



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS A TRAVÉS DE LA
COMIDA COMO CENTRO DEL PENSAMIENTO EN LA
ACCIÓN EDUCATIVA DE EXPEDICIÓN DIGNIDAD -UNA
EXPERIENCIA DE RESIGNIFICACIÓN DE LA ACCIÓN
COMUNICATIVA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS DE
INCIDENCIA DEL SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN
UNI-PLURI/VERSIDAD-**

Autora

Gloria Agudelo Molina

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Ciencias Humanas

(Pedagogía Social)



**Alfabetización de adultos a través de la comida como centro del pensamiento
en la acción educativa de expedición dignidad -una experiencia de resignificación de la
acción comunicativa en las comunidades educativas de incidencia del Semillero de
Investigación Uni-pluri/versidad-**

Gloria Agudelo Molina

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al
título de:

Magister en Educación con Énfasis en Pedagogía Social

Asesora:

Clara Lucía Grisales Montoya

Antropóloga

Magister en Estudios Urbanos Regionales

Línea de Investigación:

Pedagogía Social

Grupo de Investigación:

Uni-pluri/versidad – Expedición Dignidad la Comida al Centro del Pensamiento

Universidad de Antioquia

Faculta de Educación, Departamento de Ciencias Humanas, Pedagogía Social

Medellín, Colombia

2020.

Agradecimientos

Todo para mi madre Aurora Molina Quiñones.

Quisiera agradecer a mi asesora de tesis Clara Grisales por su acompañamiento no sólo académico sino desde los afectos en estos años en la ciudad de Medellín. Considero que ella encarna esa maestra que no se conforma con las cosas como están, sino que sale a la búsqueda de ese algo más que nos hará mejores como individuos y como colectividad. También quiero agradecer a mis compañeras y compañeros del Semillero Expedición Dignidad a quienes admiro por su tesón y compromiso con los temas de la comida y la soberanía alimentaria, en especial a Valentina Hernández que desde el primer día ha sido una tierna amiga.

También quisiera agradecer a Manolito Vega cuya amistad y confianza me han dado la fuerza para recorrer los caminos que he querido hasta hoy, a Willi Castiblanco mi compañero de aventuras a su afecto y su rigor, a Mario Torres que ha sido mi guía en el mundo de los adultos, a Cami Garzón por sus lecturas y su grata compañía y finalmente a Sebas Franco mi oasis en esta ciudad.

El futuro es el lujo de los que se alimentan.

Martín Caparrós

TABLA DE CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
1.1.	Planteamiento del problema y justificación ético-política.....	3
2.	METODOLOGÍA: LA COMIDA COMO UN ÁMBITO METODOLÓGICO	12
2.1.	Diseño metodológico	13
2.2.	La comida como clave hermenéutica.....	16
2.3.	Momentos metodológicos de la investigación.....	18
2.3.1.	El taller.....	20
2.3.2.	Círculo de la palabra y palabra dulce	25
2.3.3.	El enrutante.....	27
2.3.4.	Los recorridos territoriales, ¡vamos a la plaza de mercado!.....	28
2.3.5.	El grupo focal	29
2.3.6.	Desarrollos didácticos.....	31
2.4.	El universo práctico de la investigación	33
3.	COMER ES DIGERIR CULTURALMENTE UN TERRITORIO	35
3.1.	Consideraciones preliminares	35
3.2.	Decolonización del paladar y la construcción del sujeto político.....	38
3.2.1.	Geografías, autonomías y semillas	38

3.3. Geopolítica, culturas y territorios	42
3.4. Lenguajes y discursos sobre la comida. Seguridad alimentaria o soberanía alimentaria, esa es la cuestión.....	45
3.4.1. Érase una vez un Tercer Mundo... ..	45
3.4.2. El Tercer Mundo y los dilemas del nombrar	48
3.4.3. Sobre la sempiterna pregunta ¿qué deberíamos comer? Y el péndulo dietético.....	55
3.5. La comida como encuentro dialógico.....	60
3.5.1. La comida al centro del pensamiento	60
4. PALABRAS, SABERES Y COMIDA.....	70
4.1. Alfabetización crítica de adultos, una propuesta epistemo-metodológica desde Latinoamérica	70
4.2. Acción educativa.....	75
4.3. Acción comunicativa	86
4.4. Cuando la comida se vuelve acción y se encarna en verbo	95
4.4.1. Tejiendo la realidad social con la palabra dulce	99
5. LA COMIDA AL CENTRO DEL PENSAMIENTO: EL SUJETO NARRADO EN SU INCLUSIÓN HISTÓRICA Y GEOGRÁFICA	102
5.1. El taller como técnica dialógica.....	102
5.2. La cocina como laboratorio	106
5.3. El círculo de la palabra y palabra dulce	117

5.3.1.	El ritual y las palabras dulces en la cocina como laboratorio	124
5.4.	Las lógicas de construcción del conocimiento: la editorialización popular	133
5.5.	Relación tutor-tutorado	143
5.5.1.	Relación maestro-alumno	145
5.5.2.	Relación Tutor/a-Tutorado/a	156
6.	CONSIDERACIONES ÉTICAS	163
6.1.	El conocimiento como una construcción colectiva.....	163
6.2.	La palabra dulce, una consideración ética	163
6.3.	Relación tutor/a - tutorada/o	164
6.4.	Respeto a los agentes de proceso de alfabetización.....	164
7.	CONSIDERACIONES FINALES	166
8.	RECOMENDACIONES E INVITACIONES.....	170
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174

TABLA DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1 [Valentina Hernández]. (Medellín. Mayo 8 de 2019). Mova 1-Taller 3: Abacería y bodegones. Archivo digital Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.	24
Fotografía 2 [Valentina Hernández] (Medellín, 2019). Mova 3, Taller 5: Audela, lo que permanece oculto a los sentidos y Taller 4: Taller de semillas y huella hídrica. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.	27
Fotografía 3 [Valentina Hernández]. (Guapante, Septiembre 2 de 2019). Grupo Focal IER Ezequiel Sierra sede José María Gallego, vereda Guapante del municipio de Guarne. Archivo digital Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.	30
Fotografía 4 [Valentina Hernández]. (Guapante, 28 de Octubre 2019). De camino a Medellín después de Taller en la IER. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.	41
Fotografía 5 [Valentina Hernández]. (Guapante, 30 Marzo 2019). La cocina como laboratorio en la IERJMG. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia....	62
Fotografía 6 [Valentina Hernández]. (Guapante, Mayo 18 de 2019). Taller recorrido territorial con las/os estudiantes de la IERJMG. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.	77
Fotografía 7 [Valentina Hernández]. (Guapante, Septiembre 2 de 2019). En comensalía. Grupo Focal I.E.R. Ezequiel Sierra sede José María Gallego, vereda Guapante del municipio de Guarne. Archivo digital Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.....	82

Fotografía 8 [Fabio Cano]. (Medellín. Agosto 2 de 2019). Mova 2 - Taller 2: Amasando ciencia. La cocina como Museo. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.....	89
Fotografía 9 [Fabio Cano]. (Medellín, Noviembre 22 de 2019). Mova 3 - Taller 7: Círculo de la palabra. Archivo Digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.	92
Fotografía 10[Fabio Cano] (Medellín, Junio 12de 2019). Mova 1 - Taller 8:El círculo de la palabra. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.	95
Fotografía 11 [Fabio Cano]. (Medellín, Septiembre 4 de 2019). Mova 3-Taller 1:Presentación-Saberes y sabores: comida mestiza para decolonizar el gusto. Archivo digital, Medellín, Antioquia.....	105
Fotografía 12 [Fabio Cano]. (Medellín, Junio 5 de 2019). Mova 1 -Preparación plato causa limeña- Taller 7: Cocina como laboratorio. Archivo digital, Medellín, Antioquia..	108
Fotografía 13 [Fabio Cano]. (Medellín, 2019). Mova- La cocina como laboratorio, cocineras y maestras. Archivo digital, Medellín, Antioquia.	111
Fotografía 14 (Fabio Cano). (Medellín, 2019). Mujeres, maestras y cocineras. Archivo digital, Expedición dignidad, Medellín, Antioquia.	112
Fotografía 15 [Valentina Hernández] (Medellín, 2019). La cocina como museo, Mova. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.	114
Fotografía 16 [Fabio Cano]. (Medellín, 2019). Espacio de Amasamaíz, Mova. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.	116
Fotografía 17 [Fabio Cano]. (Medellín, 2019). Círculo de la palabra, caja alfabetizadora y palabras dulces, Mova. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.	117

Fotografía 18 [Fabio Cano]. (Medellín, 2019). Círculo de la palabra-la chucula-Mova. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.....	119
Fotografía 19 [Fabio Cano] (Medellín, 2019). Figuras de maíz de las/os profesores asistentes de Mova. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.....	123
Fotografía 20 [Fabio Cano] (Medellín, Agosto 16 de 2019). Mova 2, -Caja alfabetizadora apertura- Taller 4: Taller de semillas y huella hídrica. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.....	126
Fotografía 21 [Fabio Cano] (Medellín, Agosto 16 de 2019). Mova 2, Taller 4: Taller de semillas y huella hídrica. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.....	127
Fotografía 22[Fabio Cano] (Medellín, Agosto 16 de 2019). Mova 2, - Ritual del agua- Taller 4: Taller de semillas y huella hídrica. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.....	129
Fotografía 23 [Valentina Hernández] (Medellín, Marzo 15 de 2019). Mova 2, - Metáfora de la polinización - Taller 4: Taller de semillas y huella hídrica. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.....	130
Fotografía 24 [Valentina Hernández] (Medellín, Agosto 16 de 2019). Mova 2, - Metáfora del mandala- Taller 4: Taller de semillas y huella hídrica. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.....	131
Fotografía 25 [Valentina Hernández] (Medellín, Agosto 16 de 2019). Mova 2, - Caja alfabetizadora cierre- Taller 4: Taller de semillas y huella hídrica. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.....	132

Fotografía 26 [Fabio Cano y Valentina Hernández] (Medellín y Guapante 2019). Muestras fotográficas de las herramientas pedagógicas usadas en los talleres de Expedición dignidad. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.	138
Fotografía 27 [Fabio Cano] (Medellín, Agosto 2 de 2019). Relación maestro- alumno-autoridad-. Mova 2, Taller 2: Amasando ciencia. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.	146
Fotografía 28 [Fabio Cano] (Medellín, 2019). Grupo focal en la Institución José María Gallego.	147
Fotografía 29 [Fabio cano y Valentina Hernández] (Medellín, 2019) Mova 1 y 2, Taller 5 Comida por los poros-comida externa. Archivo Digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.	153
Fotografía 30 [Valentina Hernández] (Guapante, 2019). Recorrido territorial en Guapante. Secuencia de izquierda a derecha: mapa realizado entre los estudiantes y las/os compañeras/os del semillero, recorrido y llegada a casa. Archivo digital, Expedición Dignidad.	158

TABLA DE IMÁGENES

Imagen 1. Listado de códigos y categorías surgidas del análisis de las lecturas y la información obtenida en el trabajo de campo.....	20
Imagen 2. Sistema matricial del análisis de las lecturas y la información obtenida en el trabajo de campo.....	21
Imagen 3. Esquema de la relación maestro-alumno.	145
Imagen 4. Esquema de la relación tutora/o - tutorada/o	156

Resumen

Esta investigación parte de dos preguntas claves: ¿cómo generar a través de la comida al centro del pensamiento como acción educativa un proceso alfabetizador de adultos que resignifique la acción comunicativa? ¿Cómo nos volvemos conversantes en el mundo de la vida para entretejer nuevos significados?

Las respuestas a estas preguntas plantean dos objetivos metodológicos: uno investigativo y otro de acción pedagógica, que buscan proponer una acción educativa que fortalezca los procesos de enseñanza-aprendizaje de las/os docentes a partir de la comida y la cocina.

Esta investigación da cuenta de un proceso de alfabetización crítica que inicia con un camino de auto-alfabetización que parte de la necesidad de ampliar el sentido de la comida para alimentar mi propio mundo como sujeto que investiga. Es un recorrido que se abre en el espacio de la cocina como laboratorio de la mano de la caja alfabetizadora, de la palabra dulce y el enrutante como técnicas, como palabras hipervínculo, como didácticas, como caminos que no había advertido pero que siempre estuvieron allí. Este es un proceso de construcción de sentido y resignificación de la comida y la cocina alrededor de una acción pedagógica -con la comunidad educativa de incidencia del Semillero de Expedición Dignidad la Comida al Centro del Pensamiento- en el que cada conversación que se abría sobre la comida se visibilizaban sujetos ignorados que por su rol se convertían en ignorantes, como resultado de un juego perverso entre la ignorancia y el ignorado que se reproduce en la educación y en los diferentes discursos donde se evade la responsabilidad política que tienen

nuestros actos y nuestras palabras. Esta investigación es el relato de un encuentro colectivo de resignificación de la acción comunicativa en un ejercicio de alfabetización crítica con maestras/os, aspirantes a maestras/os y estudiantes. A su vez es el relato de mi propia alfabetización y construcción como sujeto político por medio del universo lexical y simbólico de la comida.

Palabras Clave:

Comida, alfabetización crítica, palabra dulce, círculo de la palabra, el enrutante, cocina, acción educativa, acción comunicativa, territorio, universo simbólico, sujeto político.

Abstract

This research is based on two key questions: How to generate an adult literacy process that gives a new meaning of communicational action through food in the center of thinking? How do we become open to dialogue in the lifeworld to interweave new meanings?

The answers to these questions present investigation and pedagogical action as methodological objectives. These aim to propose an educational action that strengthens the teaching-learning process of the teachers, based on food and the kitchen.

This research features a critical learning process, initiated with a path of self-literacy, originated from the need for widening the meaning of food to nourish my own world as researcher subject. It is a journey developed itself in the space of the kitchen as a laboratory, integrated the techniques of literacy-box, sweet-word, and router-word, that also work as link-words and didactics in ways I had not realized before, but have always been there. This is a process of signify and re-signify food and kitchen through a pedagogical action. The educative community scope was the Semillero de Expedición Dignidad la Comida at Centro del Pensamiento. With each conversation about food, the ignored subjects turned visible. They were accused of ignorant people according to their roles. This was a result of a wicked game between ignorance and the ignored, reproduced in education and different discourses where it is eluded the political responsibility of our actions and words. This research reports a collective meeting of communicative action re-significance in a critical learning exercise with teachers, applicant teachers, and students. At the same time, this is the narrative of my own literacy and formation as a political subject, through the lexical and symbolic universe of food.

Keywords:

food, critical learning, sweet-word, word-circle, router-word, kitchen, educative action, communicational action, territory, symbolic universe, political subject.

Cuatro cuartetos

(Little Gidding)

T.S. Eliot

V

[...] No cesaremos en la exploración

Y el fin de todas nuestras búsquedas

Será llegar a donde comenzamos,

Conocer el lugar por vez primera

A través de la puerta desconocida y recordada

Cuando lo último por descubrir en la tierra

Sea la fuente del río más largo

La voz oculta de la cascada

Y los niños en el manzano

La voz no conocida porque nadie la busca,

Pero escuchada o semiescuchada, en la inmovilidad

Del mar entre las olas.

De prisa aquí, ahora, siempre-

Una condición de sencillez absoluta

(Cuesta nada menos que todo).

Y todo irá bien

Y toda clase de cosas saldrá bien

Cuando las lenguas de la llama se enlacen

En el nudo de fuego coronado

Y la lumbre y la rosa sean una.

1. INTRODUCCIÓN

Trabajando se come y comiendo se vive
Juan Rulfo

La presente investigación es un intento por esclarecer la importancia de la acción educativa en cuanto a la relación entre lenguaje, poder y comida. Esta necesidad surge en el Semillero de Investigación Expedición Dignidad la Comida al Centro del Pensamiento al realizar un doble ejercicio: el primero la lectura de textos antropológicos sobre la comida, la pedagogía social y la Educación Popular; el segundo del trabajo de campo realizado con la comunidad educativa alrededor de la acción educativa y la comida.

En el primer ejercicio surge la comida como categoría epistemológica, es decir, como un espacio discursivo que puede dar cuenta de las diferentes esferas sociales que constituyen al ser humano –cultural, social, económico, político, ambiental-. Al igual que el llamado de autores como Paulo Freire, J.C. Melich, Henry Giroux, Michael Apple, entre otros, a una educación con conciencia social, cultural y política, cuyo enclave se haya en una acción educativa que dé cuenta y tenga en cuenta el universo cultural y el territorio para abordar las actividades pedagógicas.

En el segundo ejercicio, el trabajo de campo, la comida como categoría epistemológica se complementa con la comida como ámbito metodológico, allí la comida se convierte en verbo, en una acción que opera en la cocina como laboratorio para descubrirnos como sujetos históricos y políticos, en la búsqueda de la ciudadanía para ir ganándole terreno al consumidor que llevamos dentro.

Para llevar a cabo esta tarea dividimos el informe en cuatro capítulos los cuales responden a: un primer capítulo titulado *Metodología: la comida como un ámbito metodológico* además de

ser el apartado en el que describimos tanto la metodología como las técnicas que se utilizaron en el trabajo de campo para la obtención de la información, se convierte en un capítulo por las implicaciones y alcances que tiene debido a que también se explica el cómo a partir de la comida y su espacio la cocina se crean y recrean los métodos, las técnicas y la batería de didácticas que permiten construir el saber colectivo en el proceso de alfabetización de adultos.

El segundo capítulo *Comer es digerir culturalmente un territorio* consiste en el planteamiento de la comida como categoría para la acción educativa en un proceso de alfabetización de adultos. Se realiza un despliegue de las problemáticas que surgen alrededor de la comida como categoría y que deberían ser parte de la competencia de un proceso pedagógico: tales como las relaciones que hay entre el territorio y la construcción del sujeto político, los discursos sobre la comida y la soberanía alimentaria de los pueblos, la implicación de los lenguajes y el cómo nombrar sí determina un estado de sujeción o autonomía de las comunidades y finalmente la comida al centro del pensamiento y como encuentro dialógico entre los sujetos.

El tercer capítulo *Palabras, saberes y comidas* busca dar cuenta del aporte de Latinoamérica para el mundo con la alfabetización crítica y la Educación Popular, al igual que los aportes de la comida en los procesos de alfabetización haciendo énfasis en la comida como acción educativa y en sus posibilidades en la resignificación de la acción comunicativa, a través de la palabra dulce como un tejido de sentidos creados en la colectividad.

Finalmente, en el capítulo cuarto *La comida al centro del pensamiento: el sujeto narrado en su inclusión histórica y geográfica* hacemos un recorrido por el trabajo de campo ubicando puntos clave de acuerdo a los diferentes talleres llevados a cabo con la comunidad educativa que nos permitieron abrir múltiples ventanas para construirnos de manera colectiva como sujetos políticos ubicados en nuestro territorio y en la injerencia de nuestra historia personal en la Historia. Además finalizamos con la propuesta de tutor/a-tutorada/o con la cual exponemos el encuentro

cara a cara que surgió de nuestros ejercicios en la cocina con la comida y la importancia del afecto y la cercanía en las acciones educativas y en la dignificación de los papeles de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este texto intenta ser apenas una pincelada en un tema que está empezando a tomar fuerza en los ámbitos pedagógicos de nuestra Región, una búsqueda por nuestra dignidad como pueblos colonizados, dando fuerza a aquello que nos constituye e identifica a todas y todos como Latinoamericanos y que ha sido la fuente de luchas, procesos de resistencias y resignificación constante: la comida y el territorio.

1.1. Planteamiento del problema y justificación ético-política

Al emprender la tarea de indagar sobre la alfabetización, los primeros textos que surgen nos hablan de la crisis del analfabetismo que “padecen” ante todo los países del Tercer Mundo, o en palabras más “justas”, los países en vía de desarrollo¹. El desarrollo entraña, precisamente, un desequilibrio fundamentado en la economía que no permite ver la resolución de los pueblos en su día a día y establece la pobreza como una condición estructural para leer a los seres humanos, y no como una variable económica. De tal suerte que “dos tercios de la población mundial fueron transformados en sujetos pobres”. De esta manera, conceptos y discursos como desarrollo, pobreza y países en vía de desarrollo, se convierten en objetos, conceptos y estrategias organizadoras, que plantean nuevas problematizaciones y prácticas discursivas que dan forma a la realidad, únicamente, desde la perspectiva del desarrollo y del crecimiento económico, haciendo inviable

¹ Ambas expresiones, Tercer mundo y países en vía de desarrollo, analizadas en función de un planteamiento descolonizador, que implica ejercer una visión crítica frente al desarrollismo y las maneras como se nombra a países en jerarquías controladas por un orden central y hegemónico.

otro tipo de reflexiones y conceptualizaciones que estén por fuera de una economía de mercado (Escobar, 2007, pág. 51). Por tanto, hablar de desarrollo a partir de la carencia y la pobreza y denominar a una región del mundo a partir de esas dos variables, es prácticamente dejar sin opciones a sus poblaciones.

Como Escobar (2007) señala, el discurso de desarrollo se plantea sobre “un sistema de relaciones recíprocas... que permite la creación sistemática de objetos, conceptos y estrategias” el cual consecuentemente determina lo que “puede pensarse y decirse” (pág. 80). De allí que fuera necesario que se crearan una serie de categorías con las cuales este sistema de clasificación de los pueblos pudiera identificar *un programa* que brindara *una solución* definitiva a la situación que se presentaba a los países ricos y desarrollados. Lo siguiente en este presupuesto era que el desarrollo avanzara creando “anormalidades como (“iletrados”, “Subdesarrollados”, “malnutridos”, “pequeños agricultores”, o “campesinos sin tierra”), para tratarlas y reformarlas” (págs. 80-81). Por tanto consideramos que esta clasificación de Tercer mundo excluido, planteado desde categorías que se relacionan con la alfabetización, la alimentación y el problema de tierras requiera precisamente, plantear la necesidad de resignificación que el proceso de alfabetización trae consigo. Por tanto, es menester realizar un planteamiento político en el escenario de un sujeto que pareciera construirse al margen de sí mismo.

Así las cosas, la alfabetización se presenta como un asunto que el Primer Mundo asume como una epidemia que hay que atacar y eliminar de la otra región del planeta. A su vez, cuando se habla de analfabetismo, la mayoría de las veces se hace referencia a la incapacidad que tiene un sujeto de reconocer el código escrito y muy pocas veces a aquellos sujetos que saben leer y escribir, pero que su nivel de comprensión de la lengua no les posibilita la toma de decisiones críticas en aspectos como los órdenes políticos o incluso en los económicos. Esta situación se agudiza aún más si entendemos el conocimiento en relación con una serie de formulaciones planteadas con un

criterio selectivo, en dónde se aplica un razonamiento de valor para la inclusión y exclusión de las categorías y modos de pensamiento que transmiten, tal como lo señala (Apple, 2008), determinados órdenes hegemónicos; todas estas consideraciones me han llevado a este tipo de reflexiones sobre lo que implica la alfabetización en contextos relacionados con la pobreza y su asociación con las prácticas alimenticias.

Pero además a reflexionar sobre la fuerte relación que tiene la alfabetización con las implicaciones políticas que tiene todo proceso de formación “pensar el papel social del quehacer educativo, de reflexionar la pedagogía como una construcción social intencionada cultural y políticamente, entendiendo la educación desde opciones sociales alternativas, como una condición necesaria -aunque no suficiente- para lograr transformaciones individuales y colectivas” Torres y Ortega retomando el legado pedagógico de Lola Cendales (2011, pág. 353); todas estas consideraciones me han conducido a investigar y profundizar sobre el tema de la alfabetización y lo que significa partir de la primera persona, en conjunción con aquellos que me acompañan en este proceso, puesto que cuando se habla de sí mismo o se involucra el propio ser es imposible no afectarse y comprometerse con este concepto que se encuentra tan cargado políticamente.

Vale la pena considerar, que un proceso de alfabetización, es a su vez un proceso de comunicación y que para que se dé la comunicación² se requiere que ambas partes se encuentren en un ámbito que les sea común y que ambos se encuentren en la disposición de participar activamente en la enseñanza-aprendizaje. De lo contrario, más que un proceso de comunicación, sería un proceso de transmisión de un mensaje, cualquiera que sea este. Ciertamente, la

² El acto de pensar exige un sujeto que piensa, un objeto pensado, que mediatiza el primer sujeto del segundo, y la comunicación entre ambos, que se da, a través de signos lingüísticos. El mundo humano es un mundo de comunicación... El hombre actúa, piensa, y habla sobre la realidad, qué es la mediación entre él y otros hombres, que también actúan, piensan y hablan.” (Freire, ¿Extensión o comunicación? Cointentización en el medio rural, 1984, pág. 74)

alfabetización debe revisarse a la luz de su alcance en el proceso formativo de sujetos que participen activamente, en relación de horizontalidad y que logren revisar conscientemente la capacidad de comunicarnos, teniendo como medio y ámbito el contenido de la lengua y la capacidad de conectar que tienen las palabras cuando restituimos sus sentidos. Esto conlleva a que mi papel en esta investigación no podría ser únicamente de observadora o de ejercer una relación vertical con la población con la que se trabaja en este proceso de alfabetización. Al implicarme en él, me refiero a los alcances y logros en mi propia persona, debido a que es mi propia condición alfabética la que me propone una revisión a partir de la comida, en un universo léxico que si bien está “incorporado” en mi vida, no necesariamente lo he pensado y dilucidado. De allí que, revisar sobre lo que como ha sido el encuentro, a su vez, con revisar cómo hablo.

En el trascurso del trabajo que vengo desempeñando con mis compañeros de Semillero de la Facultad de Educación: *Expedición Dignidad La comida al Centro del Pensamiento*, se ha llegado a desnaturalizar aquello que para mí, y mi propia formación profesional, ha sido establecido como un *sine que non*, y que hoy debo llevar al centro del pensamiento para revisar y entender su construcción cultural, me refiero, naturalmente, a la relación entre comida y lenguaje. Esto me mueve a pensar en la emancipación de una lengua que si bien ha sido construida, hemos llegado a naturalizarla, un lenguaje que me invita a su revisión, para poner en movimiento el significado de las palabras y generar acuerdos que impliquen una formación de un sujeto crítico y políticamente activo. Un sujeto que no es solo aquel a quien va dirigido el proceso de alfabetización, sino que me involucra a mí, también, como agente activa en una relación horizontal con los otros agentes de este proceso formativo.

Estas consideraciones surgidas del Semillero, sobre la comida, el lenguaje, y la alfabetización me conducen a la decisión de investigar y profundizar alrededor del trabajo que vengo desempeñando con mis compañeros de Semillero de la Facultad de Educación: *Expedición*

Dignidad La comida al Centro del Pensamiento y con la profesora Clara Grisales, en el cual nos dedicamos a realizar una acción educativa con diferentes comunidades académicas (maestras y maestros que asisten a Mova –el centro de formación de maestros de la ciudad de Medellín- y la Institución Educativa Ezequiel Sierra, sede escolar Juan María Gallego, en el municipio de Guarne). A partir de mi experiencia y de la oportunidad de compartir con ellas/os surge el deseo de trabajar sobre las potencialidades de la comida para el desarrollo de un proceso alternativo de alfabetización de adultos.

Lo expuesto hasta aquí es la razón por la cual en el Semillero me he dedicado a esta indagación, con el fin de hacer un aporte en esta campaña que busca promover una acción educativa que trascienda una perspectiva reductivista y limitante de la alfabetización. Esta limitación se debe, primordialmente, a considerar la alfabetización como un ámbito al que corresponde un manejo puramente mecánico de las palabras; allí, en la forma en que nos relacionamos con el lenguaje, se encuentra uno de los principales obstáculos, pero también la principal potencialidad de un proceso pedagógico. Por ello, es importante reflexionar sobre la forma en que entendemos el lenguaje en relación con la alfabetización.

En este sentido, formulo el planteamiento del problema de la siguiente manera. En primer lugar un nivel comprensivo-explicativo; pretendemos sobrepasar esa noción pobre de alfabetización y empezar a configurar un conocimiento que integre en ella las relaciones entre la palabra, los discursos y la realidad de los sujetos. Teniendo en cuenta que el acto de comprender es traducir un significado o ser capaz de traducirlo (Grondin, 2008, pág. 86), es importante que consideremos que no se puede comprender, a profundidad, nuestra realidad sin sentirnos interpelados por el lenguaje y sus significados. Es decir, que no podemos configurarnos, ni pensarnos en relación con los otros y lo otro sin el lenguaje. Sin embargo, si este lenguaje se encuentra expresado en su significado

más básico, nuestro abanico de posibilidades y de comprensión estará reducido, inhabilitándonos a abrirnos a otros horizontes de comprensión del mundo en el cual vivimos.

Se trata de un ejercicio que hace posible pensarse las palabras, su significado y el poder que tienen a la hora de configurar nociones y acciones en la vida cotidiana de los sujetos. Ahora bien, esta preocupación por la relación entre palabras, significado y poder debe situarse en un contexto determinado teniendo en cuenta que estas palabras nos han acompañado desde la infancia, palabras que se convierten en nociones fundamentadas aportadas por instituciones cuyo carácter es marcadamente educativo como la escuela y la familia. Estas dos instituciones sociales son aquellas a las que se les atribuye la socialización primaria y secundaria, de acuerdo con Thomas Luckmann, como parte del conocimiento socialmente aprobado que nos plantea Alfred Schütz, el cual consiste en la internacionalización de la visión del mundo y la configuración de significado que le corresponde. Además de otras formas del relacionamiento que reproducen los discursos de una sociedad con planteamientos hegemónicos y condiciones de subordinación por sus propias características organizativas. A propósito de esto, plantea Giroux que “El lenguaje dominante, en este caso, estructura y regula no solamente aquello que *se debe* enseñar, sino también *la manera* en que se debe enseñar y evaluar” (2012, pág. 240).

Es así como la escuela se instrumentaliza en un ejercicio discursivo que reproduce prácticas y formas de subordinación, y a menos que asumamos una postura crítica, nuestra propia voz no tendrá una manera de entrar en ejercicio. El paso importante en la formación es precisamente asumir esta postura crítica y las consecuencias de una propia valía, de una voz que rescata la condición simbólica de las palabras de un estado sígnico con implicaciones operativas de reproducción y un margen limitado para la creación. Entonces, la alfabetización no sólo es el derecho a tener una preparación, como Alfonso Torres nos dice, no solo es un derecho, sino que su conquista y ejercicio es garantía y condición óptima para el conocimiento y el ejercicio de otros

derechos (Torres, s.f., pág. 3) y este ejercicio pasa por una apropiación y reflexión del lenguaje que nos constituye (o habitamos).

En segundo lugar, proponemos una pretensión crítico-valorativa en el problema de investigación. Nos referimos a la valoración del impacto que tiene trabajar el proceso de alfabetización sobre la base epistemológica que nos propone la comida. Reflexionando sobre este carácter preponderante que tiene el lenguaje no solo como un *medio* de comunicación, sino tomando conciencia de que es *el medio* por el cual construimos los *significados*, lo que somos y aquello que comunicamos (Freire & Macedo, 1989). Nos planteamos la alfabetización desde una práctica crítica de lo que agenciamos con las palabras y cómo estas componen nuestra visión de mundo. Mediante la palabra compartimos un universo simbólico que nos convoca al encuentro con el otro que permite no sólo reconocerlo sino reconocernos en su palabra. A través de la palabra reconocemos al otro, ese otro comienza a surgir como una persona-sujeto, ubicada en un espacio y tiempo comprensible a nuestra experiencia (Streck, Redin, & Zitkoski, 2008, pág. 47).

En la formulación del problema planteamos la justificación ético-política en los niveles del comprender-explicar y del crítico-valorativo de la experiencia alfabetizadora cuyo centro de pensamiento es la comida, debido a que el suelo teórico del que partimos son las pedagogías críticas, las cuales se basan en una formulación teórico-práctica que concibe al sujeto como agente de su proceso educativo involucrándose en el acto de comprender y explicar lo que va aprendiendo en relación con su experiencia de vida, y en la acción crítico valorativa de aquello que ha aprendido en colectividad; comprendiendo que los aprendizajes brindan herramientas no solo para la reflexión y ubicación en y del mundo, sino para su transformación. La justificación es ética, en la medida en que planteamos que palabras como analfabetismo, tercer mundo, desarrollo y pobreza no deben ser marcas que condenen a los seres humanos a vivir aislados y en estado de subalternidad, porque esto es inmoral. Y es política, porque con nuestra investigación pretendemos resignificar estas

palabras a través de la comida, como trasfondo epistemológico, permitiéndonos incidir sobre la realidad, reconstruyendo la visión que tenemos sobre el territorio, las dicotomías entre lo rural y lo urbano y la dignidad de los pueblos en la acción de comer y de cultivar. Construyendo a partir de un proceso de alfabetización con *la comida al centro de pensamiento* nuevos horizontes de dignidad en la construcción del conocimiento que fortalezca la voz y a los sujetos invisibilizados por un sistema que sólo ve, en los hombres y las mujeres, engranajes de la gran maquinaria llamada progreso.

En este sentido, nos interesamos por un proceso de alfabetización de adultos a partir de la comida, *la comida al centro del pensamiento*, porque comprendemos que alfabetizar no es un asunto de capacidad técnica, sino más bien de resignificación del mundo y de las comprensiones que tenemos de él, asociadas directamente con el lenguaje que usamos para representarlo. Se asume por tanto la comida como categoría de conocimiento, y no solo desde su condición nutricional, sino como creadora y articuladora de las relaciones culturales, sociales y políticas.

Por consiguiente, esta investigación se propone como **objetivo general**: Generar un proceso de alfabetización de adultos que re-signifique la acción comunicativa en las comunidades de incidencia de Expedición Dignidad a través de la comida al centro del pensamiento en su acción educativa.

La pregunta orientadora:

¿Cómo generar a través de la comida al centro del pensamiento como acción educativa un proceso alfabetizador de adultos que resignifique la acción comunicativa en la experiencia del Semillero de Unipluriversidad Expedición Dignidad en las comunidades educativas de su incidencia?

Para llevar a cabo esta investigación se plantearon los siguientes **objetivos específicos**:

a. Categorizar la comida como concepto para la acción educativa de un proceso alfabetizador de adultos que resignifique la acción comunicativa en la Experiencia de Expedición Dignidad del Semillero de UNIPLURIVERSIDAD en las comunidades educativas de su incidencia

b. Revisar desde la perspectiva crítica, el papel que cumple la alfabetización de adultos a través de la comida al centro de pensamiento como acción educativa en la resignificación de la acción comunicativa en la Experiencia de Expedición Dignidad del Semillero de UNIPLURIVERSIDAD en las comunidades educativas de su incidencia.

c. Diseñar material didáctico de alfabetización de adultos como resignificación de la acción comunicativa en los desarrollos de la acción educativa con la comida al centro del pensamiento que produce Expedición Dignidad en las comunidades educativas de su incidencia.

2. METODOLOGÍA: LA COMIDA COMO UN ÁMBITO METODOLÓGICO

Construir un paradigma alterno requiere creatividad con el fin de seleccionar los tópicos adecuados de investigación y fundamentos como sujetos pertinentes de estudio y acción...
Se precisa coraje e imaginación para convertirnos en constructores y defensores eficaces de culturas y civilizaciones protagonistas en la búsqueda de un desarrollo que nos dignifique, nos reconcilie con la naturaleza y abra espacios para intervenir en la definición del futuro.
Orlando Fals Borda

Además de ser un apartado del proyecto, la metodología se convierte en un capítulo del presente texto por sus implicaciones y alcances. En el cual se expone el planteamiento metodológico con el cual se ha venido desarrollando este proceso, es decir, la puesta en relación entre lenguaje, alfabetización y comida. De igual manera, se abren a la discusión los fundamentos metodológicos de la comida como posibilidad transdisciplinar en función de una acción educativa que posibilite ampliar y reconfigurar los espacios de la actividad pedagógica. Esta es una investigación de corte cualitativo que busca hallar medios alternativos que permitan aprehender y penetrar en las diferentes posibilidades de la realidad humana. El enfoque es el hermenéutico, entendido como una propuesta para la investigación de la realidad como un texto susceptible de ser leído e interpretado, teniendo en cuenta que la vida social y las acciones humanas corresponden a un entramado cultural, y que en palabras de Geertz “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en búsqueda de leyes, sino una ciencia interpretativa en búsqueda de significaciones.” (2003, pág. 16).

En un primer momento, entablamos una discusión sobre los abordajes de la(s) realidad(es) como objetos de conocimiento y los principios epistemológicos y metodológicos de la investigación cualitativa que tiene como principio “el estudio de la vida como escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las

dimensiones específicas del mundo humano” (Casilimas, 2002, pág. 15). En un segundo momento, presentamos los elementos principales del enfoque hermenéutico y su relación con los propósitos de esta investigación.

