transformarlo (p.367).

Sin embargo, se hace necesario tener presente que, en dicha relación, lo que se plantea es que el suceso discursivo, está condicionado, pero que a su vez, tiene la facultad de transformar aquello que lo condiciona, bien sean instituciones, estructuras sociales, un contexto particular, o una sociedad tal como lo plantea Foucault (1992) al decir que:

en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (...) En una sociedad como la nuestra son bien conocidos los procedimientos de exclusión. El más evidente, y el más familiar también, es lo prohibido. Uno sabe que no tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa (p.14)

Entender entonces el discurso como una práctica social, en términos de lo propuesto por Fairclough & Wodak (2000), nos permite establecer una coherencia con los planteamientos metodológicos de esta investigación, en tanto, lo que se busca es ir más allá de expresar, reflejar y reflexionar, sobre un asunto determinado como las posibilidades educativas de la comida -entendida esta como un estructurante cultural-, y dar un salto cualitativo que nos permita trascender la reflexión hacia la transformación.

### **Población Sujeto de Investigación**

Para este trabajo investigativo interactuamos con diferentes sujetos de la vereda Guapante Abajo del municipio de Guarne, departamento de Antioquia. Entre ellos se encuentran:

Niños y niñas de la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra sede Juan María Gallego del grado séptimo, maestros de la institución educativa, en particular, maestros del área de Ciencias Sociales, o responsables de la misma al interior de la institución y con algunas de las familias de los niños y niñas anteriormente mencionados.

### **Técnicas de Recolección de Información**

Teniendo presente la metodología propuesta para esta investigación, se han elegido varias técnicas para la recolección de información.

### **Cuaderno de trabajo.**

Lo que hacemos con un Cuaderno de Trabajo es registrar el proceso. En él se puede realizar el registro preciso de espacio y tiempo como forma estructural de nuestra visión del mundo, y no como representación de una cronotopía como lo demanda el Diario de Campo (aspecto de estructura simbólica de alta elaboración) (Grisales, 2007, p.2)

Para el presente proyecto, el cuaderno de trabajo representa la posibilidad de describir, analizar y procesar la información obtenida en el trabajo de campo en tanto es una herramienta que hace posible una lectura de realidad en espacio y tiempo. Permite un registro sistemático de lo observado y la comparación con otras de las técnicas propuestas.

### **Entrevista.**

La entrevista se refiere según Munarriz a:

La conversación mantenida entre investigador e investigados para comprender, a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que ellos tienen respecto a sus vidas. (p. 112).

La implementación de entrevistas en el desarrollo de este trabajo, nos permite el acercamiento a lo que los maestros y estudiantes entienden y conciben sobre algunos campos como la comida, la educación y las maneras como a través de estos los sujetos acceden al mundo, posibilitando la comprensión de un universo simbólico.

### **Taller.**

Taller es una palabra que relacionamos experiencial y conceptualmente con el hacer, con el procesar con otros. Es un término que nos lleva a considerar que hay algo que está dispuesto para la acción entre varias personas (...) A esta noción asimilamos la idea de Taller en procesos de investigación, como un conjunto multilíneal compuesto por elementos -líneas- de diferente

naturaleza, como son: sujetos, intenciones, lenguajes, reglas, visiones, ubicaciones, objetos de estudio y técnicas, entre otros, dispuestos para facilitar haceres conjuntos (...) como : el hacer ver, el hacer hablar, el hacer recordar, el hacer conceptuar, el hacer recuperar, el hacer analizar y muchos más haceres que permiten que el objeto del que hacer de investigación se haga visible, transparente, relacionable, transitivo o se convierta en un ente invisible, opaco, aislado y vacío (Guiso,1999, p.143).

Los talleres implementados en el marco de este proyecto, hacen posible la construcción conjunta de conocimiento partiendo de lo que conocen los estudiantes, en relación con el territorio y además, son la posibilidad de poner en marcha el grueso de esta propuesta, es decir, de enseñar las Ciencias Sociales de manera articulada.

### **La cocina como laboratorio.**

En cada laboratorio hemos de disponer los elementos centrales de transformación, su importancia, procedencia, ubicación, generando materiales de apoyo para la comprensión de estos aspectos y compartir algunos contenidos que nos revelen su importancia en el acceso, las transacciones a las que se da lugar para su adquisición, las preparaciones que con ella se logran, los alcances técnicos, la bromatología del alimento, la disposición de mapas para su recorrido desde los puntos de cultivo hasta nuestra cocinas (Grisales, 2018, p. 16)

La cocina como laboratorio es la posibilidad además para este proyecto de conocer la relación que tienen los estudiantes con la comida y las diferentes formas de relacionarse no solo en la cocina sino en el entendido de esta como un escenario de la vida social.

### **Grupo focal.**

Los grupos focales son ante todo una técnica de investigación cualitativa, donde la discusión grupal se utiliza como un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes.

Como lo señala (Morgan, 1998) los grupos focales se planifican en base a tres elementos constitutivos de toda investigación cualitativa: a) exploración y descubrimiento, b) contexto y profundidad, y c) interpretación. (p.7)

Cuyo propósito principal según (Gibb, 1997) citado por Escobar y Bonilla (2009)

es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos. Además, comparados con la entrevista individual, los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (p.52).

En el marco del presente proyecto, se propone esta técnica con la intención de 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. Intencionando así la conversación desde campos que otorguen información sobre cómo documenta la institucionalidad su interés por la comida, cuáles son los alcances que puede tener la comida en la institución educativa, cuál es la relación de la comida y la educación entre otros intereses.

### **Registro audiovisual.**

Para el presente trabajo de investigación, el registro audiovisual aparece en función de respaldo e ilustración de las diferentes jornadas de trabajo en las cuales se desarrolla el proyecto.

### **Revisión documental.**

La revisión documental permite identificar las investigaciones elaboradas con anterioridad, las autorías y sus discusiones; delinear el objeto de estudio; construir premisas de partida; consolidar autores para elaborar una base teórica; hacer relaciones entre trabajos; rastrear preguntas y objetivos de investigación; observar las estéticas de los procedimientos (metodologías de abordaje); establecer semejanzas y diferencias entre los trabajos y las ideas del investigador; categorizar experiencias; distinguir los

elementos más abordados con sus esquemas observacionales; y precisar ámbitos no explorados (Valencia, SF, pp.2-3)

Así pues, la revisión documental en el planteamiento y desarrollo del presente proyecto, toma relevancia en la medida que posibilita el acercamiento, conocimiento e indagación de trabajos que se hayan realizado y que guarden alguna relación con los planteamientos de este proyecto, de igual forma, permitió el acercamiento a las presencias y ausencias en relación con la comida y el territorio en documentos institucionales que son la carta de navegación de una institución educativa como lo es el centro de práctica donde se desarrolla esta propuesta.

### **Recorrido Territorial.**

No solo desde las Ciencias Sociales, sino que a partir de las narrativas, las matemáticas, los estudios naturales y en general desde cualquier campo del saber, se puede hacer una lectura crítica del territorio lo cual desde los postulados de Pulgarín Silva (2010) lo constituye en: [...] una propuesta que va más allá de la reflexión académica para constituirse en una forma práctica de comprender el mundo y de conocer y entender el ambiente, donde los estudiantes interpreten y comprendan las realidades -físicas y sociales- que les rodea, y para que asuman un papel activo, crítico y cooperativo frente a ellas. (p.140) (Ossa, 2018, p.32)

De esta manera, con la lectura crítica del territorio, este recorrido tiene el propósito de aumentar el foco de observación sobre el alcance de la comida en la vida social y cómo podemos a través de ella generar procesos educativos. En función de este proyecto, el recorrido territorial se presenta como vital en la medida en que permite el conocimiento de las dinámicas territoriales de la mano de los estudiantes que hacen parte del proceso. Lo cual es relevante para analizar las posibilidades educativas de la comida en función de proponer un plan de curso que tenga relación directa con el territorio.



### **Tutor/tutorado.**

En el marco de esta propuesta se plantea el establecimiento de una relación educativa tutor/tutorado entre los investigadores y los estudiantes. Esta relación permite el reconocimiento mutuo de los sujetos implicados, la comunicación efectiva a través de una relación cara a cara que va más allá de las palabras y la creación de un vínculo directo.

Esta relación favorece la acción educativa ya que permite un trabajo más personalizado donde se pueden conocer más a profundidad las visiones que tiene el otro y la apropiación o no de lo que se ha trabajado. Además, hace posible la bidireccionalidad de la educación, entendiendo que a partir de la relación tutor/tutorado se consolida una relación de alteridad en la que el proceso formativo se da en alteridad, es decir, no solo se está enseñando, sino que también se está aprendiendo del otro.

### **Cronograma.**

<b>MES</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>PRODUCTO</b>
1	Anteproyecto Lectura Análisis Acompañamiento tutor/tutorado	Anteproyecto
2	Recorrido territorial Acompañamiento Tutor/Tutorado Implementar talleres en los que desde la comida se articulen las Ciencias Sociales.	Cuaderno de trabajo, registro audiovisual, transcripción y análisis discursivo.
3	Cocina como laboratorio Acompañamiento Tutor/Tutorado Implementar talleres en los que desde la comida se articulen las Ciencias Sociales.	Cuaderno de trabajo, registro audiovisual, transcripción y análisis discursivo.
4	Grupo focal Acompañamiento Tutor/Tutorado. Implementar talleres en los que desde la comida se articulen las Ciencias Sociales.	Cuaderno de trabajo, registro audiovisual, transcripción y análisis discursivo.
5	Cocina como laboratorio Acompañamiento Tutor/Tutorado. Implementar talleres en los que desde la comida se articulen las Ciencias Sociales.	Cuaderno de trabajo, registro audiovisual, transcripción y análisis discursivo.
6	Entrevista semiestructurada Acompañamiento Tutor/Tutorado. Implementar talleres en los que desde la comida se articulen las Ciencias Sociales.	Cuaderno de trabajo, registro audiovisual, transcripción y análisis discursivo.

7	Recorrido territorial Acompañamiento Tutor/Tutorado.	Cuaderno de trabajo, registro audiovisual, transcripción y análisis discursivo.
8	Procesamiento y análisis Acompañamiento Tutor/Tutorado.	Matrices de procesamiento.
9 -10	Análisis y escritura	Plan de curso en el que se articulen las C.S desde la comida. Escritura informe final.
11 - 12	Revisión, ajustes y correcciones.	Escritura informe final.

### **Consideraciones éticas.**

Para el presente trabajo investigativo, se plantearon como consideraciones éticas una serie de elementos que permitieron concretar de manera íntegra la elaboración teórico-práctica de este proceso. En primer lugar, se informa a los participantes sobre los alcances y los objetivos del proyecto a través de un encuentro inicial en el que se dan a conocer las personas que hacen parte de este.

De igual forma, para los encuentros que fueron planeados y desarrollados se elaboraron consentimientos informados en los que se expusieron asuntos de orden éticos en términos del tratamiento de los datos de los participantes en cuanto a la recolección de la información, tales como: registro audiovisual de las jornadas de trabajo, lo consignado en los cuadernos de trabajo, los productos gráficos, escriturales y orales de los estudiantes como resultado de las sesiones en talleres y laboratorios de cocina, aclarando que lo anterior solo sería utilizado con fines académicos.

Cada salida de campo contó con una guía de apoyo para el cuidado de quienes asistimos a este tipo de actividades, partiendo del consentimiento de los acudientes de estudiantes y el acompañamiento directo de profesores de la Institución Educativa, hasta el cuidado con los implementos que se debían usar para que la seguridad de estudiantes fuera la prioridad. La indicación en uso de protectores solares, sonidos e instrumentos para alertar en caso de amenazas, lugares de apoyo y reconocimiento por si alguien se rezagaba o por ventura se perdía, y el control del listado para ubicar que todos estuviéramos juntos.

Imprescindible el cuidado entre todos, por ello cada tutor/tutorado se convierte en compañero de los recorridos y esta relación procura un cuidado directo y una solidaridad permanente.

Otros aspectos de consideración permanente se dispusieron en el manejo de los residuos y su separación para procurar el cuidado del entorno, los materiales de reciclaje, el aprovechamiento de algunos residuos orgánicos, y la conciencia sobre la producción excesiva de basuras. El uso del agua también nos implicó un especial manejo y cuidado, pues para nuestro proceso la idea del agua como recurso se propone como una problematización directa que debe re-enfocar el agua para nuestra vida como esencial, convirtiéndola realmente en un sujeto de derechos, y motivando la resignificación frente a ella. La comida al centro del pensamiento propone estas consideraciones éticas de manera directa y permanente en cada encuentro. Manejo de residuos y la consideración del agua como fuente de vida en condiciones de sujeto de derecho.

Finalmente, se aclara que para este informe fueron cambiados los nombres de todos los menores de edad con el fin de proteger su identidad y los datos proporcionados por estos, además, se tomaron las respectivas precauciones con relación a las pólizas de seguro para las salidas de campo de todas las personas que hicieron parte del proyecto de investigación y los permisos necesarios para ingresar al espacio doméstico de algunos estudiantes.

## **Capítulo 4. Disponiendo la mesa, encontrándonos en la comensalía**

### **Comida es Territorio, Territorio es Comida: Dinámicas Territoriales Asociadas a la Comida en la Vereda Guapante Abajo.**

Para indagar sobre las posibilidades educativas de la comida es necesario instalar este enunciado en un territorio determinado. Por un lado, la relación comida/territorio implica una interdependencia,

el territorio se presenta como referente vital de la cultura en la cual se insertan las raíces de una identidad. La historia de cada sociedad está articulada profundamente al territorio y es en la tierra en donde comienza el universo de la comida en toda sociedad, de allí se empiezan a recolectar los ingredientes básicos para la construcción de un universo de la comida. Comer es digerir culturalmente el territorio (Delgado, 2001, p.84).

No es posible entonces hablar de comida sin referirnos al territorio. Por otro lado, el propósito de esta investigación es analizar la relación entre comida como estructurante cultural y la educación. Siendo así, se nos hace indispensable presentar de manera inicial un acercamiento al territorio en el que se instala la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra sede Juan María Gallego.

La Institución Educativa Rural se encuentra en la vereda Guapante Abajo, al nororiente del municipio de Guarne, región Oriente del departamento de Antioquia, la ubicación de este territorio se referencia en la figura uno. Es una institución de carácter público que ofrece jornada escolar completa, es decir: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica. El territorio en el que se asienta la Institución Educativa está atravesado por múltiples dinámicas que presentamos a continuación a fin de comprender de manera inicial no solo las características del territorio sino también la forma como este se articula, o no, al escenario escolar.



Luego de este punto, tomando la carretera del lado derecho que comienza a ser destapada, el paisaje es cada vez más verde, atrás va quedando el ruido de la ciudad, el pueblo y sus grises. Al lado y lado de la carretera encontramos fincas de cultivos bajo invernaderos que van en aumento mientras hacemos el recorrido, y terrenos delimitados para ganadería, paisaje que acompaña el camino hasta la llegada a la Institución Educativa.



Figura 2. Ubicación de la Institución Educativa y algunos puntos estratégicos. Google Earth (20 marzo del 2020).

### **Usos del suelo y tenencia de la tierra.**

El Decreto Nacional 4065 de 2008 establece en el artículo dos que “el uso del suelo es la destinación asignada al suelo de conformidad con las actividades que se puedan desarrollar sobre el mismo”. Teniendo esto presente, la cartografía suministrada por el Plan Básico de Ordenamiento Territorial del municipio de Guarne -PBOT-, aprobado en el año 2015 y que puede apreciarse en el mapa de la Figura 3, nos indica que el sector que componen las veredas Guapante Arriba, Guapante Abajo, Yolombal, El Palmar y La Mejía está destinado a ser áreas de protección y protección para la producción sostenible.

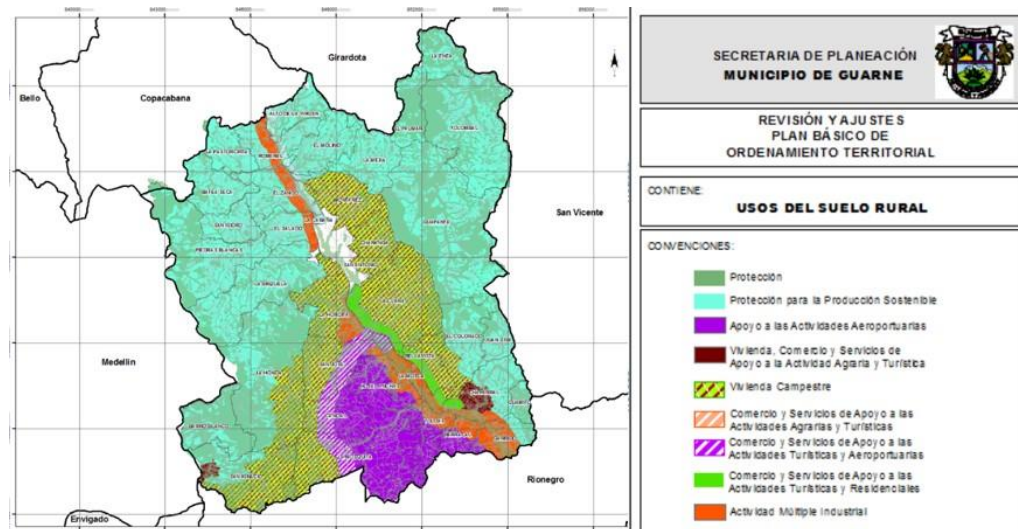


Figura 3. Mapa usos del suelo en el municipio de Guarne. Plan Básico de Ordenamiento territorial (2015).

Evidenciamos que el principal uso del suelo de la zona enmarcado dentro de lo que el PBOT define como suelos de protección para la producción sostenible, es la agricultura, en la que se destacan monocultivos de tomate de aliño, aguacate hass, fresa y gulupa. A pesar de la clasificación de estos suelos, no es evidente una relación directa entre la agricultura y la producción sostenible. Lo que se evidencia es que, de suelos para producción sostenible, se pasa a suelos de extracción y explotación agrícola en cultivos intensivos, lo que marca el paso de una agricultura de subsistencia a una agricultura industrial que poco se pregunta por las consecuencias de sus prácticas tal como lo menciona Pollan (2017)

Como la granja ya no necesita generar y conservar su propia fertilidad manteniendo una diversidad de especies, el fertilizante sintético despeja el camino a los monocultivos, lo que permite al granjero trasladar la economía de escala y la eficiencia mecánica de una fábrica a la naturaleza (...) La fijación del nitrógeno permitió a la cadena alimentaria abandonar la lógica de la biología y abrazar la de la industria. En lugar de alimentarse exclusivamente del sol, la humanidad comenzó entonces a beber petróleo (p.59).

La agricultura es ejercida de diferentes maneras y define aspectos relacionados con la organización social. Algunas familias no son propietarias de la tierra, como en el caso de la familia de Alejandro<sup>1</sup>, quien vive en una finca con grandes extensiones de tierra que no es de su propiedad y en la que se desempeñan como mayordomos. Mientras que el papá de Alejandro trabaja en la finca de manera estable y ganándose un mínimo, su mamá tiene que salir a buscar trabajo a otros invernaderos donde el sueldo es desigual entre hombres y mujeres,

por fuera pues el pago de las mujeres es de \$35.000 a los hombres a \$45.000; Muchas veces hacemos el mismo trabajo, lo diferente es echar azadón y fumigar, pero hay cosas que son iguales o hay mujeres que trabajan más que el hombre y aun así le pagan menos (Recorrido territorial, conversación con madre de familia, 18 de mayo del 2019).

Otro de los usos del suelo que se destacan dentro de la protección para la producción sostenible en el sector, es la ganadería. Frente a esto, se dan dos percepciones por parte de los estudiantes de la Institución Educativa Ezequiel Sierra sede Juan María Gallego, una de ellas es que en Yolombal, -donde se encuentra la sede principal de la Institución Educativa- vereda aledaña a Guapante Abajo, hay mayor presencia de actividades ganaderas que de agricultura, y la otra es que la ganadería ha disminuido, que es más poca ahora. Camilo, uno de estos estudiantes, señala que hay una diferencia en el trabajo, pues la agricultura es un trabajo más duro o complicado por las implicaciones que tiene mantener las plantas; y que por el contrario la ganadería es más fácil, solo es necesario un lugar donde los animales puedan comer y ya (...) para la agricultura se puede tener un espacio más pequeño porque las matas no necesitan moverse, en cambio en la ganadería es necesario espacios mayores para que las vacas puedan estar comiendo todo el tiempo.

---

<sup>1</sup> Los nombres de todos los estudiantes, por ser menores de edad, fueron modificados para proteger su identidad.



Sobre estas actividades productivas hacemos referencia en el grupo de fotografías correspondientes a la Figura 4.



*Figura 4.* Universo territorial vereda Guapante Abajo. Hernández, Valentina. (oct., 2018).

Sin embargo, podemos percibir en la sustentación de tal afirmación que hay aspectos que se dejan por fuera de la relación establecida costo-beneficio, de tal suerte que no se aplica al mantenimiento del ganado el uso del suelo directo y la necesidad de alquilar otros predios, además del consumo de agua y desgaste de nutrientes que sufre por el pisoteo intensivo del ganado. Obviando las implicaciones que tienen estos aspectos en la órbita de la organización social y económica, muestra de ellos es el hecho de que las grandes compañías cárnicas se han alejado de la ganadería, como menciona Pollan (2017)

esas compañías han llegado a la conclusión de que hace falta tanta tierra (y por tanto capital) para producir una ternera lista para el cebadero – un mínimo de cuatro hectáreas por cabeza- que les va a ir mucho mejor si dejan el rancho (y el riesgo) a los rancheros (p.86).

Precisamos entonces, la reflexión y problematización sobre la agricultura y la ganadería, que hacen los estudiantes, no parece trascender la discusión acerca del grado de dificultad o el tamaño de tierra necesario para una u otra práctica. Se hace necesario que esta discusión sea orientada a las implicaciones que tienen

aquellas prácticas en el territorio; teniendo en cuenta como punto de partida las condiciones reales y concretas de la población.

Ahora bien, pensar en las dinámicas territoriales y entre ellas, la marcada tendencia agropecuaria; las carreteras destapadas son uno de los aspectos a tener en cuenta, pues dicha situación incide y tiene relación con el costo y las dinámicas que deben adoptar las familias para sacar sus productos a los puntos de acopio, distribución o plazas de mercado, por lo que se aumenta el costo de producción y por consiguiente el costo final al consumidor.

Con relación al transporte de los alimentos, por ejemplo, se hace relevante problematizar aspectos como los centros de acopio y la distancia que estos tiene con respecto a veredas como Guapante Abajo y sus alrededores; Lo anterior, teniendo en cuenta que la presencia del transporte público es casi nula para la gente de la zona, ocasionando que sea casi imposible que lo que se produce en el territorio sea llevado hasta los puntos de acopio por los mismos productores.

De esta manera, el transporte de los alimentos en el territorio depende de la mediación del transporte de empresas como Colanta que recoge la leche a las productoras de ganado lechero, o en el caso de la agricultura, a los camiones contratados que se convierten en intermediarios para sacar los productos, ponerles precio y llevarlos a los centros de acopio, negando o invisibilizando la relación directa entre productores y los centros de comercialización, problema además frecuente en diferentes territorios del país.

De igual forma, las carreteras son un elemento importante con relación al transporte de los alimentos que se producen en el territorio, pues estas son carreteras veredales, que no están pavimentadas y con ello representan una dificultad en la circulación de ciertos automotores y no solo para el transporte de los alimentos, si no que a eso se suma el de la gente, que cada vez más depende de los productos de los que se abastece en el casco urbano, dado el cambio en la vocación y prácticas de cultivo por ejemplo, en la medida en que se ha dejado de cultivar variedad de alimentos, para cultivar de manera intensiva y orientada al monocultivo de un determinado producto, bien sea tomate, aguacate o gulupa. Lo

anterior genera la escasez de ingredientes para sus diferentes preparaciones que antes conseguían en sus huertas, cultivos o con sus vecinos, y que ahora deben conseguirlo en la centralidad, y movilizarse hacia ésta resulta de alto costo, encareciendo la vida de los pobladores de Guapante

Con este panorama, tenemos que las carreteras destapadas que tienen inicio en el centro de acopio, y continúan así hasta veredas como Guapante Abajo, que no son transitadas con frecuencia por automotores que emplean el transporte público, sino por camionetas que en su mayoría son último modelo o de alta gama, que representan el poder adquisitivo de algunos dueños de la tierra, pero que, dada la realidad del lugar, no se corresponde con los habitantes, en su mayoría pequeños agricultores de economías modestas, ni con los estudiantes que asisten a la sede escolar Juan María Gallego.

Así mismo, los estudiantes reconocen dificultades para llegar a la Institución Educativa por dicha carretera cuando están en tiempos de lluvia, lo que se suma a la poca afluencia de transporte público en el sector, obligando a muchos de ellos a caminar largas distancias.

Así mismo, en nuestro país se evidencian condiciones de desigualdad en la distribución de la tierra o posibilidades mínimas de acceso a ella, lo que genera para contextos como Guapante Abajo, problemáticas adicionales como el alquiler de tierra por parte de los campesinos para poder realizar actividades bien sean de agricultura o de ganadería. Siendo un obstáculo no solo para la producción de alimentos, sino también para su supervivencia ya que

cuando no hay plata para comprar comida, los campesinos sin tierra no tienen el recurso de plantar algo para sobrevivir. Viven muy pegados a la tierra -trabajando otra tierra - pero si quieren alguno de sus productos deben pasar por el mercado, sufrir sus variaciones, pagar intermediarios (Caparrós, 2014, p.119).

Un ejemplo de lo anterior es el relato de Carmenza acerca del trabajo de su esposo

él tiene tomate, o sea, y yo lo trabajo, pero la tierra que él tiene es alquilada, entonces, o sea, la tierra no es de él, entonces es alquilada él tiene que pagar en el año cierta cantidad de plata por la prestada de la tierra y ya él siembra ahí lo que quiera. (Recorrido territorial, conversación con madre de familia, 18 de mayo del 2019).

La desigualdad en la tenencia de la tierra implica entonces, para quienes no pueden acceder a ella, el aumento de los costos en la producción, la inestabilidad en la misma y el riesgo latente del hambre.

Tener acceso a la tierra en un territorio marcadamente agrícola y pecuario como el caso de Guapante Abajo va a significar la posibilidad de subsistencia y la garantía de unas condiciones iguales para la producción de los alimentos. Quien no tiene acceso a la tierra y debe alquilarla, no solo tiene que acarrear con un gasto más, sino que también parte de unas condiciones desiguales para la producción de alimentos lo que implica que sean quienes más tierra tienen, quienes se benefician en mayor medida de los cultivos agrícolas, perpetuando así las condiciones de desigualdad mencionadas.

Lo agropecuario no abarca la totalidad de usos del suelo en la zona, si bien el PBOT no establece usos del suelo destinados a vivienda campestre en el sector, lo que se evidencia en el territorio es diferente, las tierras destinadas para este uso tienen un porcentaje considerable. Esto es problemático en la medida en que el Plan de Desarrollo Municipal -PDM- (2016) reconoce que

Las áreas definidas para el desarrollo de vivienda campestre, empiezan a ocupar una parte importante de la geografía rural municipal, promoviendo actualmente la localización de nuevos habitantes (habituales y de segunda vivienda) con cada vez menos vocación agropecuaria y costumbres más urbanas que ponen en riesgo la riqueza ambiental con que cuenta el territorio (p.54)

Lo anterior se constata al ingresar a la casa de Alejandro y ver que las diferencias son notorias, luego de pasar por una portada amplia, nos encontramos de frente con una camioneta Toyota Prado estacionada. Al lado derecho de la

misma, una casa amplia prototipo de finca del veraneante: grande, mangas planas y jardín ornamental, portada grande y ventanales amplios. Al lado izquierdo, una pequeña casa de aproximadamente cuatro metros de ancho por cuatro metros de largo. En la casa del lado derecho se quedan los patrones de la familia de Alejandro, que vienen esporádicamente, la mayoría de ocasiones por uno o dos días, mientras que en la pequeña casa del lado izquierdo habita de manera permanente Alejandro, su papá, su mamá, tres pájaros pericos en dos jaulas colgadas al lado de la puerta, dos gatos y dos perros que se nos cruzan por los pies mientras hablamos y un perro siberiano que ladra en la parte de atrás de la casa, amarrado junto a el lugar donde se resguarda.

Sobre los veraneantes, como los estudiantes los llaman, es relevante la conformación del “grupo los vecinos” al preguntarle a Alejandro ¿quiénes pertenecen a ese grupo? él responde que los veraneantes, es decir, las personas que no habitan de manera permanente, sino que vienen a sus fincas ocasionalmente. Lo anterior es un factor importante al orientar la mirada hacia el comportamiento de la comunidad con el territorio, pues las dinámicas en este son transformadas de manera abrupta y con ello la vocación del suelo por la presencia de otro tipo de habitantes, que no tienen interés alguno en actividades agropecuarias o actividades arraigadas a los sujetos que en el territorio construyen vida social; Y por el contrario ven en el territorio única y exclusivamente un lugar para instalar sus viviendas campestres de recreo, para ir a descansar, permanecer un par de días y regresar a la ciudad.

Las tensiones que se producen al ir cediendo el territorio de la vivienda campesina a la campestre y el habitante que produce la tierra a quien solo la asume en condición estacionaria, es parte hoy por hoy, de la gran tragedia de los municipios que pasan a ser el balcón, segundo piso o en su defecto jardín de las grandes ciudades, generando así que la vocación de suelo agrícola o ganadera en dichos municipios ahora se oriente al veraneo o la habitación de retiro de los pensionados.

De igual manera, conversando con Alejandro se le pregunta si a ellos -los habitantes permanentes- los invitan al grupo. Él nos dice que no, que a ellos no los invitan. Lo anterior puede ser problemático en la medida que este grupo se configura como una forma organizativa con la finalidad de mejorar las condiciones del sector, pero, habrá que preguntarse si lo que este grupo considera necesario o importante para el sector es igual a lo que los habitantes permanentes consideran como sus necesidades. Esto entendiendo que las prioridades y/o necesidades para quienes habitan transitoriamente el territorio no son las mismas que para quienes viven en él de manera permanente.

### **Agua: de recurso a sujeto de derechos.**

Antioquia es un departamento que cuenta con una riqueza significativa en cuestión de fuentes hídricas y la región del Oriente Antioqueño es un buen ejemplo de dicha característica.

Guarne es uno de los municipios más ricos en agua. Su principal corriente es la quebrada La Mosca, que lo atraviesa por el centro de norte a sur, en extensión de 30 kilómetros. Se puede decir que su riqueza hidrográfica es a su vez una de las mayores riquezas naturales (PEM, 2010, p.17).

En la vereda Guapante Abajo es posible reflexionar sobre el tema, a partir de la presencia de fuentes hídricas como la quebrada “la Oveja”. Y es que, aunque “Al parecer los ríos no traen consigo (...) una experiencia formadora que se ubique como horizonte territorial en un entorno de agua que traspasa el municipio y su propia construcción en el relacionamiento social” (Grisales, 2018, p.6). Para este caso, marcan dinámicas territoriales a nivel veredal que los chicos reconocen y problematizan desde su cotidianidad.

La quebrada “la Oveja” empieza a ser visible a unos 50 metros de la Institución Educativa, y va trazando uno de los caminos, por el que llegan algunos estudiantes como Valentina y que ellos reconocen como la carretera de los Salazares, ya que la mayoría de familias vive en ese sector. Esta quebrada traza unas dinámicas de ocupación y de asentamiento en las que predominan actividades productivas y recreativas. A la orilla de la quebrada podemos encontrar

fincas, cultivos, caminos y zonas boscosas, cuya proximidad con el afluente genera repercusiones importantes para las comunidades y el territorio.

Dentro de las fincas que se pueden observar con cercanía a la quebrada, se llevan a cabo prácticas de ganadería que, aunque no son de carácter extensivo, los estudiantes las identifican como unas problemáticas, pues reconocen que aquellas prácticas contaminan con la emisión de gases y por filtración de sus desechos directamente a la fuente hídrica. En esta misma dirección Steinfeld, Gerber, Wassenaar, Castel, Rosales & Haan (2009) mencionan que

el sector pecuario es responsable de aproximadamente el 55 por ciento de la erosión y del 32 y 33 por ciento, respectivamente, de la carga de N y P<sup>2</sup> en los recursos de agua dulce. El sector también contribuye en gran medida a la contaminación con plaguicidas (...), antibióticos (...) y metales pesados (p.188).

Planteamiento que es reforzado por Pollan (2017) al decir que

Los niveles de nitrógeno y fósforo son tan altos que rociar los cultivos supondría matarlos (...) los desechos del cebadero también contienen metales pesados y residuos hormonales, químicos persistentes que terminan en las vías fluviales corriente abajo, donde los científicos han encontrado peces y anfibios con características sexuales anómalas. Los CAFO<sup>3</sup> como Poky transforman lo que en una escala adecuada habría sido una preciosa fuente de fertilidad -estiércol de vaca- en residuos tóxicos (p.98).

En otro punto, la quebrada sigue marcando el camino y entra en escena su represamiento, generando una piscina artificial; que es otra problemática señalada por estudiantes y la maestra Libia, pues al afluente en ese punto se le suma el

---

<sup>2</sup> N y P equivalen a nitrógeno y fósforo, elementos de la tabla periódica.

<sup>3</sup> CAFO: Concentrated Animal Feeding Operation. Son centros de alimentación de animales a gran escala en EE. UU

vertimiento de aguas residuales, terminando en la “piscina artificial” que dicen los estudiantes en ocasiones utilizan para bañarse y recrearse.

Finalmente nos resulta problemático e importante la presencia de una truchera ubicada a veinte metros aproximadamente de aquel punto de represamiento, y se presenta así, en tanto se puede estar generando captación de aguas para producir estanques artificiales destinados al cultivo de truchas, lo que disminuye la fuerza y descarga aguas abajo para quienes se vinculan directamente con la quebrada. Y así mismo dichas aguas siguen estando cargadas de agentes contaminantes producto del vertimiento de aguas residuales y de la actividad ganadera cerca a la quebrada, además de la propia contaminación generada por el cultivo de truchas.