En un tercer momento, presentamos algunas de las elaboraciones surgidas en el transcurso de la investigación respecto al análisis hermenéutico entre la relación alfabetización y comida. Posteriormente, se hace una breve exposición de los instrumentos utilizados para efectos de la investigación. Finalmente, en un cuarto momento, damos cuenta del universo práctico de la investigación poniendo en relación los conceptos ordenadores de ésta alfabetización y comida, con el trabajo de campo.

2.1. Diseño metodológico

El objeto de esta investigación es la comida, pensada desde una perspectiva crítica en el desarrollo de un proceso de alfabetización. Este último como presupuesto conceptual lo entendemos como una herramienta dialógica que busca establecer puentes entre las implicaciones políticas, sociales y culturales que tiene la comida en el desarrollo de una visión articulada entre acción educativa, acción comunicativa y su vinculación con un sujeto político, consciente del campo de lucha que es la historia y por tanto de su actividad pedagógica. “La historia ha sido un campo de lucha entre quienes detectan y se disputan el dominio y la orientación de la sociedad” (Torres, 2017, pág. 67).

Una de las preguntas claves que rigen nuestro camino en esta investigación es ¿Cómo nos volvemos conversantes en el mundo de la vida para entretejer nuevos significados? Con el propósito de dar una respuesta próxima, asumimos la importancia de la alfabetización como una herramienta que nos permite generar espacios de posibilidad en el lenguaje, en vías de la inclusión

de las diversas perspectivas del mundo que se crean alrededor de la diversidad de las culturas que habitan nuestro espacio geográfico. Es por ello que el orden propuesto por esta investigación sobre la alfabetización es político, puesto que reclama una revisión emancipatoria en el lenguaje para acceder a un circuito de revisión de la palabra. Con la palabra como vehículo de sentido pretendemos, a partir de ella, desacomodar nuestro mundo vocabular, reconociendo, desaprendiendo y resignificando los códigos y convenciones lingüísticas con las que nos orientamos en la realidad para entablar un diálogo en el que todas y todos tengamos qué aportar.

Con ello en mente, nos adherimos a una metodología entendida como una vía que guarda coherencia entre el objeto de estudio, los objetivos y las herramientas elegidas para alcanzarlos. En este marco, la perspectiva cualitativa es la que permite un mejor abordaje del tema, en función de la propuesta de esta investigación porque se caracteriza por concebir lo social como algo dinámico, como un proceso en continua construcción por los sujetos que la componen. Bajo este enfoque el conocimiento aquí se construye por medio de las relaciones entre los sujetos y los hechos acaecidos entre ellos. A su vez, el conocimiento es concebido como un proceso de pensamiento vivo y abierto, en constante cambio y transformación. Es en relación con esta movilidad que la investigación cualitativa toma distancia de la cuantitativa, pues esta se “ancla en la idea de un conocimiento objetivo de un *todo* que es planteado como realidad exterior (acceso y manejo al *dato eterno*); la asunción cualitativa, por el contrario, se maneja en la historicidad de todo” (Dávila, 2007, pág. 80).

La idea de que el conocimiento es una construcción colectiva implica necesariamente un cambio en la posición del investigador(a). El (la) cual ya no es visto como aquel que permanece a la distancia observando lo que acontece en la realidad desde una perspectiva objetiva e imparcial, sino que el papel del (la) investigador(a) en la investigación será desde la participación y no de la

intervención³, el (la) cual “es un sujeto en proceso que tiende a operar como generalista de lo concreto (pues enuncia proposiciones y no dicta dogmas científicos)” (Dávila, 2007, pág. 83). Siendo consecuente con lo hasta aquí esbozado la naturaleza de la información que se pretende recolectar ha de ser de tipo discursiva, textual, observaciones detalladas del entorno y los sujetos con los cuales se trabaja. Es por ello que la subjetividad juega un papel importante en la elaboración del conocimiento y se estudian los fenómenos y el contexto como una unidad. En palabras de Freire “al alcanzar el conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren [los sujetos] siendo sus verdaderos creadores y recreadores” (1986, pág. 67).

Para efectos de interpelación en esta investigación, la concepción de la realidad no es asumida como algo estático y homogéneo, sino que se establece como un continuum heterogéneo, lo que implica que su conceptualización y sus puntos de observación son múltiples, por tanto desde diferentes perspectivas podemos pararnos para observar la realidad social. Debe tenerse presente que el ser humano es objeto y sujeto y que teje la trama de la cultura, ante todo si entendemos cultura como “un sistema simbólico de comunicación construidas por las sociedades en un tiempo y un espacio determinado.” (Delgado, 2001, pág. 86). Teniendo esto en cuenta, planteamos como objeto de investigación la comida, proponiéndola como un sistema ordenador de la vida social y como base cultural. Con esto en mente, hacemos un recorrido por la comida en nuestro mundo de la vida, tal como lo señala el concepto utilizado por Schütz, retomado por (Melich, 1998), siendo el mundo de la vida el espacio donde el sujeto se ejerce sin que siquiera se lo proponga, una construcción heredada que por cotidiana se naturaliza, y con ello se asume una asociación de

³ Considerando que el concepto de "intervención" engloba acciones que transforman a las personas en una "cosa u objeto" y por tanto los ubica en una posición pasiva en la que otro es el que genera conocimiento y acción por y sobre él y no lo vincula como agente activo de su propia construcción social y cultural.

conductas presumibles, y varias veces no reflexionadas, porque se piensan precisas para la existencia.

2.2. La comida como clave hermenéutica

Es importante comprender que al abordar la comida como clave hermenéutica, nos referimos a esta como un espacio de alfabetización en el que las mediaciones sociales y culturales pueden ser resignificadas a través de la acción comunicativa en el ejercicio pedagógico. Cuando concebimos la acción de comer como una acción educativa, entendemos la comida como un terreno cultural caracterizado por el encuentro de experiencias y subjetividades en el que se despliega una pluralidad de voces, que sin importar la controversia, resistencia o grados de comprensión, se integran a través del diálogo. Al ser un espacio común a todos, la comida abre caminos de encuentro con los otros y lo otro, puesto que el comer como una acción es, en este ejercicio pedagógico, una invitación a conocer, reflexionar y dialogar sobre el lugar que los alimentos y sus transformaciones⁴ ocupan en las culturas y los procesos sociales, económicos y políticos de los seres humanos. Partiendo de esta clave y del concepto hermenéutico, que Charles Taylor retoma de Gadamer, “fusión de horizontes”, podemos decir que:

“Por medio de este aprendemos a desplazarnos en un horizonte más vasto, dentro del cual lo que antes dimos por sentado como base para una evaluación puede situarse como una posibilidad al lado del trasfondo diferente de la cultura que hasta entonces nos resultaba extraña. La “fusión de horizontes” actúa mediante el desarrollo de nuevos vocabularios de comparación, por cuyo medio es posible expresar estos contrastes” (Taylor, 2009, pág. 108).

⁴ La transformación implica el proceso cultural que el hombre ha hecho a través de los alimentos, empezando por la selección de semillas (agricultura) hasta los procesos de cocción, tecnificación y los procesos de industrialización de los alimentos, y todos los cambios que dicha transformación genera en las culturas.

Lo anterior nos permite colegir que el encuentro de saberes que posibilita la comida, implica que cada sujeto del proceso comunicativo los exprese, así como sus inquietudes, partiendo de un mundo que sea reconocible y comprensible para todos, con su lenguaje particular y sus modos de vida, con el propósito de generar nuevos escenarios para contrastar entre las significaciones y valoraciones que los sujetos hacen desde sus diferentes perspectivas sobre la comida y sus implicaciones en el mundo social y cultural.

Pensamos entonces en una propuesta metodológica que parte de la comida, desde la cual se habilita un espacio para la experiencia comprendida a partir de la hermenéutica, “como la consumación de la conciencia hermenéutica en la cual la tradición habla al hombre como un tú: el pasado ya no es sólo alteridad, es también, y al mismo tiempo, pertenencia.” (Balaguer, 2002, pág. 42). De esta manera, la reflexión alrededor de la comida es un encuentro, por supuesto hermenéutico, en donde la alteridad, la solidaridad y la fusión de horizontes, establecen el centro del diálogo cuya esfera de análisis son las narrativas a través de las cuales expresamos nuestra experiencia del mundo de la vida, tomando este como el entramado simbólico y significativo que heredamos y reconfiguramos en los modos de socialización⁵. Por consiguiente se habilita el diálogo a partir de la narración y la reflexión sobre nuestra cotidianidad, donde la comida le posibilita al sujeto, a partir del relato, una forma en la que cuenta su propia vinculación y su visión del mundo y nos propone su manera de narrarse. Esta narrativa representa una línea temporal que pone en evidencia la perspectiva en la que se constituye el sujeto y desde la cual se hace visible la acción comunicativa.

⁵ Los modos de socialización primario (familia) y secundario (instituciones) “son permanentes. De hecho, la socialización no es más que la internalización de una visión del mundo, de unos esquemas de significado y, en definitiva, de un universo simbólico. Las visiones de mundo se objetivizan en el mundo de la vida de maneras distintas (imágenes, banderas, tótems...). En cualquier caso, la forma de objetivar una visión del mundo es un *juego del lenguaje*. Lo que resulta decisivo en ambas socializaciones es la encarnación en un *orden simbólico*. Este resulta inseparable de las instituciones; especialmente de las dos elementales de nuestro mundo de la vida: la *familia* y la *escuela*.” (Melich, 1998, pág. 45).

Así las cosas, tomando la hermenéutica como método de investigación buscamos que a través de lo narrativo emerja el sujeto con su contenido social y cultural, para generar una acción educativa que tenga como fundamento un conocimiento asociado a la vida, y planteando la comida y su escenario la cocina, como un aula más, que nos permita instalarnos en un espacio de confianza que invita a la intimidad, la solidaridad y la conversación. Esto es posible ya que la comida, con todas sus posibilidades, nos permite acceder a un mundo al que le hemos conferido una serie de significados y valores que están en circulación y hacen parte de la acción comunicativa, diálogo en el que se resalta la comprensión del sujeto y las diversas construcciones de la subjetividad.

Para considerar, el objetivo de la presente investigación tiene como fin recobrar el sentido de la acción comunicativa como parte de las relaciones que le dan identidad al sujeto, para entablar una conversación con lo aprendido; recrear, a través de las palabras, un diálogo con los sujetos donde pueda visibilizarse su voz y sus construcciones de la realidad, apelando al reconocimiento de su mundo de la vida, de tal suerte que la lengua constituya un instrumento de reflexión, conciencia y gestión propia de su participación.

2.3. Momentos metodológicos de la investigación

En la búsqueda de determinar cómo lo que comemos da cuenta de lo que hablamos y cómo lo que hablamos da cuenta de cómo comemos, nos disponemos a realizar un recorrido inicial en la escuela y por supuesto con las/os maestras/os, inicialmente de la ciudad de Medellín a través de Mova, un espacio de formación de maestros que la ciudad ha dispuesto para que continúe la formación profesional y se logren propósitos colectivos de calidad instalados como política pública. Al mismo tiempo se realiza este proceso con la profesora Libia, que es la directora del grado séptimo en el proceso de acción educativa que lleva a cabo el Semillero Expedición Dignidad

en la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego, ubicada en la vereda Guapante Abajo, en el Municipio de Guarne, Antioquia.

Para llevar a cabo este trabajo nos apropiamos de metodologías que sitúan la realidad como condición de posibilidad de todo discurso. Ricoeur (2003) nos dice al respecto “El sujeto aparece constituido a la vez como lector y como escritor de su propia vida... La historia de una vida es refigurada constantemente por todas las historias verídicas sobre ficción que un sujeto cuenta sobre sí mismo. Esta refiguración hace de la propia vida un tejido de historias narradas” (pág. 998). Partiendo de la concepción de Ricoeur sobre el discurso y la narración, reflexionamos sobre lo que nos acontece, volviendo sobre nuestras expresiones cotidianas, pensando en el significado que tiene esa realidad y resignificándolo, comprendiendo que en nuestra manera de hablar y de narrarnos se encuentra cifrado un discurso, y por ello se hace necesario indagar a qué discurso (de manera consciente o no), obedece nuestra manera de nombrar y por tanto de crear y recrear el significado del mundo.

Para dar respuesta a la pregunta y al planteamiento del problema formulado se lleva a cabo una investigación que ha sido planteada a través de la aplicación de diferentes técnicas de recolección de información, talleres, la cocina como laboratorio, el círculo de la palabra y palabra dulce, el enrutante, los recorridos territoriales y los grupos focales. A partir de estas técnicas hemos elaborado una batería propia de instrumentos para recolectar la información, como lo son: guías de taller, relatorías, fichas de la comida, mapas, material audiovisual, fichas de calendarios, mandalas, etc., que serán anexadas en este informe.

A continuación describimos las técnicas desarrolladas en esta propuesta en dónde la comida y la cocina nos permiten el espacio para generar y recolectar información para este proceso de investigación.

2.3.1. El taller

Los puntos de referencia epistemológica descritos en este capítulo son los que dan base y sentido a los momentos metodológicos de esta investigación. Como se trata de ir construyendo conocimiento de forma colectiva partimos de un taller. En el transcurso se procede a la realización de la relatoría, comprendiéndola como el registro de manera sistemática y secuencial de lo que acontece en cada encuentro, ya que de esta forma se da cuenta de las diversas posiciones, comportamientos y opiniones principales de los y las participantes sin realizar juicios de valor tratando de registrar lo que ocurre de la manera más fiel posible (Mejía, 2012, pág. 42). Al finalizar los ciclos de talleres, se retoman las relatorías, los relatos construidos, se fichan con descriptores para proceder, junto con las fichas de las lecturas teóricas, a realizar un sistema matricial con el cual se busca encontrar las categorías de análisis, las consistencias e inconsistencias, tanto en las lecturas como en el trabajo de campo, (si surgen).

	A	B	C
1	CAMPO	CATEGORÍA	VARIABLE
2			
3	COMIDA	COCINA	Laboratorio/Modo de preparación
4		TERRITORIO	Procesos urbanización-
5		GEOPOLÍTICA	Ordenador social/ Historia
6		CONOCIMIENTO	Narración / Poder/ deseo/ lenguaje
7		CULTURA	Construcción social/identidad/significado cultural
8		RURALIDAD	Ciudad- Granja/ Supermercado- Paisaje- Procesos urbanización
9		RECETA	Identidad/ recetas/ relato/ historia/ conocimiento
10		CONTEXTO	social-económico-político-cultural
11		SUJETO	Abstracto, Ubicado
12		COMENSALIA	rito/código alimentario/espacio/acontecimientos alimentarios
13		OTREDAD	Construcción colectiva
14		MERCADO	
15		DISCURSO	invasión cultural
16		DECOLONIZACIÓN	
17			
18	ALFABETIZACIÓN	CONOCIMIENTO	Pensamiento abismal, Curiosidad epistemológica, Epistemología general/multilineal/ mentalidades- Sentido común
19		ANALFABETISMO	Funcional
20		DIALOGO/OTREDAD	Construcción colectiva/ proximidad/ Local vs Global
21		LENGUAJE	Ámbito posibilidad / universo vocabular
22		PALABRA	Lectura/Escritura- Mundo/Palabra- Voz/tempo/encuentro
23		DIALECTICA	Enseñanza/Aprendizaje
24		PENSAMIENTO CRÍ-	cognoscitivo, contextualidad
25		SUJETO	Inconclusión del ser humano, sujeto histórico, sujeto político / sujeto ausente
26		EMANCIPACIÓN	libertad, capacidad de decisión
27		CONCIENCIACIÓN	Producción de sentido: Gramática social, historias y contexto
28			
29	ACCIÓN EDUCATIVA	UNIVERSO SIMBÓLICO	Símbolo, mito, rito,
30		EDUCACIÓN	Acción social, Acción cultural, Acción simbólica.
31		CULTURA	Interpretación, sentido
32		DIALOGO DE SABER	Posibilidades de saber y conocer/ la voz del otro / otras formas de mundo
33		OTREDAD	Reciprocidad/ Relación cara-a-cara / Local vs global
34		MUNDO DE LA VIDA	Cotidianidad / Relaciones primer y segundo tipo/ acción comunicativa
35		VISIBILIZACIÓN	Conocimiento/ modos de ver/ epistemología de la ceguera
36			
37	ACCIÓN COMUNICATIVA	DISCURSO	Medios discursivos
38		LENGUAJE	Técnica, Tecnología, Sistemas de pensamiento
39		CONSUMO	Poder, deseo, lenguaje, / propaganda
40		CONOCIMIENTO	Narración / Poder/ deseo/ lenguaje

Imagen 1. Listado de códigos y categorías surgidas del análisis de las lecturas y la información obtenida en el trabajo de campo.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1		CAMPO	CATEGORÍA	FRAGMENTO	VARIABLE					
2										
3		COMIDA								
4			COCINA							
5				T1	la cocina constituiremos un referente educativo, un	Escenario educativo-la cocina como un aula más				
6				T1	CI: La cocina como un aula más, como un referente	Escenario educativo-la cocina como un aula más, espacio de inclusión, alteridad				
7				T2	En este caso la cocina se convertirá en Museo, la idea es	Escenario cultural- Museo				
8				T2	la máquina de moler o molino de manigueta, se relaciona	Anefacto-Industrialización				
9				T2	Continuamos con la Dilla a Presión que en Colombia, le	Anefacto-narración abuelas				
10			CONOCIMIENTO	T2	CI: En este inicio de Nova, los profesores hacen una	Maíz y sus relaciones en el ámbito humano.				
18				T2	La palabra Yuca, fue de las pocas mencionadas. Aparte	Alimentos-desconocimiento Yuca				
20				T2	A pesar de que la yuca es uno de los alimentos más	Alimentos-desconocimiento Yuca				
25				T7	El día de hoy trabajaremos la Independencia y la comida en	Comida y su relación con la Independencia y la resistencia, "comida en resistencia"				
26				T7	Hoy uno de nuestros protagonistas es la papa. Este es un	La papa y su relación con la hamburguesa, alimento que ha viajado a diferentes territorios				
27			CULTURA							
28				T4	Fue bastante interesante el hecho de que los tres	Maíz su relación cultura y territorio				
29				T4	La fiesta de los alumbreados, en el Cauca, es también un	Culturales-rituales su relación con territorio y las semillas				
30				T8	F: Pasemos a la bebida Panela y cacao ¿Qué significan?	Panela y cultura				
31			RURALIDAD							
32				T6	La profesora Clara nos cuenta que el departamento del	ruralidad espacio de abastecimiento				
33				T8	-De acuerdo a todo lo que hemos visto, me preguntaba	Ruralidad, garantía de vida, propiedad.				
34				T8	F: Llevarlos al campo porque allí pueden tener la	Campo, vida digna, violencia y desarraigo,				
35			TERRITORIO							
36				T3	Es la entrada para el recorrido por el mundo que haremos	territorio-comida-globalización				
37				T3	CI: El poema "Qué dulce geografía" Es el abre bocas para	Geografía y rutas de mercado, rutas de culturas, ruta de invasiones culturales				
41				T6	la plaza efectivamente ha tenido muchos cambios, estos	Territorio urbano y los discursos de seguridad y violencia/ la herencia de los locales y la falta de libertad de flujo de comercio y de personas				
42				T6	F: esto es muy común, por ejemplo en una acción	Reconocimiento de la geografía con la pertenencia a un territorio				
43			PALABRA DULCE-LENGUAJE							
44				T2	"Carmen Rosa Gil, mi abuela, tomó esta piedra en Caldas,	Narración piedra				
45				T2	donde se junta el Río Medellín y una quebrada que quedaba					
46				T2	la sesión de Palabra Dulce, la idea era ofrendar las	Lenguaje en la cotidianidad y sus uso en el discurso político				
48				T2	Cuando ofrendamos las palabras de estas surgían	Lenguaje correlación de sentido				
53			RECETA							

Imagen 2. Sistema matricial del análisis de las lecturas y la información obtenida en el trabajo de campo.

Es preciso señalar que la intensión de nuestros talleres no es la de capacitar, tampoco la idea es que el taller se convirtiera en un escenario como el aula. La coordinadora de nuestros talleres es la maestra Clara Grisales y las personas que hacemos parte del Semillero participamos codirigiendo las actividades, pero nuestro interés continuamente es el de desmantelar el performance del aula. Si bien la profesora Clara coordina, todas/os tenemos voz para dirigir y plantear reflexiones y acciones dentro de cada taller. En nuestras actividades incentivamos a la exposición de lo que pensamos sobre los temas planteados buscando continuamente la integración de todas/os. Si bien, en algunas ocasiones resulta difícil evitar la superposición de voces, no tenemos la intención de mandar a callar a nadie, sino que planteamos la importancia de detenernos a escuchar al otro, pero también la necesidad de inquirir o plantear los desacuerdos u opiniones que surjan en la conversación.

Los talleres como técnica tienen la intención de concienciar alrededor de la comida como posibilidad epistemológica en la acción educativa, para generar procesos de reflexión y praxis en la actividad pedagógica de las/os maestras/os en la escuela. Así que concebimos el taller no solamente como un asunto de divulgación teórica sino también como un espacio teórico-práctico

para nuestro proceso educativo, puesto que esta acción educativa no sólo se soporta en un compromiso ético sino en un fuerte compromiso político.

Esto implica que al taller no vamos sólo a escuchar sino a ser partícipes de la generación del conocimiento, todas/os en el rol de maestros y maestras, cocineros y cocineras, nos instalamos, también, en el rol de científicas/os e historiadoras/es. De esta manera nos sumamos como personas que viven *en* el conocimiento y participan activamente de él. La idea del taller es comprender que en la comida, habita la ciencia y la historia, y que en su espacio la cocina y su sujeto la cocinera/o se agencia conocimiento, a su vez, científico y creador de historia. El taller al ser predominantemente dialógico y participativo nos involucra a todas/as como agentes del saber, y no como objetos vacíos esperando a ser “llenados” con una saber revelador y mesiánico. Dicho de otra manera, la aplicación de métodos, técnicas e instrumentos plantean la reflexión, el involucramiento y la recuperación de todas nuestras historias y culturas, haciendo énfasis en que “no hay realidad que no se deba a su propio devenir histórico y a la forma como los pueblos han interpretado y expresado esa historia” (Nuñez, 1987, pág. 155).

En esta aplicación de recolección de información se realizaron tres temporadas de “*Saberes y sabores: comida mestiza para descolonizar el gusto*” talleres sobre comida y acción educativa en MOVA. Cada temporada consta de 8 talleres, los cuales varían de contenido de acuerdo a las necesidades y ajustes que se quieren a medida que avanza el proceso. A continuación, los presentamos con las temporadas y talleres realizados.

Temporada 1 abril a junio de 2019

Taller 1: Taller de Presentación-Saberes y sabores: Comida mestiza para descolonizar el gusto.

Taller 2: Taller Amasando ciencia-La cocina como museo.

Taller 3: Taller de Abaceros.

Taller 4: Taller de Semillas y huellas hídricas.

Taller 5: Taller de Comida por los poros. Comida externa.

Taller 6: Taller de Vamos a las Plazas de Mercado.

Taller 7: Taller de Cocina como laboratorio.

Taller 8: Taller de Círculos de la palabra.

Temporada 2 de julio a septiembre 2019:

Taller 1: Taller de Presentación-Saberes y sabores: Comida mestiza para descolonizar el gusto.

Taller 2: Taller de Amasando ciencia-La cocina como museo.

Taller 3: Taller de Placeres de la variedad: tres sabores, sal, azúcar y grasa.

Taller 4: Taller de Semillas y huellas hídricas.

Taller 5: Taller de Comida por los poros. Comida externa.

Taller 6: Taller de Comida de la independencia.

Taller 7: Taller de Círculos de la palabra.

Taller 8: Taller de vamos a las Plazas de Mercado.

Temporada 3 de septiembre a noviembre 2019:

Taller 1: Taller de Presentación-Saberes y sabores: Comida mestiza para decolonizar el gusto.

Taller 2: Taller de Amasando ciencia- La cocina como museo.

Taller 3: Taller de Audela-Lo que se presenta oculto a nuestros sentidos.

Taller 4: Taller de Amasamaíz.

Taller 5: Taller de Comida plural como el orden del universo.

Taller 6: Taller de Especies y semillas. Una farmacia dentro de la cocina y la huella hídrica indicador de advertencia en el uso compartido del agua.

Taller 7: Taller de Círculos de la palabra.

4.3.2 La cocina como laboratorio

Uno de los principios de este desarrollo metodológico es la necesidad de establecer un contacto directo entre los sujetos de la alfabetización buscando un espacio que invite al encuentro, la apertura y la intimidad para posibilitar el proceso de alfabetización; un escenario en el que tenga lugar la producción de saberes pero también de la solidaridad. En este sentido, la cocina se presenta como ese espacio que todos conocemos, que nos genera más confianza, en el que ubicamos, la mayoría de las veces, a las personas más cercanas y próximas.



Fotografía 1 [Valentina Hernández]. (Medellín. Mayo 8 de 2019). Mova 1-Taller 3: Abacería y bodegones. Archivo digital Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

Nuestra intención no es que la cocina *emule* al laboratorio y se convierta en un territorio de la asepsia y los requerimientos técnicos, más bien se trata de restituir la voz de la cocina en una construcción que le ha sido negada por su feminización y subsidiariedad a partir de los discursos de la ciencia. De ahí que hablemos de la cocina como laboratorio, ya que no se pretende que esta se convierta en otro espacio, sino más bien se trata de que se reconozca y visibilice como un lugar de conocimiento.

“En la cocina constituiremos un referente educativo, un espacio que se transforma en un laboratorio, o mejor se resignifica, pues ella siempre ha portado conocimientos que se han ignorado o dejado de lado, sumiéndola en un silencio que ha merecido una subestimación de su alcance social y cultural, alcanzando a silenciar a quienes en ella se encuentran y convirtiendo su rol en una función subsidiaria y menospreciada. Es así como mujer y cocina se han rezagado en su contenido de conocimiento, pues la feminización de quienes en ella están le ha valido precisamente también el olvido... Al establecer en la cocina un encuentro con *“sabores y saberes: comida mestiza para descolonizar el gusto”* y pensar en los sujetos que en ella se encuentran como protagonistas de la acción educativa, estamos resignificando el contenido simbólico del espacio y del sujeto, y con ello restituyendo un valor que

convierte nuevamente a la comida en una protagonista nodal de nuestra existencia, y no por su papel nutricional, sino por su dinámica simbólica” (Grisales, Taller 1: Presentación Saberes y Sabores, comida mestiza para decolonizar el gusto [Material de trabajo], 2019) .

Al asumir el espacio de la cocina, dando lugar al reconocimiento del saber que hay en ella, y de la ciencia e historia que se habilita en la transformación de los alimentos que ocurren allí, nos posibilita crear diversas formas de comprensión de nuestra realidad y de reflexión sobre los espacios comunes que por cotidianos se desdibujan. Por consiguiente, identificamos la cocina como un espacio multidimensional porque en él se despliegan diversos saberes como la geografía, la producción de historia, de química, de física, de matemáticas. En este espacio nos damos cuenta de que no necesitamos de un currículo que se establezca temáticamente en el que compartimentamos el saber diciendo “pasamos de la clase de biología a la clase de ciencias sociales”, porque la cocina convida a que de manera compleja y de manera integral se trabajen todos los saberes. Recordemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje debería involucrar todos los espacios de nuestro ser, teniendo en cuenta que “la realidad humana se concibe como una realidad desarrollada simultáneamente sobre tres planos: físico-material, socio-cultural y personal-vivencial.” (Casilimas, 2002, pág. 36).

2.3.2. Círculo de la palabra y palabra dulce

Esta investigación tiene como base metodológica el círculo de la palabra y la palabra dulce, pensadas estas como “un circuito de conversación” en el que no se prepondera lo que ellas/os dicen ni lo que yo digo, sino la construcción de lo que decimos juntos. Nos basamos en la idea de que sólo a través de la disposición de escuchar al otra/o podemos establecer esa conexión que nos

permitirá comprender lo que contiene la palabra, y de esta forma implicarnos todas/os como parte de la construcción de la acción comunicativa. De esta manera es posible producir un diálogo que nos permita ser conscientes de lo que decimos y por tanto de lo que somos y los discursos a los que obedecen. A través de este proceso, cuyo orden es escuchar, preguntar y luego reflexionar, se consensuan todos los temas que se presentan en los talleres teniendo presente los pensamientos, costumbres y experiencias personales de cada uno de las/os participantes.

En consecuencia, partimos de la idea del lenguaje como el ámbito de posibilidad de lo humano teniendo en cuenta que “el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación... Todo comprender es interpretar, y toda comprensión se desarrolla en el medio del lenguaje” (Gadamer, 2007, pág. 467). Así desde el lenguaje como ámbito de posibilidad, de la comida como principio epistemológico y de la cocina como el espacio en el que se dan relaciones de confianza y solidaridad, el círculo de la palabra se ofrece como un conector de estos tres elementos para posibilitar la interacción y la conversación.

La palabra dulce pensada desde el escenario de la cocina, nos plantea el hecho de que nuestra base formativa tiene asiento en las prácticas cotidianas de comer y conversar, puesto que para la mayoría de nosotros al pensar en la cocina, traemos al pensamiento a nuestras madres, tías o abuelas, no sólo como aquellas que nos proveen el alimento sino como los sujetos que nos introducen en diferentes aprendizajes. El encuentro de estas acciones en la alimentación, nos adentra en un universo simbólico que nos permite involucrarnos de manera afectiva en el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje, proponiéndonos nuevos espacios y maneras de agenciar el conocimiento.

Para dar inicio a cada taller y ubicarnos en el círculo de la palabra partimos de un artefacto⁶ que llamamos la caja alfabetizadora como una forma objetivada de nuestro pensamiento, una metáfora de nuestra memoria tanto de la acción educativa como de nuestra cultura manifestada a través de la comida. La apertura de esta caja es la posibilidad de abrirnos al diálogo por medio de la palabra, generando la conversación y la movilización del pensamiento.



Fotografía 2 [Valentina Hernández] (Medellín, 2019). Mova 3, Taller 5: Audela, lo que permanece oculto a los sentidos y Taller 4: Taller de semillas y huella hídrica. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

2.3.3. El enrutante

Ya hemos hablado del taller, la cocina como laboratorio y el círculo de la palabra, ahora hablaremos del enrutante y cómo este se integra en nuestros momentos metodológicos. Entonces, decimos que a través del círculo de la palabra activamos la experiencia educativa, en el primer taller ofrendamos palabras como cocina, comida y maíz y explicamos la importancia del maíz en Latinoamérica y es aquí cuando llegamos al enrutante, que trabajamos en el Semillero de investigación, haciendo alusión al relato de los hombres y mujeres del maíz, a su importancia en América; al recorrido que ha hecho como parte del desarrollo civilizatorio en Occidente, y como uno de los productos principales en la alimentación básica del mundo. De esta manera transcendemos el vocablo maíz para llevarlo a la complejidad de sus memorias, reconfigurando el

⁶ Concebimos el artefacto como “algo que adquiere significado y valor mediante su existencia en un campo de la actividad humana”(Daniels, 2003, 32) “los instrumentos desempeñan un papel fundamental en la teoría de la actividad porque el instrumento media en la actividad y, en consecuencia, no solo conecta al ser humano con el mundo de los objetos sino también con otras personas”(Well, 2001, 242), autores referenciados por Secundino (2017) en un artículo en el que hace una relación entre artefactos y docencias.

proceso simbólico que nos propone una serie de relatos y acontecimientos para resignificarlos, como una manera de generar resistencia ante la reducción de la palabra maíz y las implicaciones que tiene en nuestra vida. Uno de los aspectos que se pretende con el enrutante es acudir a la configuración polisémica de la palabra en este proceso de alfabetización de adultos, dar cuenta de los procesos de visibilización y ocultamiento de la otredad que se crea cuando no sabemos las cosas que agencia el maíz en nuestra región, al igual que para entender que el enrutante no se trata solo de una convención que nos permite entrar en el mundo que ya nos tienen fabricado, sino la posibilidad dialógica de comprender el mundo donde nos encontramos implicados, y que por tanto somos responsables en su acontecer.

2.3.4. Los recorridos territoriales, ¡vamos a la plaza de mercado!

El territorio como concepto nos mueve a verlo y descifrarlo bajo la compañía y el relato de quienes en él construyen vida social. Esta idea de un territorio que pueda ser entendido desde la comida, nos propone el ingreso a la plaza de mercado La Minorista de Medellín, para entender la manera en que allí se tejen las relaciones y las disposiciones alrededor de la comida, en un espacio como la plaza, y tomar conciencia de cómo se constituye la colectividad social en estos espacios que tienen en su haber un micro relato que da cuenta de lo que aconteció y acontece en una ciudad. Para nosotras/os que venimos realizando la investigación, 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 acción educativa. Y para los maestras/os que participan en MOVA, es una oportunidad para volver a un lugar que resulta complejo por sus propias dinámicas sociales, económicas e históricas, pero que a su vez busca que todas/os nos acerquemos a los espacios y descubramos que la mayoría de las veces las asociaciones negativas guardan más relación con el

miedo infundado por acciones del pasado y los medios de comunicación, que por nuestra propia experiencia en el presente.

Visitar las plazas de mercado, caminar por sus laberínticos pasillos tiene sentido en la necesidad de observar dinámicas y formas de relacionamiento en el territorio que tienen como centro la comida. Objetivos como entender la comida en la vida social, incluirla en la acción educativa, generar a través de ella emancipación, integrar contenidos a la escuela pertinentes con el territorio; dinamizar las relaciones sociales en el territorio para abordar la ruralidad; son entre otros, aspectos que nos proponen hacer este recorrido, además de caracterizar el suelo común a todas/os en esta Práctica Pedagógica. Pretendemos leer un espacio y acompañarnos de las/os maestras como ciudadanos, antes que como consumidores del mismo, para que re-descubran a través de este recorrido su ciudad, que la problematicen y que sean conscientes, al igual que nosotros, de la complejidad de su territorio. Este acompañamiento, a su vez, es un acto de aproximación que nos permite reconocernos y sabernos en la acción educativa. (Grisales, Taller 6: ¡Vamos a las plazas de mercado! [Material de trabajo], 2019)

2.3.5. El grupo focal

Esta es una técnica cualitativa donde se provocan relatos a propósito de temas puntuales que no van enmarcados necesariamente en preguntas y se disponen para que los asistentes discurren de manera amplia sobre estas provocaciones. Lo que se suscita en las conversaciones es materia de observación y análisis para el investigador/a entendiendo la disposición que se realiza en el espacio para que tenga lugar esta técnica, como las maneras de relacionamiento, y por supuesto la propia discursividad y argumentación utilizada para entrar en conversación. Se propuso activar el grupo focal con los maestros, maestras y directivas de la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierre, sede

Juan María Gallego, ubicada en la vereda Guapante Abajo, en el Municipio de Guarne, en el horario de 12 m a 2 pm. Se programó la comensalía en el horario del almuerzo porque la idea era partir de un menú que los compañeros del Semillero y la profesora Clara Grisales preparamos para ellos en la cocina de la institución Educativa.

El Grupo Focal en las dinámicas sociales, como lo advierte su nombre, se focaliza en actores cuyo interés está comprometido para la investigación. El propósito es guiar la comensalía con un menú que es la base de la propuesta de conversación. Los platos sugeridos están asociados a la geografía del lugar, a las formas de producción, a los ingredientes que son recurrentes en el territorio, aunque las preparaciones propuestas específicamente no. Cada plato del menú es el activador de una conversación llevada también como un menú de temas, que seguirán el ritmo temporal propuesto por la comida. Giramos entorno a un plato central que se plantea como referencia de la comida plural, como parte de un escenario que se propone colectivo, para ser compartido. Por ello será la sopa el centro de toda esta propuesta en el reconocimiento justamente de su elaboración, que en general es una ofrenda que realiza un/a cocinera/o para otras/os. (Grisales, Grupo Focal IER Ezaquiel Sierra sede Juan María Gallego, 2019)



Fotografía 3 [Valentina Hernández]. (Guapante, Septiembre 2 de 2019). Grupo Focal IER Ezequiel Sierra sede José María Gallego, vereda Guapante del municipio de Guarne. Archivo digital Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

2.3.6. Desarrollos didácticos

Son piezas construidas para trabajar de manera directa la comida, y mostrarle a la comunidad académica una manera de producir y validar conocimiento desde sus propias dinámicas sociales y culturales. Este movimiento expedicionario ha ido creando diferentes piezas didácticas que ilustran y recrean los contenidos que se proponen para llevar la comida al centro de pensamiento.

La necesidad de comunicarnos y encontrar formas de relacionamiento que afectaran positivamente el encuentro entre tutores-tutorados en este proceso expedicionario, hace que tengamos como propósito central el intercambio de saberes, la construcción de un pensamiento sobre lo que somos alrededor de la comida, teniendo enrutantes que surgen de plantear preguntas sobre nuestra cotidianidad y lo que en nuestras mesas se sirve y se encuentra relación con otras mesas (Grisales, Ficha técnica de innovaciones didácticas [Material de trabajo], 2018).

Cajitas ofrendas: son configuraciones estéticas con fines didácticos, creadas para coleccionar cada pieza que hemos ido creando sobre la comida y que contiene información sobre los alimentos que hemos definido como enrutantes. Son entregadas como ofrendas a los maestros y maestras de MOVA para emprender el viaje y conectar a través de estos materiales para construir conjuntamente. Cada caja contiene información del alimento, semillas, olores, hombres y mujeres del maíz como personajes para caminar los diferentes mapas propuestos, una serie de galerías artísticas con bodegones y sus artistas; relatos y recetas de abuelos/as, y textos sobre información de semillas y colecciones de las mismas. (Grisales, Ficha técnica de innovaciones didácticas [Material de trabajo], 2018)

Herbarios: Colecciones de las plantas que nos producen alimentos, fotografías de plazas de mercado y colecciones de los productos importantes, además de los personajes asociados a sus

elaboraciones de acuerdo con las regiones visitadas. (Grisales, Ficha técnica de innovaciones didácticas [Material de trabajo], 2018)

Fichas técnicas del alimento: Cada enrutante contará con una ficha técnica que nos provea de información básica de sus propiedades, bromatología, procedencia, lugares, usos, manejos hídricos. (Grisales, Ficha técnica de innovaciones didácticas [Material de trabajo], 2018)

Álbumes, calendarios y recetarios: Un juego de estos relatos producidos alrededor de la comida y que serán fotografiados y recreados para producir información y generar desarrollos elaborados en manualidades sobre aspectos de la imagen de la comida. (Grisales, Ficha técnica de innovaciones didácticas [Material de trabajo], 2018)

Giros copios para información de semillas y cultivos: Una serie de discos que tienen un eje para rodar e ir mostrando información que se va abriendo sobre las semillas hasta su disposición como alimento y su huella hídrica. (Grisales, Ficha técnica de innovaciones didácticas [Material de trabajo], 2018)

Cartas: El recurso epistolar busca crear un espacio de vinculación entre los sujetos del proceso alfabetizador, sus recuerdos y familiares alrededor de la comida. La idea es escribir cartas que se relacionen con las especias que trabajamos en los talleres, en la cual se ofrenda una receta que vincule su historia de vida con la especia seleccionada.

Cartografías y mapas de la comida: A partir de la elaboración de los menús que se realicen con profesores participantes en Mova, haremos seguimiento a los diferentes productos que en ellos aparecen para abrir un diálogo con el territorio, y de esta manera ubicar cartográficamente los alimentos que llegan a nuestra mesa. Esta cartografía también se constituye en pieza fundamental para describir las cocinas y sus centralidades, tal como ya lo habíamos advertido en el laboratorio, con el fin de leer y describir este escenario. (Grisales, Ficha técnica de innovaciones didácticas [Material de trabajo], 2018)

2.4. El universo práctico de la investigación

En el trabajo de campo el registro se realiza mediante las relatorías y las fotografías. En ellas buscamos consignar la mayoría de comentarios, impresiones, gestos corporales y faciales. Se trata de ser lo más descriptivos posible en el registro para generar el fichaje y determinar los descriptores que posteriormente nos servirán para fundamentar las categorías de análisis.

Si tenemos en cuenta que partimos del mundo de la vida como esfera de análisis, comprendemos que el mundo de la vida es “un mundo simbólico, mítico y ritual” como los tres elementos portadores de significado (Melich, 1998, pág. 36), y de esta forma, el estudio de la vida se hace necesario para comprendernos como sujetos. De ahí que los elementos básicos que nos constituyen como la comida, la educación y los diferentes ámbitos en los que estos son recreados, culturalmente, deberían analizarse e interpretarse. En este caso en particular cada receta, cada experiencia en la cocina, cada transformación, cada alimento, cada comensal, se convierte en categoría de análisis, es decir, en palabras constituidas para pensar, para atravesar nuestro universo simbólico, para explorar y comprender. La comida y la cocina constituyen entonces una formación discursiva específica desde el punto de vista histórico, geográfico, cultural, político y económico, una formación que se puede y debe problematizar por su contenido transdisciplinar. La manera en la que habrá de recrearse estará fundamentada en la recopilación de relatos, ya sean los registrados durante cada taller en las relatorías o los que se intencionan a partir de palabras dulces, amargas o los diferentes alimentos.

Todo lo planteado en este capítulo de metodología podríamos expresarlo como una necesidad de resignificación de un universo hablante que por fuerza de lo cotidiano se ha instrumentalizado y ha perdido parte de su significado en aquellos que lo implementan. Cuando nos encontramos con la formación del sujeto como hablante de una determinada lengua, y

acudimos a los ámbitos educativos, no es posible deshacernos de la paradoja de la modernidad: en ciudades y sociedades tan diversas, el lenguaje tiende a una concreción que busca homogenizar el contenido aprisionando el sentido y dotándolo de *un determinado* modo de ver el mundo.

Es por ello que en MOVA, trabajando con maestras/os de escuela, asistimos a un encuentro con la comida que nos posibilita indagar por el lenguaje, partiendo de una serie de convenciones naturalizadas como el lugar de la comida y el de la cocina en nuestras vidas, así como de las propias ideas sobre estos dos elementos para ir ampliando nuestro pensamiento alrededor de un universo simbólico que nos es tan común y por eso, quizá, obviado y naturalizado. Este proceso de alfabetización, por medio de la comida y el círculo de la palabra, como metodología, se propone generar un proceso de resignificación del lenguaje que habitamos a diario y ver en él un horizonte de sentido en el que los sujetos tengan el espacio para dialogar y comprenderse los unos a los otros mediante una acción educativa en la comensalía.

3. COMER ES DIGERIR CULTURALMENTE UN TERRITORIO

La aparente sencilla pregunta de qué deberíamos comer ofrece una respuesta que tiene profundas implicaciones políticas, económicas, psicológicas, e incluso morales para todos nosotros...

Sobre las políticas alimenticias y el placer de la comida.

Michael Pollan

3.1. Consideraciones preliminares

Al plantear la comida como categoría para la acción educativa, en un proceso alfabetizador de adultos, surgen una serie de desafíos. El primero de ellos se traduce en problematizar lo que se entiende por la comida como categoría epistemológica, para llegar a una conceptualización de ésta que vaya más allá de la idea de la comida desde un punto de vista biológico; el de la nutrición. Lo anterior implica redefinir la comida como concepto y su importancia en la vida de los seres humanos, para que se puedan generar ámbitos más abarcables, al respecto, que nos permitan transitar por los caminos de los procesos educativos.

Desde esta perspectiva, es posible que surjan preguntas en los docentes como “¿Por qué comer es una acción política?” (Profesor asistente, Mova 3, Taller 4, Mayo 15 de 2019)⁷ y estas puedan ser un asunto en el que tanto procesos formativos formales e informales puedan indagarse. Esto es, enfrentar el desafío que implica comprender en qué consiste el componente político de la comida, abordar lo que significa en la construcción de un sujeto político, y comprender el significado cultural y social de lo que representa esta construcción.

⁷ En lo sucesivo para dar cuenta de la participación de los profesores en el trabajo de campo en Mova se referenciará de la siguiente manera: Profesor asistente, Mova 3 (corresponde a la temporada), Taller 4 (Tipo de taller que se realizó) y fecha de realización del taller. Si hay alguna duda en la metodología se han referenciado las fechas de las temporadas, los talleres, sus nombres y la fecha de realización de los mismos.

Como bien señala Zemelman (2010) “No es posible pensar en ningún tipo de estructura social, económica o política, como tampoco cultural, si no es como resultado de la presencia de sujetos en complejas *relaciones recíprocas en cuanto a tiempos y espacios*” (pág. 356), entonces, si los tipos de estructuras están determinadas por las complejas relaciones que se dan entre los sujetos y teniendo en cuenta que estas relaciones, en un primer término, se generan en los procesos de socialización familiar y escolar, y además, que dentro de lo familiar y escolar el asunto de la comida es uno de los temas principales⁸, esto implicaría, para nosotros, pensar en cómo esas construcciones se están dando y cuál es el enfoque discursivo que tiene la comida dentro de las instituciones.

Claro que reenfocar la comida hacia los espacios formativos, como una categoría epistemológica, desde la cual podríamos analizar y reflexionar sobre las diferentes dimensiones de lo social y cultural, significa romper con el condicionamiento de un discurso que ubica a la comida única y exclusivamente en la esfera de la salud y la nutrición.

En este sentido, surgen diferentes temáticas desde las cuales se pueden abordar la realidad y las construcciones de las relaciones de los sujetos en las que la comida se encuentra involucrada como categoría ordenadora y productora del conocimiento.

La primera consideración se refiere a comprender la comida como estructurante cultural, esto es, dar cuenta de cómo las estructuras de la realidad socio-política pueden explicarse a partir de los contenidos de la comida, en cuanto que esta tiene una íntima conexión con la tradición, la historia, la economía, la alteridad, la cultura, y por tanto con la construcción del sujeto. Un ejemplo de esto es el hecho de que hay alimentos que determinan niveles socio-económicos, como lo es la

⁸ Teniendo en cuenta que en Latinoamérica y en los países en vía de desarrollo los asuntos de la mala nutrición han llevado a que una de las preocupaciones del Estado sea el de alimentar a su población creando programas para proveer a las familias de alimentos básicos y en las escuelas crear los espacios de los restaurantes escolares (situación que más adelante será reflexionada de manera más detallada).

vaca en la cultura India; o alimentos que determinan hábitos de exclusión o inclusión como el cerdo. En este sentido convendría recordar que en los procesos colonizadores, uno de los primeros elementos por los cuales se considera civilizado o bárbaro a un pueblo son sus hábitos alimenticios⁹.

Es de esta manera que alrededor de la comida se pueden conformar espacios de homogenización, como los generados por los grupos dominantes económicos sobre los demás grupos sociales, que a través de los diversos discursos que generan por medio de la comida y de la publicidad, crean espacios de desconexión entre los sujetos hasta el punto en el que algo que tiene un valor simbólico y de conexión cultural tan fuerte como la comida se puede convertir en un referente cuyo significado se agote en el acto de comer. De allí que consideremos oportuno que uno de los ejes ordenadores de la acción educativa sea la comida; el tomar conciencia acerca de cómo las dinámicas económicas, referidas a la comida, conforman mecanismos para construir sujetos desafectados de aquello que les rodea, y a su vez crear dinámicas de invisibilización de los pueblos y de los problemas relacionados con la alimentación, mediante el uso del lenguaje, influyendo de esta manera en los comportamientos, necesidades, en particular y de manera general en la cultura de los sujetos.

Con lo que llevamos dicho hasta aquí, nos parece que resignificar el concepto de la comida para los espacios formativos nos posibilita hacernos conscientes de todo lo que implica la acción de comer y las vinculaciones que esta tiene con diferentes ámbitos de la vida humana. La problemática central se encuentra en reflexionar alrededor de la comida superando la visión

⁹ No habría que ir muy lejos en el tiempo, teniendo en cuenta la contingencia en el mundo que ha generado el Covid-19, y los movimientos de odio hacia el pueblo chino por relacionarlos con el consumo de murciélago y su supuesta vinculación con el origen del virus. Claro que en este tipo de discursos de odio no se comenta que la mayoría de virus que han causado la influenza en el mundo provienen de alimentos como el cerdo, las vacas o los pollos. Alimentos que se consumen, por supuesto, en Occidente.

instrumental de la misma, porque una de las cosas que buscamos cuestionar con esta investigación es el lugar y el papel que puede tener la comida al interior de los procesos pedagógicos.

3.2. Decolonización del paladar y la construcción del sujeto político

3.2.1. Geografías, autonomías y semillas

En esta investigación, como hemos venido tratando, apelamos a la comida como un concepto que trasciende el contenido etimológico de la palabra; del latín *comedere* “comer todo o tomar todo”. Es decir, la comida asociada preferentemente al acto de comer. Proponemos entonces extender esta comprensión limitada y empezar a concebirla dentro de la potencia que tiene para generar conocimiento, involucrando a todos los agentes de la comunidad educativa. La comida, al permitir diferentes miradas, puede ser el referente de una comunidad que nos abre las puertas para establecer una relación entre la comunidad y la realidad social, mediada por las transformaciones que operan entre ellas y que se producen en el territorio, debido a que en cada plato que nosotros consumimos podemos reconocer la historia acumulada, las luchas territoriales y las geografías recorridas de los alimentos (Delgado, 2001, págs. 93-106).

Teniendo en cuenta, siguiendo al mismo autor, que “una lectura del universo de la comida nos abre la puerta de estudio de la diversidad cultural, de la contemporaneidad de las culturas, y por lo tanto del permanente proceso de cambio” (Delgado, 2001, pág. 106), nos permitimos pensar si hay algo que sea tan frecuente en nuestro pensamiento y diario vivir como la pregunta ¿qué voy a comer? En este momento particular de la historia, la comida cobra especial importancia en la distribución geopolítica de un mundo globalizado. Los cultivadores locales se encuentran ante la

encrucijada de cultivar y vender sus productos en un sistema de grandes cadenas comerciales que tienen el poder y los recursos para determinar las condiciones de producción y comercialización.

Da cuenta de esto el encuentro con el señor Guillermo¹⁰, un transportador del Oriente antioqueño, que nos hizo el favor de darnos el aventón hasta el casco urbano. Estábamos con la maestra Clara y ella comenzó a preguntarle por lo que cultivaba y cómo era el proceso de comercialización, a lo cual respondió: “Está muy complicado el cultivo de frutas en la región, la comercialización implica que yo como cultivador requiera de un servicio de transporte para poder que mis productos se vendan. Yo por lo menos tengo carro, y llevo la fresa y la mora hasta el aeropuerto. Las frutas van hasta Cartagena y allí se venden en el Éxito. Pero la cosa está en que la pagan después de vendida y nos descuentan la fruta que no se vendió o la que sale dañada. La cosa es que no le devuelven a uno el producto, entonces es cuestión de fe y creer que dicen la verdad al hacer las cuentas. Por ahora en la zona sólo se cultiva mora porque la fresa tiene muchos problemas por las plagas y hay que utilizar mucho químico para que se dé la cosecha”.

En cuanto a la manera como llega a nuestras mesas la comida es prudente advertir cómo las grandes corporaciones de alimentos intervienen en los desarrollos económicos y las actividades que se generan en los pequeños empresarios de los países en vías de desarrollo, produciendo desplazamientos no sólo de los sistemas agrícolas sino de las actividades económicas que surgen a partir de ellos.

¹⁰ El cual se da después de una actividad del Semillero en la Institución Educativa José María Gallego en Guapante Abajo. Terminamos la jornada a las once de la mañana, debíamos caminar por más de una hora desde la escuela hasta el casco urbano porque la chiva, el único transporte que tiene la vereda, no pasaba sino hasta las doce y media. Don Guillermo es propiamente transportador, un intermediario, y tiene un centro de acopio en el casco urbano, esto es muy importante porque precisamente en la ruralidad uno de los mayores controles en el valor de la producción lo ejercen los propietarios del transporte. Nuestros territorios rurales tienen problemas serios en la conexión vial y en el transporte. Don Guillermo nos recogió porque se hallaba precisamente recogiendo las frutas de otros cultivadores para enviarla al aeropuerto.

Hasta hace menos de 50 años, el sistema agrícola de regiones como Latinoamérica, África y el sudoeste Asiático consistía en pequeñas empresas familiares que operaban con sus propios insumos, ahorrando y produciendo sus propias variedades de semillas. Pero a partir de la revolución verde, a partir de los años 60, se empezaron a consolidar grandes corporaciones dedicadas al desarrollo de productos químicos y tecnológicos para el trabajo de la tierra. Estas empezaron a comprar las pequeñas empresas familiares, y a captar grandes cantidades de territorio, cambiando no solo las dinámicas de la propiedad del suelo, sino de las actividades relacionadas con él. Entonces, pequeños poseedores de tierras y campesinos eran convertidos en mano de obra barata y labores de mayordomía. Esto ha tenido un impacto progresivo tanto en el desplazamiento de la población rural a la ciudad como en la pérdida de autonomía de aquellos que deciden quedarse a seguir cultivando la tierra.

Esta situación no sólo ha implicado cambios en las actividades de los habitantes de la ruralidad sino que a su vez ha creado cambios en el uso del suelo. Periódicamente se ha ido presenciando la urbanización del campo ya sea porque la pequeña finca con una o dos hectáreas aptas para el cultivo ahora se use como casa de campo, o porque se encuentren densamente pobladas por monocultivos e invernaderos. Lo que anteriormente eran territorios de policultivo - en la que tanto personas, animales y plantas convivían- se han ido convirtiendo progresivamente en zonas que funcionan como ciudades de plástico. Cientos de hectáreas que se tornan blancas y geométricas, como el trazado cuidadosamente rectangular de un urbanista, en el que el paisaje que anteriormente era verde ahora se torna blanco hasta donde la mirada puede abarcar.

“Pero uno ve que cada día hay más invernaderos. Cuando yo llegué aquí hace 8 o 9 años, este era un paisaje completamente verde, había una quebrada con mucho caudal por el que uno podía pasar, que incluso los muchachos iban a bañarse allá. El cambio

paisajístico ha sido impresionante, por donde sea que uno mire es blanco lleno de plástico”.
(GF, profesora de Ciencias Sociales)¹¹



Fotografía 4 [Valentina Hernández]. (Guapante, 28 de Octubre 2019). De camino a Medellín después de Taller en la IER. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

De esta manera se ha ido consolidando un sistema agroalimentario a escala mundial

“dominado en gran medida por grandes corporaciones transnacionales agroindustriales (CTA). Son grandes corporaciones las que dominan el mercado mundial de diversos tipos de insumos –semillas, fertilizantes y pesticidas– que venden a los productores agropecuarios de todo el mundo. En años recientes incluso se han patentado nuevos cultivos o variedades de cultivos, estando estas empresas involucradas en la investigación en ingeniería genética y la crianza de nuevas plantas y animales” (Teubal, 2001, pág. 52).

Es así como estas transnacionales no sólo operan comprando tierras, sino que por su gran influencia a nivel mundial, también tienen injerencia en las políticas gubernamentales de los países. Generando así una captación no solo de tierras, autonomía de cultivos, sino de insumos agrícolas, lo que implica que los campesinos y pequeños productores ya no puedan ahorrar o producir sus

¹¹ En lo sucesivo para no entorpecer el flujo de la lectura nombraremos con las iniciales GF al Grupo Focal realizado el 2 de septiembre de 2019 en la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra sede José María Gallego en la vereda Guapante Abajo del municipio de Guarne, Antioquia.

propias semillas, debido a los altos índices de salubridad que determinan regiones como Estados Unidos y Europa, lo cual provoca que los productores tradicionales no puedan sembrar sus semillas y deban comprar las que ofrece el mercado. Estas semillas usualmente son híbridos que no se reproducen con facilidad, obligando al productor a comprar cada periodo las semillas que necesita, y como consecuencia pierden autonomía frente a estas grandes corporaciones.

3.3. Geopolítica, culturas y territorios

En nuestras construcciones académicas en Expedición Dignidad sobre la comida, analizamos que esta se encuentra relacionada directamente con los problemas de territorio y autonomía de los sujetos. Los avances de naciones extranjeras y de las transnacionales en el territorio pueden ser interpretados como un movimiento de establecimiento colonial, con todo lo que esto representa. Cuando llega una corporación transnacional a un territorio, cuya actividad económica más importante es la agricultura, lo primero que hace es desmontar el sistema agrícola, los subsidios dados a los campesinos y pequeños productores, la tenencia de tierras y suministros para cultivarlas y la incorporación de la economía nacional a una globalizada.

Esto genera a corto y mediano plazo, la desestabilización de la actividad económica del país, el cambio de empleos, las formas de ocupar el territorio y el crecimiento de las brechas sociales ya existentes. El impacto es tan fuerte que las tierras antes ocupadas para el policultivo de consumo básico local, son transformadas en tierras dedicadas a la producción de monocultivos para el mercado global, con el fin de “aumentar” sus ingresos para pagar sus deudas externas generadas por este mismo sistema¹².

¹² Tal como dice Pollan, en *El dilema del omnívoro*, este sistema de mercado global, es un sistema irracional en el que cultivadores se ven afectados por la caída de precios agrícolas que los obliga a “incrementar la producción desafiando cualquier conducta irracional”. Este es un problema que no sólo afecta a los agricultores latinoamericanos sino también a los agricultores del mundo desarrollado. Las ruralidades norteamericanas nos muestran las implicaciones de la

Caparrós en su libro *El hambre* nos hace un extenso recuento de cómo estos cambios de sistemas agrícolas locales a globales, constituyen uno de los causantes de que el hambre se convierta en un fenómeno casi irremediable en una nación, por ello dice que esta intervención de las transnacionales es una “de las grandes violencias del mercado mundial: sin salida para sus productos, millones de campesinos de los países más pobres perdieron hasta la camisa que nunca habían tenido. Y sus países abandonaron toda esperanza de producir su propia comida y, con ella, la de no depender de los precios, caprichos, imposiciones del ‘mercado’” (Caparrós, 2017, pág. 49).

Un elemento relevante en este análisis es el hecho de ser conscientes de que la industrialización agroalimentaria sólo es posible gracias al maridaje entre Estado y empresa. Esto se ve reflejado en las políticas gubernamentales, las cuales establecen la estandarización de productos según exigentes reglas sanitarias, de comercialización y transportación de los alimentos, la carga impositiva y la fluctuación de los precios. Todos los elementos anteriormente nombrados, son causados por la influencia que tienen estas corporaciones a nivel mundial, pero también por la apertura del Estado hacia las mismas, sin que su prioridad sean las características de su pueblo y sus necesidades sino la economía.

“Por ejemplo yo estoy trabajando con ellos la propaganda política porque veo que hay muchos chicos que repiten lo mismo que dicen en la casa “vea, es que este es por el que hay que votar, ¿por qué? Porque en mi casa dicen que por este es el que hay que votar. Yo los escucho hablar a los muchachos sobre un candidato que está calando mucho. Dicen

producción masificada y especializada, donde un agricultor siembra maíz que no es comestible y por tanto el Estado importa la comida puesto que sale más barata. El monocultivo de maíz –y soja– ha reducido la relación de la tierra con quien la siembra a la simple fórmula de Kg x Hectárea. Lo que importa es producir: a toda costa. A costa del paisaje, del daño al suelo, de la contaminación del agua, del hambre familiar: el agricultor estadounidense está endeudado, y sobrevive para pagar una deuda que sigue creciendo. (2017, págs. 47-49).

“es que este piensa mucho en el campo y que los otros solo se están centrando en el sector urbano”, y cuando yo les pregunto cuáles son las propuestas que tiene para el campo, ninguno sabe contestarme. Yo les pregunto cuáles son las necesidades que tiene el campo y ellos no saben cuáles son esas necesidades, ni siquiera identifican cuáles son sus necesidades como campesinos. Este trabajo es algo que requiere muchísimo tiempo, pero que como decía la profe, uno espera que en algún momento empiece a surgir algún efecto, que uno pueda observar que las concepciones están cambiando en ellos.” (GF, Profesora de Literatura).

Este es uno de los variados aspectos en que la comida como acción política nos permite generar cambios en una sociedad: cuando los habitantes de las zonas rurales se encuentran en la capacidad crítica de crear un debate en relación a las propuestas de los candidatos que cada cuatro años invaden sus espacios con promesas que suelen quedarse en eso, promesas. En el grupo focal que se realizó con los profesores de la Institución Educativa de Guapante Abajo, cuando se planteaban preguntas alrededor de la comida en la escuela, algunos de ellos hacían referencia a la importancia de educar a los estudiantes en cuanto a las necesidades que tenían como comunidad, y reconocieron lo valioso que es el territorio no sólo para ellos sino en relación con todo el departamento.

3.4. Lenguajes y discursos sobre la comida. Seguridad alimentaria o soberanía alimentaria, esa es la cuestión

No sólo somos lo que comemos, también somos como comemos
Michael Pollan

3.4.1. Érase una vez un Tercer Mundo...

El sistema global de libre comercio, mencionado al inicio de este capítulo, consiste básicamente en cuatro elementos. Primero, el desmonte del sistema agrario tradicional, en el que como ya habíamos dicho, se trata de desmontar los subsidios estatales a los pequeños productores y montar una serie de “ayudas financieras” que dependen del mercado global. Segundo, una fuerte estrategia a nivel del lenguaje, el cual busca que las economías y los oficios alrededor de la agricultura sean considerados como “atraso” o países y economías en vías desarrollo, “la agricultura como una actividad arcaica que no vale la pena fomentar; dicen los expertos occidentales, la causa de la pobreza” (Caparrós, 2017, pág. 48). Tercero, cambiar las dinámicas del territorio, de los policultivos que ofrecen no solo una solución económica a los pueblos sino que también generan soluciones de soberanía alimentaria. Cuarto, el ingreso de la economía nacional al mercado global, haciéndola víctima de las fluctuaciones mundiales.

Por ello reflexionar sobre la comida más allá del acto de alimentar un pueblo implica pensar la comida como y desde un proceso cultural e intelectual, porque es en la acción de comer en la que se pone en juego la autonomía, la identidad, la cultura y, por tanto, la visión del mundo en la que es posible habilitar los diferentes discursos y modos de ser de los pueblos. Luego, pensar sobre la comida implica reflexionar que la alimentación debe ser un discurso incorporado en la soberanía

y autonomías del sujeto, ya que pensar sobre la expansión territorial de la globalización del mercado es, a su vez, tomar conciencia de que es, también, la expansión y dominación de una cultura sobre otra.

“A mí por ejemplo mi papá lo decía mucho y yo lo sigo diciendo: es muy triste que la gente viviendo en el campo compre por ejemplo la cebolla, el tomate, la lechuga, el limón; yo pienso que uno teniendo un pedacito de tierra son cosas que uno mismo las debería de cultivar y casualmente cultivarlas con menos químicos... Uno se pone a ver y muy poquitos tienen lo que es la huerta casera, la mayoría se dedican a hacer monocultivos o cultivar lo mismo y todo lo demás lo compran... 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” (GF, profesora Libia).

De allí que desde hace varios años los pueblos invadidos por esta cultura agroalimentaria global estén generando movimientos que pugnan por la visibilización de las formas tradicionales de cultivar y por tanto de comer. “Sin Maíz no hay país. Sin país no hay maíz” es el slogan de la campaña de los campesinos de México¹³ que desde hace diez años luchan por la soberanía alimentaria que busca sacar la agricultura y la alimentación del Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN), considerando que este pone en gran riesgo la agricultura campesina y el derecho a una alimentación saludable. La lucha, entre otras cosas es, principalmente, por la soberanía alimentaria e hídrica, por el derecho de cultivar sus propias semillas de maíz y la prohibición de la siembra de maíz comercial y transgénico en el territorio, debido a que este impide

¹³ Para más información sobre el tema visitar el sitio web: <http://sinmaiznohaypais.org/>

que los cultivadores tradicionales encuentren formas de competir en un mercado que se caracteriza por la desigualdad y por la indiferencia de crear y promover un sistema alimentario realmente viable para los más pobres y vulnerables.

Una característica a resaltar de este movimiento es que su preocupación por los cultivos del maíz se extiende hasta la mesa y los hábitos alimenticios de las personas, debido a que comprender que el maíz y las demás semillas modificadas a las que actualmente pueden acceder los cultivadores, no solo va en detrimento de la economía de los pequeños productores, sino en el impacto que estos monocultivos masivos tienen en el ecosistema junto a los riesgos y amenazas que tienen para la salud.

“Hoy precisamente en las noticias salió que ya no se puede sembrar banano en la Guajira porque hay un hongo que es dañino para el hombre, esto da cuenta de cómo estas manipulaciones del suelo con fertilizantes y químicos están dañando el suelo para el cultivo. Habría que tener en cuenta, por ejemplo, que el plátano sembrado en Urabá no es originalmente de ese tamaño tan grande y así mismo con otras frutas que elegimos porque son grandes o bonitas” (Profesor asistente, Mova 2, Taller 3, Agosto 9 de 2019).

En este sentido la lucha contra el monopolio de los monocultivos masivos en un territorio es, a su vez, una lucha que se eleva al derecho de la alimentación y la cultura alimentaria de los pueblos, teniendo en cuenta el enfoque colectivo que plantea Harris: “ampliando el alcance de una célebre máxima de Claude Levi-Strauss, algunos alimentos son “buenos para pensar” y otros “malos para pensar”. Sostengo, no obstante, que el hecho de que sean buenos o malos para pensar depende de que sean buenos o malos para comer. La comida debe nutrir el estómago colectivo antes de poder alimentar la mente colectiva.” (Harris, 1999, pág. 14).

La lucha no es únicamente por el derecho a alimentarse, sino también por el derecho a comer con dignidad, respeto y reconocimiento. Tengamos en cuenta que ya la historia nos ha

demostrado que los relatos de los monocultivos suelen ser los relatos de los despojados y por tanto del hambre.

3.4.2. El Tercer Mundo y los dilemas del nombrar

Todavía cabe señalar otro asunto relativo a los alimentos buenos y malos para pensar y su relación con “la comida, el estómago y la autonomía”, el cual hace referencia a la diferencia entre la seguridad alimentaria y la soberanía alimentaria. Puesto que a la hora de reflexionar sobre la disponibilidad de la comida y las posibilidades de alimentar los estómagos y la cultura de los pueblos, se vuelve imperativo cuestionarnos acerca de qué sucede con el territorio, en cuanto a la distribución de las tierras de producción y su relación con la posibilidad de cultivar y qué cultivar, y en este sentido de cuáles son las políticas públicas respecto a este tema.

Cabe entonces preguntarse ¿a quiénes benefician las reformas agrarias de un Estado? Dar respuesta a esta pregunta nos lleva a indagar sobre la tenencia de la tierra, sobre el poder de quienes la detentan, sobre quiénes se ejerce este poder y sobre los circuitos de saber que estas dinámicas visibilizan o invisibilizan.

“La visión frente al planeta, en estos momentos, nos impele a pensarnos de manera ética y política lo que comemos, no sólo frente a ser vegetarianos o carnívoros, sino a que nuestras decisiones no sean producto de una moda o del mercado de la salud, sino de posturas claras sobre la manera de alimentarnos y de donde provienen estos alimentos... Si no asumimos una posición crítica desde el conocimiento no podremos enseñar a nuestros estudiantes a pensar de manera crítica, si esto no sucede, entonces cómo vamos a transformar este país” (Profesora asistente Mova 2, Taller 3, Agosto 9 de 2019).

Reflexionando acerca del papel del conocimiento y la importancia que tienen los puntos de focalización del mismo, otro asunto por analizar relacionado con la diferencia entre la seguridad

alimentaria y la soberanía alimentaria, en las dinámicas que se tejen entre la comida y el territorio, es la profunda conexión que estas tienen con el lenguaje. Debido a que la forma en que nombramos las situaciones o circunstancias que vivimos en comunidad determinan, en gran medida, la manera en la que focalizamos los problemas a que nos enfrentamos, es importante detenernos a reflexionar sobre las palabras y los discursos a los que obedecen.

Tal es el caso de cómo al nombrar el asunto concerniente a “la pobreza”¹⁴ y a las soluciones alimentarias de los pueblos nos referimos a estas como seguridad alimentaria o soberanía alimentaria. No es un asunto baladí detenernos a revisar cuál es la diferencia de fondo que trae la manera de nombrar las cosas, debido a que en esta se encuentran las bases de lo que consideramos respetable y reconocible en las formas de concebir el mundo y las posibilidades de autonomía de los sujetos. En este sentido, es pertinente traer a la discusión el término de Caparrós (2017) sobre los lenguajes burocráticos, los cuales son:

“(…) términos técnicos que evitan la emoción. Supongamos que lo hacen por conciencia profesional, para definir más precisos sus objetos de estudios. O que lo hacen por corrección política, para evitar la ofensa de llamar perro a un perro. Supongamos que lo hacen de onda, para cumplir mejor con su trabajo; el resultado, en cualquier caso, es que los problemas de miles de millones se transforman en un texto que solo entienden unos pocos, mientras la mayoría se queda sin saber de qué va la cuestión. En síntesis: el burocrático funciona como una barrera contra el conocimiento generalizado- la forma más fecunda del conocimiento” (pág. 29).

¹⁴ En este mismo sentido habría que hacer una revisión de la palabra pobreza teniendo en cuenta el análisis que hace Arturo Escobar en *La invención del tercer mundo*, en donde nos dice que “el ‘descubrimiento’ de la pobreza masiva en Asia, África y América Latina... habría de proporcionar el ancla para una importante reestructuración de la cultura y la economía política globales. El discurso bélico se desplazó al campo social y hacia un nuevo territorio geográfico: el Tercer Mundo.” (2007, pág. 48). Pensando así la pobreza como una amenaza, vista únicamente como la escasez y la carencia desde la perspectiva del mundo desarrollado, negando cualquier otra manera de vivir que sea tradicional o comunitaria y no esté basada en el mercado determinado por ellos.

Aun cuando en los lenguajes técnicos se reconocen las situaciones críticas que viven las comunidades, estos desarrollan formas hegemónicas que se hallan implícitas en las formas de acción comunicativa que ejercen los sujetos. De este mismo modo opera el lenguaje tecnicista burocratés, generando conceptos que funcionan por lo que niegan. Ejemplo de ello es el término seguridad alimentaria¹⁵, definido por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), como: “la seguridad alimentaria se da cuando todas las personas tienen acceso físico, social y económico permanente a alimentos seguros, nutritivos y en cantidad suficiente para satisfacer sus requerimientos nutricionales y preferencias alimentarias, y así poder llevar una vida activa y saludable”¹⁶. Mediante el uso del término en positivo de seguridad no se dice que el problema es el hambre, puesto que en esta se podría rastrear el desplazamiento de la comida como derecho inalienable, de cualquier ser humano, a la comida como condición de seguridad Estatal, en el que no se problematiza el cómo y el dónde de las causas de esta situación, sino que se busca “solucionar el problema” con una relación de subsidiariedad de la pobreza y del alimento.

“Lo mismo sucede con el Restaurante Escolar, en nuestra realidad colombiana, este tiene un propósito desde los sistemas de coberturas y desde la aplicación del derecho para que todo niño que vaya a la escuela, coma y no tenga hambre. Y lo tramitamos con una institucionalidad ajena a la escuela y a los hábitos alimenticios y culturales de los niños y

¹⁵ Para ilustrar mejor esta estructuración de un lenguaje técnico que genera un maniqueísmo político, Caparrós nos dice que la inseguridad alimentaria es un modismo inventado para solapar una tragedia: “En realidad lo que inventaron fue el concepto contrario: la “seguridad alimentaria”. La Cumbre Mundial sobre la Alimentación, organizada en 1996 en Roma por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura –FAO, sí, FAO- definió que “la seguridad alimentaria existe cuando todas las personas tienen, en todo momento, acceso físico, social y económico a alimentos suficientes, inocuos y nutritivos que satisfacen sus necesidades energéticas diarias y preferencias alimentaria para llevar una vida activa y sana”. Es otro de esos prodigios del idioma burocratés: un concepto que no importa sino por que niega... De ahí que la idea operativa no es la “seguridad alimentaria” sino su opuesto. Inseguridad alimentaria es uno de los eufemismos más tristes en un tiempo de eufemismos tristes” (2017, pág. 30).

¹⁶ Tomado el 31 marzo de 2020 de: <http://www.fao.org/economic/ess/ess-fs/es/>

niñas. El restaurante suele ser manejado, en el mejor de los casos, por madres de familias, sobre todo en la ruralidad, que intentan comprender algunos requerimientos de los estudiantes, sin embargo ellos deben comer el menú que está determinado por otros ajenos de la comunidad; o en los cascos urbanos por una empresa vinculada al ICBF, muy distante de las personas que van a acceder a ese alimento.” (Profesora asistente, Mova 3, Taller 1, Septiembre 27 de 2009).

Dar cuenta de las acciones que engloba la acción comunicativa respecto a la seguridad alimentaria, nos permite reflexionar que en ella se transforman a los seres humanos en un dato para establecer planes de desarrollo, puesto que la solución de la disponibilidad de la comida no se plantea en el orden de la soberanía del sujeto, o la comunidad, sino en el de la visión biológica del alimento. Es decir, se trata de alimentar a todos sin tener en cuenta la construcción cultural de la comida y la tradición de los pueblos que son “intervenidos” con estas políticas públicas; no se opera sobre la dignidad de las personas y sus territorios sino sobre el cubrimiento de la alimentación básica.

“-Profesor: En el restaurante del colegio pasa que se desperdicia mucha comida y uno le dice a los estudiantes que se coman todo, que la comida es sagrada, que hay mucha gente con hambre en el mundo. Pero ellos le contestan a uno “a mí no me gusta esta comida”, “es que no sabe rico”, “yo nunca como eso en la casa”.