Proyectos que impliquen el represamiento de un río, quebrada o afluente hídrico en general, traen consigo cambios significativos en el ecosistema, afectando el paisaje, la vegetación, la fauna y la calidad del agua. Así entonces, dichas acciones orientadas al represamiento se constituyen como una de las actividades que mayor impacto tienen en la naturaleza y en las comunidades que se asientan en sus alrededores.

Encontramos que el agua y en específico la quebrada “La Oveja” es vista como mucho más que un recurso por parte de los estudiantes. Ellos nos dicen que en la vereda hay muchos charcos, aludiendo a las quebradas del sector y que para ellos son sinónimo de recreo y diversión, no es una simple quebrada, es el lugar donde pueden jugar y donde además pueden tener un poco de esa libertad que la escuela parece en algunas ocasiones quitarles y que se hace evidente en los momentos en que se escapan de la Institución para sumergirse en sus aguas. Lo anterior nos habla del establecimiento de una relación entre el agua y su vida cotidiana, incluyendo esta como algo significativo en su territorio y en sus mundos de la vida.

De igual manera, la comprensión de algunas de las problemáticas relacionadas con la productividad agropecuaria y la contaminación de las fuentes hídricas, es un indicador de que el agua es más que un recurso y por tanto debe



trascenderse la visión de ésta, como si fuera una mercancía, para llegar a comprenderla como sujeto de derechos tal como se ha hecho por la Corte Constitucional en la sentencia T-622 del 2016 y como ha fallado el tribunal superior de Medellín al declarar al río Atrato y Cauca, en su respectivo orden, como sujetos de derechos, “lo que implica su protección, conservación, mantenimiento y restauración” (Tribunal superior de Medellín, 2019, p.44).

Vemos entonces, que los estudiantes en ocasiones se escapan de la Institución Educativa para interactuar y conectarse de manera profunda con el agua, con su territorio, con lo cotidiano; esto permite la reflexión y las preguntas orientadas hacia el ¿por qué se generan dichas prácticas? cuando las escuelas tienen allí, en aquello que resulta cercano a los estudiantes (sus caminos, quebradas, casas, cultivos...) una oportunidad más que un obstáculo para generar aprendizajes significativos y procesos educativos pertinentes y contextualizados. En el siguiente apartado abordaremos más a profundidad la relación que encontramos entre la escuela y el territorio en el que está inserta.

### **¿La escuela está en el territorio? Sí, y el territorio ha de estar en la escuela.**

Para hablar de escuela rural en el territorio colombiano, en muchas ocasiones es necesario hablar de desigualdad en los contextos rurales, tal como lo contempla el Plan de Desarrollo Municipal de Guarne (2016) en su fase diagnóstica

Los esfuerzos para poner al día al Municipio son valiosos, pero también han llevado a una concentración de los servicios y bienes públicos en la centralidad urbana, foco de conflictos de convivencia, mientras que en la ruralidad son muy limitados dichos accesos (...) Este crecimiento urbano acentúa el déficit de espacio público, la descapitalización ambiental, la concentración de bienes y servicios públicos, la privatización de espacios verdes y el desarraigo productivo agropecuario (p.54).

Estos aspectos dan cuenta de un abandono estatal en los territorios rurales del municipio en muchos sectores, en los que se incluye el educativo.

En dichos territorios “el acontecer de toda una comunidad pasa por la escuela como su único soporte, razón por la cual el abandono de la escuela se entiende como el abandono a una población, y genera tensiones en esta relación” (Grisales, 2012, p.17) La escuela es entonces la más visible presencia del Estado en muchas zonas del país, para el caso de Guapante Abajo y como lo menciona Dalia, Rectora de la I.E Ezequiel Sierra

yo sigo pensando que hay que trabajar por una cultura que no solo sea de aquí de la vereda, sino del municipio en general, para que pueda existir ese arraigo ¿y cómo se puede sostener esa cultura? Si las administraciones miran el territorio rural únicamente como una despensa, a la que se le puede sacar, pero no se le puede inyectar a con la intención de mejorar esa ruralidad. (Grupo focal, intervención de maestra, 2 de septiembre del 2019).

Lo anterior, hace evidente la soledad de la escuela en el territorio, aunque el PEM del municipio nos habla de que “Guarne en el 2020 será un Municipio Líder en Procesos de Educación integral inclusiva, Pertinente y de Calidad” muchas veces, estos enunciados se quedan en el papel y no se materializan en el mejoramiento de las condiciones para el funcionamiento de los establecimientos educativos y con ello, disminuyen las posibilidades de pensarse un Proyecto Educativo Institucional que articule la escuela con las particularidades de cada territorio, problemática que abordaremos a continuación.

La Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra abarca cuatro sedes ubicadas en territorios diferentes: una sede principal en la vereda Yolombal, otra sede ubicada en Guapante Abajo —lugar donde se lleva a cabo el presente proyecto y que se puede observar en el grupo de fotografías que se aprecian en la Figura 5—, una tercera sede ubicada en el sector La Trinidad y una última ubicada en la vereda La Mejía. Cada uno de estos territorios presenta marcadas diferencias entre sí, a nivel económico, social, cultural, geográfico y político. Los estudiantes relatan, por ejemplo, que en la vereda Yolombal -donde se ubica la sede principal- hay una mayor presencia de ganadería que de invernaderos y que además hay muchas más fincas prototipo de vivienda campestre.



*Figura 5. Escuela, una ventana al territorio. Hernández, Valentina. (nov. 2018).*

A pesar de la visión unitaria del PEI en la dinámica territorial, atendiendo a un único criterio de acuerdo con el MEN, la existencia de la ruralidad como una homogeneidad planteada desde la ubicación en el sector primario, estas cuatro sedes podrían aportar a ampliar los criterios de diversidad y formas de entender la ruralidad que exigen aplicar no solo lecturas diferenciadas a nivel social y cultural, sino también las propias dinámicas del territorio, lo que de manera efectiva se ve en la relación que cada vereda, sector o corregimiento tiene con el casco urbano, y en consecuencia el nivel de planeación que por efectos del PBOT es considerado, una lógica que también es aplicada a la escuela, de acuerdo con el circuito productivo y la producción de capital. Aplicar un único criterio, para entender la educación en estos territorios, genera un olvido programado de la diversidad a la que alude la Constitución Colombiana, y que es además un concepto de permanencia en la estructura del PEI, pero que no atiende a las dinámicas educativas dentro del aula de clase, y no se aloja en el currículo, solo

en el espíritu filosófico de la planeación, pero no se decanta lo suficiente en la acción educativa para el proceso formativo.

Y es que, aunque estas veredas compartan muchas dinámicas, lo que es también relevante a la hora de articularse con la Institución educativa, por otro lado, existen muchas diferencias en el territorio que se presentan como problemáticas para la institución ya que administrativamente esta funciona como una unidad. Por lo que se plantea, según los requerimientos legales, un solo Proyecto Educativo Institucional que cobija a la totalidad de las sedes. Esto implica una centralidad institucional que puede excluir a las demás sedes, lo que se ve reflejado -por ejemplo- al plantearse en el Proyecto Educativo Institucional – PEI- que uno de los principios institucionales

es el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico, que mejore la calidad de vida de la población adscrita a La Vereda Yolombal, participando en la solución de problemas diversos, que puedan aquejar a dicha comunidad y su progreso social (p.14).

Esta centralidad, enmarcada en la vereda Yolombal implica una exclusión de los demás territorios y por ende de sus particularidades. Lo que pareciera ser lo más lógico según la normatividad colombiana en educación, termina siendo uno de los principales obstáculos para pensarse una escuela que dé la cara a su territorio y establezca relaciones educativas con él.

De igual forma, así como en el PEM, encontramos que al interior del PEI “Educar con amor para la vida” que pertenece a la Institución Educativa se plantea una visión que propone que la Institución para el año 2020

Será líder a nivel local, Departamental y Nacional, incluyente, eficiente y formadora de personas con calidad humana, ofreciendo una educación pertinente, formando para el trabajo y el desarrollo económico de las familias y localidades a través de la implementación de medias técnicas propias para el progreso del campo (PEI, 2009, p.31).

De esta manera, lo planteado en documentos institucionales corresponde al cuerpo filosófico del enunciado teórico, pero dista mucho de la aplicación directa

y de que recoja la cotidianidad como un aspecto central de la educación en el mundo de la vida de cada sujeto en formación, o simplemente se propone para cumplir con algunos requerimientos y directrices a nivel nacional. Algo que nos lleva a pensar en esto, es que, por ejemplo, en ambos documentos -PEM y PEI- se habla de procesos educativos pertinentes, pero no se reflexiona, y mucho menos se hacen planteamientos sobre lo que es o no pertinente en el municipio y a nivel veredal.

Los maestros de la Institución reconocen que

la escuela se queda corta, muy corta para resolver muchas cosas y los estudiantes también entienden esto; ellos no reciben los aportes que necesitan. (...) Desde la escuela intentamos hacer muchas cosas, pero insisto que nosotros también necesitamos otro tipo de colaboraciones (...) aquí hace falta todavía mucho, que haga presencia el Estado. (Grupo focal, intervención de maestra, 2 de septiembre del 2019).

La soledad del maestro en el territorio se suma a las múltiples cargas laborales, las dificultades en desplazamientos para zonas rurales, la precarización de su labor por las políticas estatales y la poca destinación de recursos para el funcionamiento de las Instituciones Educativas. Todo esto representa un impedimento que resulta en la reducción del territorio en un contenido más a tratar en el aula de clase y aunque se realicen esfuerzos en torno a conectar la realidad de los estudiantes con la Institución Educativa, estos parecen quedarse en las cuatro paredes del aula:

Los estudiantes yo siento que se confrontan un poco más en cuanto al impacto ambiental que general los cultivos en el territorio (...) esto a veces se queda solo en la escuela, en que ellos lo identifiquen y que ellos sean más críticos frente a esto, pero me parece que esto no trasciende a la escuela ni a la comunidad, porque uno puede generar debate frente a ellos aquí en la escuela. Pero uno ve que cada día hay más invernaderos (Grupo focal, intervención de maestra, 2 de septiembre del 2019)

Giroux (1993) menciona que

es un desafortunado truismo el hecho de que, cuando las comunidades son ignoradas por parte de las escuelas, los estudiantes se encuentran situados en instituciones que les niegan la voz. Tal como lo expresan Ana Bastión y sus colegas: El aislamiento escolar trae como consecuencia que los estudiantes se les niega un vínculo entre lo que aprenden en el aula y el ambiente en el que funcionan fuera de la escuela (p.173).

Y es que si bien han sido descritos los obstáculos que tiene la institución y los propios maestros a la hora de buscar la articulación de la escuela con la comunidad o el territorio, consideramos que es posible doblar esfuerzos para la búsqueda de posibilidades que permitan la creación de vínculos con la comunidad y centrar la educación en la voz del estudiante y su vida cotidiana.

En ocasiones, a la hora de pensar la articulación de Escuela/Comunidad, aparece como una dificultad el territorio rural y las condiciones concretas y materiales en las que sus escuelas y maestros se encuentran. Sin embargo, es posible transformar aquellas dificultades en posibilidades educativas, que permiten alejarse del aislamiento escolar mencionado por Giroux. En el marco de esta propuesta, los recorridos territoriales –que se ilustran en la Figura 6- fueron una alternativa que nos permitió plantear que, la relación de los estudiantes con lo que Dewey llama medio social, a través del recorrido territorial, hizo posible mostrar, cómo se hizo posible desde el caminar su territorio, la generación de un vínculo que permitió identificar sus diferentes características, ya sean los frutos o flores que pueden ingerirse, la ubicación y los usos de los diferentes cuerpos de agua cercanos, e incluso muchos de los elementos constitutivos de los procesos

económicos del territorio, como la siembra, el mantenimiento o hasta el transporte de los alimentos característicos del sector.



*Figura 6. El territorio un aula abierta. Hernández, Valentina. (Mayo, 2019).*

De tal manera que, la interacción constante con su ambiente se convierte en un importante factor educativo; dado que, se concibe y entiende el territorio como un aula abierta donde dialogan los saberes de tutores y tutorados -relación que abordaremos a profundidad más adelante-, modificando el carácter vertical de la relación maestro-estudiante y generando una relación dialógica o bilateral en la construcción de conocimiento.

Para finalizar este apartado, es importante entender que la educación, asumida como un proceso social

es una acción que tiene la comunidad como referente, se realiza en la comunidad y tiene en ella su principal elemento metodológico. Se trata, pues, de educar para la comunidad, en la comunidad y con la comunidad. Al actuar así se reivindican nuevos espacios educativos, se crean nuevas sensibilidades y aparecen nuevas demandas de mejora de esa sociedad. (Petrus, 1997, p.36)

En este sentido, esta investigación se constituye como una propuesta, a partir de lo más próximo, de lo cotidiano, de lo necesario, de la comida. Vemos en ella -la comida- una oportunidad para sabernos como sujetos de conocimientos, construimos en comunidad y desde la comida poder pensar lo que somos, no como individuos, sino como sujetos, en compañía.

Pensamos la comida en una simbiosis con el territorio ya que comer constituye un acto que propicia una transformación cultural, mágica, incluso: cuenta con su propia alquimia; transmuta individuos en sociedad y enfermedad en salud; cambia personalidades; puede sacralizar actos aparentemente seculares; hace las veces de ritual y se convierte en ritual; puede hacer que los alimentos sean divinos o diabólicos; puede generar poder y crear vínculos; puede significar venganza o amor; también puede revelar identidades (Fernández, 2001. p.59).

Vínculos que no se supeditan a la relación sujeto-sujeto, sino que la trascienden para hacer posible un diálogo sujeto-territorio en el que el primero se reconoce en el segundo y a partir de ello hace posible su comprensión y transformación. En el siguiente capítulo abordaremos a profundidad las posibilidades educativas que tiene la comida en el territorio hasta ahora descrito y problematizado.

### **La Comida en la Escuela: del Enfoque Nutricional a Problema de Conocimiento Pertinente para la Educación**

¿Cómo ha de ser entendida la comida? esta pregunta, aparentemente simple es fundamental para comprender o por lo menos poder analizar sus posibilidades educativas. La comida, como se mencionó anteriormente, tiene una estrecha relación con el territorio, produciendo múltiples dinámicas que atraviesan la vida en distintos aspectos. Pero dar una única respuesta a este interrogante no es sencillo, por tanto, como punto de partida consideramos necesario entablar una diferenciación entre comida y alimento, al respecto Steva (2015) emplea la palabra comida en relación a



Procurarse comida, generarla, prepararla, cocinarla, mantener la comida misma y el acto de comer en el centro de la actividad cotidiana (...) 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 (p.27).

Por tanto, la comida tiene un papel principal en la cotidianidad del sujeto, implica un vínculo estrecho con lo que se ha de comer y la posibilidad de leerse política, económica y culturalmente en la comida. Alimentarse es más un acto de llenar el estómago de manera mecánica para asegurar la supervivencia. Nuestra propuesta se fundamenta en una visión amplia de la comida, entendiendo que

comer constituye un acto que propicia una transformación cultural, mágica, incluso: cuenta con su propia alquimia; transmuta individuos en sociedad y enfermedad en salud; cambia personalidades; puede sacralizar actos aparentemente seculares; hace las veces de ritual y se convierte en ritual; puede hacer que los alimentos sean divinos o diabólicos; puede generar poder y crear vínculos; puede significar venganza o amor; también puede revelar identidades. (...) los que comen seleccionan aquellos alimentos que creen que realzarán su personalidad, extenderán sus poderes y prolongarán su vida (Fernández, 2001, pp.59-60)

En ese sentido

mediante la cuidadosa mezcla de sabores, olores, colores, texturas, sonidos y pensamientos que se encuentran en los diversos universos de la comida, cada grupo humano construye fuertes relaciones sociales y simbólicas: en cada bocado de comida vivimos a diario nuestra doble condición de seres culturales y biológicos (Delgado, 2001, p.83).

La comida entonces se caracteriza por dos componentes interrelacionados y ligados directamente a la vida humana: la cultura y la biología.

## **¿Cómo ha ingresado la comida a la escuela? Enfoque nutricional/instrumental.**

Esta investigación, tal como se ha mencionado, busca abordar la comida desde su papel como estructuradora de la cultura. Pero esto no puede hacerse sin tener en cuenta su vínculo directo con el sustento o la supervivencia. Por tal razón, en este primer apartado problematizamos la comida desde su enfoque nutricional y tejemos la relación que se ha construido entre este enfoque y la Escuela. Para esto, es necesario partir del cuestionamiento acerca de los conocimientos que ingresan o no a la escuela y la manera en que lo hacen, al respecto Apple (1996) menciona que

El conocimiento que llega ahora a la escuela es ya el fruto de una elección entre un universo más amplio de principios y conocimientos sociales posibles. Es una forma de capital cultural que viene de alguna parte, y que a menudo refleja las perspectivas y creencias de poderosos segmentos de nuestra colectividad social. (p.20)

El conocimiento entonces se selecciona a partir de un universo más amplio, lo que implica no solo la jerarquización y fragmentación del mismo, priorizando algunas áreas por encima de otras -tal es el caso de las Ciencias Exactas y Naturales- sino que también excluye conocimientos que en muchas ocasiones se relacionan directamente con los aspectos más próximos al estudiante en su relacionamiento social y formas de habitar el mundo.