-Profesora Clara: Pero mira que la lógica del restaurante escolar está marcada por una lógica institucionalizada que saca al niño de ese compromiso que puede generar la comida. Los estudiantes viven permanentemente la relación cara a cara, de corresponsabilidad en sus familias, al interior de sus casas y lo que se come en ellas. Pero al interior de la escuela no hay un proceso formativo que los vincule con lo que comen sino

más bien una lógica industrial de la producción y el consumo del alimento.” (Mova 3, Taller 1, Septiembre 27 de 2019).

En este sentido vale la pena volver a las preguntas de Majid Rahnema (1991), citado por Escobar (2007), ¿qué es necesario y para quién? ¿Y quién está capacitado para definirlo? Cuando un Estado no se encuentra en capacidad de dar solución a los problemas del hambre -muchos de los cuales han sido causados por cambios en sus sistemas agrícolas tradicionales por otros globales, como ya hemos explicado-, las personas que la padecen se convierten “en refugiados, clientes, mendigos del asistencialismo mundial” (Caparrós, 2017, pág. 31), dependientes de las ayudas de los centros de distribución de alimentos. Al no tener recursos propios circulan en una condición de pobreza que pasa de una circunstancia económica transitoria a convertirse en un estado del sujeto; en este sentido, el asistencialismo, que en principio se otorga como una ayuda en circunstancias excepcionales empieza a tornarse, por dinámicas del mercado, en condiciones ontológicas de los sujetos.

Debido a que no se asume que se encuentran empobrecidos por un sistema de mercado y de organización geopolítica, sino como una característica intrínseca del *ser* de los hombres y las mujeres, puesto que *son* pobres. En otras palabras, se entiende la pobreza¹⁷ como un rasgo pasivo de seres humanos que no logran, o no pueden, estar a la altura de la globalización y no como lo que es, un deterioro social consecuencia del saqueo de los territorios, de proyectos de “desarrollo y progreso” y planes de enclaves para “alcanzar a los países civilizados”.

Esta infatigable misión del primer mundo como portador de la civilización y el progreso, también trae bajo la manga el mito de la globalización, un mito por demás vacío. Vacío porque

¹⁷ Otro asunto sobre la pobreza- y también sobre el analfabetismo- es la imposibilidad, en un sistema capitalista, de que estas puedan ser consideradas como una opción de vida. Algunas comunidades o personas eligen el camino de la pobreza o el analfabetismo como formas contraculturales que buscan maneras diferentes de asumir su visión del mundo, o como mecanismo de defensa contra la invasión cultural que implica un sistema globalizado.

entraña una tarea inalcanzable, como las promesas de igualdad social, la promesa de que más allá, lejos del hogar hay “algo más”, un sueño que incita a seguir caminando por senderos escarpados y miserables en la búsqueda de ese espacio que dotará, por fin, de *sentido* nuestra pobre existencia local.

“Anteriormente en el campo cada casa tenía su cultivo, mínimamente cada familia sembraba la cebollita, el cilantro y esas cosas así, no había necesidad de ir a un supermercado a comprarlas, por decir algo cada quien tenía su gallinita, los huevos no tenían que salir a comprarlos, era ese auto sustento porque... no había esa forma de comercialización, entonces las familias se preocupaban y eso pasaba de padres a hijos. Ya hoy no está pasando tanto porque se ha vendido esa imagen de que el muchacho salga a la ciudad entonces no se está arraigando tanto con las cosas que puede tener; cuando ya sale y ve que el de afuera está aprendiendo a hacer cosas en lo que él tiene un lote muy grande, ahí es que se da cuenta de la riqueza que tenía y que dejó, en su vereda, en su tierrita, por irse a la ciudad a mirar otras y hacer en menos espacio.” (GF, profesora Libia)

Y de esta forma miles de personas se desplazan porque “el progreso” nos enseña que nada podrá ofrecernos nuestro “pobre país”, nuestras formaciones culturales tradicionales ya nada tienen que ofrecer, puesto que el verdadero sentido de la vida está afuera, tan afuera como sea posible. Y esto nos lo venden estableciendo de manera precipitada -pero no por ello menos premeditada- la idea de que la agricultura, al igual que los oficios artesanales, es medida de la pobreza y de la ignorancia. Desarticulando con esto las formas de vida de las pequeñas familias tradicionales dedicadas a la agricultura, y que el aprendizaje que han heredado por siglos sea, al momento de hoy, signo de atraso.

Así las cosas, la guerra de la pobreza, y del hambre, en el Tercer Mundo es, a su vez, la guerra por el territorio, por la soberanía alimentaria de los sujetos y las comunidades, sus saberes

y tradiciones. Es en este sentido que la comida nos posibilita reflexionar sobre los modelos de capital y sobre el concepto de comunidad en contraposición al de globalización, lo cual constituye el marco de la soberanía alimentaria. Es decir, pensar sobre la comida en términos de reivindicación político-social y de los tejidos culturales e identitarios que surgen a partir de ella. Puesto que aquello que está en disputa tiene que ver con la posibilidad de vida de los pueblos, a saber, el asunto de la tenencia y patentes de semillas y el derecho a concebirlas no solo como fuente de alimentación sino como fuente de vida de su cultura, conforme a la idea de que “la comida permite a las sociedades a su vez vivir su realidad étnica en el marco de la contemporaneidad, así como se vive cualquier aspecto de la cultura en un mundo contemporáneo, global y económico y a su vez de respeto a la pluralidad y diversidad étnica” (Delgado, 2001, pág. 88).

Como acabamos de observar en el análisis sobre la diferencia entre el enfoque discursivo de la seguridad alimentaria y de la soberanía alimentaria, vemos que la primera privilegia la perspectiva que asocia los problemas de la solución alimentaria “al discurso nutricional”, desde el cual se eligen los alimentos básicos que deben ser consumidos por las comunidades, a partir de una política pública que generaliza los hábitos alimenticios sin tener en cuenta las particularidades étnicas ni las pluralidades culturales de los pueblos asociados con la comida, en donde prima el mercado y las políticas públicas que este determina; además del hecho de que no se suelen problematizar las causas y los pormenores de la falta de alimentos en determinados territorios. En cambio, los mismos pueblos y comunidades que están siendo afectados por la transformación de sus economías locales por el ingreso al mercado global, plantean la necesidad de pensar el asunto de la comida desde la soberanía alimentaria, debido a que estos no solo se preguntan qué voy a comer hoy sino de dónde proviene, cuál es la relación socio-política que trae consigo ese alimento,

cómo pueden retornar a un estado de autonomía para poder cultivarlos¹⁸ y dejar de depender de las ayudas estatales para su sobrevivencia y por supuesto el tema de la relación de producción de los alimentos y la afectación sobre el medio ambiente.

3.4.3. Sobre la sempiterna pregunta ¿qué deberíamos comer? Y el péndulo dietético

Como hemos visto hasta ahora, la comida nos abre diversas puertas para reflexionar sobre cualquier aspecto de la cultura humana, incluyendo los procesos de transformación económica y territorial de una región. Es así como a través de lo que comemos podemos comprender las dinámicas del mercado y las reformas agrarias que se generan al interior de nuestros territorios. Finalmente, habría que mencionar en esta discusión con respecto a lo que es bueno o malo para comer, y a lo que es bueno o malo para pensar, lo que se refiere a la industrialización de los alimentos en relación con la desafectación y el desconocimiento que hay entre los sujetos y el camino recorrido por el alimento que llega hasta sus mesas.

“Qué rico que tanto nosotros como profesores y los estudiantes tuviéramos esa conciencia de dónde viene el alimento, de qué significa. De que le diéramos esa importancia que hay sobre la comida. Es que como el resto de los animales usted tiene que alimentarse ¿cierto? Pero la importancia de saber cómo debe hacerlo. Que sepamos la importancia de ir a comprar un producto, cuánto se demoraron para cosecharlo, darle la importancia al otro que también ha invertido su tiempo y su vida en eso. Porque no solo es el hecho de comprar

¹⁸ La ONU el 28 de septiembre de 2018 declara los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales, en concordancia con esto el pasado 17 de Abril se volvió a plantear este asunto en un documento prologado por La Vía Campesina. Debido a la coyuntura actual que ha generado la pandemia del Covid-19 y ante la necesidad y la preocupación por acceder a los alimentos a nivel mundial, se ha tornado imposible seguir dando la espalda a los serios problemas que tienen los campesinas/os y la agricultura tradicional en el mundo. Para ampliar la información Ver: <https://viacampesina.org/es/derechos-campesinos-libro-didactico-una-nueva-version-ilustrada-de-la-declaracion-de-la-onu/>

y ya, sino reflexionar cómo llegan esos alimentos al supermercado. Pero desafortunadamente este tema no se piensa en el colegio, yo apenas lo vengo a reflexionar aquí” (profesora asistente, Mova 1, Taller 8, Junio 12 de 2019)

Considerando que el vínculo que se teje entre la comida, la producción y la naturaleza da cuenta del tejido social de las personas, en las que no sólo se da la invisibilización de los procesos que operan en la producción y el abastecimiento del alimento sino que con él a los seres humanos que trabajan para llenar nuestros platos, pensamos que es necesario detenernos a analizar el hecho de que “mirar las sociedades con la perspectiva de sus elecciones alimentarias es abordarlas en su más grande intimidad; es hacer inteligible su relación con la naturaleza.” (Delgado, 2001, pág. 94).

Podemos considerar hasta aquí que aquello que es malo para comer, es malo para pensar, debido a que cuando no logramos establecer una relación directa, entre lo que como, de dónde proviene, quién lo produce y quién lo cultiva, -y que al mismo tiempo me permita dar cuenta no solo de las transformaciones del alimento sino del impacto económico, político y ambiental que este ha tenido hasta llegar a mi mesa-, no estaremos en capacidad de descubrir los procesos de enajenación en los que nos encontramos involucrados a la hora de tomar la sencilla -y compleja- decisión de qué voy a comprar para comer. Esto es, en palabras de Pollan (2017) “comer siendo totalmente conscientes de todo lo que implica el hecho de alimentarse” (pág. 12).

Comprendiendo así, como ya hemos dicho en los apartados anteriores, que la noción de la comida pensada únicamente desde lo nutricional recubre, sin otorgarle conceptualización alguna, la singularidad de una postura individualizada del acto de comer, es decir, de un tipo específico de vínculos entre los modos de producción de los alimentos y los modos de consumo de los mismos. Emprendemos entonces un análisis sobre el papel de los discursos sobre la comida y el peso determinante que estos tienen en nuestro modo de pensar el mundo, ya sea de manera generalizada en nuestra cultura o de forma individualizada en nuestras decisiones sobre lo que comemos. Pensar

nuestra autonomía como sujetos en el marco de los parámetros alimenticios, en las grandes ciudades, es al mismo tiempo reflexionar sobre la mediación de la acción comunicativa generada por los discursos sobre “la dieta saludable” y su influencia en la contemporaneidad para determinar una serie de actos alimenticios frenéticos e incluso obsesivos en las personas¹⁹. A la pregunta que cada día se genera al despertar ¿qué debo comer hoy?, la mayoría de las personas nos encontramos ante un campo desconocido y, muchas veces, inexplorado.

Hemos sido educados por los medios de comunicación –ya sea por los cientos de especialistas que constantemente están variando la exclusión de uno u otro alimento o por políticas públicas que determinan lo que es o no saludable para *todos*– y nos encontramos en un momento de la vida humana –sobre todo en las grandes ciudades– en el que realmente no tenemos la autonomía para decidir qué o cuáles alimentos son los que debemos consumir, en qué proporciones y cómo combinarlos. Esto en lo relativo con lo nutricional; pero si extendiéramos nuestra mirada fuera de nuestras mesas, para conocer de dónde provienen los alimentos que consumimos, la mayoría de nosotros llegaríamos, en ese recorrido, máximo hasta el supermercado.

Quizá unos más versados podrán rastrear algunos alimentos hasta ciertas regiones del país, pero de seguro desconoceríamos las dinámicas socio-económicas a las que se someten los cultivadores para poder cultivarlos; e incluso no estaríamos completamente seguros si, por ejemplo, el maíz que consumimos es de nuestra región o es exportado. Así las personas vivimos de un punto a otro, en un movimiento pendular, siendo arrastradas por las variadas opiniones de nutricionistas y expertos en dietas sin tener certeza de qué es aquello que debemos comer.

¹⁹ Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en los supermercados cuando se excluye un determinado alimento, este desaparece de los anaqueles, y cuando los “expertos” deciden que un alimento determinado es saludable, aparecen a primera vista. Así lo ilustra lo ocurrido en Estados Unidos “en el verano del 2002, The New York Times magazine publicó en una portada un artículo sobre esta nueva investigación titulado What if Fat Doesn't Make You fat? (¿Y si resulta que la grasa no engorda?). En pocos meses se reabastecieron los anaqueles de los supermercados y se escribieron los menús de los restaurantes para reflejar esta nueva sabiduría nutricional.” (Pollan, 2017, pág. 7).

Esta carencia de autonomía en cuanto a lo que comemos es una situación recurrente en las ciudades, en donde el afán de la vida moderna y sus innumerables actividades nos distancian cada vez más de la posibilidad de continuar con la experiencia y sabiduría sobre los hábitos alimenticios que como cultura hemos almacenado a lo largo de los siglos. De allí que como consumidores seamos víctimas de los espasmos colectivos de fobias y filias²⁰ que se nos presentan a la hora de responder por la pregunta ¿qué debo comer hoy?

“- Profe, pero es que uno ya no sabe qué es bueno o es malo para comer. Porque uno se despierta un día y le dicen que no debe comer carne porque es mala, luego otro día que el chocolate es malo, luego que el tinto. Entonces uno se queda como pensativo a la hora de pensar qué debo comer.

-Profesora Clara, Cuando nos hacemos conscientes de la pregunta ¿Qué como hoy? Surgen temas como “comer saludable” y la pregunta necesaria ¿qué es lo saludable? ¿Quién dice qué es y qué no es saludable? Reflexionamos sobre el lenguaje, sobre cómo nos insertamos en un discurso sin reconocer que nos movemos por lo que nos dicen y por la influencia que tiene el mercado en el que consumimos. Se reflexiona también, sobre la dieta de los seres humanos, cómo esta no es un asunto de natura sino una construcción cultural, debido a que para todos los pueblos “lo saludable” y lo que se come o no es cuestión de un constructo cultural. En este momento retornamos a la influencia del mercado en la dieta, se refieren casos como los Kellogs y la idea que tenemos de que al desayuno es más saludable

²⁰ Ejemplo de esto ocurrió en “el otoño el 2002, cuando uno de los más antiguos y venerables alimentos básicos de los humanos desapareció de manera abrupta de las mesas... El pan... Un espasmo colectivo que sólo puede describirse como "carbofobia" vino a suceder a la era de la "polifobia" (administración Carter, en 1977 un comité del senado estableció una serie de "objetivos dietéticos"- prescindir de la carne roja-).” (Pollan, 2017, 6) Si bien este caso es una experiencia ocurrida en Estados Unidos, podríamos aquí, en nuestro país, percatarnos de nuestros propios hábitos alimenticios y la forma en que decidimos lo que vamos a comprar en el supermercado, cuántas veces pensamos en las grasas trans, en lo orgánico, lo natural, que si es mejor comer esta o aquella carne, que si compramos la pasta que tiene gluten o mejor la de arroz...etc.

un plato de Kellogs con leche que una arepa con queso.” (Mova 2, Taller 3, Agosto 9 de 2019).

Tengamos en cuenta que, como hemos dicho anteriormente, los seres humanos dependemos del universo simbólico que creamos en el tejido de nuestra cultura, para poder ubicar con claridad los parámetros de nuestras decisiones, pero si nos encontramos en espacios como los urbanos, que por sus dinámicas “naturales” nos distancian de nuestras tradiciones, podremos quedar a la deriva a la hora de asumir nuestras decisiones alimenticias y por ende socio-políticas. Esto se debe a que en los parámetros de la preparación industrial de los alimentos, en las grandes ciudades, los procesos que llevan a la fabricación de los mismos se hacen de manera aislada. Así, uno es el lugar donde se cultivan los alimentos y otro donde los animales lo van a consumir; otro es el laboratorio en donde se producirán los derivados, otro en donde se fabricarán alimentos con ellos, y finalmente otro se encargará de transportarlos hasta los supermercados.

De esa manera, se establece una cadena tan larga de procesos, que van desde la siembra hasta la mesa, que intentar dar seguimiento al proceso de la industria de los alimentos, como al conocimiento que esta implica, se traslada a un lugar privilegiado al que pocos pueden acceder. Todo esto parece confirmar que la falta de una cultura de la comida estable nos hace vulnerables a los discursos alimentarios y a las innumerables estrategias de marketing que se usan para convencernos sobre lo que es bueno para pensar y bueno para comer, ante nuestro desconcierto y falta de conocimiento, la industria encuentra una valiosa oportunidad para exacerbar nuestra ansiedad sobre lo que debemos o no comer aliviándola con una infinidad de productos puestos en nuestras manos en los supermercados (Pollan, 2017, pág. 9).

Una de las situaciones que buscamos cuestionar en Expedición Dignidad es precisamente si realmente a la hora de comer estamos actuando como sujetos conscientes de todo lo que implica

lo que comemos o estamos actuando como consumidores desafectados conducidos a los supermercados por la influencia de lo que dicen los libros dietarios que salen cada año o las disposiciones dietéticas que propone un gobierno cada periodo electivo. En este sentido vale la pena que reflexionemos sobre nuestra autonomía como ciudadanos, pensándonos como agentes en el terreno del debate histórico, alrededor de las políticas del mercado y los discursos científicistas dietarios que imponen fobias o filias apoyándose en los sistemas masivos de comunicación. Comprendiendo así que elegir como sujetos críticos y soberanos es, al fin y al cabo, ser conscientes de las posibilidades que hay y de las consecuencias que cada una de estas posibilidades entraña. Consideramos, finalmente, que para poder elegir con propiedad hay que conocer asumiendo la postura de que

“conocer no es el acto, a través del cual un sujeto transformado en objeto, recibe, dócil y pasivamente, los contenidos que otro le da o le impone. El conocimiento, por el contrario, exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinención” (Freire, 1984, pág. 10).

3.5. La comida como encuentro dialógico

3.5.1. La comida al centro del pensamiento

El semillero de Investigación de Unipluridiversidad, Expedición Dignidad, desde los planteamientos desarrollados por la pedagogía social y pensando en la pertinencia de un proceso educativo con y para los sujetos, se ha planteado la necesidad de realizar una revisión de los contenidos curriculares y los aspectos reproductores y excluyentes en la educación, considerando

la comida al centro del pensamiento como una apuesta real de la educación desde y para el territorio²¹.

Partiendo del enfoque de la pedagogía social, se requieren maestros investigadores de acuerdo a las necesidades educativas y sociales de nuestro país, con posiciones críticas frente a los enfoques curriculares y didácticos establecidos por los centros urbanos, que al ser concebidos desde este ámbito y con tendencias homogenizantes²², desconocen la heterogeneidad de las poblaciones del país. A partir de allí, se emprende una búsqueda por contenidos y generadores de contenidos que permitan establecer relaciones pedagógicas entre la acción educativa, las comunidades y los territorios.

“Al establecer en la comida y la cocina un encuentro con *“sabores y saberes: comida mestiza para descolonizar el gusto”* y pensar en los sujetos que en ella se encuentran como protagonistas de la acción educativa, estamos resignificando el contenido simbólico del espacio y del sujeto, y con ello restituyendo un valor que convierte nuevamente a la comida en una protagonista nodal de nuestra existencia, y no por su papel nutricional, sino por su dinámica simbólica.” (Taller 1. Presentación Mova).

Teniendo en cuenta planteamientos como el de Mejía (2000), nos proponemos forjar opciones alternativas que nos permitan transitar por otros caminos en la práctica pedagógica, tales como el preguntarnos por la desmitificación del currículo hegemónico pensando en que “la instituciones educativas funcionan distribuyendo conocimiento y valores ideológicos... también ayudan a producir el tipo de conocimiento (el tipo de bien) necesario para mantener los acuerdos

²¹ La mayoría de los conceptos desarrollados en este apartado son parte del planteamiento teórico y metodológico del material de trabajo que se ha construido al interior del semillero dirigido por la maestra Clara Grisales y los maestros y maestras en formación que lo conforman.

²² Tal como lo expone ampliamente Apple (2008) en *Ideología y currículo*, argumentando que es necesario entender que “Hay conexiones muy poderosas entre el conocimiento formal e informal de la escuela y la sociedad más amplia, con todas sus desigualdades... La tensión entre distribución y producción es lo que explica en parte algunos de los modos en que actúan las escuelas para legitimar la distribución existente del poder económico y cultural” (pág. 6).

económicos, políticos y culturales actualmente existentes” (Apple, 2008, pág. 6). En este sentido el ejercicio crítico que proponemos desde el Semillero Expedición Dignidad implica que tanto investigadores, profesores y estudiantes nos consideremos parte activa en la creación de múltiples maneras en las que el conocimiento puede ser organizado para posibilitar las relaciones sociales en el ejercicio pedagógico; la manera cómo podemos producir en las prácticas formativas diferentes campos de conocimiento, actualizando y renovando los campos del saber que nos permita abrirnos a múltiples entendimientos; la manera cómo estamos resituando la educación en contextos en los cuales opera la escuela, relacionando sus dinámicas sociales y económicas con los contenidos que se ofrecen en ella.



Fotografía 5 [Valentina Hernández]. (Guapante, 30 Marzo 2019). La cocina como laboratorio en la IERJMG. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

“En este espacio reconoceremos y comprenderemos que la comida y la cocina como práctica en la escuela no consiste en una clase que se compartimenta en temas o materias, sino que en este espacio hacemos un trabajo de transdisciplinariedad. Porque hacer esas elecciones implica descubrir y reconocer geografías, estructuras biológicas, desarrollos anatómicos, en fin... reconocer el mundo que se abre a través de la cocina y que nos lo abre la cocinera” (Profesora Clara, Mova 3, Taller 1, Septiembre 27 de 2019).

Se asume entonces la comida como categoría de conocimiento, y no solo desde su condición nutricional, sino como creadora y articuladora de las relaciones culturales, sociales y territoriales. Es así como por medio de la comida nos proponemos vincular la acción educativa con el territorio,

con las experiencias compartidas entre los docentes y los estudiantes con su plano vital, reflexionando sobre lo que nos constituye a partir de la articulación de la alteridad²³, teniendo en cuenta que es con los otros con los que se configura la acción de comer. Se entiende de esta manera la comida como un camino de emancipación en el que “se descubre el sentido de lo humano al establecer una comunión a través del encuentro con otros seres humanos, en donde se da como consecuencia inevitable la participación política y la formación de los grupos de interés” (Freire, 2013, pág. 16) sí. Se propone de esta forma un relacionamiento íntimo y personal que posibilite la aproximación de experiencias y saberes a través de la comensalía.

Lo dicho hasta aquí supone que la comida debe ser pensada más allá del proceso de domesticación -o de subordinación por los procesos de producción alimentaria-, en vías de entender su verdadero papel en la construcción de los sujetos y su importancia en la configuración de ciudadanías. Con esto queremos decir que se debe hacer un doble ejercicio académico, a saber, resignificar y liberar la comida como una categoría que puede fundamentar la acción educativa, distanciándola de construcciones hegemónicas como el culto gastronómico masculinizado o las formas afrancesadas de las construcciones culinarias. Se logra con esto descolonizarla y ampliar su ámbito a las implicaciones en la vida social y cultural, para que lo doméstico y con ello lo femenino, se conviertan, a su vez, en conocimiento legitimado que enriquezca los saberes de la escuela y la posibilite como un espacio de inclusión y diversidad.

“La comida como práctica social ha de repensarse para entender su papel en nuestra construcción como sujetos y su importancia en las propias construcciones de ciudadanía, es

²³ Comprendemos la alteridad como un concepto que nos remite siempre a un rostro, como la posibilidad de construcción a partir del encuentro con el otro y su reconocimiento como agente activo con el cual es posible el diálogo, la comunión y la escucha. Teniendo como base la premisa de Freire (1987) “El yo dialógico sabe exactamente que es el tú el que lo conforma. Sabe también que, constituido por un tú –un no yo-, ese tú que lo constituye se constituye a su vez, como yo al tener en su yo un tú. De esta manera, el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de estas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo” (Freire, 1986, pág. 152).

decir, sobre ella misma pesa una necesidad de resignificación y liberación para una acción educativa, y no por el camino del culto gastronómico masculinizado, o de las formas afrancesadas de construcciones culinarias hegemónicas que permiten el acceso de los hombres a la cocina y la posibilidad de reconocer en este escenario pensamiento, sino por el contrario, deliberadamente para descolonizar y para comprender sus reales implicaciones en la vida social y cultural, para que lo doméstico y con ello también lo femenino, se convierta en una narrativa propicia para el conocimiento y la acción educativa colectiva, pública, y de alcances políticos en la conformación de escenarios democráticos para nuevas ciudadanías, sobre la existencia real de la diversidad y la inclusión” (Grisales, 2018, pág. 3).

Apple, en *Educación y poder* (1997), nos plantea que debemos “construir significados y prácticas alternativas en nuestras instituciones cotidianas, conectarnos con el trabajo de otros individuos y sólo entonces podremos establecer una diferencia a nivel estructural” (pág. 180). Como propuesta de construcción de significados y prácticas alternativas, el Semillero plantea pensar en la comida como una opción que invita a liberar los conocimientos establecidos de la educación y los espacios limitados de la escuela, proponiendo la cocina como laboratorio. En este sentido, realizar acciones educativas alrededor de la comida, considerando su importancia al momento de identificar y comprender las tradiciones que dan sustento a nuestras lógicas culturales, resulta clave a la hora de crear y fortalecer los lazos entre los docentes, los estudiantes, la escuela y el territorio. Puesto que la comida, al ser un espacio social y cultural compartido, constituye una vía para situarnos y comprendernos como sujetos activos dentro de la cultura, esto a su vez nos posibilita asumir responsabilidades directas en la conformación de ciudadanías que propicien nuevos escenarios sociales y de transformación, en los que no sea una voz la que hable por todos sino un diálogo en el que nos reconocemos juntos.

“Pienso que la escuela debe ser ese espacio de reflexión y no simplemente ir a dar una clase con un paquete de conocimientos a los chicos que la verdad no los va a relacionar con el mundo de la vida que están viviendo, no los van a hacer preguntarse sobre esas cuestiones como de dónde vienen los alimentos o el agua, cómo llegan o por qué no llegan a sus hogares. Estar en el Semillero con la profe Clara y los compañeros me ha permitido cuestionarme cosas que antes no me cuestionaba. Ahora pienso en cuáles serán las implicaciones de lo que como o no como y en cuál debe ser mi posición como maestro cuando termine la universidad. Pienso en esa escuela que es evaluativa más que formativa. Es importante reflexionar sobre cómo la escuela cada vez más se convierte en un lugar de la evaluación que de creación de sujetos políticos conscientes de su territorio.” (Fabio, profesor en formación, Mova 3, Taller 5, Noviembre 8 de 2019).

Como Dice Giroux (2012), pensar en un proceso de alfabetización implica no sólo plantearse un espacio de formación, sino como un proyecto de construcción social. Esta postura sugiere que para la transformación de nuestras prácticas y lógicas pedagógicas se requiere que el concepto de ciudadanía pase a formar parte importante en la construcción de sujetos activos en la configuración de nuevos espacios de solidaridad e integración. En palabras del autor el concepto de ciudadanía se debe entender

“(…) parcialmente, en términos pedagógicos, como un proceso de regulación moral y de producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un Estado nacional. De manera más específica, el concepto de ciudadanía tiene que ser investigado como la producción y la inversión que se hace en discursos ideológicos expresados y

experimentados por medio de diferentes formas de cultura de masas y en sitios particulares tales como escuelas, el lugar de trabajo y la familia” (pág. 23).

En este sentido, el enfoque pedagógico sobre la comida nos propone una recuperación del conocimiento para analizarnos, sabernos y para hacer conciencia de nuestro mundo de la vida. Conforme a esto, entendemos en la comida, como acción educativa, el camino de los sujetos para hacerse agente de la propia recuperación de su relato, en la construcción de su ciudadanía ubicándose en una posición conscientemente crítica frente a sus problemas y las relaciones entre las dinámicas territoriales y económicas de las cuales participa de manera directa o indirecta, en su comunidad. Poniendo así de manifiesto el acceso, los intercambios, las transformaciones y la organización social que se sustentan de la comida, nos evidencia un planteamiento problemático de tipo político, de ciudadanía, social, económico y cultural, que trasciende con mucho el mero pragmatismo biológico de comer para nutrir, enunciando que “la aparente sencilla pregunta de qué deberíamos comer ofrece una respuesta que tiene profundas implicaciones políticas, económicas, psicológicas, e incluso morales para todos nosotros.... Sobre las políticas alimenticias y el placer de la comida.” (Pollan, 2017, pág. 2), como se refiere en el epígrafe de este capítulo.

Entonces, partimos del presupuesto de Fernández (2004), “La comida –al menos tanto como la lengua y la religión, y quizá más incluso– constituye una prueba definitiva. Identifica y por tanto, necesariamente, diferencia. Los miembros de una misma comunidad cultural se reconocen entre ellos por lo que comen” (pág. 209), formulando que en la comida comprendemos un universo simbólico que nos obliga a reflexionar para conocer a través de ella de qué ingredientes, lenguajes, culturas y territorialidades estamos hechos.

Con la comida nos proponemos seguir, como se dijo al principio de este capítulo, la premisa de Levi-Strauss (1968) “lo que es bueno para comer es bueno para pensar”. Pero también, asumimos una posición crítica frente a lo que es malo para comer, como lo malo para pensar, puesto

que, como hemos ya planteado en apartados anteriores, nos impide reconocernos cara a cara, creando procesos de invisibilización y abstracción de los pueblos.

“Es importante hacer énfasis en que la comida es transversal a todas las áreas del conocimiento, porque es a través de la comida que construimos nuestros hábitos y valores, es decir creamos cultura. Es a través de la agricultura que construimos nuestros grupos sociales. Pero también hay que discutir el hecho de que en la industrialización de los alimentos se producen los procesos de invisibilización de las formas tradicionales de cultivar y vivir. La comida nos deja ver todos estos cambios desde distintos puntos de vista” (Valentina, profesora en formación, Mova 2, Taller 3, Agosto 9 de 2019).

En consonancia con esto, surge la necesidad de pensar la comida como aquella que permite identificar sujetos, temáticas y contenidos que se encuentran ausentes de la escuela y que en las contingencias actuales es urgente recuperar para formarnos como sujetos históricos y políticos, lo cual implica involucrarnos en la realidad social a la que asistimos. Partiendo del hecho de que aquello que comemos no solo es indispensable para nuestra satisfacción orgánica, sino que constituye un razonamiento que va más allá de natura, ya que se inserta en lo significativo de la cultura, proponiendo de esta manera en la mesa de discusión la comida como posibilidad pedagógica, ya que:

“Las decisiones de lo que comemos, la manera cómo circula nuestro alimento, los intercambios, la procedencia, las tierras que han de abastecer los productos alimentarios, el desarrollo histórico de cada alimento, su papel en nuestra vida social y cultural, los aspectos rituales, nos proponen múltiples dimensiones disciplinares y por tanto, la necesidad de formular contenidos tan diversos y problematizables como los que convoca la escuela para establecer el proceso formativo en la elaboración del currículo” (Grisales, 2018, pág. 8)

Es así como se pone en juego, en las diferentes actividades planteadas desde un enfoque crítico, a *la comida al centro del pensamiento*. Pues se trata de pensar la comida como eje estructurante de territorialidades en el ejercicio de poner en diálogo lo que conlleva la actividad de cocinar y los conocimientos que se involucran en ella, desde los recorridos geográficos que hacen los alimentos antes de llegar a nuestras mesas, el lenguaje que nos vincula con ella a través de las palabras que circulan en la conformación de la comida y la relación que establecemos con ella, los diferentes procesos químicos y físicos en el momento de las elaboraciones. Todo esto mediado por las experiencias cotidianas de los estudiantes y docentes, ancladas en sus contextos particulares, teniendo en cuenta las diferentes migraciones de estudiantes que afectan la escuela, las transformaciones del paisaje por los cultivos (invernaderos) correspondientes a actividades económicas. Todos estos elementos entran en el proceso de comunicación por medio de la experiencia vital que significa la comida para todos nosotros.

“Circunscribir la visión territorial a un contenido temático es limitar las posibilidades que una cátedra municipal podría ofrecer con relación a todas las áreas de conocimiento establecidas en el plan de estudio, que es un desarrollo transversal que al ser potenciado permite realmente una construcción pertinente del currículo, pero para ello el territorio debe pasar de receptáculo de nuestro relacionamientos a una acción de pensamiento” (Grisales, 2018, pág. 6).

La comida desde el enfoque crítico es una propuesta pedagógica para recorrer en tiempos históricos y espacios territorializados este aspecto tan importante para nuestra existencia, pero que pocas veces llevamos conscientemente a la acción educativa, a menos que pretendamos ser cocineros/as o estar en el oficio de chef. Más allá de esto, la idea de pensar la comida es pasar por nuestro cuerpo para entender lo que nos asiste en necesidades, sentidos, placeres, formas, texturas, aquello que va componiendo nuestra estructura social y cultural, que si bien se soporta en las

urgencias biológicas, ha de ser pensada desde lo simbólico para ser interpretado en lo que nos conforma como sujetos sociales.

4. PALABRAS, SABERES Y COMIDA

La alfabetización y por ende toda la tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que pierda el miedo a la libertad.
Freire.

4.1. Alfabetización crítica de adultos, una propuesta epistemometodológica desde Latinoamérica

La corriente pedagógica crítica en Latinoamérica emerge de la mano de los movimientos populares que buscan, entre otras cosas, la recuperación colectiva de la historia Mejía (2012). Pensar en la Educación Popular (EP) es pensar en movimientos sociales, en proyectos políticos alternativos, en la revisión, la crítica de la Historia y la reescritura de las historias por los pueblos oprimidos. De allí que la Historia sea una de las preguntas principales de la EP, del mismo modo que sus escrituras y su relación con los discursos hegemónicos en el ámbito educativo, como también la indagación por las relaciones íntimas entre procesos educativos con el territorio, con los campesinos, indígenas, y poblaciones étnicas diversas.

El pensamiento crítico Latinoamericano en la educación se puede relacionar con cuatro troncos históricos: 1. Las luchas de independencia de la EP de Simón Rodríguez (1769-1854); 2. Las universidades populares creadas a mitad del siglo XX en Latinoamérica, en Perú, El Salvador y México; 3. Las experiencias de ligar la educación con la sabiduría indígena aymara y quechua representadas en la escuela Ayllu de Warisata en Bolivia; y finalmente, 4. Los movimientos de EP que trabajaban con los grupos más desprotegidos de la sociedad como es el caso del Movimiento

de Fe y Alegría de José María Vélaz, S.J. Cuatro troncos que tenían como fundamento la búsqueda de una educación propia que partiera del contexto y las necesidades específicas de cada territorio. La EP en América Latina, como dice Mejía, se comporta como una marea que surge y se invisibiliza dependiendo de los periodos y transiciones que estén corriendo en la región. Es así como en la década de los 60 una marea emerge con fuerza, el proceso educativo y político en el Brasil, liderado por Paulo Freire, *La educación para la libertad*. Un proyecto con un mayor desarrollo teórico-práctico que tomaría el mismo nombre de Educación Popular y tendría como fundamento los procesos de alfabetización de adultos (campesinos y obreros) en los cuales se tejen una serie de construcciones conceptuales y prácticas como crítica a los sistemas de pensamiento que promueven y establecen una cultura colonial (Mejía M. , 2011).

Si bien la EP se puede rastrear en nuestro territorio desde el siglo XVIII, es a partir de la década de los 60 que se da “la construcción de un pensamiento propio latinoamericano que busca diferenciarse de las formas eurocentristas” (Mejía M. , 2011, pág. 23), como el movimiento intelectual y educativo de Paulo Freire, en Recife, que buscaba hacer oposición a la manera en que se distribuía la sociedad, el saber y la economía en los países colonizados como Brasil.

La propuesta formativa de Freire consiste en un movimiento de alfabetización, como movimiento social, que se caracteriza por ir más allá de la enseñanza mecanicista de la lectura y la escritura, pues busca producir un cambio significativo en la vida de las personas y la forma en que agencian su propia realidad por medio de la relación crítica con el contexto a través de la educación. Basándose en un proceso pedagógico, que si bien parte del conocimiento del código escrito, también promueva en los educandos el autorreconocimiento, la autocomprensión y la comprensión de todo aquello que les rodea. Todo esto en vías de que el individuo se sitúe y logre “expresar el modo como se ve él en sus relaciones con el mundo” (Freire, 2013, pág. 62).