Lo anterior para decir que la comida ha ingresado a la escuela, pero no como un problema de conocimiento en torno a su papel en la cultura, sino que ha sido relegada a la biología -Ciencia Natural- y más específicamente a lo nutricional. Nuestra condición de omnívoros nos ha hecho caer en una “visión maniquea de la comida, a una división de la naturaleza entre las “cosas buenas para comer” y “las malas” (Pollan, 2006, p.14) Visión que al fundamentarse en lo bueno o malo, tiene presente única y exclusivamente el componente bromatológico de la comida, es decir, lo que la compone y lo que ello significa para el cuerpo, esto es, lo que

me nutre o lo que no. Esto puede constatarse desde lo que nos dice uno de los profesores de la Institución Educativa al señalar que

yo pienso que la comida es fundamental para cualquier ejercicio físico. Incluso, pasa muchas veces que los estudiantes no comen antes de venirse para el colegio, entonces se marean, se les van las luces. Desde mi materia he buscado educarlos por esa parte, de que no es comerse un plato grande y esperar seis horas para comer otra vez, sino que es mantener el sistema digestivo activo y de esa manera se alimenten bien, además de que son reservas energéticas para realizar un ejercicio físico (Grupo focal, intervención de maestro, 2 de septiembre del 2019)

Existe entonces una primera relación entre educación y comida pero que se centra en lo que los estudiantes deberían comer para estar saludables o para poder realizar ejercicio físico. Esto es reforzado por una preocupación de los maestros por la comida que se puede adquirir en la Institución Educativa “los colegios no tienen y las secretarías de educación con tanto alboroto que arman por determinadas cosas, no han hecho ningún tipo de restricción a las tiendas escolares, cierto, en las tiendas no se vende sino mecatos y chucherías y chucherías -como la que se observa en la Figura 7, venden por ejemplo salchipapas que son pura grasa y no hay ningún control frente a eso” (Grupo focal, intervención de maestro, 2 de septiembre del 2019)



*Figura 7.* Tienda escolar: procesados en medio de los agroquímicos y cultivos extensivos. Hernández, Valentina. (Mayo, 2018).

Esta inquietud, se centra en la activación de mecanismos para que sus estudiantes comprendan que es bueno o malo para comer, para sobrevivir, para un bienestar que pretende resolverse con una ingesta de vitaminas, minerales, carbohidratos, proteínas y grasas de una manera balanceada según nuestros organismos.

Sin embargo, esta problematización alrededor de la tienda escolar presenta otras variantes entre los maestros y aunque no se desliga de los aspectos nutricionales, la maestra quien ha acompañado nuestro proceso de manera permanente por parte de la Institución Educativa, identifica una tensión relevante al decir que

nos han puesto a comer muy desde las necesidades del mercado, mire que todos comemos puro pan, galletas, es decir, pura harina de trigo y azúcar, entonces la cultura nos ha malformado a la hora de comer. A veces no consumimos lo que es nutritivo o lo que necesitamos para estar bien, sino lo que el mercado nos ofrece y nos vende. (Grupo focal, intervención de maestro, 2 de septiembre del 2019)

Esta tensión trasciende en una primera medida una visión maniquea de la comida puesto que ubica sus causas en la superestructura del mercado, es decir, la decisión de lo que se come en la Institución Educativa no solo depende de la elección de los sujetos, sino que está condicionada por un mercado que coloniza el paladar alrededor de alimentos con harina de trigo y azúcar.

En lo que comemos entonces, la economía y específicamente el mercado capital juega un papel determinante. Esta relación -comida/mercado- desde el enfoque nutricional se resuelve de manera sencilla, apartándose de los alimentos elaborados a partir de harina de trigo o azúcar, pero, desde un enfoque cultural y en la pretensión de vincularse con la educación, se entretajan una serie de conexiones en la triada comida-mercado-educación que permiten comprender más allá de lo que se come o no, las dinámicas del mercado en nuestra vida social.

Ahora bien, las visiones que tienen sobre la comida algunos maestros al interior de la Institución Educativa, resultan estrechamente relacionadas con la

forma en que esta aparece en documentos institucionales a nivel del Municipio. Como es el caso del Plan de Desarrollo Municipal y el Plan Educativo Municipal documentos en los que la comida se presenta únicamente a través de la línea de desarrollo social, programa “Crece Bien, fortalecimiento familiar, seguridad alimentaria y nutricional” que incluye restaurante escolar y complementos alimentarios MANA. Aunque no hay muchos detalles sobre el programa, es posible mencionar que su enfoque no se sale de lo nutricional hasta ahora abordado y que, además, ubicado en los desarrollos de la seguridad alimentaria, pretende una cobertura y mantenimiento energético, es decir, que todos tengan algo para comer, sin preguntarse por la comida en su razonamiento cultural.

En esta misma línea, y volviendo a la manera en la que la Institución Educativa establece, o no, una relación con la comida, encontramos que hay una ausencia en los documentos institucionales en los cuales la comida, no tiene lugar. Una vez más, los maestros así lo expresan “del colegio no, nada que esté articulado al PEI, nada, de hecho uno se cuestiona mucho (...) frente a eso no hay nada, no hay ni siquiera un proyecto que sea obligatorio y hable sobre eso” (Grupo focal, intervención de maestro, 2 de septiembre del 2019) Podemos decir entonces, que la institución en su conformación administrativa y pedagógica, a pesar de estar ubicada en un territorio marcadamente ligado al sector primario de la economía, es decir, siendo una Institución Educativa rodeada por comida. No se ha pensado hasta ahora la comida ni desde su enfoque nutricional ni como un problema de conocimiento pertinente territorialmente.

Para cerrar este apartado es importante mencionar que al igual que algunos profesores de la Institución Educativa, varios de los estudiantes también tienen interiorizada una visión de la comida desde sus componentes nutricionales que se aleja de su entendimiento como estructurante cultural; tal es el caso de Camila cuando dice que “la comida es la vida, es muy importante para vivir” (Taller, intervención de estudiante, 22 de abril del 2019). Sin embargo, dicha comprensión cimentada sobre el campo de la biología, que a todas luces resulta reduccionista, es reforzada no solo por planteamientos de documentos Institucionales a nivel

Municipal, sino que también tienen cabida en postulados de teóricos, como lo plantea Caparrós (2015), cuando escribe que:

Comer es ensolarse. Comer –ingerir alimentos- es hacerse de energía solar. Fotones diversamente cargados caen incesantes sobre la superficie del planeta: por ese proceso sorprendente que llamamos fotosíntesis, las plantas los atrapan y los transforman en materia digerible (p.21).

Vemos entonces, que existe una relación entre la comida y la educación con un marcado enfoque nutricional, relación importante pero que para efectos de nuestra propuesta debe trascender si se quiere que las dinámicas del relacionamiento social y cultural de los estudiantes, es decir, su vida misma en cultura, ingresen a la Institución Educativa para una educación pertinente. En el siguiente apartado, sin alejarnos de lo planteado hasta ahora, abordaremos el restaurante escolar y su relación con la Institución Educativa.

### **El restaurante escolar: entre la tercerización y el aula tradicional.**

Habiendo abordado el enfoque a través del cual la comida ingresa a la escuela, se hace relevante la pregunta por la manera o el lugar en el que dicho enfoque se hace efectivo y se hace más palpable. La respuesta a este interrogante nos aleja de las aulas, de las bibliotecas y al parecer de todo espacio pensado para la educación y dirige las miradas hacia dos espacios al interior de la Institución Educativa, por un lado, tenemos la tienda escolar, problematizada por una de las maestras en líneas anteriores, y por el otro tenemos el restaurante escolar-como se observa en la Figura 8. Este último es el que ocupa el lugar principal a la hora de ubicar por donde ingresa la comida a la escuela y se constituye como fuerte del enfoque nutricional a la hora de pensar la comida.



*Figura 8.* Restaurante escolar: una isla al interior de la escuela. Valentina Hernández, (30 de septiembre de 2019).

Ahora bien, ¿cómo funciona, se mantiene y qué implicaciones puede tener un restaurante escolar que no piense la comida más allá de su componente nutricional y que no tenga en cuenta su carácter de estructurante cultural? las respuestas a este interrogante permiten evidenciar las lógicas de cobertura y tercerización bajo las cuales funciona el restaurante escolar, y así lo hace visible Grisales (2012) al señalar que:

Del presupuesto estatal se dispone el recurso para el funcionamiento de los restaurantes escolares, aparece en la Ley 715 del Sistema General de Participaciones. Lo que garantiza no solo el suministro sino la sostenibilidad en materia alimentaria para la escuela, aunque cabe señalar que su manejo lo debe realizar el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF–, pero de acuerdo con los propósitos escolares de formación, esta última parte es quizás la que no viene cumpliéndose a cabalidad, pues si bien el servicio se presta, responde en la actualidad a la formalidad normativa para darle cumplimiento y atender la cobertura, pero no se ha desarrollado en esta línea un propósito de inclusión en la escuela que le permita hacer parte del

campo formativo que por misión y visión le corresponde a las instituciones educativas. Su regulación y manejo lo separan de éste propósito, por tanto el restaurante escolar solo tiene de escolar el estar dentro de la instalación, no es un espacio donde se piense la formación. (p.50)

Lo planteado por Grisales es relevante para nuestra propuesta ya que significa que el principal lugar de la comida en la Institución Educativa se encuentra dentro de los límites físicos de la Institución, pero pareciera a su vez excluido de esta, en la medida en que su manejo y contenido normativo se da a partir de la tercerización. Es decir, el restaurante escolar funciona administrativamente de manera independiente y esto se presenta como un obstáculo para el diálogo con la Institución Educativa, lo que conlleva a una anulación de las posibilidades educativas de la comida desde sus enfoques nutricional y cultural en un espacio que tal como está pensado parece ser una isla sin conexión a los procesos formativos.

Producto de esta tercerización administrativa en la que determinada empresa se encarga del manejo del restaurante, se identifican algunas tensiones al momento de querer incluir el espacio del restaurante dentro de los desarrollos de nuestra propuesta, específicamente en los encuentros realizados alrededor de la cocina como un laboratorio, parte fundamental de este proceso que abordaremos a profundidad posteriormente. Una de esas tensiones se da debido a la utilización por parte nuestra de recursos esenciales para la preparación de los alimentos, por ejemplo, el gas. Y es la cocinera del restaurante, a nombre de la empresa tercerizada quien nos lo hace saber, ya que a ella le miden el gas que se puede gastar en determinado tiempo y si la empresa se entera de que otras personas están ingresando al espacio del restaurante a utilizar los implementos y gastar recursos, puede verse perjudicada e incluso puede ser desvinculada de sus funciones.

Otra de las tensiones se dio al momento de estar cocinando y educándonos con los estudiantes, llega un funcionario de la Secretaría de Salud del municipio y le parece extraño que personas ajenas a las cocineras autorizadas se encuentren



en la cocina del restaurante y que además se les esté dejando manipular a los estudiantes no solo los alimentos sino también, como lo es obvio en una cocina, implementos necesarios para su preparación, entre ellos: cuchillos, fogón, tenedores, etc. Ya que se tiende a pensar que no lo pueden hacer por el peligro que pueden representar.

Pareciera entonces que el restaurante escolar es un espacio prohibido para toda la comunidad educativa, como si la Institución hubiese decidido el enajenamiento de este lugar, como si no se encontrara dentro de ella y como si su funcionamiento se basará en dispensar platos de comida que los estudiantes deben consumir rápidamente, sin mirar al otro, sin reconocerlo, sin pensar en lo que se come, sin posibilidades educativas. Estas tensiones dejan en evidencia una ruptura entre el restaurante y la Institución Educativa y a su vez, dicha ruptura nubla las posibilidades de generar educación a partir de la comida, Mauricio, uno de los estudiantes así lo corrobora al preguntarle: ¿Qué han aprendido en el restaurante escolar? a lo que él responde “a comer callados” (Taller, intervención de estudiante, 30 de Septiembre del 2019 ) El espacio del restaurante se convierte entonces en una extensión del aula tradicional en la que se niega la voz al estudiante y lo que predomina son dos verbos: siéntese y cállese. Como se ilustra en la Figura 9.



*Figura 9. Siéntese y cállese. Valentina Hernández, (30 de septiembre de 2019).*

Asociado a este enfoque nutricional comentado hasta ahora, nos parece imprescindible cuestionar el Programa de Alimentación Escolar –PAE- del Estado que se define como una

estrategia estatal que promueve el acceso con permanencia de los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo oficial, a través del suministro de un complemento alimentario durante la jornada escolar, para mantener los niveles de alerta, impactar de forma positiva los procesos de aprendizaje, el desarrollo cognitivo, disminuir el ausentismo y la deserción, y fomentar estilos de vida saludables (decreto 1075 del 2015, p.5).

Dentro de esta concepción, se resalta una instrumentalización de la comida para mantener la salud y los niveles de alerta, es decir, para que el estudiante pueda permanecer en la Institución, pero, es una directriz estatal que se desliga una vez más de las posibilidades educativas que puede tener la comida.

Y es que si bien programas como este se tornan relevantes en un país como el nuestro donde los niveles de desigualdad conllevan a dificultades para el acceso a los alimentos por muchas de las familias de los estudiantes. La existencia del PAE no debería significar la negación de las preferencias alimentarias de los estudiantes, preferencias que han sido elaboradas a partir del encuentro con la otredad, la interacción con el medio y la construcción de su identidad. El PAE trae implícita la concepción de la dádiva en la que quien recibe algo, no debe pensar si es bueno o malo, sino que debe agradecer, esto lo confirma una de las maestras de la institución al mencionar que

a nosotros a veces nos cuestiona mucho que acá hay un restaurante escolar, y por ejemplo en el grupo del grado noveno hay varios que no entran al restaurante porque no les gusta la comida, que para no dejar, entonces ellos traen de la casa, entonces se vuelven muy selectivos en lo que comen (...) son más remilgados para comer. (Grupo focal, intervención de maestra, 2 de septiembre del 2019)

De nuevo aparece el estudiante como aquel que debe estar en silencio, no cuestionar y solo obedecer o en este caso, agradecer ¿Acaso no todos somos

selectivos con lo que comemos y tenemos unas preferencias alimentarias determinadas? Programas como el PAE obvian que el gusto, según Bourdieu (1979)

une y separa; al ser el producto de unos condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia, une a todos los que son producto de condiciones semejantes, pero distinguiéndolos de todos los demás y en lo que tienen de más esencial, ya que el gusto es el principio de todo lo que se tiene, personas y cosas, y de todo lo que se es para los otros, de aquello por lo que uno se clasifica y por lo que le clasifican (p.63).

Es decir, las preferencias alimentarias son dependientes de múltiples factores que se arraigan a la construcción de lo que cada sujeto es y lo diferencia de los demás ya que "en casi todos los casos conocidos, la diferenciación social no sólo se convierte en una cuestión de que alimentos se comen, sino también de cómo se preparan" (Fernández, 2001, pp.193-194).

Aunque el cuestionamiento de la maestra es válido en la medida en que está determinado por la cultura, consideramos que se debe dar un giro y en vez de situar la responsabilidad del no ir al restaurante en el estudiante, debemos preguntarnos por la pertinencia de estos programas y la inclusión que tienen o no para un territorio tan diverso como el colombiano.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar que, como lo hemos expuesto en párrafos anteriores, el restaurante escolar de la Institución Educativa se constituya como un espacio en el que no tiene cabida el pensamiento y la construcción de conocimiento, un espacio al cual los estudiantes deben ingresar únicamente para llenarse con el alimento que les ofrecen y seguir las instrucciones que los invitan a permanecer sentados y en silencio; Sí, al mejor estilo del aula tradicional, en aquella que el estudiante no cuenta con voz, en la que el estudiante se encuentra para recibir conocimiento que no tiene, de un maestro que por el contrario sí lo detenta, y que en este caso, asiste al restaurante para recibir comida que no tiene, de un sistema que si la posee. A todas luces, tanto el aula tradicional como el restaurante escolar bajo las lógicas y directrices del -permanezca sentado

y en silencio- lo que genera es una anulación de los estudiantes como sujetos políticos, ubicándolos en la incapacidad de cuestionar el conocimiento que llega a las aulas, y así mismo, de pensar y construir conocimiento a partir de la comida que está en sus platos.

Es necesario reconocer que a lo largo del proceso y el trabajo de esta propuesta, se han logrado avances en la resignificación respecto a lo que implica la comida en la Institución Educativa y en ella el restaurante escolar, haciendo posible que maestros, estudiantes y la comunidad educativa en general, realicen esfuerzos para llevar la comida al centro del pensamiento y el restaurante escolar se conciba como un comedor en el que se construye conocimiento y se fortalece el tejido social, y dejar de lado esa concepción de este como un lugar de paso en el que el asistencialismo brilla con luz propia. Esto ha sido posible gracias a la apertura por parte de la Secretaría de Educación del Municipio y la Institución Educativa a esta propuesta tanto en términos administrativos como pedagógicos. En el siguiente apartado abordaremos como el enfoque nutricional de la comida, tal como lo hemos dejado entrever, trae consigo una concepción determinada de educación.

**La concepción de educación atada a pensar la comida única y exclusivamente bajo su enfoque nutricional.**

La comida no ha representado para las instituciones académicas, entre ellas la escuela, un problema de conocimiento, ha entrado a la escuela de manera tematizada bajo el enfoque anteriormente mencionado y no se ubica en ella asuntos relevantes para ser pensados. La escuela parece olvidarse de que

es posible imaginar una economía sin dinero y reproducción sin amor, pero no puede haber vida sin comida. Por ende, resulta legítimo considerar la comida como el tema más importante del mundo: es lo que más preocupa a la mayoría de la gente la mayor parte del tiempo (Fernández, 2001, p.11)

Esta exclusión ha significado que “la historia de los alimentos continúe estando relativamente infravalorada y la mayoría de las instituciones académicas sigan sin prestarle el reconocimiento debido” (Fernández, 2001, p.11)

Hasta ahora, encontramos una primera relación comida/educación basada en la salud física y definida más desde las Ciencias Naturales. Sin embargo, como lo menciona una de las maestras y en consonancia con lo planteado por Fernández, debemos partir de entender que comida y educación son asuntos inherentes a la condición humana

comer y formar, tiene algo. Al hablar de comer es la vida misma, si uno no come, bueno, se va a morir, no va a tener una buena calidad de vida si uno no está comiendo bien. Formarse también es inherente a la vida misma porque, en la medida que la personas van creciendo, tienen que irse formando (Grupo focal, intervención de maestra, 2 de septiembre del 2019)

De esta manera, comida y educación tienen una conexión directa con nuestra vida, ambos son asuntos antropológicos. Ahora bien, buscando una mayor profundidad en el análisis cabe preguntarnos ¿por qué la educación no ha logrado tejer una relación con la comida que vaya más allá de la conexión de ambas con la vida misma?

La comida ha estado presente en la escuela pero bajo el enfoque nutricional, como un contenido más y de manera instrumentalizada, muestra de ello es la respuesta de algunos estudiantes al pedirles que ubicaran la palabra comida en algunas de las áreas en las que se fragmenta el conocimiento escolar.

A pesar de que Carlos nos cuenta que la comida está en todas las áreas académicas, al indagar por la manera en que es abordada, encontramos por ejemplo que en inglés han visto la palabra comida en relación con las frases que elaboran y lo que come cada cultura, siendo solo un enunciado sin más razonamiento o problematización que trascienda la instrucción, para recoger la palabra como signo, y no el significado asociado a una matriz de construcción cultural como lo es la comida; en matemáticas mencionan que el profesor pone ejemplos de ir a comprar alimentos, pero no es la comida el tema central. Frente a Lengua Castellana dicen que han utilizado cocinar en un libro que se llama el mordisco de la media noche, y se resfriaron los sapos, no hay por ejemplo la relación con las implicaciones económicas de la comida, así como las unidades de

medida que se requieren para cualquier receta, las formas geométricas que están presentes en muchos alimentos, tales como las frutas, los aspectos de volumen, de porciones, de repartición y multiplicación, entre muchos otros temas que podrían abordarse desde la comida; en artística mencionan que los han puesto a dibujar alimentos y la sola comida implica una pregunta por lo estético, por su elección y la disposición del gusto como una forma de entender valores asociados a planteamientos esteticistas, a inclusiones y exclusiones que traen consigo una perspectiva estética. Esto hace visible que la comida es un asunto que acompaña a otros contenidos y que es pensado más como algo ajeno, en otras palabras, la comida aparece de manera transitoria, como excusa para llegar a otros conocimientos que para la escuela son más válidos. Lo que es menester reconocer es que si bien la comida puede ser útil para ejemplificar muchos de los contenidos abordados en las diferentes áreas de formación de la escuela, ella, la comida, nos propone una manera diferente de pensar el proceso formativo, porque no tiene que ser ilustrativa o ejemplificante, sino que supera lo fragmentario para ingresarnos a un mundo de fuertes relaciones y ordenamientos sociales, a la base de la humanización, a un planteamiento político y económico que toca todos los aspectos que conciernen a un sujeto en formación.

Problematizar la comida nos propone ingresar a un orden diferente que la escuela bien puede tratar de incluir para superar la tematización instructiva, pero sobre todo para lograr mayor pertinencia en los contenidos propuestos. Si bien la comida como problema de pensamiento nos puede parecer un asunto de tal obviedad que por ello desdeñamos su ingreso a un espacio como el escolar, cada que nos adentramos en ella, entendemos que a fuerza de tenerla cerca hemos normalizado o naturalizado su existencia, y apenas si nos damos cuenta que la elección por lo que comemos trasciende con mucho el simple gesto instrumental de llevarnos a la boca el alimento para convertirlo en una decisión política fundamental, en el movimiento económico y productivo más importante, y en el reconocimiento a una forma de organización social que apenas si reparamos en ella pero es la que le da consistencia a nuestro propio orden social y cultural.

En adelante, nos centraremos en hacer visible la manera en que la comida puede construir una relación diferente a la mencionada hasta ahora y como esa relación que le da lugar a la comida como la base vital biológica, pero sobre todo cultural, puede, por un lado, propiciar transformaciones al interior de la escuela pero también en la manera en cómo la escuela se conecta con el territorio en el cual se asienta.

### **¿Cómo puede ingresar la comida a la escuela? el enfoque de la comida como estructurante cultural.**

Si bien el componente nutricional de la comida es relevante, es necesario problematizarla desde el enfoque cultural, puesto que “A diario, a través del acto de comer convertimos la naturaleza en cultura transformando el cuerpo del mundo en nuestro propio cuerpo, en nuestra propia mente” (Pollan, 2017, p.21) Así, las construcciones culturales alrededor de la comida han sido de igual importancia para la conservación de la vida. La comida nos construye, define encuentros y desencuentros, posibilita intercambios económicos, asigna roles en la sociedad y ordena nuestra vida cotidiana. La comida es,

fundamentalmente estructuran-te: desde el punto de vista individual, porque, como hemos visto, socializa y acultura al niño; desde el punto de vista colectivo, porque simboliza y traduce en sus reglas el triunfo de la cultura contra la naturaleza, del orden social contra el salvajismo (Fischler, 1995, p.371).

Durante la ruta expedicionaria, de Medellín hacia Churidó -corregimiento de Apartadó- tuvimos conversaciones con algunas cocineras que nos permitieron identificar que la comida desde la cultura, como articuladora de las relaciones sociales atraviesa los límites de la nutrición y la bromatología para entrar en el campo del sujeto y su relación con el mundo. María Dolly, cocinera del municipio de Cañasgordas nos dice: "La comida es el que... el bienestar de la gente. Usted sin comida ni es capaz de trabajar hasta se pone que no es capaz ni de hablar y le da rabia" La cocinera reconoce el papel de la comida más allá del hambre, de lo

físico y la pone en el plano del bienestar, de la emoción y el sentimiento. De la misma manera, otra cocinera en el corregimiento Churidó nos menciona: “entonces uno lo que va a hacer ya es ahí con amor (...) todas las comidas me divierten cocinarlas, porque son mis comidas” podemos afirmar entonces, que la comida, desde su producción y en este caso en su preparación, involucra muchos más aspectos que sobrepasan la mera necesidad de sobrevivir y se convierte en vínculo, encuentro, alegría, pensamiento, vida.

De igual manera, a lo largo del proceso desarrollado con los estudiantes de la Institución Educativa en la vereda Guapante Abajo, fue posible encontrar que algunos de ellos ven la comida con unos lentes que los alejan cada vez más de la ya profundizada visión que reduce la comida a los términos nutritivos, y por el contrario, entran en escena otras concepciones y visiones, María José y Camilo por ejemplo, señalan que “la comida también es la hora feliz, que es amor, alegría. y también es unión” permitiendo ratificar entonces que en el camino recorrido con esta propuesta los estudiantes entienden que la comida es mucho más que vitaminas, y en palabras de ellos “la comida es bienestar, felicidad, territorio, cultura” (Taller, intervención de estudiante, 30 de septiembre del 2019)

Consideramos que el proceso que hemos tenido con los estudiantes de la Institución Educativa ha permitido aportar a esa resignificación de la comida y ha hecho posible centrarnos en sus relaciones con la cultura. Además de lo mencionado en el párrafo anterior, Isabel nos dice que cuando uno se va a encontrar con alguien es mejor si hay comida, lo que se relaciona con las repercusiones sociales del acto de comer, y entabla un diálogo con Fernández (2001) quien plantea que

comemos para establecer vínculos con quienes comparten nuestras opiniones y comen de forma similar; para diferenciarnos de los extraños que ignoran nuestros tabúes alimentarios; para reconstruirnos, dar nueva forma a nuestros cuerpos y un nuevo giro a nuestras relaciones con la gente, la naturaleza o los dioses (p.94).



En la misma dirección, comer, en palabras de dos maestras de la Institución también es un encuentro con la familia, con otras personas, es un acto muy solidario con el otro.

Entendiendo esto, vemos en la comida un potencial educativo que traspasa la concepción tradicional de educación. Y la traspasa porque estando presente a lo largo de nuestra vida, hace posible llevar a cabo una educación en simultánea de lo que la escuela a menudo fragmenta. Economía, Política, Ciencias Naturales, Química, Matemática, Antropología, Religión, Ética y Formación Ciudadana se encuentran en la mesa y la comida permitiendo la aproximación en tiempo y espacio para generar una visión integral del proceso formativo y con pertinencia, lo cual convoca al desarrollo de una educación realmente significativa. Situando el conocimiento, no en el lugar lejano de la voz del maestro que conduce el silencio del aula, sino desde su mediación en la conversación cotidiana para que inspire las preguntas y ponga los acentos relevantes que susciten interés y problematización, es decir que generen educación en el propio mundo de la vida, lo cual implica desinstitucionalizar la educación porque la comida nos abre un espacio para la formación cotidiana.

Además, creemos que esta propuesta educativa desde la comida implica la formación de un sujeto crítico, que se pregunte por lo que pasa en su realidad y en la de otros. Una propuesta que tenga en cuenta las condiciones particulares de Latinoamérica y que busque una emancipación de nuestros pueblos, a partir de la generación de educación, desde lo que somos y nos constituye, desde la comida y el territorio para buscar que las comunidades tengan aprendizajes significativos, reconozcan la escuela desde otro ámbito, pero también otros espacios que educan, como la casa, el barrio y, por supuesto, la cocina.

La incursión de las Ciencias Sociales en el universo de la comida, posibilita una visión integral del territorio que habitamos y nos habita. Nos permite abordar nociones relacionadas con diferentes campos de conocimiento: espacios geográficos, divisiones político-administrativas de un territorio, recursos naturales, transformaciones del medio, construcción del sujeto histórico y político,

intercambios económicos, construcción de democracia, reconocimiento de la otredad, las formas diversas de relacionamiento y las construcciones culturales de las comunidades. Es así como la comida siendo la base de nuestras construcciones identitarias, se convierte en un elemento crucial para comprender los conocimientos propios de estas ciencias.

Entendemos que, en la educación, como menciona Giroux (1993)

se vuelve medular que los educadores entiendan la forma en que las experiencias de los estudiantes se construyen, a la vez que se encaran, porque es gracias a ello que los estudiantes producen narraciones de quiénes son y se constituyen a sí mismos como individuos particulares (p.169).

Estas narraciones construidas por los estudiantes se dan en una relación con el mundo que se les presenta a lo largo de su vida, y

es exactamente en sus relaciones dialécticas con la realidad, que concebiremos a la educación, como un proceso de constante liberación del hombre. Educación que, por esto mismo, no aceptará, ni al hombre aislado del mundo -creándolo en su conciencia, ni tampoco al mundo sin el hombre incapaz de transformarlo (Freire, 1984, p.86).

Así, la educación es una relación dialéctica entre el hombre y el mundo que tiene como resultado la narración de sí mismo y la construcción de lo que se es. En este sentido, la escuela, como uno de los escenarios educativos, debe responder a las particularidades de cada sujeto, partiendo del reconocimiento del mundo que ha construido. Para que esto sea posible, se deben generar transformaciones particulares dentro y fuera de la institución escolar, modificaciones que deben sustentarse en las condiciones de cada comunidad “esto equi-vale a decir, que la educación de una sociedad deja de estar siendo -y ya no es ahora- si se encuentra determinada por las transformaciones, que se realizan en otra sociedad” (Freire, 1984, p. 98)

Las transformaciones de la escuela deben darse entonces a partir del reconocimiento del sujeto y del contexto en el que se encuentra. En ambos, la comida juega un papel determinante al darle estructura a esa cultura. Siendo constructora de identidad, la comida construye al sujeto y al contexto y entabla un vínculo directo con lo educativo ya que “Comer es pensar. En su relación con el mundo, consigo mismo, con los demás individuos y la colectividad” (Fischler, 1995, p.371). Por tanto, la entrada de la comida a la escuela debe estar acompañada para la presente propuesta, por algunas transformaciones que posibiliten el reconocimiento de la otredad, el entablar una relación cara a cara entre maestro-estudiante y la construcción conjunta de conocimiento más allá de la estandarización de contenidos. En el siguiente capítulo, nos centraremos en profundizar sobre las metodologías utilizadas y propuestas a la escuela a partir del presente trabajo a la luz del análisis realizado sobre las posibilidades educativas de la comida como estructurante cultural para ingresar al plan de curso de manera tal que genere articulación en las Ciencias Sociales.

### **La Comida en la Articulación de las Ciencias Sociales: Un Plan de Curso con Pertinencia Territorial**

En este apartado damos cuenta de cómo la comida sí ingresa a la Institución Educativa como un estructurante de la cultura y se pone al centro del pensamiento y de sus posibilidades educativas pertinentes al territorio. En consecuencia, proponemos un plan de curso de Ciencias Sociales en el que se tratan contenidos que la Institución Educativa aborda desde otros enfoques. Este plan de curso es el resultado del trabajo efectuado con los estudiantes durante la práctica pedagógica, por tanto, recoge los talleres realizados y los ajusta a partir de lo vivido en cada uno de ellos, es un recorrido por lo experimentado y construido, pero también es una propuesta que resulta del proceso investigativo, es decir, no es solo la recolección de lo que se hizo sino también la inclusión de nuevos aspectos

que se develan en el análisis. En consecuencia, el plan de curso tiene como soporte los siguientes fundamentos teóricos:

### **Del maestro-estudiante al tutor tutorado.**

La relación que se entabla entre comida y educación basada en la salud física o el sustento hace posible identificar una visión de la educación que trae entre líneas una manera de entender al maestro, al estudiante y al conocimiento. En esta visión, la educación es un proceso en el cual el conocimiento busca ser transmitido de un punto a otro, como si este fuese un balón o un juguete que ha de ser entregado a quien no lo tiene, enmarcando así, la educación en las lógicas del asistencialismo, de la transacción y de la caridad. En términos de Freire (1985) esto se conoce como una educación bancaria y al respecto plantea que:

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (p.79)

En esta lógica, todo lo que ha de ser objeto de enseñanza ingresa como un contenido que no debe ser discutido, pues lo único que el educando debe hacer es abrir sus puertas, recibirlo y llenarse de él. La comida, desde su enfoque nutricional encaja en esta concepción al ser entregada al otro como un conocimiento ya constituido que solo debe ejecutarse.

Uno de los cometidos del plan de curso que se propone es dar un giro a la relación maestro-estudiante, vínculo que

al parecer entraña un reconocimiento del otro, pero desde la mismidad, con lo que la alteridad no se entiende como el propósito del relacionamiento social en la escuela, es decir, la necesidad de reconocer al otro como un asunto que me implica, donde el otro también soy yo (Grisales,2018, p.13).

Para dar giro a esta relación, proponemos la figura de tutor-tutorado como una relación de reconocimiento mutuo como sujetos históricos, políticos y de conocimientos, llenos de saberes y en constante construcción de un mundo propio a partir del proceso educativo a lo largo de la vida. Como plantea Giroux (1993) se debe entender al otro desde un punto de vista del “otro concreto” ya que esto

exige que consideremos a todo ser racional como un individuo que posee una historia, una identidad y una constitución afectivo emocional concretas. Al asumir este punto de vista nos abstraemos de aquello que constituye nuestros aspectos comunes y tratamos de comprender la naturaleza distinta del otro. Tratamos de entender las necesidades de los otros, sus motivaciones, lo que buscan y lo que desean. Nuestras relaciones con el otro se rigen por la norma de la reciprocidad complementaria: cada uno tiene el derecho a esperar y a asumir del otro formas de comportamiento por medio de las cuales el otro se sienta reconocido y confirmado como un ser individual concreto, con necesidades, talentos y capacidades específicos (p.98).