Es por ello que su práctica de alfabetización busca no sólo enseñar a leer y a escribir, sino que también está concebida como una herramienta que posibilite al sujeto comprenderse como un ser de opciones que opera y transforma su realidad, que conoce su contexto en la medida que establece una relación crítica y creativa con su entorno produciéndose en él la necesidad de actuar, para transformar al mundo y a sí mismo. En palabras de Giroux:

“La alfabetización es para Freire un proyecto político por el cual los hombres y las mujeres sostienen su derecho y su responsabilidad no sólo a leer, comprender y transformar sus propias experiencias, sino también a reconstruir su relación con la sociedad toda. En este sentido, la alfabetización es fundamental en el fortalecimiento de la propia voz como parte de un proyecto de posibilidad y de habilitación más amplio” (Freire & Macedo, 1989, pág. 31).

De manera que la alfabetización es concebida como un movimiento pedagógico y social que “se halla vinculada con las condiciones materiales y políticas necesarias para desarrollar y organizar a los maestros, los trabajadores de la comunidad y a otras personas tanto dentro como fuera de las escuelas” (Giroux, 2012, pág. 224). Asumida, pues, como una acción educativa que debe estar centrada en el contexto de aquellos que vivirán el proceso de alfabetización crítica y que aspira llegar a todas las personas y lugares posibles. Basándose en la vinculación de la lectura de la palabra y de la realidad como un hecho político que está directamente encadenado con el contexto social. Se asume entonces la idea de que toda persona debe tener el derecho a recibir una formación que no solo le permita adquirir el código escrito (para dejar de ser caracterizado como analfabeto) sino que éste sea una herramienta para lograr un fin (la concienciación y la emancipación) y no como proceso final educativo. Esto ocurre siempre y cuando la intención pedagógica de la que es objeto-sujeto apunte a un proceso de emancipación que lo conecte con su

realidad de manera que le permita comprender y aprehender su vida desde una postura crítica y por tanto política.

Por ello, la naturaleza de esta alternativa pedagógica se ancla en dos ámbitos del sujeto. Primero, la idea de que el ser humano es un sujeto inacabado, cuya vida es un proyecto siempre en potencia en la medida en que es un ser contextual y situado: “La concepción de hombre en Freire es un ser en el mundo y con el mundo. Lo propio del hombre, su posición fundamental, es la de un ser en situación, en contexto. Hombre que aprehende el mundo y en el cual, socialmente forma su conciencia” (Echeverri, 2007, pág. 18).

La segunda es la toma de conciencia de la relación entre palabra, territorio, modos de ser y de ver el mundo, que debe haber en cualquier proceso que se pretenda emancipatorio; lo que implica que el individuo “cobre conciencia de la palabra como significación que se construye en su intención significante, coincidente con intenciones de otros que significan el mismo mundo. Este, el mundo, es el lugar de encuentro de cada uno consigo mismo y con los demás” (Freire, 1986, pág. 7).

Conforme a esto el proyecto de alfabetización de Freire hace énfasis en la palabra y la lectura como fundamentos del proceso educativo emancipatorio; no obstante, toma una distancia crítica sobre la concepción de que el analfabetismo se reduzca únicamente a la noción de la habilidad para leer y escribir. Freire consideraba el analfabetismo por un lado como una de las mediciones de un mundo colonizado que determina a los otros a partir de una cultura ágrafa dominante, la cual no otorga lugar en el conocimiento a otras formas de expresión del saber humano, fuera del acto de leer y escribir. Y por el otro, como una reducción del ámbito de posibilidad de la educación, en el sentido de que el ser humano a lo largo de su vida debe continuarla ante los nuevos conocimientos y tecnologías que surgen, los cuales determinan, en la mayoría de los casos, su posibilidad de acción y transformación de su realidad.

Es por ello que en los desarrollos teóricos-prácticos de Freire encontramos la problematización de una visión ingenua del analfabetismo que considera que su “erradicación” es insertar al sujeto en el mundo de la palabra, una palabra que actúa como amuleto, que poca relación tiene con el mundo y con las cosas que nombra, que pretende hacer aparecer las formas y los contenidos sin una relación directa e íntima con el que las pronuncia. Propone entonces una perspectiva crítica del analfabetismo que da cuenta de dos sentidos del término: el primero como explicitación de un fenómeno que refleja la estructura de una sociedad, en tanto que mantiene a sus habitantes alejados de la palabra y de su vinculación con los procesos de democracia y gobierno de los pueblos; y una segunda que tiene como objeto en los procesos educativos una mirada crítica que vincule las condiciones materiales, políticas y económicas con la habilitación de maestros para que formen parte de una lucha en el campo del conocimiento. Con el fin de “desarrollar una política cultural de alfabetización y pedagógica que se convierta en un punto de partida importante para permitir que aquellos que han sido silenciados o marginados por escuelas, los medios de comunicación, la industria cultural puedan recuperar la autoría de sus propias vidas” (Freire & Macedo, 1989, pág. 30).

Se plantea entonces la alfabetización como un proceso crítico mediante el cual los sujetos se concientizan en la acción educativa de su contexto, de las implicaciones que tiene la palabra en su diario vivir, pero también de las relaciones de dominación y reproducción de sistemas hegemónicos, comprendiendo que a través del conocimiento, reconocimiento y la resignificación de esa palabra dicha en la cotidianidad se establecen las formas de ver y ser en el mundo. Alfabetizar críticamente como un encuentro entre los sujetos con la acción educativa en el redescubrimiento de su relación con el mundo, el lenguaje y con el juego de poderes que se generan en los dos.

4.2. Acción educativa

Freire nos invita a reconsiderar el método que construimos para desarrollar procesos de formación, a pensar y resignificar lo obvio y nuestra cotidianidad, para crear a partir de ella procesos pedagógicos. Dentro de esta perspectiva, en el concepto de alfabetización crítica se reflexiona alrededor de la condición políglota en la que tanto hombres como mujeres configuran sus visiones de mundo; “El ser humano es políglota porque construye el mundo de formas múltiples en función de los distintos modos de conocimientos de que dispone” (Melich, 1998, pág. 28). La manera en la que los sujetos construyen su visión de mundo tiene que ver con las distintas vías de conocimiento que se presentan desde su cultura, tradición y posteriormente desde la escuela y demás instituciones educativas en las que participa. Cada sociedad tiene un camino en el cual mediante el lenguaje y la experiencia selecciona los saberes que tejen su entramado cultural. En la construcción del saber se deben tener en cuenta todos estos caminos, en algunos casos para resignificar este lenguaje, en otros para hacerlos visibles en la práctica pedagógica.

Algo semejante debería ocurrir con la educación, a la cual le convendría partir de la experiencia y de los conceptos de los sujetos para continuar el camino de la enseñanza-aprendizaje. Pero esto no necesariamente ocurre debido, entre otras cosas, a que la educación se ha constituido, en nuestro tiempo, más como una instrucción que busca capacitar a las personas para cumplir con los estándares y las competencias por un lado, y por el otro, para la inserción de los sujetos al mundo laboral. Esta situación ocurre en los cascos urbanos como en las zonas rurales:

“Bueno acá hace más o menos 2 o 3 años, el SENA ofrecía la media técnica, pero era orientado a la agropecuaria, los muchachos decidieron no seguir pues ellos decían que de cierto modo ellos sabían lo mismo o más de lo que les iban a enseñar, entonces no le veían un sentido. Yo pienso que esa media técnica se podría orientar en educar a los

estudiantes en otro tipo de cultivos, o en cómo comercializar, optimizar, mejorar los cultivos, la parte de los agroquímicos, la parte contable. Que esta educación les aportara otra visión del negocio que tienen en sus casas para que así le hubieran cogido más amor a esa parte de la media técnica. (Grupo Focal Institución Educativa Ezequiel Sierra, sede escolar Juan María Gallego, profesora de Matemáticas)²⁴

La educación es vista y aplicada como un ejercicio de instrucción que desconoce los saberes previos que tienen las personas. En nuestro ejercicio pedagógico consideramos que cualquier práctica formativa debería empezar siempre desde el contexto y los conocimientos que poseen los sujetos, en miras de ampliarlos y llegar a una comprensión más profunda y con conexiones más complejas de la propia realidad, en lugar de tratar al sujeto como una tabula rasa sin conocimiento o experiencias precedentes a la formación.

Teniendo en cuenta esta perspectiva proponemos pensar en la educación como una acción que nunca termina, una educación constante a lo largo de la vida. Pero que así como no termina, ésta también empieza desde que nacemos, corresponde a unas formas de conocer y asumir el mundo que dependen de la importancia de los dos modos de socialización, tanto el primario (familiar), como el secundario (institucional). Así las cosas, planteamos abordar la acción educativa en la misma vía de Melich (1998): “como una acción social, cultural y, por lo mismo como una acción simbólica” (pág. 12), teniendo en cuenta que la acción simbólica es aquella que configura los puntos de referencias necesarios para ubicarnos y tomar decisiones no solo en lo que respecta al mundo cotidiano, sino a cualquier construcción de conocimiento en la vida de los seres humanos. Esto debido a que si entendemos lo “real” como un constructo estamos necesariamente diciendo que allí hay un proceso de clasificación y ordenación; y como apuntó Sahlins, citado por Melich

²⁴ En lo sucesivo para efectos prácticos de la lectura el grupo focal realizado en la Institución Educativa Ezequiel Sierra, sede escolar Juan María Gallego se denominará con las iniciales GF

(1998), este principio clasificador es una condición intrínseca de la acción simbólica. Entonces, en la acción educativa extendemos la mirada al universo simbólico creado y transformado en el entorno familiar debido a que es allí en donde se encuentra el origen de los conceptos y de la forma de conocer de los sujetos.



Fotografía 6 [Valentina Hernández]. (Guapante, Mayo 18 de 2019). Taller recorrido territorial con las/os estudiantes de la IERJMG. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

“La última vez que estuvimos acá en Guapante con los chicos hicimos un recorrido por el territorio. Salimos de la escuela a caminar por la vereda hasta las casas de algunos de ellos, y mientras que íbamos caminando prácticamente eran ellos los que hacían la clase, nos bombardeaban de información sobre el territorio, nos hablaban de cómo estaba configurando antes y después de los cultivos. Por ejemplo, que antes se podían meter en un charco pero que ahora no pueden porque está cercado. Entonces observábamos que los estudiantes comprenden las dinámicas sociales pero, a su vez, nos la contaban como si fuera cualquier cosa. De allí que creemos que quizá hay discursos que pueden invisibilizarse en la escuela pero que en los chicos sí tienen resonancia. Sería interesante que en la escuela tuvieran en cuenta los conocimientos que ellos poseen y su manera de verlos” (GF, Fabio profesor en formación)

En relación con lo anterior, en la medida en que el conocimiento en la práctica pedagógica parte del mundo de la vida cotidiana de los sujetos le será posible comprender a qué intereses corresponden las diferentes maneras de hablar y de relacionarnos con las/os otras/os y con el

mundo, para poder partir de ellos en miras de ampliar su horizonte de sentido y de conexión con la realidad.

Bajo este punto de vista en la acción educativa el mundo de la vida es comprendido como “el sustrato que orienta y da sentido a todo lo que hacemos de modo inmediato, sin detenernos a pensar las razones de nuestros actos... Estudiar el mundo de la vida resulta necesario, pues, para comprendernos a nosotros mismos” (Melich, 1998, pág. 37). La posibilidad de conocer se encuentra relacionada con la experiencia y con la acción de nombrar y crear a partir de las estructuras del mundo de la vida dadas por la socialización tanto familiar como institucional. En palabras de Melich (1998), citando a Habermas, “interpretar el mundo suponiendo una conexión interna entre las estructuras del mundo de la vida, y la imagen lingüística del mundo” (pág. 47). Lo de aquí derivado es que todo mi universo simbólico, y por tanto vocabular, sea tan sensible y práctico como epistemológico, porque denota un momento de la historia de la vida humana²⁵.

Aprendemos a leer la realidad con las figuras simbólicas²⁶ que heredamos de nuestro entorno familiar, a través de ellas nos introducimos y ubicamos en la acción social con las palabras, símbolos y significados que van surgiendo en la interacción con aquellos que nos son más próximos. Entonces, si todos/as nacemos dentro de un mundo que ya tiene un sustrato cultural que vamos a heredar y a asimilar a medida que vayamos creciendo en él, es incorrecto e injusto considerar que sólo aquellas personas que dominan el código escrito se encuentran en la capacidad de conocer y crear relaciones prácticas y profundas con su realidad y con la generación de nuevos conocimientos.

²⁵ Tal como afirma Ibáñez, citado por Melich “El sujeto es efecto, no causa, del orden simbólico. El orden simbólico preexiste a los individuos: cuando nacen tienen ya preparado, para cada uno, su lugar (en el conjunto de redes sociales).” (1998, pág. 45).

²⁶ “las figuras simbólicas no son creaciones arbitrarias del “alma” humana, sino las partes de referencia necesarios, los valores que dan sentido y significado a las acciones sociales y, en nuestro caso, a la acción educativa” (Melich, 1998, pág. 12).

Ello supondría decir que sólo se encuentra saber en las culturas escritas, invisibilizando todo el tejido simbólico y cultural que tiene una comunidad en el interior de sus relaciones sociales. Por otra parte, también supondría que estas relaciones no se pueden leer como texto, reduciendo el texto al mero hecho de la escritura, desconociendo las múltiples formas que tienen los pueblos para generar procesos de comunicación y aprendizaje. Es por ello que en el proceso de alfabetización que proponemos en el Semillero *Expedición Dignidad La Comida al Centro del Pensamiento* partimos del mundo de la vida cotidiana de cada uno de los sujetos que participan, porque

“Aproximarnos al otro es una necesidad que propone la vida social... Nos proponemos ir al encuentro, llegar para aprender del otro e indagar sobre nuestra vida cotidiana para sabernos en compañía, para comprender lo que hemos construido en nuestro tiempo y en nuestro espacio como sujetos socioculturales en un contexto territorial” (Profesora Clara, Mova 2, Taller 1, Julio 26 de 2019).

Con esto en mente trabajamos el proceso de alfabetización desde un universo vocabular que tenga una relación vital y por tanto directa con la comunidad educativa. Un universo de significación que pueda ser compartido por todos, en el que la experiencia de ninguno de sus integrantes pueda ser caracterizada como poco significativa. En otras palabras, las prácticas pedagógicas no deben plantearse desconectadas del contexto, del territorio y menos aún, de la comunidad para la cual va dirigida.

Así mismo, la alfabetización de adultos tampoco debe ser limitada al universo de personas analfabetas. La alfabetización debe extender sus redes más allá de la técnica de aprender a leer y a escribir y realizar una práctica que posibilite la re-significación del mundo de la palabra para que todos aquellos que integran la comunidad educativa puedan participar de forma activa en la construcción de conocimiento y con ello en la transformación de un mundo que sea más acorde con las necesidades de la comunidad.

“Entendiendo la importancia de conocer y comprender las tradiciones que dan sustento a nuestras lógicas culturales, es clave también establecer puntos de fuga que permitan a las personas que hacen parte de un proceso de formación, comprender su propia existencia como sujetos activos de una cultura, lo cual les puede permitir asumir responsabilidades directas en la conformación de nuevos escenarios sociales, de transformaciones que posibiliten una perspectiva del conflicto de carácter creativo y no de eliminación o negación del otro” (Profesora Clara, Mova 3, Taller 5, Noviembre 8 de 2019).

En este sentido, la acción educativa parte del contenido del universo temático próximo²⁷, generado de una metodología concienciadora, que “más allá de posibilitarnos su aprehensión, inserta o comienza insertar a los hombres en una forma crítica de pensar su mundo” (Freire, 1986, pág. 124).

Si las personas, todas las personas que conforman la comunidad educativa no hacen parte del proceso de construcción de saberes, seguiremos presenciando problemas como la desvinculación de los conocimientos de la escuela con la vida práctica de sus estudiantes y la exclusión de los padres y sus saberes en la escuela. Sólo podemos crear esperanza en las personas si estas encuentran en su saber un universo posible en la construcción del mundo. De esta manera, el conocimiento se presenta “como un relato que se sitúa en y entre los sujetos, y que es permanentemente reelaborado y repensado por ellos” (Castro, 2018, pág. 42).

“-Profesora Sandra: A mí personalmente nunca me ha gustado la Historia pero en un espacio como este es que le encuentro sentido al hecho de que las cosas que pasan vienen de un pasado. Y que este pasado se relaciona conmigo en las pequeñas cosas como los

²⁷ Un contraste de esto se vive en las escuelas rurales del país cuando les llega cada año las cartillas creadas y editadas desde la ciudad, escritas a partir de un lenguaje abstracto que no guarda relación alguna con la vida cotidiana de los sujetos, situación que impide, justamente, vincular la acción educativa con el mundo de la vida y el universo simbólico de los estudiantes, por tanto, desvinculándolas de un proceso educativo crítico.

objetos de la cocina y cómo estos objetos pueden dar cuenta de toda una dinámica personal como nacional. Antes no encontraba relación entre eso que llamaban Historia y mi vida propia.

-Profesora Gloria: Uno dice muchas veces que la Historia “no es algo ajeno a uno, uno hace parte de la historia”, pero aun así me sorprende mucho cuando me dicen que la cocina que habito todos los días y los elementos de ella son también un escenario histórico” (Mova 3, Taller 4, Noviembre 1 de 2019).

Cuando nuestra experiencia cotidiana se inscribe como parte activa del contexto cultural, los aspectos sociales, económicos y políticos se entrelazan en ella como una espiral y empieza a tener sentido eso que antes se memorizaba pero que no tenía un contacto directo con nosotros. Entonces, en la acción educativa partimos de la idea de que no se puede separar ninguna acción del ser humano de estos aspectos. Por ello es importante que los procesos formativos partan del universo lexical de la comunidad a la que va dirigida, ya que es en el lenguaje donde podremos indagar sobre las relaciones creadas dentro de una cultura y se pueden habilitar los espacios para la transformación de las condiciones sociales de los sujetos.

Una forma de realizar este propósito pasa por retornar, como se dijo al inicio, a lo obvio²⁸, lo obvio como clave de la acción educativa, revisando y resignificando la acción comunicativa que genera un universo lexical cercano en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello consideramos que profundizar en el lenguaje es la base (o la naturaleza) de todo cuanto configura a mujeres y hombres, puesto que es a partir de este que se busca habilitar nuevos formatos que logren expresar la acción comunicativa de los pueblos en la acción educativa.

²⁸ Entendemos lo obvio como aquello que por ser vivido y transitado todos los días en nuestra cotidianidad se va vaciando del sentido profundo que tiene para develar nuestros procesos culturales y sociales y nuestra relación con el mundo.

En concordancia con ello esta investigación se presenta como un relato de la acción educativa propuesta por el Semillero *Expedición Dignidad La Comida al Centro del Pasamiento*, en conjunción con la maestra Clara Grisales, una alternativa pedagógica que nos permite resignificar todos estos aspectos que señala Freire: lo obvio, el lenguaje y el formato. Planteamos la importancia de un proceso de alfabetización de adultos a partir de *la comida al centro del pensamiento*, porque en el Semillero comprendemos que alfabetizar no es un asunto únicamente de la capacidad técnica de aprender a leer y a escribir, sino también un asunto de resignificación del mundo. Esto lo hacemos a través de la comida, considerando que el comer es una experiencia que todos compartimos, que no es ajena a nadie y con la cual se puede realizar un ejercicio de alteridad, de relacionamiento con el otro y su tradición, un diálogo en el que “la alteridad de una determinada cultura se convierte en un tema importante para otra cultura” (Santos , 2010, pág. 106), en el momento de la comensalía.



Fotografía 7 [Valentina Hernández]. (Guapante, Septiembre 2 de 2019). En comensalía. Grupo Focal I.E.R. Ezequiel Sierra sede José María Gallego, vereda Guapante del municipio de Guarne. Archivo digital Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

“-Rectora: Comer y formar, tienen algo en común. 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 las personas van creciendo, tienen que irse formando...Pero hacer esa conexión no es tan fácil, pero se necesita.

-Profesora de inglés: Pues yo creería que precisamente desde proyectos como este...

La primera vez que conocí del proyecto que se llama Expedición Dignidad me llamaba mucho la atención por eso, porque por ejemplo acá cuando hablábamos del abandono en que está la escuela... El campo, yo digo, falta eso, dignificar por ejemplo el trabajo rural. Eh, acá conozco que por ejemplo muchos de estos invernaderos ni siquiera son de gente de acá. Entonces veo también cómo eso le quita el valor a lo que es el campo, como no se reconoce ese trabajo del agricultor y como entra gente que ni siquiera es de acá. Entonces yo veo que es como si ustedes resumieran todo lo que ha sido este proyecto de investigación y como empiezan a darle ese reconocimiento a buscar esa forma de enseñanza de esa educación integral, porque como ustedes lo plantean no es solamente ir y preparar los alimentos y ya sino también del reconocimiento del territorio, de la historia, de un compartir, de un reconocimiento colectivo porque hay que pensar en el otro, todo está dispuesto precisamente para ese compartir y no individualizarse, entonces creo que todo esto es precisamente la propuesta de esta investigación, acá está todo (refiriéndose al menú) acá está el fuerte de su investigación y de las conclusiones de esa investigación, se puede, hay una forma de enseñar demasiadas cosas. Serían proyectos como estos los que nos traerían esa posibilidad y podría plantearse ante un Ministerio de Educación, que se yo, como una propuesta para reconocer esta investigación que ustedes hicieron y los resultados obtenidos” (GF, Rectora y profesora de inglés).

El trabajo de alfabetización comienza con la interacción con el territorio descubriendo los recorridos que hacen los alimentos que están cotidianamente en nuestra mesa, comprendiendo la implicación que tiene la migración que han hecho alrededor del mundo y su influencia en la economía y la política. Ya la comida no es sólo su componente meramente nutricio sino que se

empieza a considerar desde el primer encuentro que no hay algo tan político en nuestras vidas como la acción de comer.

Alfabetizarnos a nosotros mismos dentro del Semillero y a otros adultos a partir de allí, es concebir un proyecto de acción educativa desde un punto nodal y por tanto vital que nos atraviesa a todos. El universo vocabular de la comida y de la cocina nos permite comprender las implicaciones que tienen en los procesos culturales del ser humano. En este proceso se pugna por el reconocimiento y la habilitación de la voz de todos aquellos que participamos en la construcción del saber, planteándonos la comida como un campo en el que la sociedad crea y re-crea las relaciones de poder y especialidad del conocimiento. En palabras de Delgado (2001) “La comida es un amplio espacio de significados amarrados a la historia social, el cual es un excelente terreno para hablar de diversidad cultural” (pág. 84).

Con esta investigación sobre la acción educativa con *la comida al centro del pensamiento* emprendemos el camino de teorizar una práctica pedagógica sobre la comida como estructurante cultural y social. Suscribiéndonos a Melich cuando anota que la pedagogía, al igual que la sociología, se encuentra vacía de teoría, que pasa por una crisis teórica debido a que en su devenir se ha enfocado más en la práctica y por ello se presenta que muchas veces carezca de conceptos y categorías para nombrar y abordar los problemas que le acontecen. Es en el encuentro con el otro y en el detenernos a reflexionar y escribir sobre este, que podemos reconocer y nombrar lo que nos acaece y acontece, por ello

“La comida al centro del pensamiento la entendemos como un camino de emancipación, al proponer un encuentro interpersonal teniendo en cuenta que la verdadera educación ha de ser producto del diálogo, un encuentro que no puede darse en el vacío, sino en situaciones concretas del orden social, económico y político. Por ello la comida se convierte en un impulso encarnado para el sujeto que no solo se piensa desde ella sino que

está inmerso en su propio universo. Partimos de ese universo lexical heredado y compartido en ese lugar tan próximo a los afectos como lo es la cocina, en una interacción profunda y dotada de sentido como lo es la comensalía” (Profesora Clara, Mova 3, Taller 7, Noviembre 22 de 2019).

Teorizar sobre la comida en la acción educativa nos permite tener presente que esta no solo nos pasa por el cuerpo, y que antes de alimentarnos, alimenta a nuestra cultura. La comida dota de sentido y significado nuestra vida, a través de ella comprendemos el mundo; a través de nuestras fobias y filias nos relacionamos con el otro y lo otro y establecemos nuestras relaciones de proximidad, identificamos lo ajeno e incluso lo perverso. A través de la comida nos concebimos como sujetos ubicados en un universo de sentido íntimo que responde a nuestras necesidades más próximas y vitales y no a un discurso homogéneo e incluso apolítico. De ahí que el ser humano se comprenda como un ser social y simbólico de acuerdo a que “Ser humano no significa sino vivir en un mundo que está ordenado y que tiene significado” (Melich, 1998, pág. 39). Y en la comida podemos encontrar esta significatividad propia de lo humano.

Reflexionar sobre el significado y el sentido del universo vocabular de la comida implica no solo reconocernos en el mundo de la vida en el cual estamos inscritos, sino que es el paso para empezar a comprender las profundas relaciones sociales, culturales y políticas de la acción de comer. Como hemos subrayado en el primer capítulo, no hay algo más político que la comida, ya sea como medio de producción, como ordenador cultural de mi modo de ver el mundo, o la implicación económica y política que surge de la selección de aquello que es apto para comer en una cultura. Así, la comida configura nuestro mundo de la vida, dota de sentido nuestra experiencia, y nos ubica en un espacio político que puede ser habilitado o inhabilitado dependiendo de la comprensión y conciencia que tenga de lo que implica para nuestra vida cotidiana y nuestra dependencia real con respecto a los demás. “El amplio territorio que articula el acto de comer con

la vida abre la dimensión del lugar que ocupa la comida en la vida de los seres humanos. Si aprovechamos este lugar privilegiado, podemos tratar procesos de cambio cultural, de revitalización cultural, étnica y territorial” (Delgado, 2001, pág. 107).

4.3. Acción comunicativa

Como se ha señalado en el apartado anterior, pensar los procesos de alfabetización crítica necesariamente es un ejercicio de reflexión sobre la relación existente entre lengua y cultura, lengua y estructura. En este sentido una de sus tareas fundamentales es la reflexión acerca de las violencias que se ejercen a través del lenguaje y cómo operan los modos y medios de colonización a través de la lengua.

Se entiende entonces que la importancia de esta reflexión no busca retornar a una lengua nativa, sino en la posibilidad de comprender de dónde venimos, qué consecuencias ha tenido para nosotros como Región y como país el contacto con una civilización colonizante; qué pudo haber implicado el que la gente comenzara a hablar y pensar en estas lenguas, su relación con la invasión a Latinoamérica y, a su vez, con la inserción de nuevos trabajos, culturas y universos simbólicos que venían con ellos. Reflexionar sobre lo que implicó el ‘descubrimiento’, la máquina de la colonización y su estructura simbólica y por ello social que en la actualidad se puede rastrear a través del sistema de consumismo que se aloja en nuestras vidas, como por ejemplo en la educación de un paladar desde la infancia en la tienda escolar:

“-Profesora Clara: A veces decimos que la escuela no tiene mucho que ver en los sistemas económicos y políticos de una sociedad, que la escuela está por fuera del alcance del mercado. Pero todos sabemos que la escuela es la base del racionamiento básico de cualquier sociedad o cultura, para ingresarnos a una forma de instrucción específica. La

comida aunque la hemos creído ausente de la escuela, lo que hemos tenido ausente es la reflexión por ella, pero la comida está. Y está tanto que es desde la escuela que se domestica el paladar de nuestros niñas/os y no necesariamente porque se indique qué comer y qué no comer. Por ello es necesario reflexionar sobre el espacio de organización social y su influencia comunicativa que se construye en la escuela. Debido a que es el espacio de socialización de los niños en el que se establecen jerarquías a partir de la comida; los niños que llevan el desayuno de la casa y los que compran en la tienda escolar”

-Profesora asistente: “Los tiempos de la escuela han variado en la idea de lo que hay comestible en ella. Me acuerdo que en mi infancia no había paquetes en la escuela, comíamos lo que una mamá cocinaba y vendía en la tiendita escolar. Era casi como comer comida casera, ahora los pelaos sienten pena de traer coca porque otros niños le dicen que pena la aguapanela en termo, o el sandwich de huevo” (Mova 3, Taller 3, Octubre 18 de 2019).

Cuando hacemos referencia a los sistemas simbólicos y sociales articulados desde los discursos, los asociamos a la máquina colonizadora del poeta y teórico cubano Benítez (1998), él relata una máquina “cuyo flujo, cuyo ruido, cuya complejidad atraviesan la cronología de las grandes contingencias de la historia universal, de los cambios magistrales del discurso económico, de los mayores choques de razas y culturas que ha visto la humanidad” (pág. 19). Ya que con esta máquina viene un sistema también lingüístico que impone silencio, ocultamiento, pero también resistencias cifradas en procesos de sincretismo “porque oficialmente los pueblos conquistadores insistieron en que la lengua del discurso público y de la conversación, de la obediencia, el mando y el concepto debía ser el español... no querían escuchar otra lengua” (Brathwaite, 2010, pág. 119).

De esta manera, la invasión y el sistema colonial no solo domina el territorio y sus pobladores sino que crea un sistema jerárquico a partir del lenguaje. Un sistema de inferioridad y

de imposibilidad que no sólo excluye lo que es diferente sino que la mayor de las veces busca la eliminación de todo lo demás, instituyendo no solo una supuesta superioridad civilizante sino una categorización de lo que corresponde a lo humano contra lo salvaje, de lo que corresponde al conocimiento y a lo humano en contraposición a un supuesto salvajismo, entendiendo incluso las formas de vida no-homogenizadas como no-humanas.

Sin embargo, hay que apuntar que la historia no se comporta como una línea recta. A primera vista nos la enseñan como un gran único tronco legitimado, pero si escarbamos un poco encontramos todo un sistema de raíces, y si miramos con más detalle, un sistema de rizomas que como vasos comunicantes conectan todo el globo terráqueo. Pero si aún hacemos algo más, y dirigimos la mirada hacia arriba de este tronco, encontramos múltiples ramas, hojas, frutos y flores, y con estas todo un sistema polinizador que permite el tránsito y el contacto con todo lo vivo en el planeta. Así observamos que si bien en un momento de la vida humana nos fijaran la mirada en ese tronco, en un único cuadro, hoy estamos en la capacidad de completar esa visión creando espacios de posibilidad y visibilidad de ese árbol complejo y rico que compone las historias de los pueblos y las culturas humanas.

La metáfora descrita anteriormente, nos posibilita descubrir que aunque haya habido un lenguaje colonizador que se pretendió puro y único, capaz de contar la historia de todos, también fue permeado por “lenguas subterráneas” (Brathwaite, 2010, pág. 120) y con ello sus modos de comunicar y de pensar el mundo.

Porque las resistencias y los proyectos de vida alternativos son posibles en los procesos formativos en Latinoamérica, traer a la reflexión y a la acción educativa toda esta historia de las lenguas y culturas escindidas y cómo estas han estructurado subterráneamente no solo nuestra manera de hablar sino de pensar y vivir el mundo es una de las tareas de los desarrollos de

alfabetización crítica. Consideramos pues, que en esta conciencia de lo que ha implicado el lenguaje se cifran los movimientos de resistencia y transformación.

Por ello en sintonía con Ricoeur, entendemos el lenguaje como un vehículo privilegiado que nos permite acceder a la experiencia de lo humano. De allí que reflexionar de manera crítica el lenguaje y su implicación en nuestra historia, conlleva a reconocer los procesos de colonización y dominación, nuestra influencia en ellos y descubrir que no solo hemos sido entes pasivos en la construcción de la historia, de nuestra Región y de nuestras vidas, sino también agentes, quizá subterráneos, sumergidos, sí, pero actuando también en nuestra construcción social. Solo aquellos que conocen y comprenden su historia pueden tener un papel activo en la construcción y la transformación de la misma.



Fotografía 8 [Fabio Cano]. (Medellín. Agosto 2 de 2019). Mova 2 - Taller 2: Amasando ciencia. La cocina como Museo. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

“Pensar en que la olla de barro que heredamos de la abuela, o la piedra o el molino para hacer arepas hacen parte de nuestro desarrollo histórico no sólo como antioqueños sino como seres humanos, es algo que no había pensado nunca. Quizá ahora entiendo cuando mi madre se enojaba conmigo por no querer aprender a cocinar, pues ella constantemente me decía: “vas a dejar morir nuestra cultura, nuestra forma de comunicarnos” y yo no podía comprender qué tiene que ver cocinar con nuestra cultura. Y menos que los objetos que ella utilizaba fueran parte del desarrollo tecnológico por el que pasa una sociedad, esto me hace pensar que la comida y la cocina como la vemos en este curso nos ubica en un contexto que

dejamos de lado o atrás a la hora de enseñar como profesores en la escuela” (Profesora asistente, Mova 2, Taller 2, Agosto 2 de 2019).

Nos queda la tarea, que es una de las tareas de nuestra época -como dice Freire- de conocer, reflexionar y tomar conciencia de cómo han ocurrido estos hechos, darles fuerza, hacer visible nuestra injerencia en la historia y asumirlos como nuestra construcción de posibilidad. Porque cuando nos “educan” nos cuentan el relato del descubrimiento y la colonización, porque nos educan para creer que no hay opciones, porque cuando nos cuentan lo que somos como país suelen obviar los movimientos políticos y sociales que han pensado una nación diferente e incluyente, así en la escuela y sus planes de estudio la historia de lo que somos es una historia que no relata nada que se pueda relacionar con nuestra experiencia vital o construcción de sentido²⁹.

La primera condición para que la historia tenga una relación con mi experiencia y construcción de sentido es que estos contenidos me digan algo, den cuenta de una conexión íntima con mi contexto. Así como a través de una socialización primaria, familiar, se ha adquirido una visión de mundo, una forma de leer que se relaciona con mi realidad inmediata, de la misma manera se requiere que la acción educativa parta de nuestra experiencia de vida para que se pueda resignificar el lenguaje aprendido, para darle sentido a aquello que vemos y hacemos en nuestra cotidianidad. Y para que este sentido sea político, se requiere que aquello que vivo, que veo, que escucho y siento, dé cuenta de algo que pueda comprender y reconocer en mi experiencia habitual de vida.

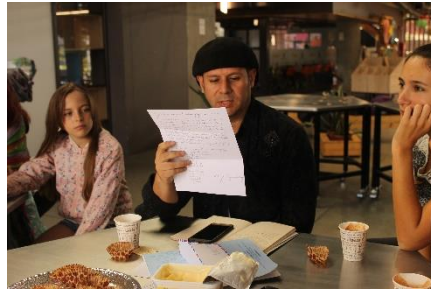
²⁹ Por ejemplo, mi experiencia particular en el colegio ilustra muy bien esto, cuando se conmemoraba el evento histórico de Los Comuneros. Año tras año lo celebrábamos, pero yo no comprendía de qué se trataba y menos qué influencia había tenido para el país y mucho menos de qué manera eso tenía que ver conmigo o con mi experiencia de vida. Era un ejercicio repetitivo de izar bandera, cantar himnos, lecturas del libro de sociales, una representación breve del evento y cierre. Todos volvíamos al aula de clase y nadie hablaba al respecto. Era como si lo ocurrido en el patio no tuviera ninguna repercusión o relación con el aula y con lo que sucedía dentro de ella.

Nuestra propuesta se ubica en la misma vía de muchos movimientos políticos y de resignificación del lenguaje popular latinoamericano los cuales han tratado de romper con el modelo del lenguaje colonialista y de moverse hacia un sistema que se aproxime de modo más cercano e íntimo a nuestra experiencia. Por lo tanto, este es el compromiso de la alfabetización crítica y este es el compromiso de este proyecto de resignificación de la acción comunicativa³⁰ a través de *la comida al centro del pensamiento*. Freire refiriéndose al lenguaje dice:

“El lenguaje y el poder están intrincadamente entrelazados, proporcionan una dimensión fundamental de la entidad humana y de la transformación social. El lenguaje, desempeña un rol activo en la construcción de la experiencia y en la organización y legitimación de las prácticas sociales el lenguaje es la “verdadera materia prima” de la cultura y constituye terreno de dominación como un campo de posibilidad” (Freire & Macedo, 1989, pág. 32).

Siguiendo esta premisa partimos de la idea de que el lenguaje sí tiene un papel importante que jugar en los procesos de reivindicación y visibilización de los pueblos. Pero este lenguaje no es en nuestro caso la lengua española estándar, culta, importada, clasificada y legitimada por la Academia Española, sino una lengua que siempre ha estado allí y que ahora está saliendo cada vez más a la superficie, influyendo en la percepción de la gente de nuestro territorio.

³⁰Comprendiéndola como propone Habermas: “La acción comunicativa pone en juego un espectro más amplio de razones: razones epistémicas para la verdad de los enunciados, puntos de vista éticos para la autenticidad de una decisión vital, indicadores para la sinceridad de las confesiones, experiencias estéticas, explicaciones narrativas, estándares culturales de valor, pretensiones jurídicas, convenciones, etc.” (2002,17).