En la línea de lo aludido, la comida juega un papel relevante en la medida en que nos implica a todos como sujetos, es un punto en común del que partir, pero también es un aspecto diferenciador, como lo menciona Delgado (2001) “Algunas comidas y ceremonias encierran en sí mismas restricciones para algunas personas, los espacios propios de la preparación de la comida están claramente demarcados como territorios excluyentes e incluyentes” (p.101) La comida nos propone un diálogo con la diferencia en búsqueda de un reconocimiento recíproco en el proceso educativo.

Para este aspecto se torna relevante las apreciaciones de la maestra Libia, quien por parte de la Institución Educativa ha acompañado de manera permanente nuestro proceso, ella menciona que

la relación tutor-tutorado es importante en la medida en que los encuentros parten de la realidad de los estudiantes, que construyen a partir de sus contextos y la posibilidad de que los tutores pueden tener un acercamiento

más personal, debido a que cada tutor tiene a tres o cuatro niños, y esto posibilita que ellos se concentren más (Reunión evaluativa del proceso, intervención maestra acompañante, julio 31 del 2019)

La maestra Libia encuentra que en esa relación de tutor y tutorado hay más concentración y reciprocidad; nos cuenta de dos casos particulares, de uno de los tutorados que usualmente no se concentra en clase, y al cual tiene que regañar constantemente porque no ocupa su puesto y se lo pasa hablando y distraendo a los demás compañeros, le sorprendía ver cómo durante las jornadas del proyecto era atento a las actividades. Y que otra de las estudiantes, que suele ser una niña, quien se autoimpone la marca de agresiva porque de hecho la recoge de la manera como ha sido señalada por profesores y compañeras/os estudiantes, ha visto un cambio positivo, ella se relaciona ahora un poco mejor con los demás compañeros y no se le encuentra tan agresiva como antes.

Las apreciaciones de esta maestra constituyen una voz fundamental para nuestro proceso, en tanto es la visión de la Institución Educativa de lo que hemos venido haciendo, y la oportunidad de evaluar de manera concreta los resultados de lo propuesto, a la vez que nos da luces para la construcción del presente plan de curso.

### **Del aula tradicional al aula cocina, territorio, hogar...**

Bajo una concepción de educación tradicional en la que como se ha dicho, encaja el enfoque nutricional de la comida al alejarse de entablar una relación sujeto-sujeto, el aula

se ve como un lugar de restricción permanente que se libera cuando el docente no está en ella. Los propios estudiantes reconocen la limitación que propone el aula de clase y una respuesta coercitiva marcada por el autoritarismo del docente como figura central sobre la que recae el peso formativo (Grisales, 2012, p.37).

Un espacio donde las relaciones de poder, mediadas por la posesión de conocimiento por parte del educador y la ausencia de éste en el educando,

terminan estructurando el interior del aula en términos físicos, rituales y simbólicos. El educador entonces es ubicado en la parte delantera de las cuatro paredes a las que fue reducida el aula escolar y los educandos son anclados a una formación de pupitres en hileras que los obliga a mirar siempre hacia adelante y de abajo hacia arriba todo aquello que dice o escribe quien se encuentra en la pizarra, que, por el contrario, dada la disposición del espacio la mirada de este último es siempre de arriba hacia abajo.

Lo que ocurre al interior de esta aula escolar así estructurada, es sin duda un aislamiento del estudiante, pues ubicar en este un rol pasivo dentro del proceso educativo, no es otra cosa que excluirlo del mismo. Las cuatro paredes, la pizarra y los pupitres que constituyen esta visión de aula escolar, terminan siendo un escenario en el que los asuntos que allí son tratados no representan cercanía a la cotidianidad de los estudiantes y en todo caso, pocas veces son problemas de conocimiento que estos reconozcan como suyos. Al respecto Dewey (2004) Plantea que en este caso los

Problemas de los alumnos no son suyos, o más bien son suyos *sólo como alumnos*, no como seres humanos. De aquí la lamentable pérdida que supone lograr la competencia que se obtiene al tratar los asuntos de la vida fuera de la sala de clase. Un alumno tiene un problema; pero es el problema de satisfacer las exigencias peculiares puestas por el maestro. Su problema llega a ser el de descubrir lo que el maestro quiere, lo que satisfaga al maestro en la repetición y el examen o en las tareas extraescolares (p.138)

Así mismo, esto supone que los procesos educativos se dan única y exclusivamente al interior del aula escolar, desconociendo entonces la concepción de educación que entiende que la misma es un proceso que se da a lo largo de la vida. Esta última, concepción además en la que esta propuesta encuentra alternativas.

La entrada de la comida como un problema de conocimiento pertinente para la escuela, plantea algunas alternativas necesarias a la hora de llevar a cabo cualquier proceso educativo, bien sea al interior de la escuela o fuera de esta. Una

de dichas transformaciones tiene que ver con el aula escolar, en tanto esta deja de ser concebida como un espacio delimitado por cuatro paredes y que en su interior contiene una pizarra y un número determinado de pupitres. Sobre nuestra propuesta de aula, una de las maestras de la Institución plantea que

considera interesante la manera en la que se dispone el aula, en cuanto a espacio y la manera en la que se comunican los tutores con los tutorados, debido a que “sacan” de la cotidianidad a los estudiantes y esto hace que ellos se integren y estén más dispuestos a las actividades que proponemos (Reunión evaluativa del proceso, intervención maestra acompañante, julio 31 del 2019)

El aula entonces, empieza a ser entendida como el espacio donde entra en escena la conversación que posibilita la construcción de conocimiento en una relación dialéctica sujeto-sujeto, que a partir de la comida pensada como un estructurante cultural y donde además

la geografía, la historia, los desarrollos sociales, culturales, de la organización social, de los razonamientos económicos, constituyen la orientación de una performática que transforma el aula en un espacio de incorporación donde el sujeto se vea afectado por aquello que cotidianamente reconoce, es decir, que se sienta sujeto de conocimiento, que logre entender la propia dimensión de su mundo social y cultural como referentes de sentido para la propia labor formativa. (Documento de trabajo, propuesta de práctica pedagógica, 2018).

De manera tal que toda acción pensada en esta propuesta, es llevada al aula y desarrollada en esta como

acciones rituales, que transforman el aula de clase en un gran comedor donde compartir el alimento no es el resultado de un refrigerio donado para mitigar la pobreza, es más bien una consagración de la humanidad compartida y la solidaridad como un tejido necesario para nuestra existencia, una liberación del ser a través de la comensalía para generar un hacer que nos contiene y que incorporamos para trascender. Es una acción



colectiva de transformación de productos en comida para saborearnos en nuestra conformación como sujetos históricos, geográficos, políticos, biológicos, ambientales, económicos, etc. (Documento de trabajo, Propuesta expedición dignidad, 2018).

Así pues, el aula al momento de llevar a cabo los diferentes talleres, se constituyó como el escenario donde a través del encuentro cara a cara de tutores y tutorados, y del reconocimiento mutuo de estos como sujetos de conocimiento, buscó construir este último, recorriendo con sus sentidos las geografías, las historias, relatos y palabras que produce la comida y generar relatos de identidad con los alimentos que nos acompañan en su contenido subjetivado.

El aula para nuestra propuesta no tiene unos límites físicos claros, consideramos que el aula es el patio de recreo, los corredores de la Institución, el restaurante escolar, la cocina del restaurante, el territorio, sus hogares. La educación atraviesa todas las esferas de nuestra vida, y por tanto no puede encasillarse en una estructura física. Hasta acá hemos desarrollado aspectos en relación al territorio, la manera como ingresa la comida a la Institución Educativa y la forma como nuestra propuesta hizo posible el ingreso de la comida como un problema de conocimiento pertinente para la educación. En el siguiente capítulo procuramos dar viabilidad a esta propuesta para los maestros de la Institución Educativa, es decir, buscamos brindarles herramientas para hacer más visible la forma en cómo pueden incluir la comida como estructurante cultural en sus planes de curso.

### **La cocina como laboratorio: del olvido a la formación.**

La cocina como laboratorio es uno de los escenarios o ejes fundamentales en todo el planteamiento y desarrollo de esta propuesta, y para su descripción, es necesario partir de que la cocina, debe entenderse no sólo como un espacio físico donde se transforman los alimentos, sino como un entramado de elementos y relaciones, tal como menciona Lévi-Strauss (1972) "La cocina compone "un lenguaje en el cual cada sociedad codifica mensajes que le permiten expresar al

menos una parte de lo que esa sociedad es"(p.33) planteamiento que se encuentra en la misma línea de lo que menciona Boudan (2008) al decir que

No es la técnica en sí la que puede definir la cocina (y la que puede permitir que entendamos su historia), sino el código que se impone en su repetición. La cocina no es cocción, es la puesta en práctica de la fórmula, la realización de la receta. Como tal, no es solamente una sucesión de procedimientos, sino también la reunión de los ingredientes y el deseo de los consumidores. La cocina no existe sola, como taller o laboratorio, sin el mercado y sin la mesa. A partir de estos tres lugares se elaboran las preparaciones, se imaginan recetas, se escriben los recetarios (p.14)

La cocina va mucho más allá de su espacio físico y abarca asuntos como la consecución de los ingredientes, los cultivos, las dinámicas de producción, transporte e intercambio, los aspectos ambientales y ecológicos, las técnicas de preparación y conservación, las tecnologías utilizadas, los procesos de cocción, la performática de la comensalía, la disposición de los residuos, la posibilidad de encuentro, la heredad de un conocimiento configurado en recetas y recetarios, la síntesis cultural a partir de las formas como nos relacionamos con lo que comemos.

Los aspectos anteriormente mencionados sobre la cocina varían según el territorio y las construcciones culturales de cada comunidad. Por tanto, hay variedad de cocinas como de alimentos. Para el caso del ethos paisa encontramos que en la cocina hay una presencia predominante, la de la mujer. La cocina para nuestro caso, es un espacio feminizado, así lo podemos considerar desde el recorrido expedicionario realizado en el marco de la propuesta "Expedición dignidad", en el que fue posible durante una conversación con María Dolly cocinera y dueña de un restaurante en el municipio de Cañasgordas, problematizar el papel de los sujetos en la cocina. A continuación, retomamos un fragmento de la entrevista:

— ¿Quiénes permite que entren a su cocina?

De mi familia, sí, así entran a pedir alguna cosa o a sacar, no más.

— ¿Pero ellos no hacen nada?

Que hagan no no no, en ningún momento. Niños en la cocina: estorban, corren peligro. Hombres en la cocina: estorban también, si no es un muchacho que vaya a trabajar en la cocina, que sea chef, estorba en la cocina.

— ¿Por qué crees que estorba?

Ay no, que hace un hombre ahí en la cocina mirando a ver que hay, no, no es agradable. Mujeres en la cocina: bien, todo bien, normal una mujer en la cocina.

De esta manera, hablar de cocina es situar a la mujer y la apropiación que ha tenido de dicho escenario, al que históricamente fue relegada y en el que se ha asumido. Un fragmento de otra entrevista realizada a una de las mujeres cocineras de Churidó Pueblo, en el municipio de Apartadó, así nos lo muestra “A ver niñita, cómo te vai a casar si no sabe’ cocinar, si tu marido te deja, le echa la culpa a tu mamá, que porque no te supo educar, ni un sancocho sabe guisar, esta pelaa’ no sirve pa’ na.”

Aunque pareciera que la distancia entre la vereda Guapante Abajo y Apartadó, es considerable, el papel de la mujer en la cocina se mantiene, así lo demuestra, la mamá de uno de los tutorados al mencionar que

Mi mamá me enseñó a cocinar. Ya cuando mi mamá hubo un tiempo, ella se fue a trabajar a La Ceja con mi papá, y me dejó pues, entre comillas, la obligación, no fue que me la dejó, sino que para ella poderse ir, como yo era la mayor, yo quedé con seis hermanos, entonces yo tenía que hacerle la comida a ellos, ahí como que practique más y aprendí más. (Recorrido territorial, conversación con madre de familia, mayo del 2019)

Nuestra propuesta busca reivindicar la cocina como un espacio para la formación y con ello la inclusión de otros sujetos para problematizar la feminización que en nuestra cultura tiene este escenario entendiendo que

la historia y la antropología nos enseñaron que la división del trabajo entre los sexos, los ritos de iniciación, los regímenes alimentarios o lo que Mauss llamaba las "técnicas del cuerpo" son tributarios del orden cultural local y, junto con él, modificables. En el interior de una cultura, un cambio de las condiciones materiales o de la organización política puede bastar para modificar la manera de concebir y distribuir tal o cual tipo de labores cotidianas, del mismo modo que puede transformarse la jerarquía de los diferentes trabajos (Giard, 1999, p.153).

Es por eso que entendemos que

La cocina es un espacio que tradicionalmente nos ha enseñado, nos ha planteado retos y transformaciones, pero de manera, quizá no muy consciente, le hemos menospreciado en su contenido formativo, y en ella a quienes están asumiendo el ejercicio permanente de cocineras. (Grisales, 2018, pág. 4)

Así, en el escenario de la cocina como laboratorio se propone desarrollar procesos educativos y generar categorías de análisis que nos conduzcan a pensar la comida como un enclave en el proceso formativo. Llegamos a la cocina buscando en lo que ella ofrece, herramientas que nos permitan reconocernos como sujetos activos en la formulación del conocimiento, pues es un espacio que no solo no nos es extraño, sino que tiene una estructura significativa en nuestro mundo de la vida, haciéndonos parte de todos los desarrollos que en ella tienen lugar, por ello ha de ser para quienes a ella ingresemos con un propósito educativo, un espacio que no puede dejarnos indiferentes, que nos permite palpar todo lo que de una u otra forma se convierte en discurso y contenido académico para la escuela. Desde la cocina nos proponemos vivir la ciencia y habitar el conocimiento.

Consideramos necesario

abrir los espacios formadores que trasciendan la propia escuela, es así como la cocina, particularmente la encontramos como un aula más, y la

comida como base necesaria del conocimiento formal de cualquier estructura cultural. Comer desde esta perspectiva no resulta un asunto nutricional, la comida en sí misma es portadora de sentido, y esto hace necesario comprender sus alcances y valernos de ella para entender lo que somos como sujetos socioculturales. (Documento de trabajo, propuesta de práctica, 2018)

La comida, al ser portadora de sentido, entabla una relación directa con la educación, ambos son asuntos en relación con la vida cultural, ambos constituyen lo que somos como sujetos y se entrelazan en las construcciones que tenemos sobre el gusto ya que la capacidad para apreciar una variedad de alimentos y preparaciones es producto de la educación

los gustos se aprenden, el apetito y la saciedad son respuestas aprendidas, el placer de comer se aprende”. Lo bueno y lo malo son, por lo tanto, nociones en gran medida culturales, y participan en un repertorio de sabores que puede extenderse hasta lo profundamente amargo o hasta lo picante y lo ardiente que produce dolor (Boudan, 2008, p.30).

El acervo cultural que se encuentra representado en la cocina no puede entenderse al margen de la educación y por tanto, la educación no puede negar un escenario primordial como es la cocina en la construcción de lo que somos. La cocina como laboratorio, en el entendido de la escuela, puede constituirse como un aula más y por tanto es parte fundamental del presente plan de curso.

### **Contenidos: de la estandarización a las alternativas pertinentes.**

Como se ha mencionado con anterioridad, la visión de la comida en función de lo bueno o malo para comer según sus componentes nutricionales es una muestra de la selección de contenidos que se llevan a la escuela a partir de un universo mucho más amplio. Además, entabla una relación directa con la concepción tradicional de educación en la que el maestro es el poseedor del conocimiento y el estudiante es desprovisto de su condición de sujeto.

La comida, en el enfoque nutricional es abordada por la escuela como un contenido más, contenido que está ya constituido. Es decir, ya es claro desde el campo científico qué es lo nutritivo y qué no lo es, ya está establecido cómo debe ser una alimentación balanceada. Por tanto, no hay una posibilidad de problematizar ni de construir las visiones del sujeto alrededor de la comida. Esta resulta siendo, bajo la educación tradicional, un contenido más que se le pretende depositar al estudiante obviando su subjetividad y olvidando que

El proceso educativo (tanto desde el punto de vista de la acción como de la decisión) es una interacción social que se edifica sobre un horizonte de significado y sentido. El símbolo, el mito y el rito son los tres elementos portadores de significado. Sin ellos la educación va a la deriva y con su naufragio llega también el óbito de instituciones sociales de carácter marcadamente educativo y, por lo mismo, simbólico: la familia y la escuela (Mélích, 1996, p.37)

Así, la escuela construye una hegemonía de la educación en la que los contenidos que están por fuera de ella no son lo suficientemente válidos para tenerse en cuenta. Esta hegemonía implica, como menciona la maestra de Ciencias Sociales de la Institución, desconocer que la finalidad de la escuela es la posibilidad de “construir una mirada crítica para leer el mundo y posicionarse en él” (Entrevista a maestra de Ciencias Sociales, marzo del 2020).

La escuela invisibiliza un camino que el estudiante ha trasegado para la adquisición de un universo simbólico desde el momento mismo de su nacimiento. Camino en el que la comida tiene especial protagonismo al vincularse no solo con el sustento sino también con su vida cultural. La escuela, ha hecho a un lado los componentes simbólicos, míticos y rituales que nos constituyen y atraviesan como sujetos y le ha dado todo el protagonismo a la ciencia como la única forma de llegar a conocer.