Fotografía 9 [Fabio Cano]. (Medellín, Noviembre 22 de 2019). Mova 3 - Taller 7: Círculo de la palabra. Archivo Digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

“Carta de profesor asistente al Cardamomo:

Al sentarme a escribir esta epístola me sentí como en un restaurante al tener en mis manos la carta del menú y me encontré con la pregunta:

¿Y ahora qué voy a ordenar?

Es así que empecé la indagación a mi madre sobre alguna receta que contenga cardamomo y me dijo que no sabía ninguna con una expresión de rareza en su mirada. Pero luego recordé que en mi adolescencia y como una extraña forma de conocimiento ancestral por parte de mis abuelos, mi mamita me daba una pequeña cápsula que llamaba “la pepita mágica”, la cual en su exterior tenía líneas o estrías en su cubierta y poseía un color beige y otras veces un verde claro. Lo curioso de esta pepita era su interior donde se albergaban unas pequeñas semillas, en apariencia de color negro o café oscuro, y es allí donde mi mamita decía:

“Solo toma una semilla y ponla en la boca, pero no la muerdas ni mastiques y así mantendrás un agradable aliento durante el día” (Mova 3, Taller 7, Noviembre 22 de 2019).

En el Semillero Expedición Dignidad optamos para la acción educativa el universo lexical de la comida. Un lenguaje subterráneo pero que se encuentra más cercano a nuestra experiencia y que está profundamente liado con el territorio. Si bien cuando hablamos lo hacemos en gran parte del territorio en español, este frecuentemente es un español que se agrieta con palabras, sentidos,

sabores y experiencias de diferentes lenguas indígenas, africanas y de otras latitudes. Sucede que en nuestra manera de nombrar al mundo hay huellas, hay “alaridos o gritos o ametralladoras” (Brathwaite, 2010, pág. 126), que constantemente nos remiten a esas lenguas subterráneas que pugnan y no se resignan a su desaparición.

Acentuar en este lenguaje también posibilita la capacidad de visualizar: puesto que podemos nombrar la realidad, y de este modo retenerla en nuestra mente, podemos también reflexionar sobre su significado y asignar una realidad transformada. Nombrar la realidad tiene el efecto de transformarla, pero es un nombrar con conciencia de los efectos y tradiciones que hay detrás de la palabra dicha. Esto sólo se produce cuando las personas recuperan su lenguaje, y junto con él la capacidad de visualizar, de imaginar una realidad diferente que hay que producir (Freire & Macedo, 1989).

Nos interesa la recuperación del lenguaje tradicional de cada sujeto que participa en la acción educativa y cómo a partir de allí se puede encontrar la capacidad de visualizar e imaginar una realidad diferente. Consideramos que con la alfabetización a través del universo de la comida recuperamos un lenguaje que no solamente es cotidiano a cualquier ser humano si no determinante en la formación de su cultura y por ello de su relación con el otro, consigo mismo y con la naturaleza.

Con la alfabetización crítica a través de la comida nos comprometemos, también, en superar su noción nutricia, -porque al igual que los procesos de deshabilitación que operan en el sujeto con la colonización a través del lenguaje-, lo nutricional limita el campo de acción que tiene la comida para abrir la experiencia de los seres humanos en todos los aspectos sociales que la constituyen y que esta a su vez conforma. Luego comprendemos la comida en la acción educativa como un espacio que conduce al diálogo, un intercambio dialógico a partir del cual las ideas están constantemente formulándose y reformándose entre los sujetos que participamos en él.

Posibilitando la reflexión sobre las palabras y su significado; qué se pensaba de ellas y qué nuevos significados y posibilidades surgen a partir del encuentro,

“por ello partimos de lo siguiente: yo te doy una palabra y tú me ofrendas un relato y ambos construimos opciones distintas de concebir la comida y con ella nuestro universo simbólico y cultural y, al mismo tiempo, encontramos espacios de habilitación en la acción educativa para transformar nuestra realidad” (Profesora Clara, Mova 2, Taller 1, Julio 26 de 2019)

En el Semillero trabajamos en la comprensión de la conexión que existe entre lenguaje-estructura social- y comida, una conexión muy necesaria para entender cómo podemos crear una acción educativa que abra caminos en la visibilización de los pueblos y sus procesos de resistencia y reivindicación. En el reconocimiento de que la acción de comer es de hecho el umbral más íntimo que todos compartimos y que desde allí se estructura la cultura y los referentes que nos permiten relacionarnos con el entorno. Porque la comida, las cocinas, las recetas y las geografías, podrían ayudarnos a crear o traer a la luz nuestras propias autoridades sobre nuestras historias que por demás suelen ser orales. Para comenzar a explicarnos y referenciarlos no desde el “Stablishment” que las ha silenciado, sino desde otras formas de construcción de conocimiento. Partir de la comida y de la experiencia que ella significa en nosotros es a la vez hacer un ejercicio de reconocimiento de esta tradición e historia oral que descansa en las cocinas y en las cocineras de nuestro territorio.

“Porque en manos de las mujeres, la cocina no ha estado subordinada a ella. Para las mujeres la cocina es una compañera, pero una compañera que subordina a la cocinera. Porque pensamos en la cocina como un espacio doméstico, que en la mayoría de las ocasiones se encuentra en la parte de atrás de las casas. Este lugar de la cocina en la casa, ha implicado que se convierta en un espacio del que todos hacemos uso, del que todos tenemos una apuesta clara en el día a día, pero que igualmente, todos, ignoramos. A tal

punto que en la educación, parte de lo que pasa con el tema de la cocina es, que a menos que vaya a ser chef o gourmet, se pueda pensar en una expresión técnica profesionalizada, de lo contrario la cocina es asumida como el lugar de la ignorancia. Entonces buscamos que la feminización de la cocina y la resignificación de la misma, que ha tenido un uso doméstico/subsidiario, se empiece a ver desde la posibilidad de un sujeto y un espacio en los que es posible la construcción de conocimiento válido para los procesos de formación” (Profesora Clara, Mova 1, Taller 1, Julio 26 de 2019).

4.4. Cuando la comida se vuelve acción y se encarna en verbo

Por medio de la comida nos proponemos vincular la acción educativa, como una acción social y cultural cuyo fundamento es la acción simbólica y las relaciones que se establecen entre las personas y su universo vocabular, lo cual nos permite identificarlas como sujetos simbólicos que se mueven en un universo de significados y sentidos compartidos (Melich, 1998). Entonces, asumimos la comida como estructurante cultural y como experiencia vital que todos compartimos, esta no es ajena a ningún ser humano, y por tanto las prácticas cotidianas de comer y conversar sobre la comida, nos proponen una experiencia que podría convertirse en soporte del vínculo y la interacción que dan lugar a la resignificación del lenguaje que utilizamos y al reconocimiento de los otros. La palabra se encuentre puesta en diálogo con las experiencias compartidas entre todos los actores de la alfabetización con su plano vital, reflexionando sobre lo que nos constituye, articulando la otredad, ya que a través de ella se configura el acto alimentario.



Fotografía 10[Fabio Cano] (Medellín, Junio 12de 2019). Mova 1 - Taller 8: el círculo de la palabra. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

“Yo soy profesora de español en el colegio y trabajo con la palabra, pero no había pensado que esta se pudiera vincular con la comida de esta manera. Por ejemplo pensar en la palabra agua a mí me ha ayudado a revisar la perspectiva de eso que yo me como. Por ejemplo, cuánta agua se necesita para que este alimento llegue a mi mesa, fresco, rico. Cuánta agua necesito y cuánto debo yo también aportar para siga (sic) habiendo agua, para las buenas cosechas y los buenos alimentos. Y qué posibilidades tengo para que mis alumnos, mis hijos y mis nietos tengan la oportunidad de probar esto que yo tengo y no alimentos transgénicos o con semillas muy modificadas. Son relaciones que yo no tenía cuando pensaba en la palabra agua” (profesora asistente, Mova 1, Taller 8, Junio 12 de 2019).

Se trata, entonces, de pensar en el lenguaje y la carga de significados que trae consigo una palabra y su reconocimiento para ofrecernos un mundo posible, de reflexionar acerca de cómo hay una serie de afectaciones inmersas en el mundo social y cultural, que disponen al sujeto para una percepción sobre el mundo de la vida y cómo la comida se convierte en un conductor posible de significados por ser una estructura cultural básica. Y así como la palabra, la comida adquiere importancia y sentido si es racionalizada y es pensada para nombrarla, de lo contrario tiende a quedar vacía de contenido y a desdibujarse, de tal suerte que no solo vamos perdiendo la manera de nombrar sino también de habitar.

“estamos tomando a los niños en la escuela, los programamos para que no entiendan la palabra realmente, los eventos que ella evoca. Así que cuando son grandes no comprenden lo que les ha pasado... Si no asumimos una posición crítica desde el conocimiento no podremos enseñar a nuestros estudiantes a pensar de manera crítica, si esto

no sucede, entonces cómo vamos a transformar este país” (profesora asistente, Mova 2, Taller 6, Septiembre 6 de 2019).

El lenguaje requiere revitalizarse, re-significarse y debe reconocerse para traer de nuevo la acción de comer al centro del pensamiento, y de esta manera hacernos conscientes para lograr autonomía. Comer es 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, pág. 22). Poniendo de manifiesto el acceso, los intercambios, las transformaciones, la organización social que se sustentan de la comida, se evidencia un planteamiento problemático de tipo político, de ciudadanía, social, ambiental, económico y cultural, que trasciende con mucho el mero pragmatismo biológico de comer para nutrir “La comida –al menos tanto como la lengua y la religión, y quizá más incluso– constituye una prueba cultural definitiva. Identifica y por tanto, necesariamente, diferencia. Los miembros de una misma comunidad cultural se reconocen entre ellos por lo que comen” (Fernández-Armesto, 2004, pág. 209).

Entonces, la comida se convierte en palabra, en una palabra cuya extensión se amplía a medida que vamos caminando con ella, en donde la palabra nutre el pensamiento y el pensamiento nutre y llena de sentido la realidad social. Caminar la palabra como un acontecimiento³¹ en el que nacen nuevos horizontes en el encuentro con las/os otras/os, los cuales entran en un espacio que habilita movimientos de comprensión.

³¹ Comprendiendo el acontecer desde la hermenéutica de Gadamer, como esa posibilidad del permanente abrirse a los sentidos y la comprensión de los mismos que se van desplegando en el diálogo con las/os otras/os, “el acontecer del lenguaje... se trata del centro del lenguaje, desde el cual se desarrolla toda nuestra experiencia de mundo y en particular la experiencia hermenéutica” (Gadamer, 2007, pág. 548). Recordemos que la experiencia hermenéutica solo es posible cuando el lenguaje deja de ser visto sólo como un medio y se convierte a su vez en un mediador del comprender y de la experiencia de abrir sentidos en el mundo.

“Caminar la palabra podría ser la forma de anunciar la puesta en escena que constituye una conversación, dando lugar a los sentidos construidos en compañía. Estas conversaciones recrean la vida como un escenario que ha acontecido, es decir, le dan forma al pasado en proyección permanente de futuro, siendo el presente su forma de expresarse, de constituirse. Una conversación tiene acción en el tiempo, revela lo que ha sido en el acontecer de los sujetos que participan, y no detiene la mirada hacia el pasado sino que proyecta la acción de los sujetos para identificar un razonamiento que constituya un camino posible para transitar y seguir adelante, teniendo la valoración del presente permanente en el que se produce el intercambio. Cuando la conversación se narra en tiempo pasado es necesario que se revele el estado emocional de quienes participan así como el momento atravesado para que ella tenga lugar. Es una acción en presente para atravesar el tiempo del sujeto.” (Grisales, 2019, pág. 15)

En consecuencia consideramos que en una acción educativa que busca la resignificación de la acción comunicativa, es importante tener en cuenta que:

“Lo que está en juego, en todos los casos, es la responsabilidad que los seres humanos asumimos en el acto de hablar. Renunciar a esta responsabilidad, es decir, renunciar a *hacernos responsables* de la manera como nombramos el mundo, de *responder* a las consecuencias de descifrarlo de una forma y no de otra, significa el abandono de la condición humana” (Schmucler, 2019, pág. 428).

Solo los seres humanos tenemos la capacidad de nombrar y renombrar el mundo. Y en la conciencia de esta capacidad se juega la libertad propia y de las/os otras/os. En la resignificación de la acción comunicativa se trata de comprender y compartir el universo simbólico de los sujetos involucrados en el proceso de alfabetización, entendiendo que no hay mundo compartido sin símbolo -ya sean imágenes o metáforas-, ni mundo sin palabras. Nos conocemos e interactuamos

a través de la confianza e intimidad que nos permite compartir una misma comunidad y un mismo universo lexical. En un mundo fragmentado, se hace necesario poder reconstruir los lazos sociales y con ello la posibilidad de una comunicación que nos posibilite espacios de solidaridad y transformación de la realidad.

4.4.1. Tejiendo la realidad social con la palabra dulce

El proceso de alfabetización de adultos que se presenta en esta investigación, como ya hemos venido abordando durante los capítulos anteriores, tiene dos puntos clave: la palabra y la comida. A su vez se caracteriza por tener un espacio clave: la cocina. Hemos analizado las implicaciones que tiene la comida y su espacio la cocina para poder establecer nexos profundos con la realidad social, la política, la economía y por supuesto las culturas. Todo ello en vías de comprender la importancia que tienen la comida, la cocina y la palabra que las habita como campo epistemológico y espacio de comprensión de los fenómenos sociales y políticos de la vida humana.

Nuestro ejercicio alfabetizador se instala en la palabra, pero no en una palabra mágica o una palabra como instrumento. Denominamos a la palabra como palabra dulce no sólo en un afán de esteticismo, sino con la convicción de que esta palabra dulce encarna una consideración ética y por tanto política. La convicción de que es a través de ella que se tramita una acción comunicativa que se compromete con el diálogo, con la alteridad y la solidaridad como fundamento de la construcción de conocimiento de y para los pueblos.

Esta palabra dulce tiene dos tareas u objetivos: el primero es poner en el terreno de análisis el lenguaje burocrático y el segundo ampliar los espacios de habilitación y fortalecimiento de la voz de las/os sujetos que han sido acallados por los discursos preponderantes. Estas dos tareas se llevan a cabo en la palabra dulce puesto que esta busca superar “la palabra como exterioridad, como puro

instrumento ajeno al *ser humano*” (Schmucler, 2019, pág. 428), poniéndose al margen de esa palabra-objeto que funciona como signo haciendo aparecer la cosas sin relacionarlas con lo nombrado y con quien lo nombra o del usual dominio y autoridad del que dice “es verdad porque yo lo digo”.

Tejemos sentido con la palabra dulce como aquella que crea nexos entre el enunciante y lo enunciado, es aquella que guarda y establece correlaciones entre la experiencia cotidiana de las personas para encontrar sentido con la realidad social en la que se encuentran involucradas. La palabra dulce es una palabra hipervínculo, que abre ventanas (o links) y nos sumerge en la profundidad y el sentido que tiene todo aquello que en nuestra cotidianidad nombramos. Son palabras que a través de la combinación del universo lexical próximo y el reconocimiento del otro en la comensalía, propicia la generación de nuevas palabras y amplifica sus sentidos y representaciones. Es la palabra de multiplicación de Gadamer en donde

“cada palabra irrumpe desde un centro y tiene una relación con un todo, y sólo en virtud de esa palabra. Cada palabra que hace resonar el conjunto de la lengua a la que pertenece, y deja aparecer el conjunto de la acepción del mundo que le subyace. Por eso cada palabra, como acontecer de un momento, hace que esté ahí también lo no dicho, a lo cual se refiere como respuesta y alusión. La ocasionalidad del hablar humano no es una imperfección eventual de su capacidad expresiva, sino más bien expresión lógica de la virtualidad viva del hablar, que sin poder decirlo enteramente pone en juego, sin embargo, todo un conjunto de sentido” (Gadamer, 2007, pág. 549).

En esta palabra hipervínculo nadie habla por otro, no se le niega su dignidad, no es un otorgar o dar la palabra, se trata como dice George Steiner, citado por Schmucler (2019), de “la posibilidad del empleo de la palabra no como un espejo sino como una ventana; no como el reflejo

superficial de lo que se proyecta en él arbitrariamente, sino como una apertura a otra cosa” (pág. 429).

A partir de las palabras dulces seleccionadas del universo vocabular de la cocina buscamos generar relatos de identidad y de alteridad con los alimentos que nos acompañan diariamente en nuestra mesa, pero que a su vez han sido agentes de lucha, resistencia y narrativas de la dignidad de nuestras Región.

Una de las preguntas clave de esta propuesta pedagógica es ¿cómo hacer uso de la comida para trabajar la lengua en un proceso de alfabetización? La comida entendida como una expresión intelectual de nuestra vida social, comer siendo plenamente consciente de lo que está en juego es parte importante de lo que determina nuestra coherencia con las decisiones que abordamos. Alfabetizar con la comida como medio para establecer una relación de entendimiento con el otro, para descubrir con ella el sentido del mundo que todos compartimos, incluso si pertenecemos a diferentes culturas, teniendo como principio lo que nos dice Todorov (1991), “primero hay que observar las diferencias, para descubrir lo que nos es propio” (pág. 31); sólo en el contacto con el otro, con aquello que nos resulta desconocido es que reconocemos lo que somos, pero no para encerrarnos en ideas como los nuestros y los ajenos, sino para reconocernos en nuestras diferencias y en las cosas que todos compartimos por constituirnos como seres humanos.

5. LA COMIDA AL CENTRO DEL PENSAMIENTO: EL SUJETO NARRADO EN SU INCLUSIÓN HISTÓRICA Y GEOGRÁFICA

El tiempo de una cultura se vive en la cocina.
Clara Grisales

5.1. El taller como técnica dialógica

En esta investigación planteamos un proceso de alfabetización alternativo cuyo horizonte epistemológico parte de la comida. La comida como escenario y como metodología, como un campo de indagación y de creación colectiva. Para llevar a cabo esto trabajamos a partir de talleres, como ya se mencionó en la metodología, pensando en el taller como una técnica pedagógica que abre tantas ventanas al saber como participantes haya.

Cada vez que iniciamos el proceso alfabetizador, ya sea en Mova o en la Institución Educativa Rural de Guapante Abajo, comenzamos con un primer taller propuesto para la caracterización de los sujetos del grupo donde se llevará a cabo la acción educativa, el cual nos ubica en 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 en la lógica cultural de la que hacemos parte.

El Taller entonces posibilita el intercambio de voces y saberes como propósito permanente, y es nuestro objetivo en el camino y el encuentro de Expedición Dignidad la Comida al Centro del pensamiento. Este primer taller “Saberes y Sabores: comida mestiza para descolonizar el gusto”, tiene tres etapas: en la primera todos nos presentamos, es el momento de dar a conocer nuestro

trabajo como Semillero y escuchar a los profesores sobre su vida en la escuela y las percepciones que tienen sobre la cocina y la comida. La segunda parte es la introducción de palabra dulce y finalizamos con *la actividad un día en la vida de...* La cual consiste en un espacio de reconocimiento de lo que comemos y cuándo lo comemos y del tomar conciencia sobre cómo la comida determina incluso el tiempo, y las denominaciones de ese tiempo en nuestra vida cotidiana.

Como referíamos en el capítulo anterior proponemos la palabra dulce como el espacio de reflexión y resignificación de la acción comunicativa, recorriendo la cocina y el universo lexical que surge a partir de este espacio, que heredamos y construimos en la socialización familiar. Entonces en este primer taller introducimos lo que significa palabra dulce dentro del proceso de alfabetización, cómo constituye un espacio para pensar y recrear el lenguaje. Hacemos énfasis en la palabra como evocadora de relato y como aquella que invita a

“mover el lenguaje a través de la comida para resignificar algunos aspectos sobre los que hemos generado vergüenza, ocultamiento y/o ignorancias programadas...El momento de palabra dulce se convierte en un espacio de alfabetización para construir un lenguaje incluyente y emancipatorio que nos permita reconfigurar el sentido de las palabras con las que hemos generado subalternidad en un mundo colonial” (Grisales, Taller 1: Presentación Saberes y Sabores, comida mestiza para decolonizar el gusto [Material de trabajo], 2019, pág. 4)

Comenzamos nuestro primer encuentro en el cual nos preguntamos por los significados que tienen palabras dulces como la comida, la cocina y la identidad para cada uno de nosotros. En algunos casos estas palabras pueden terminar en un relato escrito u oral. Indagando sobre ellas ubicamos que la mayoría de los participantes concibe la cocina como un lugar feminizado, en donde se encuentran los recuerdos, olores y sabores de la niñez:

“Cuando pienso en la cocina, pienso en los tiempos de mi abuela, todo pasaba alrededor de la cocina, allí se contaron las grandes hazañas y se despertaron incluso los más íntimos secretos. Era las formas de estar y permanecer, las comidas, a nosotros, los nietos, nos llevaba una y otra vez a la casa de la abuela, hoy por hoy soy lo que mi abuela, mi mamá y otras han hecho y llenado mi estómago.” (Profesora asistente, Mova 3, Taller 1, Septiembre 27 de 2019)

Por la comida y la cocina transitan abuelas, madres y tías, mujeres cuyo reconocimiento se suele quedar en la cocina sin trascender a los demás espacios de la vida social, mujeres que vivían y componían un mundo del voz a voz, sin escritura, pero con un fuerte arraigo cultural. También hemos encontrado que es un espacio considerado desde lo subsidiario, carente de futuro e incluso para algunos “una pérdida de tiempo” del que poco o nada se nos dice en la escuela o como componente formador.

“Cuando hablamos de hacer parte de la cocina como esa compañía permanente y cotidiana, la escuela en el proceso educativo nos dice: “hay que formarse para salir de ahí”. Es decir, nos saca de la cocina como si esta fuera un espacio proscrito. Porque parte de ella como el escenario en donde realmente se concreta la comida, es un espacio al que no se le ha pensado como productor de ciencia y de conocimiento. A pesar de que allí se dé mucha ciencia y mucho conocimiento. Pero como está subordinado a lo doméstico, lo ignoramos. Cuando una abuela, una mamá, una persona trabaja en la cocina, en función de cocinera habla de lo que conoce y nos manifiesta su sabiduría, solemos no prestar atención, ni asociarla a una persona que tiene conocimiento” (Grisales, Taller 2: Amasando ciencia-La cocina como museo, 2019).

Es necesario partir de la experiencia de los sujetos para comprender cómo hemos vivido la cotidianidad de dos aspectos tan importantes para nuestra cultura: la comida y la cocina. Ambas

relacionadas con la transformación del alimento, con los cambios tecnológicos que hemos vivido como seres humanos y las transformaciones sociales que se pueden rastrear desde que nos convertimos en agricultores y descubrimos la cocina y la comida en comunidad, hasta esta modernidad en la que la industria agroalimentaria pugna por alimentarnos, dejando en la historia la vida en común que habilita el cocinar³².

En un segundo momento realizamos la actividad *un día en la vida de...* la cual consiste en entablar una conversación encaminada a descubrir nuestras rutinas alimentarias, quiénes en las dinámicas familiares participan de ellas y la manera como narramos esta experiencia de vida alrededor de los alimentos que consumimos a diario.



Fotografía 11 [Fabio Cano]. (Medellín, Septiembre 4 de 2019). Mova 3-Taller 1:Presentación-Saberes y sabores: comida mestiza para decolonizar el gusto. Archivo digital, Medellín, Antioquia.

Estas dos etapas del taller: Palabra dulce con comida, cocina e identidad, y el segundo sobre *un día en la vida de...*, se configuran como espacios de la confianza en los que podemos decir lo que pensamos, sentimos e identificamos acerca de lo que nos pasa por el cuerpo y la mente cuando pensamos en estas palabras. Como hemos venido diciendo, el taller se construye a partir de la

³² “Alcanzamos aquí los límites del paradigma basado en las potencialidades de la tierra y del clima, que hemos adoptado para dibujar los movimientos de la historia durante varios milenios. Si la industria agroalimentaria no es ese contramodelo que puede diluirse o complementar las culturas culinarias de la cocina doméstica, si tiende a reemplazarlas donde puede hacerlo, si su objetivo es la ocupación de las cocinas y la destrucción de las prácticas familiares, entonces tenemos que abandonar ese paradigma y tenemos que admitir que hemos entrado ya en una fase de ruptura y de transformación tan importante como la que vivió la generalización de la cocina codificada en los grupos humanos sedentarizados entorno actividades agrícolas” (Boudan, 2008, pág. 408).

conversación y de relatos de todas/os comenzando a identificar la cocina y todo lo que de ella hemos ignorado o pasamos por alto; la comida como portadora de sentidos por la importancia que tiene a la hora de configurar nuestro universo simbólico y lexical, hasta llegar a ser parte fundamental de nuestra identidad cultural y social. En este primer taller no sólo nos conocemos sino que nos ubicamos en lo que va a significar la comida como estructurante cultural y la cocina como un espacio en donde habita la ciencia y por tanto el conocimiento:

“En la cocina constituiremos un referente educativo, un espacio que se transforma en un aula, o mejor se resignifica, pues ella siempre ha portado conocimientos que se han ignorado o dejado de lado, sumiéndola en un silencio que ha merecido una subestimación de su alcance social y cultural, alcanzando a silenciar a quienes en ella se encuentran y convirtiendo su rol en una función subsidiaria y menospreciada. Estableciendo la cocina como laboratorio y pensar en los sujetos que en ella se encuentran como protagonistas de la acción educativa, en busca de resignificar el contenido simbólico de este espacio y de sus sujetos y con ello restituyendo su lugar como un punto nodal de nuestra existencia, no sólo por su papel nutricional sino por su papel como creadora y formadora de dinámicas simbólicas y culturales” (Profesora Clara, Mova 1, Taller 1, Abril 29 de 20149)

5.2. La cocina como laboratorio

La cocina como laboratorio busca establecer la cocina como referente educativo, un escenario de inclusión y participación colectiva en donde prima la relación con el otro, el aprendizaje de la alteridad. La cocina como escenario de la comida va a concretarnos aspectos pedagógicos que no se han considerado dentro de los procesos de formación. Por ejemplo, las posibilidades de crear una acción educativa entorno a ella en su componente transversalizador de las diferentes áreas de

conocimiento como la geografía, en producción de historia, de química, de física, de matemáticas. En ella nos damos cuenta de que no necesitamos de un currículo que se establezca temáticamente y en el cual decimos “pasamos de la clase de biología a la clase de ciencias sociales”, porque la cocina convida a que de manera compleja y de manera integral se trabajen todos los saberes.

La presente propuesta del Semillero de Expedición Dignidad -La Comida al Centro del Pensamiento-, busca ampliar el espacio de la cocina a la acción educativa, no porque en ella desde sus orígenes esté ausente una intención pedagógica, sino como un ejercicio de visibilización de este espacio de conocimiento y de los sujetos que la han poblado desde el inicio de los tiempos de la colectividad humana. Se trata a su vez de restituir el valor de la cocina que ha sido ignorada y relegada por su condición doméstica y feminizada, dejando en la oscuridad el hecho de que por ella pasan los enclaves culturales y sociales de una comunidad, comprendiendo que el tiempo de una cultura se vive en la cocina.

Con este planteamiento pretendemos realizar diversas intervenciones en la cocina con las/os maestras/os y estudiantes partiendo de nuestra cotidianidad, de nuestro universo lexical más próximo en la búsqueda de desentrañar un conocimiento que nos es propio. Partir de lo más cotidiano a nuestra experiencia como lo es la cocina, la comida y lo que en ella habita, para ir tejiendo los relatos que surgen desde este lugar con las historias de los artefactos, con los desarrollos tecnológicos y los procesos históricos y sociales que han surgido de ella. Se busca establecer una manera diferente de pensar un espacio tradicionalmente concebido como doméstico y privado, en contraste con una cocina en la que ingresamos para emanciparla y descubrir en ella, todo el conocimiento que se encuentra.

“La cocina se transforma en un laboratorio de exploración histórica, geográfica, económica, política, matemática, biológica, química; que puede contener las asignaturas que advierte la escuela como importantes, pero desde una lógica de organización diferente, ampliando

con mucho las forma de entender el conocimiento y la propia relación educativa. Asumir la cocina como laboratorio es pensar en lo performativo para llegar a la acción que nos transforma la realidad. (Grisales, 2018, pág. 2)

Es así como la cocina se convierte en el espacio en donde se encamina una acción educativa cuyo acento es generar reflexión sobre la colonización del paladar, del lenguaje, de los usos de los objetos y por tanto de las formas de vida. La cocina es más que este reducido espacio al fondo de la casa en el que se confinaba lo femenino y se reducía a la actividad de sustentar y reproducir el sistema familiar. Encontramos en la cocina un espacio amplio que abarca cada momento de la vida humana, sus transformaciones y revoluciones han pasado por una cocina, ya sea en el palimpsesto de los procesos civilizatorios, de construcción técnica y científica o como base alimenticia de las independencias; tomando como ejemplo platos como *La causa limeña* en Perú y la *Sopa de mote costeño* en Colombia. En la cocina como laboratorio respondemos a preguntas como ¿qué tiene que ver la comida y las cocineras con los procesos de independencia y de resistencia que se dieron en nuestros pueblos?



Fotografía 12 [Fabio Cano]. (Medellín, Junio 5 de 2019). Mova 1 -Preparación plato causa limeña- Taller 7: Cocina como laboratorio. Archivo digital, Medellín, Antioquia.

“La profesora Clara nos adentra en las historias de las comidas en resistencia, del plato peruano de la causa limeña y de la hambruna de la papa en Irlanda. Nos comenta que la causa limeña fue un plato creado por las mujeres para alimentar la tropa hambrienta del

General San Martín. Según la historia oficial fue gracias al dueño de la finca a la que llegó esta tropa, pero la verdad fue que las mujeres en vista de que no había más que papa criolla para alimentar a todos esos hombres hambrientos y cansados, por la campaña de la independencia, deciden unir todos los alimentos que tenían a la mano, como papa criolla, tomate, cebolla silvestre, huevos y hacer un plato que fue conocido por la posteridad como “la causa limeña”, “¡por la causa mi General!”(Mova 1, Taller 7, Junio 5 de 2019).

La cocina como laboratorio nos ha permitido ingresar la comida en su componente político y evidenciar el papel que ha tenido la cocina y las mujeres en la historia, en los procesos de resistencia y en la posibilidad de mantener con vida un sistema que tiende a oprimirla con su peso. Es en este espacio que damos protagonismos a alimentos como la papa:

“Hoy uno de nuestros protagonistas es la papa. Este es un alimento que no sólo ha sido una fuente de alimento para nuestro continente, sino que ha viajado miles de kilómetros para salvar a pueblos tan lejanos como los irlandeses de las hambrunas. Este alimento sostuvo por mucho tiempo a Europa. La papa ha sido el elemento de consumo más fuerte y significativo relacionado con los temas de pobreza, porque se relaciona, también, con el tema de la abundancia” (Mova 2, Taller 6, Septiembre 6 2019).

Entonces partimos de palabras dulces como “papa o panela” para generar un proceso de resistencia contra la idea de los alimentos vergonzantes o de la pobreza. Porque a partir de los alimentos podemos hablar de aquello que se ha denominado comidas vergonzantes, procesos que surgen de la colonización de nuestro paladar y nuestro pensamiento.

Otro personaje principal en la cocina como laboratorio es la sopa. En ella podemos observar las tensiones que se crean entre los discursos de la tradición y los discursos de la ciencia moderna experimental que es la nutrición:

“Se suele escuchar a médicos pediatras hablar sobre la sopa, restando el valor nutricional que esta pueda tener. Incluso diciendo a las madres, que hay otras opciones diferentes a las sopas, como los suplementos alimentarios. Sin embargo, este tipo de alimentos no posee la carga afectiva, de confianza y vinculativa que deposita una madre al hacer una sopa a su hijo. La cuestión con los discursos nutricionales, entre otras cosas, es que desafecta la comida. Conciben la comida únicamente desde lo nutricional, despojándola de los demás significados que se pueden tejer alrededor de la misma. Los seres humanos no solo somos un cuerpo biológico, también somos un cuerpo que responde a los estímulos del afecto y de la tradición simbólica que se inscribe en las diferentes culturas” (profesora Clara, Mova 3, Taller 5, Noviembre 8 de 2019).

El objetivo es que los profesores puedan tener otro tipo de herramientas para producir conocimiento con sus estudiantes por medio de la comida y la cocina como espacio de resignificación tanto del lenguaje como de los procesos culturales que se dan al interior de esta. Desde esta perspectiva, la cocina es el espacio donde se hace visible la comida como articuladora de la vida social y cultural; no tenemos que decirles a los estudiantes que se salgan del aula, podemos estar en el aula en el caso de la escuela, haciendo de esta un espacio distinto. La cocina como laboratorio nos propone una forma diferente por su propia lógica y condición, porque entraña volver a un espacio que habilita y reconoce el papel de las mujeres en los procesos formativos de los seres humanos.



Fotografía 13 [Fabio Cano]. (Medellín, 2019). Mova- La cocina como laboratorio, cocineras y maestras. Archivo digital, Medellín, Antioquia.

No deja de ser interesante que sean las mujeres las que más asisten al curso en Mova y que están dentro del proceso formativo escolar, y resulta paradójico, a su vez, que cuando se nombra este oficio suele estar en masculino, se habla del maestro o profesor cuando la presencia femenina es más grande. Otro asunto a resaltar es que aquello que solemos identificar como conocimiento, se construya también en lo masculino, en el afuera, sin tener en cuenta que suele ser una mujer “la profesora, la maestra” la que se encuentra en la base escolar. Invisibilizamos la importancia de la escuela y de la maestra como fundadora básica de ese sujeto que en últimas va a ser un/a profesional o un científica/o.

De allí que Grisales diga que irónicamente la escuela es la oficina de prensa de la ciencia, por ello todo el tiempo la escuela está recabando sobre la importancia de ser científicos, de abandonar lo doméstico y lo local porque el camino de la ciencia es el encuentro con una totalidad del mundo que nos lleva al desarrollo del proceso civilizatorio. Lo particular de ese camino lo estamos construyendo sobre una acción que ha desdibujado lo doméstico y lo femenino y el espacio de la cocina como productores de conocimiento. Es satírico el hecho de que seamos las mujeres las que tengamos una presencia tan fuerte en la escuela, que casi se podría hablar de maestro en femenino como se habla de cocinera. Pero el sujeto presente nombrado es maestro. Están las mujeres que saben de la comida y la cocina, pero para obtener reconocimiento deben salir de allí y ubicarse en “el horizonte de saber y ser”. Pero cuando trabajamos este proceso vuelven a llegar mujeres que lo conocen, lo han transitado, lo han vivido. Pero cuando lo ponemos en palabras como la comida, la cocina y el conocimiento, en un primer momento aparecen como palabras amargas, palabras que relatan la cocina como el espacio de la ignorancia, como el espacio del que hay que huir para *ser* “alguien” en la vida.



Fotografía 14 (Fabio Cano). (Medellín, 2019). Mujeres, maestras y cocineras. Archivo digital, Expedición dignidad, Medellín, Antioquia.

“La perspectiva sobre la cocina que he encontrado aquí me sorprende. Siempre escuché a mi madre diciendo que debo aprender a cocinar para poder ser una mujer de bien, una mujer casera. Pero si quería ser alguien en la vida, tenía que salir de allí. Ella me contaba su experiencia de vida “siempre metida entre la estufa, entre la cocina sin poder conocer el mundo”, ya fuera su cocina o la cocina en donde trabajaba. Ella deseaba ser profesora, y

ahora cuando le cuento sobre mi trabajo de tesis se sorprende como yo y se alegra de saber que hay alternativas como esta que dignifican no solo el papel de las cocineras y de las mujeres, sino que soporta en ellas conocimiento valioso” (Experiencia personal, 2019).

En la actualidad a pesar de los grandes avances en la igualdad de género la trascendencia del conocimiento sigue estando en la ciencia y en lo masculino, por ello proponemos un lugar completamente distinto a lo que se ha construido, en la proximidad de la cocina, para sobrepasar lo doméstico y las condiciones de subalternidad en las que se ha configurado a sus sujetos. En este proceso de alfabetización he sido yo la primera alfabetizada, en mi experiencia y la de mis compañeros de Semillero ha sido un camino de luchas y reconocimientos del otro y de lo otro para entender que somos mujeres educando y cocinando, y que ninguno de estos espacios feminizados riñe con la ciencia y la construcción de saber científico.

Por ello en el círculo de la palabra dulce, por ejemplo, construimos espacios de habilitación y visibilización a través de la acción comunicativa, como un tejido entre los participantes, que busca resignificar la comida y la cocina como una acción política, como parte de una restitución de la dignidad frente al trabajo femenino, hacia su papel en la agricultura, en la educación y la importancia que ha tenido en la historia para construir el mundo en el que vivimos.