La escuela no tiene como única finalidad la educación, sino que va más allá, implica la consolidación y distribución de un tipo específico de conocimiento. Esta educación, además, no es neutral, sino que está ideológicamente intencionada.

Apple (1986) plantea el problema de los contenidos de manera precisa, denominando tradición selectiva a

eso que, dentro de los términos de una cultura dominante efectiva, se da siempre de pasada como “la tradición”, el pasado significativo. Pero el punto central es siempre la selectividad; el modo en que, de toda un área posible del pasado y del presente, se elige poner el énfasis en determinados significados y prácticas, mientras se desestiman y excluyen otros. Aún más decisivo es que algunos de estos significados sean reinterpretados, diluidos o puestos en formas que apoyen, o al menos no contradigan, a otros elementos de la cultura dominante efectiva (pág. 17).

Por lo anterior y considerando además que nuestra propuesta se enmarca en los postulados de la pedagogía social, encontramos problemáticos muchos de los contenidos que desde la estandarización, actúan como verdades absolutas y desdibujan el territorio en el que se instalan las escuelas del país. En contraposición y como menciona la maestra de Ciencias Sociales de la Institución “el currículo a pesar de seguir unas directrices, no es algo rígido (...) se debe dinamizar teniendo en cuenta los contextos, necesidades e intereses” (Entrevista a maestra de Ciencias Sociales, marzo del 2020).

Es por ello que la selección de contenidos para el plan de curso se fundamenta en dos aspectos principales, por un lado en tener la comida como un problema de conocimiento que implica llevar la vida cotidiana a la escuela, como se ha descrito y por otro lado en la pertinencia territorial de dichos contenidos. No buscamos con esta propuesta reproducir la estandarización del conocimiento sino la generación de alternativas situadas y pertinentes.

### **De la fragmentación a la articulación.**

Por otro lado, se nos hace oportuno recordar que uno de los propósitos del presente trabajo es generar articulación para las Ciencias Sociales a partir de la comida desde un enfoque en el que es vista como estructuradora de la cultura. Consideramos que, para hablar de esa articulación, es necesario aludir a la forma

como la escuela fragmenta los contenidos de manera general. Para esto, debemos partir de entender que

una de las razones principales de que los currículos centrados en los temas dominan en la mayoría de las escuelas y de que los currículos integrados se encuentren en un número relativamente escaso de ellas, es una consecuencia, al menos en parte, del lugar que ocupa la escuela en la maximización de la producción en el conocimiento de alto estatus (Apple, 1996, p.57)

Lo que conlleva a que la selección y fragmentación de los contenidos en las escuelas se realice en función del mantenimiento de un orden social establecido que se fundamenta en la desigualdad, en esta misma línea Dewey (2004) nos propone que

la idea de que las cosas “esenciales” de la educación primaria son la lectura, la escritura y el cálculo tratados mecánicamente, se basa en la ignorancia de lo esencial y necesario para la realización de los ideales demócratas. Supone, inconscientemente, que estos ideales son irrealizables; supone que, en el futuro, como en el pasado, el “ganarse la vida” debe significar para la mayor parte de los hombres y mujeres hacer las cosas que no tienen significación por sí mismas, ni se escogen libremente ni ennoblece a aquellos que las hacen: hacer cosas que sirven para fines no reconocidos por aquellos que la realizan, llevada a cabo bajo la dirección de otros en vista de una remuneración pecuniaria (p.167).

Dicha fragmentación entonces busca más allá de la adquisición de un universo simbólico, la formación para una supervivencia basada en la dominación de unas clases sociales sobre otras. Uno de sus objetivos es lograr la adquisición de habilidades técnicas básicas que lleven a que quien las adquiera pueda desempeñarse en un futuro sin problemas significativos en un trabajo que no implique pensar, solo hacer. Además, como consecuencia de esta división, el estudiante ve los contenidos como algo que no le pertenece, algo que debe alcanzar pero que por ahora no se relaciona con su cotidianidad y esto implica un



obstáculo para la consecución de aprendizajes significativos en la medida en que a quien se le presentan estos contenidos le es muy problemático entablar relaciones directas entre ellos y su aplicación directa en la vida diaria.

Muestra de esta fragmentación son las dificultades que tienen los estudiantes para ver en su territorio las diferentes asignaturas que les propone la escuela, algunos, como Carlos, relacionan lo que encuentran en su territorio con la Geografía, otros con las Matemáticas y otros con las Ciencias Naturales, no les es posible tejer un interrelacionamiento con todas las áreas. La fragmentación de los contenidos en la escuela fragmenta también sus formas de pensar y ver el mundo, ya que son contenidos que se convierten en datos tematizados que se aíslan de su propio sistema de relacionamiento para establecer un índice fragmentado a propósito de los requisitos establecidos en los diferentes planes de estudio (...) es parte de la lógica con la que se ha construido la escuela y que sigue operando aunque se propongan cambios en la forma de nombrar las áreas o asignaturas, debido a que la lógica sistémica no ha hecho su ingreso al aula de clase, tanto por la formación del docente, que sigue reproduciendo contenidos fragmentados, como por el propio escenario escolar que se cierra en el aula como única posibilidad de impartir conocimiento (Grisales, 2012, p.20).

Sin embargo, nuestra propuesta parte de pensar que “sí es posible la enseñanza articulada, tanto de las mismas Ciencias Sociales, asignaturas o cátedras que derivan de éstas, como con otras áreas del conocimiento. El conocimiento es uno y nosotros y nuestro sistema nos hemos encargado de fragmentarlo. (Entrevista a maestra de Ciencias Sociales, marzo del 2020) Encontramos en la comida, la posibilidad de esa articulación necesaria. La comida debe entenderse entonces desde sus múltiples relaciones con las Ciencias Sociales como

dice la célebre frase de Wendell Berry, “comer es un acto agrícola”. Es así mismo un acto ecológico y también político. Por mucho que se haya tratado de ocultar este simple hecho, lo que comemos y nuestro modo de comerlo

determinan en gran medida el uso que hacemos del mundo y lo que va a ser de él (Pollan, 2017, p.22).

La comida atraviesa todas las esferas de la vida y por tanto se relaciona con todas las Ciencias Sociales. Las posibilidades educativas de la comida, si ingresa a la escuela como un centro y no como accesorio o acompañante de otros contenidos estandarizados, podrá trascender los límites impuestos a las asignaturas, dada la multidimensionalidad de la comida en todas las esferas de la vida, sus posibilidades educativas son inagotables.

Lo que buscamos para efectos de esta propuesta es resaltar sus posibilidades educativas en función de una articulación de las Ciencias Sociales en la que se construye el conocimiento desde el diálogo tutor/tutorados, partiendo del reconocimiento recíproco del saber que tiene el otro, de la construcción de alteridad y a partir de la defensa de la educación como una

situación inminentemente gnoseológica, dialógica, por consecuencia, en que el educador-educando y educando-educador, se solidarizan, problematizados, en torno del objeto cognoscible, resulta obvio, que el punto de partida del diálogo está en la búsqueda del contenido programático. De esta manera, los contenidos problemáticos, que irán a constituir el programa, sobre el cual los sujetos ejercerán su acción gnoseológica, no pueden ser escogidos aisladamente por uno, o por otro, de los polos dialógicos (Freire, 1984, p.100).

### **De la exclusión al vínculo y el respeto por la diferencia.**

Es de resaltar la importancia de ahondar en nuevas maneras de acercarse al conocimiento, pues es un reto para la escuela y los maestros desdibujar esa innegable supremacía de llevar a cabo los procesos educativos por medio de los sentidos de la vista y el auditivo, excluyendo así de dichos procesos a la población que presenta mayores referencias a otros sentidos, como el del olfato y el tacto, debido a que tienen alguna dificultad, es así como nos proponemos entrar en contacto con otros sentidos y explorar en el mundo organoléptico de los alimentos, como una experiencia que precisa del cuerpo, de la inmersión, y resulta a todas

luces incluyente, pues comer es una necesidad de todas/os y una experiencia que reconocemos, por tanto hace parte de la educación que al ser razonado y problematizada bien puede llegar al proceso formativo escolar.

Es por ello, que en toda la propuesta optamos porque las construcciones y actividades sean realizadas con un enfoque educativo de carácter inclusivo buscando permitir el acercamiento a los diferentes materiales a través de todos los sentidos, pero no desde el lugar de la instrucción de un maestro que así lo sugiere, que de ser así generaría

El uso mecánico de las actividades corporales que (a pesar del carácter de intrusión e interferencia del cuerpo en la acción mental), tienen que emplearse más o menos. Pues los sentidos y los músculos se usan no como partícipes orgánicos para tener una experiencia instructiva, sino como entradas y salidas exteriores del espíritu (Dewey, 2004, p 126).

En ese orden de ideas, los sentidos tendrían que ser empleados en los procesos educativos como una ventana hacia el universo de posibilidades existentes a la hora de conocer el mundo y acercarse al conocimiento, la escuela debe constituir un verdadero espacio de apertura a todos los sentidos, una ruta de posibilidades y no de limitaciones, donde no se agota el pensamiento en repeticiones sino que se desarrolla la capacidad de crear y ampliar horizontes no de manera impuesta y jerarquizada de unos sentidos sobre otros, teniendo en cuenta que

antes de ir el niño a la escuela aprende con sus manos, ojos y oídos, porque son órganos del proceso de hacer algo que tiene sentido. El niño, al remontar una cometa, ha de tener fijos los ojos en ella y ha de notar las diversas presiones de la cuerda en su mano. Sus sentidos son avenidas del conocimiento no porque se “transporten” de algún modo los hechos externos al cerebro, sino porque se usan para hacer algo con un propósito. Las cualidades de las cosas vistas y tocadas tienen un efecto sobre lo que se hace y son atentamente percibidas, tienen un sentido. Pero cuando se espera de los alumnos que empleen sus ojos para notar las formas de las

palabras, independientemente de su sentido, con el fin de reproducirlas en la escritura o la lectura, el adiestramiento resultante es simplemente el de los órganos sensoriales y músculos aislados (Dewey, 2004, p.126).

Sin embargo, es necesario reconocer que el hecho de proponer el ingreso de todos los sentidos en los procesos educativos, no hace que el presente trabajo sea una solución a la inminente necesidad de que las escuelas y los procesos educativos en general, sean o se lleven a cabo de manera inclusiva, pero sin lugar a dudas es un aporte que permite pensar la educación de otras maneras, desde otros lugares y con un carácter más inclusivo.

### **De la magistralidad al diálogo de saberes.**

Se orienta el desarrollo de este trabajo metodológicamente a través del taller como

una conversación activa de saberes, donde el intercambio de cada sujeto participante es la base de sustentación de la producción intelectual, no es pues una transmisión de saberes direccionada en un sentido de emisor-receptor sobre la base de un conocimiento único, de lo que se trata es de descubrir lo que somos, de interpretarnos en nuestro contacto con el otro, y aflorar los sentidos que subyacen como lógica cultural. (Taller olla alfabetizadora 30 de septiembre del 2019).

El taller como apuesta metodológica, nos permite plantear que al entender la educación como un proceso que se da a lo largo de la vida, que implica una relación sujeto-sujeto, es necesario y con ello pertinente, entender al maestro y al estudiante desde otro lugar que no implique una relación vertical, entender el aula como algo que va más allá de un espacio en términos de infraestructura y que se reduce a cuatro paredes y una pizarra, y finalmente nos propone entender el conocimiento con un carácter plural y no universal.

### **Evaluación: de la medición a la construcción de conocimiento.**

El plan de curso que se plantea, reconoce la importancia de la evaluación en el proceso educativo partiendo de que

Un plan de estudios basado en un concepto emancipatorio de autoridad es aquel en que las formas particulares de vida, de cultura y de interacción que los estudiantes traen a la escuela sean tomadas en cuenta de manera tal que los estudiantes puedan empezar a considerar tal conocimiento de manera tanto crítica como útil (...) en vez de hacer hincapié en los enfoques individualistas y competitivos del aprendizaje, se alienta a los estudiantes a que trabajen juntos en proyectos, tanto por lo que toca a la producción de éstos, como a su evaluación. (Giroux, 1993, p.171)

Las lógicas de la eficacia y la competencia en la escuela han traído consigo un enfoque evaluativo centrado en la medición cuantitativa que desdibuja al sujeto y lo encasilla en un número que poco dice de la pertinencia y apropiación de lo abordado en el proceso. Es por ello, que el presente plan de curso se fundamenta en una visión de la evaluación desde un enfoque cualitativo y es entendida no como la finalidad del proceso educativo sino como parte integrante del mismo, es decir, como posibilidad formadora. Más allá de una nota se trata de continuar una construcción dialógica entre tutores y tutorados que permita la identificación de aciertos y dificultades para ir replanteando el proceso en función de las especificidades del mismo.

Para dar paso al plan de curso, es necesario mencionar que los anteriores fundamentos son la base y el eje transversal de lo que trabajamos en esta propuesta, sin embargo, además de esos fundamentos de mayor corte teórico, se hacen necesarios otros fundamentos de tipo técnico que enlistamos a continuación:

- La duración de las sesiones de taller debe ser mínimo de cuatro horas de clase, lo que equivale a 240 minutos teniendo en cuenta la duración de las sesiones de clase en la Institución Educativa. Esto puede implicar una modificación a la distribución horaria por cursos en la Institución Educativa a razón de que la clase de Ciencias Sociales sea abordada una sola vez por semana durante cuatro horas, siendo necesario por las

dinámicas de la metodología utilizada y un desarrollo pertinente de la propuesta.

- Los estudiantes deben contar con póliza de seguros que permita la salida de la Institución Educativa en condiciones seguras.
- La Institución Educativa, tal y como lo ha hecho hasta ahora, puede actuar como posibilitadora de la propuesta en términos técnicos referidos al uso del restaurante y la cocina escolar. Entendemos las limitaciones que se desprenden de la tercerización de este espacio pero también, como hemos demostrado en el desarrollo de la propuesta, creemos en que es posible llegar a acuerdos para su utilización de manera adecuada y segura.

Teniendo en consideración lo descrito, proponemos el plan de curso como una alternativa en la que la comida es el centro del proceso educativo e integra diferentes saberes alrededor de las Ciencias Sociales. El plan de curso cuenta con diez unidades, cada una de ellas tiene una duración de cuatro semanas con una intensidad de cuatro horas por semana, esto da cumplimiento a la intensidad horaria que propone la Institución Educativa, todas las unidades tienen como apuesta metodológica el taller como posibilidad educativa dialógica. Cada una de ellas cuenta con una justificación, descripción de lo realizado y algunos de los saberes que se articulan alrededor de las Ciencias Sociales. Algunas de las unidades fueron trabajadas en su totalidad en el desarrollo de esta propuesta con los tutorados de la Institución Educativa, No obstante, el asumir el taller como apuesta educativa e investigativa, nos permitió modificar aspectos de las unidades a la luz de lo que emerge en la implementación de los talleres. Otras unidades, son el resultado del proceso investigativo, de allí que algunas, dan cuenta de un mayor nivel de análisis, asunto que se indica en la presentación de cada una. El plan de curso, en su totalidad, se presenta en el anexo número uno ya que su diseño fue realizado en un formato diferente para la entrega a la Institución Educativa y utilización de los maestros.

El plan de curso, resultado de este proyecto, debe entenderse como una de las formas en las que la comida es susceptible de ingresar al campo educativo. La

planeación supone ajustes en atención a los territorios, los sujetos, los contenidos y demás condiciones particulares para lograr un proceso educativo pertinente.

## Capítulo 5. Un café, para continuar la conversación

Las consideraciones que presentamos a continuación obedecen a un proceso constante de reflexión, han de seguir siendo problematizadas en búsqueda de alternativas para una escuela que en muchas ocasiones se aleja del territorio y de los sujetos que en ella se encuentran.

Como maestros en formación, a la hora de reflexionar sobre los procesos educativos, siempre es indispensable preguntarse por la Escuela, su estructura y funcionamiento. Así mismo, problematizar los contenidos que ingresan al escenario escolar como uno de los aspectos que posibilitan o limitan la emergencia de procesos educativos significativos y pertinentes. Consideramos que en las aulas de clase se hace necesario el abordaje de contenidos y saberes cercanos a los sujetos que hacen parte del proceso; sin embargo, ser sujeto de experiencia en la escuela, en inicio como estudiantes y ahora como maestros en formación, nos permite afirmar que gran cantidad de los contenidos, resultan lejanos de la cotidianidad de los estudiantes.

La manera en que se presenta en la escuela, la relación entre comida y educación, es evidencia de lo anterior, pues este vínculo se limita a un único aspecto que, si bien es importante, poco o nada se acerca a lo que los estudiantes viven a diario. Por único aspecto nos referimos al ingreso de la comida a la Escuela, vía el enfoque nutricional, es decir, sobre lo bueno o malo para comer, según los componentes de los alimentos, desligando lo que comemos de su base cultural y por tanto, resultando ser a todas luces reduccionista, al ubicar la comida como un contenido fijado, puesto que ya se encuentra establecido lo que le es bueno o malo al organismo, implicando pensar la comida como un asunto que no merece ser abordado o problematizado en los procesos educativos, la pone en el lugar de acompañante de otros contenidos a ser trabajados y niega toda posibilidad educativa que busque llevar la vida cultural de los sujetos al escenario escolar.