Me gustaría ejemplificar lo que he venido desarrollando exponiendo el taller “Amasando ciencia”, en el que hacemos de la cocina un museo. En este caso la cocina se convierte en Museo, la idea es que todos los participantes tomemos conciencia del espacio cotidiano de la cocina en su historia personal, y en lo que esta implica en nuestra construcción cultural y social. Se trata, pues, de crear un recorrido intencionado por el espacio de la cocina estableciendo una relación histórica entre los objetos comunes de la cocina y el avance tecnológico y social por el que hemos pasado los seres humanos. Los elementos cotidianos que habitan cualquier cocina se hacen evidentes como artefactos que nos narran los desarrollos y las revoluciones que ha aportado el universo culinario a

nuestra construcción como sujetos culturales y sociales. Intencionamos la cocina como museo comprendiendo este como un escenario que permite una comunicación en la relación artefacto-sujeto-lector, en el que todas/os somos participantes activos en la narración de la historia del ser humano y por tanto en nuestra historia a través de los objetos.

Por esta razón, los integrantes del semillero junto con la maestra Clara, actuamos como curadores, es decir como los seleccionadores de las piezas a exponer con la intención de caracterizar una representación de la vida diaria a la que asistimos cada vez que entramos en nuestras cocinas pero que a fuerza de la cotidianidad invisibilizamos.



Fotografía 15 [Valentina Hernández] (Medellín, 2019). *La cocina como museo, Mova. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.*

Uno de los objetivos de este taller es que comprendemos que en los elementos de la cocina, en su materialidad podemos narrar la historia de la creación humana, del acumulado técnico y de las implicaciones que tiene en la vida social y su capacidad de transformarla. Otro punto interesante es que podemos ver en ese transcurrir de los objetos y de las épocas la acción comunicativa que se ejerce a través de la comida. Descubrimos que con el molino, el pilón, y las ollas, vamos transitando por palabras y acciones que agencian estas palabras. Palabras que se activan y palabras que caen en desuso. Al igual que relatos que se crean y relatos que se quedan en el trasegar de la historia humana.

- A mí me gustó porque me llené de recuerdos, con mi abuelita, con la casa y los artefactos que pueblan mi niñez. Con la actividad de moler cuando era niña y las historias de mi madre sobre la llegada de la olla a presión y cómo esta vino a acortar tiempos en la cocina puesto que estos se demoraban mucho en la olla al fuego. Me ha conectado con mi familia materna y ahora me surge el deseo de escudriñar esos usos familiares e historias y traer esas historias de mi abuela.

-Por ejemplo, el pilón se usaba mucho en las casas para hacer las mazamoras y miren lo bonito que ocurre acá. Estos artefactos no sólo han modificado nuestros hábitos sino también la manera en la que hablamos, nuestras palabras: pilotar y el pilón. Palabras que caen en desuso igual que los objetos. En esta medida me doy cuenta de que estos objetos no sólo servían para trillar el maíz en mi niñez sino que también son acciones y maneras de hablar que teníamos pero que hemos perdido por no usarlos” (Profesores asistentes, Mova 3, Taller 2, Octubre 4 de 2019).

La idea central de la cocina como museo no es solo observar los elementos de la cocina en un performance de instalación de un museo para hacernos conscientes de la historia que hay tras de ellos. Sino también de tomar consciencia de cómo estos artefactos también han implicado un desarrollo lingüístico y de la acción comunicativa en nuestra vida cotidiana. Ser conscientes de cómo a través de la tecnología de la cocina vamos cambiando hábitos y formas de nombrar y comunicarnos entre nosotros, y como consecuencia, también, se crean abismos en la comunicación por los avances tecnológicos en brechas generacionales muy cortas.

“Qué curioso uno como se hace parte de la historia y del museo, porque a mí por ejemplo me tocó moler mucho ahí y hacer las arepas, porque en mi casa que no podían faltar las arepas, y me enseñaron a amasar y yo sé hacer arepas, y levantaban por turnos a la

familia, ¡a usted le toca moler mañana! Y lo levantaban a uno a moler, pero lo gracioso es que hoy en día no me como una arepa sino es comprada porque yo no voy a moler, ya no se usa; mi papá y mi mamá murieron y se cambiaron las costumbres, porque a uno le da igual comprar una arepa hecha” (Profesora asistente, Mova 2, Taller 2, Agosto 2 de 2019).

La segunda parte del taller consiste en el Amasamaíz; esta es una creación a través de la masa de maíz y del trigo. En esta actividad nos apoyamos teóricamente en las fichas de cada alimento, haciendo una lectura entre todos, apoyados de las experiencias que cada uno ha tenido en relación con el maíz, con su vida y con lo que este representa para nosotros como latinoamericanos.

Luego, en cada mesa repartimos masa, ya sea para hacer arepas o una pizza, cada integrante de la mesa empieza a amasar, a leer y narrar su vida a medida que se van haciendo las arepas y la pizza. De allí saldrá lo que vamos a compartir en la comensalía y también los relatos que se suscitan de la lectura de la ficha del alimento y de la lectura de sus propios relatos.



Fotografía 16 [Fabio Cano]. (Medellín, 2019). Espacio de Amasamaíz, Mova. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

La intención del taller es el encuentro con el otro, es el cuerpo presente a través de la metáfora de hombres y mujeres del maíz personificadas para que los sujetos encuentren los relatos de su mundo social a través de la acción de amasar la masa de maíz y trigo y de narrar sus historias de vida, que nos entreguen memorias, lo cual nos aporta preguntas para caminar y entender la

cotidianidad. Se hace énfasis en la importancia del maíz como alimento ancestral y estructurante social: maíz como regalo de América al mundo.

5.3. El círculo de la palabra y palabra dulce

Un sujeto se reconoce en la historia que se cuenta a sí mismo, sobre sí mismo.

Ricoeur

Como ya hemos hablado en el anterior capítulo, en este proceso de alfabetización *La comida al centro del pensamiento* nos proponemos entablar el proceso de comunicación con los sujetos bajo la figura del círculo como un conector, como un lugar del reencuentro con la palabra, con su sentido, su significado y desarrollo de la acción comunicativa en la acción educativa.

Un círculo de la palabra cuyos dispositivos o herramientas son la caja alfabetizadora y las palabras dulces como evocadores de la experiencia, de la memoria y sobre el configurar nuevos horizontes a partir de la comensalía. Se proponen así diferentes formas de ejercicios y apuestas pedagógicas para la construcción de significados y narraciones en constante construcción para entablar un diálogo a partir de la comida.



Fotografía 17 [Fabio Cano]. (Medellín, 2019). Círculo de la palabra, caja alfabetizadora y palabras dulces, *Mova*. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

“Bajo la idea del círculo como un conector que permite la interacción y el movimiento, la palabra se le suma para generar una escenificación que junto con la comida, advierten la necesidad de la inclusión para establecer el encuentro como campo de producción social, entendiendo las múltiples tensiones, las entradas y salidas pero que se ajustan a este movimiento que solo tiene sentido mientras se mantenga el recorrido en circuito para generar una dinámica colectiva con una expresión propia y reconocible” (Mova 3, Taller 7, Noviembre 22 de 2019).

Generamos contenidos y saberes a partir de un universo lexical común a todos, reconociendo las palabras proscritas de la comida y la cocina como ciencia y conocimiento para desarrollar nuevos significados en cada encuentro y así habilitar el espacio de la alfabetización en el universo de la comida. Pensamos en la comida como categoría epistemológica por su inagotable capacidad para producir sentido en nuestras vidas, por ello proponemos el taller como un círculo de la palabra porque es un espacio de resignificación de las palabras comunes alrededor de la comida y cómo estas tienen tanta injerencia en diferentes espacios de nuestra vida social.

Entonces al iniciar cada taller abrimos la caja alfabetizadora como una metáfora del momento del diálogo, de la escucha y el respeto por el otro que nos indaga, nos cuestiona y nos muestra su mundo a través de la palabra. Después de abierta iniciamos cada jornada con las palabras dulces, las cuales nos permitirán rememorar y construir el tejido del relato a partir de aromas, especias, harinas, tubérculos, sopas y bebidas que nos llegan al corazón como el chocolate, la aguapanela y nos adentramos en la conversación a través de la comensalía y la experiencia del tú, de un otra/o u otras/os que se encuentran allí conmigo y que no sólo veo sino que me encuentro con él o ella.

“Recordaremos la importancia del cacao en América, retomaremos la importancia de los círculos de palabra, y la manera como la bebida convoca a la reunión, a palabrear y degustar. La primera taza... nos convida y nos ofrenda para sentirnos en familia. En el caso de Antioquia el chocolate es la bebida del desayuno, pero en la tarde su uso es específicamente para reunirse de forma recreativa y entretener los sucesos de la familia. Es el chocolate parviao, la parva es una palabra que en el país solo es utilizada en este departamento. En el caso del chocolate santafereño se brinda también en la tarde con queso y pan. En la región cundiboyacense la chucula es preparada con diferentes granos y parece una sopa o puchero, es para tardear y espantar el frío. El chocolate costeño es cacao con maíz cubano mezclado con especias, también como en la meseta cundiboyacense es espesa. El chocolate se encuentra presente en nuestro país e independientemente de su preparación es una invitación a la palabra y a la reunión” (Profesora Clara, Mova 3, Taller 7, Noviembre 22 de 2019).



Fotografía 18 [Fabio Cano]. (Medellín, 2019). Círculo de la palabra-la chucula-Mova. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

Se trata de que a partir de las palabras dulces, las palabras evocadoras, podamos tejer el pensamiento en una relación crítica y política, con los alimentos que trabajamos, las cocciones y las ideas que nos sugieren.

En cada taller comenzamos con un relato que nos permite volver a lo recorrido en talleres anteriores y revisamos qué caminos hemos transitado en las sesiones, con las palabras, el espacio de la cocina, la geografía y las ciencias.

“Qué dulce geografía se atiene a este paisaje, un universo olfativo sin lenguaje traducible, un recorrido sin pasos adelantados, un mapa que se llena de sabor guiando las coordenadas de un mundo que apenas si reconozco y para el que no llevo pasaporte a pesar de las fronteras. La distancia que he logrado abordar la cubre mi plato, una esfera inmediata, conquistada por la proximidad de viajeros en eternas historias domesticadas para sabernos obtusamente dueños del planeta. No he podido todavía regresar de Oriente, el limón ha servido de orientación a mi lengua para encontrar una voz profunda que me enreda y solo me sale el mandarín, sí como la mandarina, como su color, como su raíz, como su origen. Limones y mandarinas y ya mi cuerpo no se encuentra en el mismo lugar donde hace un momento lo dejé; tengo la sensación de no poder retornar tan rápidamente, estoy encontrándome con otro horizonte, he llegado a India, una exuberancia protuberante aparece ante mis ojos para simplemente cogerla, estrecharla con mis dientes que no han dado lugar a reparo y solo es posible gritar: mango, como si fuera eureka, y así pasar a la manzana donde Europa pretende condensar el universo, he caído del mango a la manzana, pero mi recorrido no ha terminado, el tamarindo desde África, me llama preso del silencio con que Europa lo retiene, su expresión agita mi paladar, es un dulce tumbao de cadencia y fuerza, es resistencia; de ahí a la tranquila, y en apariencia serena visión del pacífico, con retazos que componen un rompecabezas de islas, mareadas por las olas y con el agua adentro del coco para estancar mi sed de aventuras, para sosegar el alma y encontrarme de regreso en América, donde el maracuyá permite mi entrada a lugares cercanos que cada vez comprometen mis sentidos en una turbulencia que no me deja bajar de este viaje, sigo el recorrido en tierras próximas del borjón, del aguacate, de la guanábana, y creo que es mejor parar, por ahora el universo ha girado y yo sigo sin moverme, mi cuerpo un vagabundo permanente que no tiene visa y aun así se apropia de territorios que no termina nunca de

recorrer” (Poema *Qué dulce geografía* compuesto por la profesora Clara, Mova 2, Taller 3, Agosto 9 de 2019).

Seguido de relatos de este tipo comenzamos la conversación a partir de las palabras dulces en busca de la identidad narrativa³³ que hemos construido desde nuestro núcleo familiar y en nuestra formación profesional como maestros. Nos disponemos a construir sentidos como quien teje con todos los hilos de la experiencia. Todo ello en la búsqueda de crear espacios para el diálogo teniendo en cuenta que los elementos de este son el encuentro con el otro (la alteridad) y la voz que hemos construido en común (la comunidad).

Un encuentro en el sentido hermenéutico, un encuentro que es un juego, una puesta en movimiento de la palabra, la experiencia y la voz del otra/o, un ir y venir, un vaivén de significados y presencias que se repite constantemente. Un juego del lenguaje y del sentido que tiene como fin acuerdos y actualizaciones sobre las significaciones de las palabras y las experiencias. Acuerdos y actualizaciones que tienen como fin la activación de la alteridad por parte de todos los que estamos involucrados en la conversación, la alteridad como condición necesaria para llegar a la verdadera comprensión del otro, de su universo simbólico y por tanto de su manera de concebir el mundo. Una conversación que nos lleve hacia la transformación de los espacios como la cocina, a la indagación de la comida, y su potencia pedagógica, al interior de las escuelas y los espacios de alfabetización.

Entonces, activamos el círculo de la palabra con palabras como maíz, el cual es el enrutante que trabajamos en el Semillero de investigación. El enrutante en nuestra acción educativa es la

³³ Identidad está tomada aquí en el sentido de una categoría de la práctica. Declarar la identidad de un individuo o de una comunidad es responder a la pregunta: ¿quién ha hecho tal acción? ¿Quién es el agente, el autor? Responder a la pregunta ¿quién?, como lo había dicho con toda energía Hannah Arendt, es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el quién de la acción. Por lo tanto, la propia identidad del quien no es más que una identidad narrativa (Ricoeur, 2009, 997).

puerta que nos abre a una narración que contiene múltiples dimensiones, nos plantea una posibilidad metodológica para abordar un camino que se abre cuando ponemos el foco para acercarnos a sus múltiples dimensiones y generar preguntas que sobrepasan cualquier obviedad que se pretenda por respuesta. Este es un foco para comprender la multidimensionalidad de la acción comunicativa, la acción educativa, la acción simbólica y la acción social generando el relato de la alteridad.

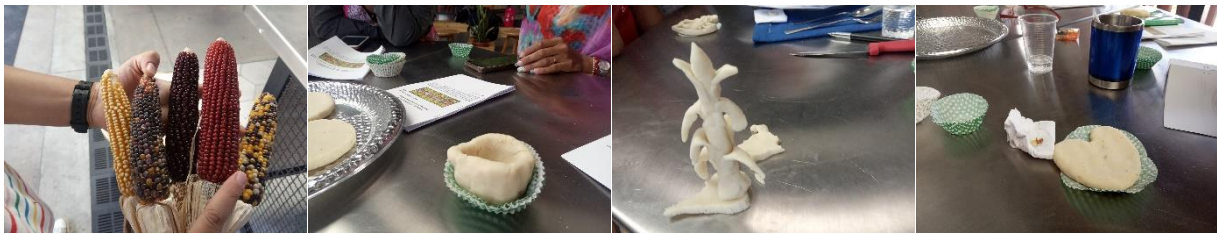
El enrutante funciona como la palabra dulce, la palabra hipervínculo, como una ruta que nos posibilita ampliar nuestro horizonte de sentido en una palabra tan cotidiana en nuestra vida como en nuestra mesa como lo es el maíz. Partimos de ella para conocer y reconocer la influencia que ha tenido el maíz en los procesos civilizatorios hasta nuestros días para ser conscientes de toda la problemática que plantea la marea de maíz barato, los animales de factoría, el cambio de las zonas rurales, que pasaron de ser espacios de siembra para convertirse en ciudades de maíz o de ganado, del desplazamiento de campesinos y la explosión demográfica que esto genera.

Plantearse la comida, en este caso el maíz como enrutante de un proceso educativo, involucra que seamos conscientes de las implicaciones políticas que tiene el acto de comer, de la huella que ha dejado en todos los aspectos de la vida humana, social, cultural, económica, ambiental y política, algo aparentemente tan simple como una arepa.

Hablar del enrutante y de las implicaciones que este tiene para nuestra vida es habilitar al ciudadano a reflexionar sobre sus hábitos de consumo y con ello ir ganando terreno al consumidor. Es proponer, como dice Giroux, un “principio emancipatorio como proyecto educativo que busca reconstruir las relaciones entre conocimiento, poder y deseo, con el fin de...luchar dentro de los espacios formativos por el cambio de las circunstancias y el cambio de las subjetividades” (Giroux,

2012, pág. 162), o como dice Pollan (2017) luchar porque la libertad de comer sea también parte de los derechos humanos.

De esta manera reconocemos cómo una palabra dulce como *maíz* puede dar cuenta de todo un sistema social y cultural, así como de una geografía, una condición civilizatoria de los pueblos, de su ancestralidad y procesos de resistencia, de la historia de una semilla en disputa, de las transformaciones de su uso, los alcances de su comercialización, la reducción de las globalizaciones del mercado y la potencialidad de la diversidad para generar riqueza o para empobrecer a los pueblos.



Fotografía 19 [Fabio Cano] (Medellín, 2019). Figuras de maíz de las/os profesoras asistentes de Mova. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

“-¿Por qué es tan importante el maíz? ¿Qué pasa con el maíz?

- “casi todo lo que comemos lo contiene”, “es la planta fundacional de nuestra cultura americana”, “es la base de la gastronomía paisa”, “y colombiana, porque no solo es de la paisa”, “es la base de la gastronomía de Latinoamérica”, añade, “el maíz está en todo, el maíz está en lo que nos comemos, en los maquillajes, en los combustibles, el maíz está en el pienso que se comen las vacas, en los productos del supermercado, el maíz está en absolutamente todo, y esa es una de las cosas interesantes del maíz” (Profesoras asistentes, Mova 2, Taller 5, Agosto 23 de 2019).

En esa construcción del significado que tienen las palabras se puede observar lo que representan, lo que reproducen (lo social) y las afectaciones, negativas, positivas, del hablante. De

esa manera, identificamos que el maíz no es solo un alimento que se identifica con América y las poblaciones indígenas, sino que va más allá de la arepa que nos comemos al desayuno, porque se amplía el conocimiento de esta palabra y se comprende que aquello que se conoce sobre el maíz está atravesado por nuestra experiencia de vida, por el lugar de nuestra propia historicidad, y de nuestra propia geografía, física y simbólica. Si tenemos una referencia del maíz que está adosada al supermercado, todo este trayecto de historia y geografía está en ese supermercado, luego mi visión del maíz estará limitada a la transacción de ese espacio (Grisales, 2019). Por ello reestructurar el significado del universo vocabular de la comida, como por ejemplo el caso del maíz, es un asunto de la propia experiencia, que ha de dar cuenta, a través de la alfabetización crítica, de una toma de conciencia en la comprensión de la realidad y del margen de posibilidades que tengo para cambiarla.

5.3.1. El ritual y las palabras dulces en la cocina como laboratorio

Este proyecto de alfabetización busca realizar múltiples intervenciones en la cocina con las/os maestras/os y estudiantes para redescubrir un conocimiento propio partiendo de este espacio que es común a todas/os nosotras/os. Visibilizar la cocina como laboratorio, un lugar de creación y divulgación histórica, geográfica, política, económica, etc. Ampliando no sólo nuestros horizontes de conocimiento sino proponiendo formas alternativas de organización de los espacios de la escuela para la enseñanza-aprendizaje, asumiendo la cocina como ese espacio performativo que nos propone McLaren en *La escuela como performance ritual* (1995).

“Desde esta perspectiva, la cocina es el espacio donde se hace visible la comida como articuladora de la vida social, y será en la comida donde nuestro acento se pone para decolonializar aquello que advertimos como parte de una condición subsidiaria y que

reproduce patrones de pobreza, de sujeción, y de exclusión, al encontrar en lo que comemos las formas de enrostrar las carencias, la vulnerabilidad, las deficiencias; es la razón por la cual esta propuesta tiene como alcance encontrarnos como sujetos en lo que comemos” (Grisales, Ficha técnica de innovaciones didácticas [Material de trabajo], 2018, pág. 2).

Entendiendo la importancia de la comida, partimos en la búsqueda de nuestra dignidad social no sólo para conocer cómo se han dado los procesos de los alimentos hasta nuestras mesas, sino también para tomar conciencia de qué otros elementos intervienen en ellos. De allí que uno de nuestros talleres se enfoque en las semillas y la huella hídrica, como una manera de identificar la huella hídrica de los alimentos, las semillas como base de poder y orden social en la búsqueda de construir narrativas colectivas sobre lo que nos constituye culturalmente como Región.

El taller “Semillas y huellas hídricas” ha sido muy significativo en el proceso de alfabetización debido a que en este podemos sentir cómo la palabra dulce se convierte en una metáfora viva que nos pasa no sólo por el intelecto sino que percibimos a través de todos los sentidos. Presenciamos y vivimos la palabra dulce y los elementos agua y semillas como piezas emancipadoras de la lengua -en su función descriptiva y ordinaria- para liberar en la acción comunicativa una nueva capacidad de re-describir y repensar la realidad.

“El taller consiste en una construcción colectiva, que atraviesa los cuerpos de los participantes, a través de una actividad lúdica y ritual, como una manera de verter el conocimiento sobre sí dejando a la imaginación de cada participante los aspectos que recoge para formar un relato que muestre lo que ha significado aquello que atravesó su cuerpo” (Profesora Clara, Mova 1, Taller 4, Mayo 15 de 2009).

El taller se desarrolla en tres partes: la primera etapa documental, la segunda palabra dulce: el ritual del agua, la tercera huella hídrica y la metáfora de la polinización, y finalizamos con la

metáfora del mandala como el espacio de recorrer nuestra experiencia del día en el círculo del plato en el que comemos día a día. Teniendo en cuenta que previo a iniciar las etapas abrimos nuestra caja alfabetizadora para que surjan de ella las palabras, fichas, semillas y demás metáforas que nos van a transportar a otros espacios pedagógicos en busca de experiencias y saberes para vivir y recordar en nuestra jornada.



Fotografía 20 [Fabio Cano] (Medellín, Agosto 16 de 2019). Mova 2, -Caja alfabetizadora apertura- Taller 4: Taller de semillas y huella hídrica. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

En la primera etapa iniciamos viendo un documental llamado “La abuela grillo” y realizamos una socialización sobre lo que pasa con el agua y las demandas que tenemos como especie sobre este preciado líquido, la influencia y captación de las grandes corporaciones³⁴; una vez terminado el documental nos dirigimos a un espacio abierto en Mova para continuar con la palabra dulce: el ritual del agua.

La performática del espacio al aire libre consiste en que las/os maestras/os lleguen y encuentren un cuenco tapado, en este momento se les indican las palabras dulces que nos acompañarán en esta jornada y nos permitirán reflexionar sobre el lugar que tienen en nuestra vida y sobre cómo sí importa la forma en que nombramos el mundo. Es la oportunidad de establecer una relación de sentido, valor y significación de las palabras más cotidianas en nuestra lengua pero

³⁴ Como pasó en Bolivia con la llamada guerra del agua. La Guerra del agua es el nombre popular de una serie de protestas que tuvieron lugar en Cochabamba, entre los meses de enero y abril de 2000. Su detonante fue la privatización del abastecimiento de agua potable municipal.

Para mayor información: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109025721/5kruse.pdf>

que por efectos del mercado y del afán de la vida moderna no nos detenemos a pensar (agua, semilla, polinización, huella hídrica).



Fotografía 21 [Fabio Cano] (Medellín, Agosto 16 de 2019). Mova 2, Taller 4: Taller de semillas y huella hídrica. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

“Después de ver el documental sobre la abuela grillo y la charla que tuvimos en la sala de proyección pienso en la monetización a la que se ha visto sometida el agua en el contexto de las comunidades indígenas por parte de empresas extranjeras. La película hace énfasis en cómo las empresas se adueñan de un recurso que es de todos, van y saquean las fuentes hídricas y nada pasa, los pueblos se quedan sin su sustento y nada pasa. Y el sólo hecho de pensar en que yo soy profesora de ciencias naturales y me refiero al agua como “recurso” y hoy ustedes la nombran como fuente vida y me hacen caer en cuenta que esa palabra recurso es comercial y se refiere a dinero, no a vida. Y uno piensa en el agua muchas veces por el costo en el recibo, que no se desperdicie el agua porque sale cara, pero no le enseña a los estudiantes que no sólo importa porque sale cara, sino que importa porque sin ella no hay vida” (Profesora asistente, Mova 2, Taller 4, Agosto 16 de 2019).

Comprendemos que en las reflexiones sobre la diferencia de nombrar el agua como recurso o como fuente vida y en la manera en que estas dos concepciones chocan y materializan la guerra del discurso que se encuentra en los medios de comunicación y en los espacios de formación es que se juega un sentido de pertenencia o indiferencia sobre nuestro propio territorio y nuestra influencia en él. Pensar la palabra en el mismo sentido en que Boff piensa el espíritu, como un

“cuerpo que significa vida, comunicación, entusiasmo, entusiasmo e irradiación; significa también creación y trascendencia hacia más allá de sí mismo, creando comunidad con lo más distante y lo más diferente” (Boff, 1996, pág. 108) hasta que esta palabra envuelva a la alteridad y dejemos de ser sólo nuestra necesidad para comprender que el mundo se compone de diversas posibilidades y en ellas tenemos el poder de transformación. De esta manera el poder de la palabra se hace presente para llevarnos a la reflexión sobre cómo nombramos el mundo y cómo esta manera de nombrar da cuenta de un discurso ya sea económico o de conciencia y de cuidado por el otro y por nuestro planeta.

“También me pone a pensar en el poder de la palabra y de las maneras de nombrar a la hora de la enseñanza, ya que esta puede determinar unas maneras de actuar y de intervenir dentro de nuestra realidad. Pensar en que la palabra tiene una génesis en el poder y quien tenga la legitimidad de nombrar podrá justificar sus acciones, como el caso de la privatización del agua de quien se toma el atrevimiento de llamar al agua un recurso, en contraste con las sociedades que construyen su vida y su realidad con el agua como fuente indispensable de existencia, de allí su interés en conservarla. Creo que nosotros en las ciudades debemos aprender mucho de estas comunidades para también como profesores enseñar nuevas formas a nuestros estudiantes.”

Seguido de la reflexión nos disponemos a vivir una experiencia performática, “El ritual del agua”, el cual consiste en sacar agua del cuenco, pasarla a través de nuestras manos hasta hacerla llegar a un puñado de tierra negra en el otro extremo. Este es un momento en el que las palabras se vuelven algo tangible, que pasa y se desliza en nuestras manos para vivir la experiencia del cuidado del agua y de la facilidad con la que se desperdicia. Este ejercicio ritual es interesante debido que a medida en que aquello que ya hemos visto y hablado ahora pasa por nuestro tacto, somos

conscientes de la importancia del agua para el cultivo, para el planeta y para nuestra propia existencia como seres humanos.



Fotografía 22 [Fabio Cano] (Medellín, Agosto 16 de 2019). Mova 2, - Ritual del agua- Taller 4: Taller de semillas y huella hídrica. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

“Me impresionó el ritual porque los seres humanos creemos que podemos ejercer propiedad sobre el agua y que el ejercicio de hoy me llevaba a pensar en que así como a nosotros no nos era posible contener el agua en nuestras manos para llevarlo a la tierra, el hombre debe comprender que él tampoco puede poseerla. Que esa es una lección que quizá aprendamos demasiado tarde.” (Profesor asistente, Mova 1, Taller 4, Mayo 15 de 2019).

Con el agua aun vibrándonos en las manos entramos de nuevo a la cocina y continuamos con la siguiente sesión, “huella hídrica y la metáfora de la polinización”, conectando inmediatamente el tacto con nuestro cuerpo. Se ubican las/os profesoras/es en cinco grupos de trabajo para que pasen a la polinización que se encuentra representada en varios globos. A su vez una/o de las/os compañeras/os hace las veces de abeja polinizador/a, es decir de la persona que va a pinchar los globos para que se bañen con diversas semillas, láminas con imágenes y textos alusivos a la huella hídrica. La idea es que después de esto volvamos a las mesas y empecemos a generar relatos sobre la experiencia de las palabras dulces, de nuestro cuerpo en ejercicio con ella y sobre las impresiones, sorpresas y reflexiones que se han dado durante la jornada.



Fotografía 23 [Valentina Hernández] (Medellín, Marzo 15 de 2019). Mova 2, - Metáfora de la polinización - Taller 4: Taller de semillas y huella hídrica. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

“Él iba caminando por la calle oscura y al caminar se encontró con una semilla. Nunca había visto una semilla como esa, así que la recogió y la sembró cerca de su casa. La plantó, la cuidó, y con el tiempo al cabo de unas semanas el árbol empezó a surgir. Primero unas pequeñas hojas, luego unas hojas muy diferentes de las que él conocía. Así que él emocionado empezó a cuidarlo con esmero. De pronto todo el pueblo tuvo que ver con el árbol, todos los cuidaban y arreglaban. El tiempo pasó y se dio cuenta de que el árbol estaba cercado, todos se preguntaban el porqué de esta situación, quién había hecho tal cosa, por qué no podrían tener acceso a él. Al mismo tiempo hubo una sequía, así que no había agua para poder nutrir al árbol, de esa manera este empezó a cercarse. Resulta que había un rumor, un candidato a la alcaldía había cercado el árbol, porque quería adueñarse el pueblo. Pero el pueblo investigando descubrió que sí lo había hecho él pero que había otras personas por encima de él que financiaban su campaña y eran quienes realmente daban las órdenes de cercar el árbol y apoderarse de sus frutos y semillas. Así que el niño que había sembrado el árbol se preguntó ¿si nosotros lo sembramos y nutrimos no debería ser de todos nosotros? (Cuento creado por los profesores en la actividad, Mova 1, Taller 4, Mayo 15 de 2019).”

La metáfora de la polinización en la cocina nos invita a reflexionar sobre la importancia de las abejas y el riesgo en el que se encuentran en este momento por la fumigación intensiva en los

cultivos y la importancia que tienen para que el ecosistema funcione de manera adecuada para el bienestar de todo el planeta. Al igual que la lluvia de semillas, láminas y pequeños textos que traen a la discusión sobre las organizaciones sociales, la dignidad de los pueblos y sus sujetos políticos, como también se plantea el tema de los sistemas de las patentes sobre las semillas y la tierra viable para el cultivo. La cocina como un espacio de comensalía y de alteridad en que se pueden plantear asuntos vitales para la autonomía de los pueblos, en el que la palabra y en la acción de comer se pone en reflexión y crítica las visiones de mundo que tenemos para habilitar espacios con el fin de incorporar discursos alternativos sobre soberanía alimentaria y opciones de autonomía ciudadana.

Finalizamos el taller trabajando con las semillas y los frutos secos en la composición de un mandala, una metáfora de la posibilidad de creación de un camino recorrido por nuestras vivencias durante el taller, en el que se diseña una vía de conexión entre los seres humanos, la palabra dulce y la naturaleza. El mandala como una construcción simbólica circular que nos habla del círculo a través de una forma que nos implica pensar el significado que diversas culturas le han dado. Este opera como un arcano considerado en diferentes culturas como un todo en el que coinciden forma y lenguaje a nivel simbólico y la coincidencia de estas culturas representan su universo en el círculo que contiene todos los significados importantes para su universo cultural. Entonces, invitamos a las/os profesoras/es a pensar en la metáfora del plato como el círculo que contiene el universo de lo que comemos, como el mandala diario que se configura a partir de los significados que tiene cada alimento que componen nuestra mesa.



Fotografía 24 [Valentina Hernández] (Medellín, Agosto 16 de 2019). Mova 2, -Metáfora del mandala- Taller 4: Taller de semillas y huella hídrica. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

Es de esta forma en que nos damos cuenta en nuestro ejercicio pedagógico sobre la importancia del rito y sus símbolos en el acto educativo, no solo por el sentido estético de la disposición de los alimentos por medio del mandala, sino por la posibilidad de conexión que encontramos cuando nos sentamos a configurar el mandala en cada mesa. Así, la composición del mismo no sólo se relaciona con una clase de arte, sino de la posibilidad de pensarse en relación con el mundo, las semillas, el medio ambiente y la cultura.



Fotografía 25 [Valentina Hernández] (Medellín, Agosto 16 de 2019). Mova 2, -Caja alfabetizadora cierre- Taller 4: Taller de semillas y huella hídrica. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

Luego retornamos una vez más a nuestra caja alfabetizadora depositando las palabras dulces que ahora son relatos, poemas, cuentos, reflexiones, fotografías, y seguimos tejiendo en ella el desarrollo narrativo de nuestra experiencia que nos propone la cocina como escenario del conocimiento, en acción como sujetos políticos narrando nuestra propia historia y vinculándola con la historia de los procesos tecnológicos, sociales, tradicionales y ambientales. Bajo la mirada de una historia y una geografía que aún en la escuela no se ha narrado o no se ha completado de narrar y salimos a la búsqueda de metáforas que nos permitan múltiples vías para realizar nuestras propias construcciones sociales a través de la palabra dulce y la comida como edificio cultural del mundo de la vida que habitamos: la comida al centro del pensamiento en conjunción con un sujeto narrado en su inclusión histórica y geográfica.

5.4. Las lógicas de construcción del conocimiento: la editorialización popular

¿De quién es el conocimiento que tiene más valor?
Apple

A lo largo del camino recorrido en Expedición Dignidad nos hemos hecho la pregunta sobre el conocimiento, su validación como tal y sobre los sujetos que participan en su construcción de manera activa, teniendo en cuenta que no sería ético plantear una alternativa de alfabetización que tenga como problema base la visibilización de otros saberes, que no se haga la pregunta ¿a quién pertenece la cultura que se enseña?, y así mismo ¿cuáles son los instrumentos que usa esta cultura para transmitir lo que enseña? En este sentido cabría la pregunta por el texto escolar.

La relevancia del texto escolar en el proceso educativo sigue aún vigente pues es uno de los instrumentos más utilizados no solo para transmitir los conocimientos en la escuela “sino que están concebidos, diseñados y escritos por personas reales con intereses reales. Se publican en función de las limitaciones políticas y económicas de los mercados, los recursos y el poder” (Apple, 1993, pág. 110). Este a pesar de los avances en los recursos multimedia, sigue siendo usado en su forma tradicional impresa, de forma masiva, como un elemento central para disponer y emprender los contenidos en las aulas de clases, siendo una pieza clave en la producción y selección del contenido que no solo funciona como un material de apoyo, sino como una manera de posibilitar el flujo y la reproducción de discursos hegemónicos.

El texto escolar responde a una dinámica universalista que considera que el conocimiento es generalizado y se puede transmitir de manera homogénea, sin contemplar dentro de su forma y contenido la heterogeneidad de las comunidades, y en especial las mixturas que se presentan en las zonas rurales, a las cuales se destina como recurso educativo. Otra característica del texto escolar es la presencia casi absoluta de “lo escrito”, lo cual deja poco margen a las construcciones orales,

las historias de vida no oficiales y las visiones de mundo que se escapan a su visión universalista. Resulta importante la reflexión del texto escolar como un instrumento cuya función educativa corresponde a “una construcción particular de la realidad, formas particulares de seleccionar y organizar el vasto universo de los conocimientos posibles” (Apple, 1993, pág. 115).

Recordemos que el poder no es comprendido únicamente como uso de la fuerza, coerción o restricción física directa, sino también se ejerce como poder simbólico e instrumental, como una manera unívoca de representar, crear significados de lo que es la cultura, la lengua o el territorio habitable³⁵. Este tipo de designación de lo “que es” y de lo “que no es”, se enmarca en el poder de representar de una manera muy específica que crea sistemas de desigualdades tanto económicas, como sociales, culturales y educativas (Camarotti, 2014). De esta manera, se hace necesario analizar qué contenidos se privilegian en la escuela y la forma en la que son transmitidos, teniendo en cuenta que la transferencia del conocimiento es un asunto intencionado y que en estos contenidos hay un amplio margen de exclusión de otras formas de pensamiento.

“Nosotros como maestros tenemos libertades y limitaciones en el aula de clase. Por un lado se supone que debemos seguir un texto escolar, sobre todo los profesores de colegios privados. Igualmente sucede con la evaluación de acuerdo a los grados, lo que se supone que debe saber un niño en primero o segundo o tercero. Esto suena muy bien, pero qué sucede cuando en nuestro salón hay un niño con necesidades especiales o viene de otra cultura y otros ritmos, como sucede con los niños venezolanos. Muchas veces ese texto o las directrices que da el Ministerio no son suficientes en el día a día de la clase. La verdad

³⁵ “La identidad se construye según una simbólica. Como mínimo existen tres dimensiones del modo de ser social en las que resulta determinante este imaginario simbólico. Llamo "órdenes" a estas "dimensiones" el orden institucional, el relacional y el físico... El espacio tiene en las culturas un sentido simbólico y un significado mítico. La organización de la ciudad, al igual que la escuela, responde a un modelo, a un paradigma” (Melich, 1998, págs. 123-128).

los docentes estamos con muchas cargas extras aparte de las clases porque además tenemos que cumplir algunos requisitos para subir de escalafón y todo el estrés que este produce” (Profesora asistente, Mova 1 Taller 8, Junio 12 de 2019).