Ese enfoque nutricional de la comida es tenido en cuenta para plantear un giro en la manera como la escuela se relaciona con la comida. Para hacer posible este giro, es necesario entender que, la comida no puede pensarse sin el territorio. Esta relación es fundamental para entenderla como estructuradora de nuestra cultura en términos políticos, económicos e históricos. La comida produce y reproduce la cultura, determina nuestra forma de relacionarnos con los otros y con el mundo, por tanto, si se quiere pensar en una propuesta formativa desde la comida, es indispensable situarla en un territorio determinado, en sus dinámicas de cultivo y producción, intercambios económicos, transporte y lugares de adquisición de alimentos, organización social alrededor de la comida, sus cocinas, entre muchos otros elementos que se interrelacionan con lo que comemos y determinan nuestra vida en términos biológicos y culturales. En la comida, no nos encontramos solo un alimento sino el territorio mismo que se nos presenta como posibilidad de ser pensado, y por tanto como un asunto necesario y pertinente para la escuela.

Nos construimos en comunidad, en el reconocimiento del otro y la consolidación de un mundo propio a partir del conocimiento de otros mundos posibles. Por esto, la comida, como un problema de conocimiento pertinente para la escuela y la educación, se fundamenta en un reconocimiento recíproco de la otredad, es la posibilidad de vínculo y diferenciación. En ese sentido, la comida, si es pensada como un estructurante cultural, puede propiciar transformaciones necesarias en las escuelas, transformaciones que van desde la forma en que se relaciona el maestro con sus estudiantes hasta la circulación de saberes y construcción de conocimiento, pasando por romper el aula como el único espacio educativo e incluyendo otros espacios como la cocina, el restaurante escolar o el mismo territorio.

De otro lado, la comida nos atraviesa a todos como sujetos y las Ciencias Sociales se fundamentan en el estudio de la forma en que nos relacionamos. Por ello, en ambos elementos hay múltiples puntos de encuentro. Para hablar de comida es necesario hablar, entre otras cosas, de Antropología, Economía, Ciencia Política, Historia, Sociología y entre estas ciencias de aspectos como el

paisaje, la globalización, el mercado, el capitalismo, neoliberalismo, geografías, altitudes, sectores económicos, industrialización, tenencia y usos del suelo, trabajo, subjetividades, configuraciones del espacio, cartografías, climas, relieves, intercambios económicos, legislación, derechos humanos, conflictos, entre muchos otros elementos propios de las Ciencias Sociales. Por tanto, generar educación desde la comida implica necesariamente la articulación de saberes que circulan en las Ciencias Sociales y que se pueden dirigir a un reconocimiento de los sujetos en el proceso educativo y una construcción significativa de sus mundos.

Finalmente, consideramos que este trabajo no es más que un esfuerzo por pensar los procesos educativos dentro y fuera de la escuela como escenario, y el lugar que la comida tiene en dichos procesos. Sin embargo, se remite a la reflexión transformadora, por ello propone cambios a la escuela, sus metodologías y demás aspectos que en el escenario escolar tienen lugar. No pretendemos dar soluciones inmediatas a las dificultades existentes en los procesos educativos, entendemos que estos se dan a lo largo de la vida y que en ese sentido las transformaciones se irán alcanzando en la medida en que sean puestas en reflexión y praxis. Nos ubicamos en el lugar de quien a través del repensar el “quehacer” del maestro y su lugar de acción, encuentra nuevas posibilidades educativas en y para la escuela, que sumen a la construcción de una educación inclusiva, significativa y emancipadora.

Por esto, consideramos que el presente trabajo se constituye en esfuerzos por transformar la Escuela, los procesos educativos y con ello la vida misma. Proponiendo caminos para seguir pensando en alternativas que permitan una educación a lo largo de la vida, planteamos las siguientes preguntas orientadoras para seguir construyendo: ¿Cómo puede hacerse efectiva esta propuesta en los proyectos educativos institucionales -PEI-? ¿Qué repercusiones en la legislación sobre educación puede tener el pensar la comida como un problema de conocimiento pertinente territorialmente?, entre otras preguntas que se abren a escenarios diversos del mundo de la vida de los estudiantes para encontrar en estos apartados de la vida cotidiana mayores herramientas para problematizar y encontrar la potencia que tienen aquellas preguntas que nos advierten que el

mundo que tenemos tiene poco de natural y sí mucho de cultural, y por tanto debemos comprender cómo hemos llegado a ser lo que somos para poder entender cómo transformarnos nuestras realidades de manera consciente y autónoma.

## Referencias Bibliográficas

- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), 15-27. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3459/345951474002/html/index.html#B11>
- Andrade, H. & Santamaría, G. (s.f) *Cartografía Social: el mapa como instrumento y metodología de la planeación participativa*. Fundación la Minga. Recuperado de: <http://fundaaldeas.org/web/index.php/articulos/49-cartografia-social-el-mapa-como-instrumento-y-metodologia-de-la-planeacion-participativa>.
- Apple, M. (1996). *Ideología y Currículo*. España. Akal.
- Boudan, C. (2008) *Geopolítica del gusto. La guerra culinaria*. España: Trea.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinción, criterio y bases sociales del gusto*. Francia: Editions de Minuit.
- Buitrago, A., Sierra, A., Villalba, C., Palacio, D., Londoño, J., Zapata, P. (2019) *La cocina: un territorio que migra entre voces y recetas*. Material de trabajo Expedición Dignidad. Medellín: S.Ed.
- Camou, T. (Producción y dirección) (2015) *Sunú* [Documental]. México: Foprocine. Recuperada de: <http://sunudoc.com/es/inicio/>
- Canal TVE. (Producción). *La ruta de las especias: canela y pimienta*. [Serie de televisión]. España: Canal TVE. Recuperado de: <https://www.rtve.es/alacarta/videos/documenta2/documenta2-ruta-especies-pimienta-canela/3160575/>
- Caparrós, M. (2014). *El hambre*. Colombia: Bolívar Impresores S.A.S.
- Castillo, M. (2012), *La nutrición en el marco de la educación para la salud, un instrumento para incidir en el aumento de resiliencia y en el proyecto de vida del educando (tesis de maestría)*. Universidad Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/8871/1/01186686.2012.pdf>

- Córdoba, M. (Productora). (2014). *La ruta de las especias: comino y anís*. [Serie de televisión] Argentina: Canal Encuentro. Recuperado de:  
<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8858/6536?temporada=1>
- Córdoba, M. (Productora). (2014). *La ruta de las especias: pimienta*. [Serie de televisión] Argentina: Canal Encuentro. Recuperado de:  
<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8858/6281?temporada=1>
- Corte Constitucional. (2016). Sentencia T-622. Declaración del río Atrato como sujeto de derechos. Colombia. Recuperada de:  
<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-622-16.htm>
- Cuervo, A. (1973) *La Dulzada*. Instituto Caro y Cuervo: Bogotá.
- Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Delgado, R. (enero-abril de 2001). Comida y cultura: identidad y significado en el mundo contemporáneo. *Estudios de Asia y África*, XXXVI (1), 83-108. Recuperado el 20 de noviembre de 2019, de  
<https://www.redalyc.org/pdf/586/58636104.pdf>
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Escobar, J. y Bonilla, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. En E. Ravelo. (Ed.), Cuadernos hispanoamericanos de psicología (pp. 51-68). Bogotá, Colombia: Kimpres Ltda. Recuperado de: [http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20\(2\).pdf](http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20(2).pdf)
- Espeitx, E. (1999) La alimentación humana como objeto de estudio para la antropología posibilidades y limitaciones. *Revista internacional de ciencias sociales*, ISSN 0211-6707, N° 19, 1999, págs. 137-152. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=226132>
- Esteva, G. (2015). *Volver a la mesa*. En Cooperativa Autónoma de Convivencia y Aprendizaje de Oaxaca. (Ed.), Comer es rebeldía, recuperar la capacidad

autónoma de comer. México: El rebozo. Recuperado de:

<https://cooperativacacao.files.wordpress.com/2015/07/comeresrebeldia-leer.pdf>

Fairclough, N. & Wodak, R. (2000). Análisis crítico del Discurso. En T. Van Dijk (Ed.), *El discurso como interacción social* (pp. 367-404). Barcelona: Gedisa.

Fernández, F. (2001). *Historia de la Comida; Alimentos, Cocina y Civilización*. España: TusQuets Editores

Fischler, C. (1995). *El (h) omnívoro. El gusto, la cocina y el cuerpo*. Barcelona: Anagrama.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso [1970]*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Montevideo: Tierra Nueva. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva. México: Siglo XXI.

Giard, L. (1999) *Artes de alimentarse*. En M. De Certeau (Ed.) *La invención de lo cotidiano: habitar, cocinar*. México D.F: Universidad Iberoamericana.

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México D.C: Siglo XXI.

Grisales, C. (2012). *El desacomodo de la escuela en el orden social. Peritaje Educativo para Monitoreo del Plan Educativo Municipal 2007-2019 de Puerto Wilches*. Colombia.

Grisales, C. (2018) *Expedición dignidad: la comida al centro del pensamiento*. Material no publicado.

Grisales, C. (2018). *Educación con enfoque territorial desde una perspectiva crítica*. En A. Garcés. (Ed.), *Diálogo de saberes, memoria y territorios*. Medellín, Colombia: Universidad de Medellín.

Grisales, C. (2018). *Módulo de Talleres de MOVA*, Medellín.

- Guiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre culturas contemporáneas*, vol. V, N° 9. p.141-153. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- Harris, M. (2010). *Bueno para comer. Enigmas de alimentación y cultura*. Madrid: Alianza Editorial S. A.
- I.E.R Ezequiel Sierra. (2009). Proyecto Educativo Institucional: Educar con amor para la vida. Guarne.
- Izquierdo, A., Armenteros, M., Lancés, L., & Martín, I. (2004). Alimentación saludable. *Revista Cubana de Enfermería*, 20(1), 1. Recuperado en 28 de julio de 2020, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-03192004000100012&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192004000100012&lng=es&tlng=es).
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En McLaren, P. Y Kincheloe, J. (DIR.), *Pedagogía crítica -De qué hablamos, dónde estamos* (p.25-69. Barcelona: Graó.
- Lévi-Strauss, C. (1972). *Mitológicas II. De la miel a las cenizas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marcos, S. (S.F). *Los otros cuentos: relatos del subcomandante insurgente Marcos Volumen 2. Relato hombres y mujeres del maíz*. México: Red Chiapas. Recuperado de:[https://www2.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field-documents/field\\_document\\_file/cuentosdelsubcomandantemarcos.pdf](https://www2.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field-documents/field_document_file/cuentosdelsubcomandantemarcos.pdf).
- McLaren, P. (1996). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México D.C.: Siglo XXI.
- Mejía, M. (2014). *Educación(es) en las(s) globalizaciones (I). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Planeta Paz. Recuperado de: <https://paraestudiantesnorcai.files.wordpress.com/2012/03/libroglobalizacic3b3n-marcorac3balmejc3ada.pdf>
- Mélich, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. España: Paidós.

- Mella, O. (2000). Grupos focales ("focus groups"). técnica de investigación cualitativa. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://files.palenque-de-egoya.webnode.es/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia Territorio Rural. Apuesta por una política educativa para el campo*. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Colombia%20territorio%20rural.pdf>
- Molina, A. & Aldrich, M. (Directores) (2017) *Coco*. [Película] Estados Unidos: Pixar Animation Studios/ Walt Disney Pictures.
- Munarriz, B. (S.F). Técnicas y métodos en Investigación Cualitativa. Recuperado de: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC-02art8ocr.pdf?sequence=1>
- Municipio de Guarne. (2010). *Plan Educativo Municipal*. Recuperado de: <https://es.calameo.com/books/00036421060a93e3d1ad3>
- Municipio de Guarne. (2015). *Plan Básico de Ordenamiento Territorial*. Recuperado de: <https://www.suenosytierras.com/biblioteca/Guarne-acuerdo-003-pbot-2015.pdf>
- Municipio de Guarne. (2016). *Plan de Desarrollo Municipal: Tus ideas nos inspiran, construcción colectiva de futuro*. Recuperado de: <http://www.concejo-guarne-antioquia.gov.co/normatividad/acuerdo-n0042016-del-17-mayo-de-2016-por-medio-de-cual>
- Muñoz, G. & Guzmán, J. (2014). *¿Qué es el territorio? Aproximaciones teórico-conceptuales y metodológicas*. Reporte de investigación, CIFS-ITESO.
- Ocampo, L. y Valencia, S. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales desde el enfoque de Problemas Sociales Relevantes: Una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de: [http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2212/1/PB0709\\_luis\\_a\\_santiago\\_ensenanzacciassociales.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2212/1/PB0709_luis_a_santiago_ensenanzacciassociales.pdf)



- Onfray, M. (1999). *La razón del gourmet: filosofía del gusto*. Buenos Aires: Ediciones la flor.
- Ossa, V. (2018). *Reconocimiento del territorio como un aula viva que educa: una mirada desde la práctica pedagógica del maestro en el contexto de escuela nueva* (Tesis de pregrado) Recuperado de:  
[http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3411/1/PB01181\\_victoralfonsoossa.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3411/1/PB01181_victoralfonsoossa.pdf)
- Patiño, O. (2016). *La Cartografía Social como método para la enseñanza del territorio en la geografía, en zonas de influencia de megaproyectos, caso: túnel Aburrá-Oriente*. México: Observatorio geográfico de América Latina. Recuperado de:  
<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Nuevastecnologias/Cartografiatematica/07.pdf>
- Pérez, E. (1998). Una visión del desarrollo rural en Colombia. *Cuadernos de desarrollo rural* N°41. Recuperado de:  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/issue/view/196>
- Pérez, L. (2018), La cocina como estrategia para mejorar la enseñanza aprendizaje de los conceptos de bioquímica (tesis de maestría). Universidad Nacional, Manizales, Colombia. Recuperado de:  
<http://bdigital.unal.edu.co/62590/1/24853900.2018.pdf>
- Petrus, A. (1997). Concepto de educación social. p. 9-39. Recuperado de  
<https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/05/Educaci%C3%B3n-social.pdf>
- Pollan, M. (2017). *El dilema del omnívoro: en búsqueda de la comida perfecta*. Bogotá: Penguin Random House.
- Presidencia de la República. (2008). Decreto 4065. Bogotá. Recuperado de:  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=33417>
- Pulgarín, R. (2002). Enseñanza de las ciencias sociales integradas desde el estudio del espacio geográfico. Medellín. Recuperado de

[http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/Ensenanzadelageografi  
a/Investigacionydesarrolloeducativo/05.pdf](http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/Ensenanzadelageografi<br/>a/Investigacionydesarrolloeducativo/05.pdf)

República de Colombia. (1991). *Constitución política. Artículo 67*. Bogotá. Colombia.

República de Colombia. (1994). *Ley general de educación*. Recuperada de:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

República de Colombia. (2015). Decreto 1075. Recuperado de:  
[https://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-353139\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-353139_recurso_1.pdf)

Rivera, A. (2015). *Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad*. Itinerario Educativo, 65, p. 99-120  
Recuperado de: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1704>

Román, J. (Ed.). (2012). *Nutrición y Alimentación en el ámbito escolar*. Madrid, España: Ergon. Recuperado de:  
[http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Nutricion%20%20y%20alimentaci%C3%B3n%20en%20el%20ambito%20escolar%20Espa%C3%B1a\\_0.pdf](http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Nutricion%20%20y%20alimentaci%C3%B3n%20en%20el%20ambito%20escolar%20Espa%C3%B1a_0.pdf)

Romero, J. (2012). Lo Rural y la Ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psico perspectivas*, N° 11, p. 8-31. Recuperado de:  
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v11n1/art02.pdf>

Runge, Muñoz & Ospina. (2015). Relación del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (Antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. *Revista Pedagogía y Saberes* N° 43. P. 9-28. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Recuperada de:  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3864>

Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Arfo editores.

Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Guatemala: Cara Parens.

Steinfeld, H., Gerber, P., Wassenaar, T., Castel, V., Rosales, M., & Haan, C. (2009). *La larga sombra del ganado. Problemas ambientales y opciones*. Roma: FAO.  
Recuperado de: <http://www.fao.org/3/a-a0701s.pdf>

Tribunal superior de Medellín (2019) Fallo N°38 Declaración del río Cauca como sujeto de derechos. Colombia. Recuperada de:  
<https://tribunalmedellin.com/images/decisiones/civil/050013103004201900071.pdf>

Turner, J. (2018). *Las especias: historia de una tentación*. Barcelona: Acantilado.  
Recuperado de: [http://www.acantilado.es/wp-content/uploads/Las-especias\\_extracto.pdf](http://www.acantilado.es/wp-content/uploads/Las-especias_extracto.pdf)

Valencia, V. (s.f.). Revisión documental en el proceso de investigación. *Universidad Tecnológica de Pereira*. Recuperado de:  
<https://univirtual.utp.edu.co/pandora/recursos/1000/1771/1771.pdf>