La problemática que implica el texto escolar no sólo tiene que ver con las/os estudiantes a los que va dirigido, sino que afecta también a las/os docentes, debido a que este no sólo determina los saberes que deben adquirir los estudiantes, sino que controla también el acto de la enseñanza y las estrategias de aprendizaje, impidiendo que el docente tenga injerencia y libertad creativa, conduciendo a que ellos paulatinamente pierdan “cualificación profesional a medida que el currículo, la pedagogía y la evaluación se estandarizan” (Apple, 1989, pág. 33).

Teniendo en cuenta las opiniones y experiencia de los diversos sujetos con los que realizamos la acción educativa *la comida al centro del pensamiento*, nos preguntamos por el proceso de editorialización y la pedagogía social, debido a que es indispensable reflexionar y accionar sobre los medios por los cuales se comunica el saber en el que lo colectivo no necesariamente es público, ni el conocimiento impartido necesariamente incluyente. La educación popular y la pedagogía social están vigentes hoy en esta lucha, pues hablamos de una educación que abra el espacio de reflexión en una comunidad constituida por procesos de resistencia colectiva, de luchas sociales y de inclusión; la editorialización debe partir de la pregunta ¿qué conocimiento se produce y cómo configura escuelas y territorios inclusivos?

A su vez responder a preguntas como ¿por qué y para qué enseñamos? ¿Qué problemas hallamos en la enseñanza? ¿Nuestros estudiantes realmente están comprendiendo y aprendiendo aquello que estamos enseñando? ¿Los contenidos y las didácticas que usamos para enseñar incluyen la experiencia de vida de las/os estudiantes? Para avanzar en respuestas a estas preguntas se requiere que el maestro pugne por una educación que busque generar en los jóvenes interés por

los contenidos y temáticas que la escuela le proporciona, involucrando su vida cotidiana en la escuela en forma de conversaciones que se puedan llevar a cabo entre estudiantes y docentes.

Empezar a despertar en ellos una curiosidad epistemológica “dejando vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo” (Freire, 2004, pág. 14), incluyendo a los estudiantes dentro la construcción del conocimiento dentro del aula. Enseñar no transfiriendo conocimiento sino discutiendo con ellas/os la razón de ser de sus saberes previos en relación con la enseñanza de los contenidos curriculares. Como docentes tenemos la ardua tarea de superar el autoritarismo y que nuestra actividad pedagógica sea una lucha por el fortalecimiento de la voz de nuestras/os estudiantes en el ejercicio dialógico del aula de clase. Estimulando en las/os estudiantes comportamientos solidarios que apunten a la transformación y no a la reproducción de un saber selectivo y por ello excluyente³⁶; un maestro cuyo papel en el aula sea el de mediador entre los conocimientos oficiales y los saberes que cada uno de los estudiantes poseen por su experiencia vital, que no excluya sus tradiciones y perspectivas culturales y étnicas, sino que le dé cabida dentro del flujo de enseñanza que se da en el salón de clases; que el rol del maestro posibilite las herramientas o dispositivos pedagógicos para que sea un encuentro entre los saberes oficiales y los de los estudiantes, con lo cual se contribuye a construir diferentes representaciones del mundo, que den cuenta de la diversidad de los actores de la comunidad educativa y sus entornos cercanos.

³⁶ “la interpolación y la tradición selectiva funcionan en el nivel del conocimiento explícito, de modo que ciertos significados y prácticas sean elegidos para enfatizarlos (usualmente por un segmento de la clase media), y otros son despreciados, excluidos, diluidos o reinterpretados... carecido a menudo de un sentido serio de su raíz histórica en el interés que se tuvo en el pasado de mantener el consenso por medio de la selección de conocimiento basada en una visión de la sociedad estratificada por clases y capacidades... También opera hoy negando la importancia a los conflictos y diferencias ideológicas serias” (Apple, 2008, pág. 111).

“pensando en los talleres sobre la comida y lo político que hay en ella estaba pensando en que nosotros en el colegio no hemos hablado con nuestros estudiantes sobre los problemas de desnutrición o mala alimentación que hay en la comunidad. Y si se hace es desde la nutrición o como un problema administrativo, en ningún texto escolar encontramos una referencia sobre la comida aparte de las palabras para aprender a leer en primer grado. Entonces para la ficha que debemos entregar al final del curso he pensado en relacionar la comida en especial las frutas y los frutos deshidratados y semillas secas con mi área que es artística. Mi idea es hacer bodegones para desarrollar el sentido artístico de los chicos desde diferentes sentidos no solo el lenguaje visual y que a partir de allí conozcan otros sabores y olores, pero también para ampliar sus opciones alimentarias de todos los días.” (Profesora asistente, Mova 1, Taller 8, Junio 12 de 2019).

De allí que esta investigación analice la editorialización en la escuela y sus herramientas didácticas concebidas como una herramienta dialógica, más que como monolitos terminados que nos ofrece una receta de cómo operar en la enseñanza. Esto da lugar a la emergencia de un enfoque diferente para considerar el accionar del maestro, en profunda relación de construcción de saberes con los agentes involucrados en el aprendizaje. A partir de la comida elaboramos una batería de instrumentos que nos permiten plantear ejercicios de construcción de conocimiento colectivo que compartimos con los docentes de Mova en busca de ampliar las posibilidades de inserción de saberes al interior de la escuela. A partir de mapas, mandalas, fichas del alimentos, mujeres y hombres del maíz, la caja alfabetizadora, las palabras dulces, construimos entre todas/os el relato de nuestra experiencia en la alfabetización y la habilitación de espacios para una construcción inclusiva y transversal del conocimiento al interior de la escuela.



Fotografía 26 [Fabio Cano y Valentina Hernández] (Medellín y Guapante 2019). Muestras fotográficas de las herramientas pedagógicas usadas en los talleres de Expedición dignidad. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

-Fabio, profesor en formación: “¿en qué les ha ayudado en su ejercicio profesional las opciones didácticas con las que hemos venido trabajando en Mova?”

-Profesora asistente: Yo soy profe de inglés y hacer una reflexión sobre el por qué, por ejemplo, es la pizza su comida favorita y qué es comida rápida. Reflexionar con los alumnos sobre ¿cómo ha sido la apropiación que hemos tenido con ese proceso de colonización hoy en día? ¿Por qué no rescatamos nuestras comidas? Comer cosas propias. Hacer una estrategia educativa encaminada a cuidar la comida que se da en los restaurantes, que los pelaos no boten la comida que se les ofrece. Esto me ha ayudado a que desde mi quehacer pedagógico pueda generar propuestas transversales para trabajar la comida en mi área que al principio uno pensaría que tiene que ver más con sociales o ciencias naturales.”

En este proyecto pedagógico Expedición Dignidad que avanza cada día creando puentes entre comida y educación, comunidad y saberes validados, consideramos que cuando se trata de acciones educativas no sólo hay que poner en el centro de la discusión el trasfondo de los

contenidos sino también su forma, sus estéticas y su vinculación con los sujetos que se encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pues la forma también da cuenta de una manera de ver el mundo, nos relata las exclusiones o inclusiones culturales, en ella también se ven reflejadas las disputas por “el conocimiento oficial” y reflejan las relaciones de poder y el acceso a la participación activa en el proceso de creación. En la fotografía 25 expongo algunas de nuestras herramientas didácticas, en la última fila se encuentran “los hombres y mujeres del maíz”, una ilustración en cuyo cuerpo hay una cajita, dentro de la que hay una serie de elementos: el mapa de América, el mapa de Latinoamérica, el mapa de Colombia, el mapa de Antioquia y el mapa de Guarne; estos mapas tienen relieves con granos de maíz y con diferentes especias -cardamomo, pimienta, garam masala, cúrcuma, sal de Himalaya, jengibre, etc.-. La idea es que cada mapa se vaya desplegando de manera organoléptica y atrape la atención de todos los sentidos de la o el estudiante, además de tarjetas con información sobre el maíz y la Región.

Tengo en mi memoria este recuerdo muy vivo, no solo por el compromiso, el amor y la entrega de todas/os mis compañeras/os cuando nos reuníamos en la universidad para trabajar en su composición, sino por la manera en la que las/os estudiantes abrían cada figura. Era como si ingresaran a un mundo diferente, había una genuina curiosidad en su mirada cuando desplegaban cada mapa y se disponían a taparse los ojos para oler, sentir y algunas veces probar los aromas y olores que se prestaban a su experiencia. Era un momento de aprendizaje colectivo en el que nos dábamos al ejercicio de sentir y aprender con gusto y alegría. En ese mismo ejercicio les preguntábamos si reconocían los mapas y algunos de ellos nos decían que los habían visto en la clase de sociales pero que no recordaban qué eran, nosotros descubríamos que para muchos de ellas/os ir a la ciudad era ir al casco urbano de Guarne, mientras Medellín era una “cosa aparte de ellas/os”, que no figuraba en su experiencia ni de manera práctica ni conceptual. Incluso aquellos que habían ido a Medellín con sus padres no sabían que al igual que Guarne, pertenecían al mismo

departamento. En un siguiente taller que llamamos “la ruleta de las palabras dulces” pudimos evidenciar que algunas/os de ellas/os aún recordaban la experiencia de ese día, recordaban el recorrido de sus dedos por los bordes del mapa y la vinculación de los territorios de Latinoamérica, Colombia, Antioquia y Guarne. Al igual que recordaban los aromas de las especias, algunos el picor, otras/os la dulzura y otras/os lo extraño y lejano que parecían a sus hábitos de alimentación.

Antes de finalizar este apartado me gustaría compartir con ustedes lo que ha significado para mí este proceso de alfabetización, como una ventana alternativa a la construcción del conocimiento y a la creación de nuevas formas de ver y sentir el mundo desde la comida en conjunción con mi propia experiencia en la elaboración de mi primer taller para trabajar con las/os estudiantes del grado séptimo de la IERJMG³⁷.

Recién ingresada al semillero la maestra Clara me puso la tarea de preparar uno de los talleres para una de nuestras visitas a la Institución. Yo no había tenido aún la oportunidad de desempeñarme como docente, era mi primera experiencia pedagógica y el taller trataba de presentar el enrutante que íbamos a trabajar en Guapante: la panela. Habíamos llegado a esta conclusión gracias a las sesiones anteriores, las recetas y las demás actividades pedagógicas que nos permitieron dilucidar que eran la panela y el cacao los alimentos que más tenían incidencia en su dieta y en su imaginario colectivo. Confieso que tenía temor de fracasar, de no poder crear un contenido que me permitiera establecer conexión con las/os estudiantes y con los demás compañeras/os del Semillero. Además de que íbamos a dialogar sobre un alimento que ellas/os conocen, viven, sienten y consumen cada madrugada antes de llegar a la Institución. El reto era grande y el deseo por diseñar un taller que realmente cumpliera con las dinámicas dialógicas me llevaron a buscar herramientas didácticas que me permitieran vincular la información que ya

³⁷ Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra Sede José María Gallego

habíamos recolectado en talleres anteriores, con su experiencia personal y con una visión que nos permitiera a todos ampliar nuestra mirada con la panela, esa aguapanelita con la que alguna vez todas/os hemos compartido el frío o las mañanas.

Fue en este momento de búsqueda sin éxito que me percaté de la potencialidad que tenía el Proyecto Expedición Dignidad: la comida al centro del pensamiento, en cuanto a pensar la comida como estructurante de territorios, geografías, lenguajes e historias de vida. Pero también de su importancia al momento de crear herramientas y desarrollos didácticos que nos permitan en nuestros retos como docentes crear escenarios de aprendizaje dentro y fuera del aula que integren y conversen con los saberes previos de las/os estudiantes o de las/os adultos que se encuentran en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de mis preocupaciones era realmente poner en la práctica pedagógica mis lecturas sobre la comida y la pedagogía social, las clases con la profe Clara y mis compañeros y pensaba ¿cómo hago para dar cuenta de que la panela no sólo es un alimento energético sino que es un alimento cultural importante? Cómo llevar a la práctica la comida como categoría, como objeto de pensamiento, cómo dar a la comprensión y al diálogo con las/os estudiantes que la comida nos revela mucho de quiénes comen y de quiénes rehúsan comer, lo cual da cuenta a su vez de la imposición de una cultura, pero también de quién puede acceder a ella y va siendo introducido o desarticulado de un universo cultural. Entonces pensé en dos frases, la primera de Harris: “La comida tiene poco que ver con la nutrición. Comemos lo que comemos no porque sea conveniente, ni porque sea bueno para nosotros, ni porque sea práctico, ni tampoco porque sepa bien... la comida... alimenta la mente colectiva antes de poder pasar a un estómago” (1999, pág. 164). Y la segunda una frase recurrente de la profe Clara “El tiempo de una cultura habita en la cocina”.

En mi papel de coordinadora de esa sesión retomé los talleres trabajados en Mova y los desarrollados en conjunto con mis compañeros del Semillero, revisé los desarrollos didácticos

creados por la profe Clara, las fichas de los alimentos, nuestra caja alfabetizadora, las palabras dulces, ubiqué geográficamente la panela con la ayuda de los mapas de los alimentos de otros talleres, elaboré una sesión llamada “El hilo de Ariadna” siguiendo las pautas del taller Amasamaíz y las figuras de los hombres y mujeres del maíz y con investigación sobre los trapiches y los procesos de elaboración de la panela finalmente pude elaborar el taller “La panela como evocadora de encuentros”.

A pesar de que fue un reto debido a que yo no tenía experiencia elaborando talleres o clases, fue una experiencia muy grata el sentirme parte de una comunidad pedagógica comprometida con los saberes de la comunidad como Expedición Dignidad la Comida al centro del Pensamiento. Fue grato sentir que habían personas que ya estaban pensando en cómo incluir mis posibilidades investigativas como tutora y a la vez la experiencia personal de las/os estudiantes a los que iba dirigida y pensé en la cantidad de docentes que en ese momento querían trabajar de forma diferente pero no hallaban un espacio de confianza, fraternidad, compromiso y rigurosidad para realizar su ejercicio de manera más consciente y vinculadora no solo con sus estudiantes sino con el territorio al que pertenecen.

Tomé conciencia de la importancia de los proyectos alternativos pedagógicos de la Educación Popular y la Pedagogía Social. Comprendí que un desarrollo didáctico o una cartilla no sólo dan cuenta de los contenidos de una materia, un grado o un campo de estudio, sino que responden a una manera de ver el mundo, de sentirlo, de representarlo. Por ello no es baladí preguntarse por los contenidos y sus formas de transmisión, y mucho menos pensar de manera seria y crítica como docentes preguntas como ¿qué conocimiento tiene más valor? O aún mejor, ¿de quién es el conocimiento que tiene más valor? Porque la respuesta no es sólo una si abre caminos a la inclusión de otras formas de conocer, de sentir y vivir estética y conceptualmente al mundo.

Este tipo de preguntas quizá nos permitan lograr, como decía Freire, que la lectura del mundo sea un *quehacer*³⁸ en el que todos los sujetos involucrados problematicen su realidad y se comprometan en la construcción de sentidos de la misma. En otras palabras, que se busque generar conocimientos críticos a partir de herramientas dialógicas que posibiliten el aquí y el ahora, pero a su vez el allá, es decir su potencial para forjar un cambio.

“Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente sino asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído... la discusión del texto realizada por sujetos lectores aclara, ilumina y crea la comprensión grupal de lo leído. En el fondo, la lectura en grupo hace emerger diferentes puntos de vista que, exponiéndose los unos a los otros, enriquecen la producción de la inteligencia del texto” (Freire, 2010, págs. 48-49).

5.5. Propuesta de la relación Tutor/a - Tutorado/a

La alfabetización no se refiere únicamente a la habilitación de los estudiantes, sino que habla también de la habilitación de los maestros como parte de un proyecto más amplio de reconstrucción social y política
Freire

Hemos analizado la alfabetización crítica como propuesta teórica Latinoamericana, los fundamentos de esta y la necesidad de repensar los procesos pedagógicos a través de la acción

³⁸ “En un pensar dialéctico, acción y mundo, mundo y acción se encuentran en una íntima relación de solidaridad. Aún más, la acción sólo es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza la acción... De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad” (Freire, 1986, págs. 34-65).

educativa y la acción comunicativa. Ahora analizaremos a los sujetos de la alfabetización en vías de dar a conocer la propuesta que surge de nuestra práctica en *Expedición Dignidad -la Comida al Centro del Pensamiento-*: la relación tutor-tutorado.

La necesidad de investigar sobre lo que implica la acción comunicativa en los procesos de alfabetización crítica, cómo esta se proyecta como un espacio de comunicación, y como dice Freire, un terreno en el que se pone en juego tanto los sistemas reproductivos hegemónicos como los espacios de posibilidad y de resistencia, plantea también reflexionar acerca del papel y de la relación de los sujetos de este proceso: el maestro y los estudiantes. Y partiendo de la solidaridad como fundamento del conocimiento, para orientar la acción educativa y propender por el reconocimiento, el cambio y la dignificación tanto de la tarea del maestro como de los estudiantes, esta investigación que se fundamenta en la comida y en la construcción cara a cara que de esta surge -teniendo en cuenta que de la comida y la cocina se deriva una relación recíproca-, propone la figura de tutor-tutorado.

Esta resignificación de la acción comunicativa / relación maestro-alumno y la propuesta de la figura tutor-tutorado nos enfrenta a varios análisis:

¿Qué papel juega la acción comunicativa y la relación maestro-alumno / tutor-tutorado en un proceso de alfabetización?

¿Cuál sería el impacto que tendría en un proceso de alfabetización un ejercicio de resignificación de la acción comunicativa y de la relación maestro-alumno/ tutor tutorado?

Para abordar este análisis, vamos a plantear un ejercicio de contraste con los dos modelos de alfabetización y como cada uno de estos obedece a una relación pedagógica diferente.

Uno podría llamarse “alfabetización funcional” para una educación de conocimiento técnico³⁹ y otra que llamaremos “alfabetización crítica”, una educación que privilegia la construcción de una relación dialógica y por tanto de igualdad. Al compararlos, localizaremos el sentido de la resignificación de esta relación y la razón de ser de nuestra propuesta de tutor-tutorado.

El proceso de alfabetización tiene varios componentes: una relación entre saber, poder y subjetividad, representados por tres círculos y unos ejes conectores de la relación.

5.5.1. Relación maestro-alumno

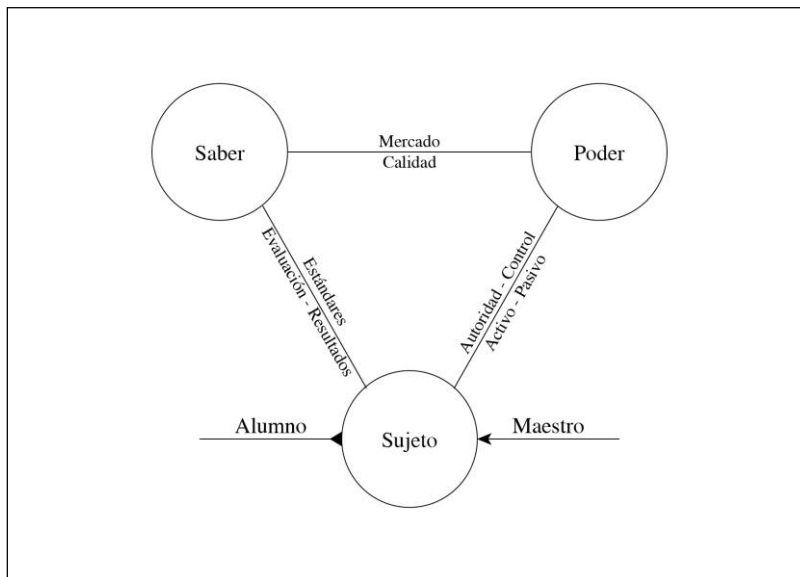


Imagen 3. Esquema de la relación maestro-alumno.

Las relaciones que encontramos en la institucionalidad se relacionan a través de varios ejes que imprimen la dinámica de la relación -esto no sólo opera entre maestros-alumnos sino también entre institucionalidad y maestro-, fundamentalmente son:

- a) Saber ser
- b) Saber saber

³⁹ En *Ideología y currículo* Apple nos dice que la actual manera en que funciona la escuela obedece a un tipo de conocimiento técnico, el cual se encuentra más comprometido con las “instituciones dominantes de una sociedad, a las que refleja y ayuda a producir... cuyo marco de referencia tiende a la sublimación del sentimiento humano básico y la represión de una gran parte de las personas que están dentro de él”, que con los sujetos que busca interpelar y educar. (Apple, 2008, pág. 142)

c) Saber hacer

3.5.1.1 Ejes de esta relación

a) Saber ser

- La autoridad del maestro está basada en el control y en la identificación del sujeto que detenta el saber.

Este asunto sobre el control y la identificación de un sujeto que detenta el saber no solo la podemos ubicar en la relación maestro-alumno en la escuela. En nuestro ejercicio en Mova con maestros y maestras del municipio, por ejemplo, se hacía patente a la hora de estar en la disponibilidad de escuchar de manera atenta o de distraerse charlando con los compañeros de mesa o con el celular.



Fotografía 27 [Fabio Cano] (Medellín, Agosto 2 de 2019). Relación maestro-alumno-autoridad-. Mova 2, Taller 2: Amasando ciencia. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

Esta situación ocurrió unas cuantas veces en los talleres de Mova con las/os profesoras que asistían al proceso de alfabetización. En determinadas situaciones algunas/os profesoras/es estaban muy atentos y receptivos cuando la profesora Clara hacía alguna reflexión sobre lo que acontecía pero cuando alguno de las/os compañeras/os del Semillero o yo hablábamos había una suerte de dispersión en algunos de los/as profesoras/es debido a que consideraban que *la profesora* era Clara y nosotros sus asistentes. Esto condujo a que algunos de nosotros llamáramos la atención sobre el respeto por la palabra del otro y el cuidado por todas las voces presentes en la comensalía.

Otro asunto a tener en cuenta es:

- La sanción disciplinaria y académica como medio de represión. Debido a que se presume que el castigo hace cambiar la “mala” conducta.

La cuestión sobre la sanción disciplinaria y/o académica dificulta y en algunos casos imposibilita la comunicación entre el maestro y el alumno, debido a que en el lenguaje del castigo sólo hay una voz autoritaria en la que no hay posibilidad de diálogo y comprensión de las partes.

Recuerdo especialmente el día que estábamos con el Semillero en la Institución de Guapante Abajo preparando la comensalía para el grupo focal con las/os profesores y la Rectora. Llega la profesora Libia y nos pide el favor de que la ayudemos con un asunto teniendo en cuenta que “nosotros utilizamos un método más psicológico y cercano con los muchachos”-en palabras de ella. La situación era la siguiente: el estudiante no quería hacer caso a la profesora de inglés en el salón, debido a eso ella lo saca del aula y lo sienta con su silla al frente de la puerta, pero él se resiste a hacer la tarea. La profesora no sabe qué hacer con el estudiante y el estudiante no le responde a la profesora. Es decir, no hay posibilidad de diálogo entre las partes. Yo voy a hablar con el niño⁴⁰ y le pregunto qué sucede; él me dice que la profesora no lo entiende, que está aburrido y que no quiere hacer nada de lo que ella dice. En ese momento se encuentra evadiendo la tarea que consistía en rellenar unos dibujos con colores y escribir el color en inglés.



Fotografía 28 [Fabio Cano] (Medellín, 2019). Grupo focal en la Institución José María Gallego.

⁴⁰ El nombre del estudiante es omitido debido a que es un menor de edad, por cuestiones éticas nos reservamos su identidad.

Hablamos con la profesora Libia sobre el estudiante y ella nos comenta que es un niño particularmente inteligente y que se aburre con frecuencia y se torna “difícil” trabajar con él. Le preguntamos si puede permitirle trabajar en la cocina con nosotros, hablamos con la profesora de inglés y esta dice que si termina la actividad puede ir. El niño hace la tarea en pocos minutos, la entrega a la profesora de inglés y va a trabajar a la cocina. Ya en la cocina nos sorprende su capacidad para asimilar todas las actividades que le proponemos, se comporta de manera abierta y activa y va de grupo en grupo ofreciendo ayuda con la mayor disposición.

Según lo que nos comentaba la profesora Libia y de acuerdo a la situación descrita consideramos que un sistema que se basa en el control y en el castigo por el comportamiento tanto disciplinar como académico impide que los sujetos del proceso educativo encuentren espacios de comunicación y resolución de los problemas. Por ello creemos que es en el relacionamiento con el otro, comprendiendo sus motivaciones, carencias o circunstancias particulares en donde encontramos los soportes para una relación cercana que permita la resolución de los conflictos al interior de la escuela.

Es así como el rol del maestra/o se encuentra centrado en la autoridad y el control. De allí que la orientación en la relación pedagógica sea en función de la tarea, el dictado, la memorización y por tanto sea una manera en la que se concentra el dominio del conocimiento y la voz de uno sobre las/os otras/os.

b) Saber saber

La escuela representada en la autoridad del maestro centra su relación con los alumnos en el conocimiento como donación, el alumno es comprendido como un sujeto pasivo a la espera de ser llenado por los contenidos del maestro. El maestro igualmente está siendo comprendido como un sujeto pasivo por una institucionalidad que espera de él resultados cuantificables y verificables

de acuerdo a unos estándares que no pocas veces se distancian del contexto social en el que se inscribe la escuela.

“Ser maestro, es una persona que está al servicio de los demás. A los alumnos, a la comunidad, a poder dar a conocer. Es una persona que está al servicio del otro para que adquiera un aprendizaje. Sin embargo, es muy difícil dedicar todo el tiempo que nosotros quisiéramos dedicar a la enseñanza porque como profesores estamos obligados a responder por todos los requisitos institucionales que no tienen que ver directamente con los procesos pedagógicos de los estudiantes sino con cuestiones administrativas” (Profesora asistente, Mova 2, Taller 7, Septiembre 13 de 2019).

El eje central con respecto al saber es el de la transmisión de maestro a alumno en donde la figura del maestro detenta el saber, pero esto a su vez entraña la paradoja de que el maestro es concebido por el Ministerio de Educación como un ente pasivo que debe seguir unos estándares de competencia con los cuales será evaluado, independientemente de las características del contexto en el que dicta clase y de los problemas que surgen de él. En las charlas que teníamos sobre la labor de la maestra/o continuamente nos comentaban que en ocasiones resulta muy difícil plantear al interior de las escuelas nuevos formatos pedagógicos puesto que el colegio se ve obligado a cumplir con una serie de calificaciones que son necesarias para la cualificación de la Institución Educativa.

c) Saber hacer

Los procesos educativos en la escuela se manejan con miras a ampliar estándares de calidad muchas veces distanciándose de los contextos comunitarios y dejando por fuera situaciones como:

- Reconocimiento del otro.
- Problemas de inclusión/exclusión.
- Espacio de desconfianza y sospecha.

Se privilegia el paradigma de la reproducción; en este contexto se busca que el aprendizaje sea de tipo memorístico, y en el mejor de los casos, la postura de lo crítico se reduce a lo cognoscitivo. Se da por sentado que un alumno adquiere su capacidad crítica cuando se encuentra en capacidad de afrontar de manera satisfactoria los exámenes tanto de la Institución como los nacionales. Situación que evalúa no solo el desempeño del alumno si no la “capacidad” del maestro en su ejercicio pedagógico. Esto también plantea una paradoja en cuanto a los contenidos que se enseñan en la escuela.

“-Profesora Clara: ¿Cómo asume la escuela lo que sucedió en 1492? ¿Cuál es la respuesta correcta en las pruebas del Estado? -Profes: “Si es desde lo oficial, lo ocurrido en 1492 fue el descubrimiento de América.” “pero la escuela desde hace unos años ha ido tomando conciencia sobre este aspecto y se han ido cambiando las versiones de descubrimiento a conquista e invasión” “Se trata ahora de abrirle los ojos a los estudiantes de que lo ocurrido no fue un descubrimiento, sino que fue un proceso de colonización en el que nos quitaron nuestra forma de ser y hacer el mundo”. “Sin embargo, esto ocurre al interior del aula, entre maestros y estudiantes. Pero ellos deben contestar en la prueba del Estado que en 1492 se descubrió a América, no que en 1492 se invadió, conquistó y colonizó a América. Nosotros en el interior del aula planteamos otras posibilidades pero ellos deben saber que en las pruebas se debe responder como se espera que se responda” (Mova 2, Taller 6, Comida e independencia).

3.5.1.2 Soportes de la relación maestro-alumno

Los procesos educativos, de comunicación y de participación en la escuela se suelen desarrollar desde los estándares y la calidad para el desempeño en las evaluaciones, pero no necesariamente para impactar el desarrollo político, social y económico de los implicados.

La acción comunicativa se entiende como un apoyo instrumental, entre el maestro y el alumno; no es asumida como la posibilidad misma de dinamización entre la relación y el camino hacia la concienciación de los sujetos que se encuentran involucrados en ella. No hay una ida y vuelta que permita la retroalimentación y la construcción de conocimientos en común sino un constante ir del maestro al alumno.

3.5.1.3 Relación maestro-alumno dentro de las instancias del saber-poder-subjetividad

La manera en la que se organizan los sujetos en la escuela con respecto al saber, el poder y la subjetividad operan como dice Apple, mediante una “saturación del pensamiento... que se encuentra fundamentado en unas concepciones de lo “moral” concerniente a cuestiones del bien o el deber” (163-164). Por supuesto que con esto no se dice que estas “configuraciones ideológicas hayan sido conscientemente elaboradas” (165) por el maestro para dominar al estudiante, sino que hacen parte de un entramado cultural y social que se ha elaborado para y desde la escuela, el cual debe ser analizado y reflexionado para tomar conciencia del mismo y poder transformar las relaciones de dominación e invisibilización que se encuentran inscritas en este sistema. Algunas de las evidencias que hemos encontrado de esto son:

- La reproducción de *un* saber hegemónico.
- La eficacia de la relación educativa se centra en los resultados cuantificables.

- La relación entre maestro-alumno se fundamenta en el espacio de la desconfianza por las tensiones entre la autoridad y el control.
- Se privilegia el aprendizaje temático y tecnicista que presume transversalidad pero que en la práctica se realiza de manera fragmentada.
- Se pretende que la escuela sea un lugar neutral en cuanto a la relación de los sujetos y los contenidos políticos.

En este apartado quisiera relatar la experiencia vivida en las dos primeras temporadas en Mova. El taller 5 se llamaba “Comida por los poros-Comida Externa”, con el cual se buscaba ampliar las posibilidades de la comida para establecer relaciones con el cuerpo humano no solo desde la ingesta sino a partir del órgano más extenso que tenemos, “la piel”. Este taller tenía dos objetivos generales, el primero dar a conocer o ampliar los conocimientos sobre el autocuidado y el razonamiento sobre el cuerpo, la problematización sobre los discursos de lo saludable y lo estético y sus problematizaciones en Occidente. El segundo, era generar una discusión sobre el cuerpo en la escuela, el lugar de la confianza y la desconfianza y el control y el disciplinamiento de los cuerpos.

“Cada parte de este taller nos propone un planteamiento básico sobre el autocuidado, pero también sobre las formas exacerbadas de pensar la salud como discurso para la aplicación de dietas, así mismo aspectos de tanta relevancia como la sexualidad y la piel como órgano receptor de sensaciones, y de proximidad, lo que implica el reconocimiento de un lenguaje para comunicarnos y descifrar intenciones en el relacionamiento, esto nos plantea un discurso que para la escuela cada vez es más recurrente: “no tocar”, “no tocarnos”. ¿Qué implica esta situación en el relacionamiento? Pero además ¿cuál es la percepción del maestro/a hoy en la vida social con relación al cuerpo del niño/a? Si hacemos

parte de la vida social, y esto implica relacionamientos, relaciones próximas y solidarias, reciprocidad, identidad, etc., ¿qué pasa con la confianza como valor del relacionamiento en el ámbito de crecimiento del niño/a en la escuela? ¿Cuál es hoy el significado de la confianza en la escuela?” (Profesora Clara, Mova 2, Taller 5, Agosto 23 de 2019).

El taller 5 es uno de los talleres más emotivos porque las profesoras⁴¹ a medida que avanzaba la actividad iban hablando con más soltura sobre los problemas que acaecen en la escuela con respecto al cuerpo tanto de sus estudiantes como del propio. Motivábamos la conversación con palabras dulces como confianza, respeto, autocuidado y responsabilidad, y cómo las maestras relacionaban estas palabras tanto en la escuela como en su ejercicio docente. Algunas de ellas identificaban cómo la escuela era un espacio que disciplinaba los cuerpos desde tempranas edades, indicando a los niños y niñas, cuándo se debe ir al baño, cómo pararse, sentarse, caminar y hasta correr. Todo lo relacionado con el cuerpo en la escuela estaba ya predeterminado y cualquier cosa que se saliera de ese control era considerado una falta o indisciplina. Uno de los temas frecuentes en los dos talleres desarrollados en Mova i y Mova ii tenía que ver con la sexualidad y los “cuerpos violentados” en la escuela y la falta de capacitación de las/os docentes para enfrentarlos.



Fotografía 29 [Fabio cano y Valentina Hernández] (Medellín, 2019) Mova 1 y 2, Taller 5 Comida por los poros-comida externa. Archivo Digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

⁴¹ Al taller de comida externa no asistió ningún profesor, los hombres que estaban eran nuestros compañeros del Semillero.

“-Profesora asistente: También esta sesión de hoy me suscita una pregunta pero en el ámbito sexual. Yo trabajo en un colegio femenino, las chicas se están descubriendo a ellas y sus cuerpos. Entonces nosotros los profesores vemos con un poco de reserva el hecho de que en sus afectos se sobrepasa. Por ejemplo se les ve en el colegio acariciándose y besándose en la boca, tocándose las partes íntimas. Esta situación es muy complicada porque si intentamos orientarlas, nos acusan de metidas. Esta situación es muy complicada y no sabemos bien cómo manejarlas.”

“-Yo tengo una pregunta sobre la pertenencia del cuerpo ¿qué tanto a mí me pertenece mi cuerpo si soy un niño abusado? En este momento tenemos en el colegio un “brote” de lesbianismo, y estas niñas en su mayoría fueron abusadas y ellas en esa rebeldía se “van para el otro lado” y de un momento a otro resultan con novia. Entonces uno que es un poco más antiguo no sabe cómo asumir esta situación. Y en la Institución tampoco nos orientan para asumir estos problemas como maestros.”

En las Instituciones Educativas hay un asunto que no solo se encuentra relacionado con el homosexualismo, sino con el reconocimiento del otro, de sus opciones de vida y la orientación que se debería ofrecer en esta etapa de formación de las/os estudiantes. En las escuelas los docentes suelen enfrentar estas situaciones desde el temor de las construcciones que se tienen desde la religión y la moral ya sea por el destape total del cuerpo o por la manifestación de opciones diferentes a las establecidas en cuanto al “sexo”. Esta cuestión no suele ser tratada como un tema para ser reflexionado, una sexualidad que busca ser hablada, analizada y trabajar sobre ella, sino que se efectúa con el fin de retornar al ocultamiento o a la censura. La sexualidad se presenta en la escuela como morbosa, para que el otro se aterre, se escandalice de los actos públicos de afecto.

“Un cuerpo violentado, es un cuerpo que se repliega ante sí, es un cuerpo que se aleja de sí. Sea homosexual o heterosexual será un cuerpo que no se referirá a sí mismo, por tanto su sexualidad difícilmente se encontrará en el lugar del disfrute. Pero sucede que no hay con quién hablarlo, porque además el lugar de referencia suele estar en el área de lo patologizado; el psicólogo, el orientador, etc. Pero el ámbito social se cierra ante la posibilidad de hablarlo abiertamente, por ejemplo en la escuela. Y en la escuela participamos de unas dinámicas del cuerpo en desconfianza, por ejemplo el escándalo de un hombre como docente de preescolar o la imposibilidad de establecer espacios en los que se encuentren solos con alumnos puesto que resulta un riesgo por las acusaciones de abuso sexual. Entonces, pasamos a lugares de no reconocimiento de estos problemas y en este sentido como sociedad y escuela estamos fracasando” (Profesora Clara, Mova 1, Taller 5, Mayo 22 de 2019).

Es en este sentido, y ante las problemáticas que resultan difíciles de resolver en el ámbito educativo actual, que nosotros planteamos el ingreso del tema de la comida como parte de la construcción del conocimiento en la escuela. Porque implica pensar en el cuerpo como algo que hay que alimentar tanto por dentro como por fuera. El autocuidado no sólo se refiere a la dieta, sino que va más allá de una mirada nutricional. Se trata más bien de cómo se va a pensar y a considerar en la escuela una problemática que es constante: ¿cómo los profesores en la escuela podemos abordar el tema de los cuerpos vulnerados? ¿Cómo empezar a forjar la autoestima, la confianza, el amor propio y el cuidado por los demás?

5.5.2. Relación Tutor/a-Tutorado/a

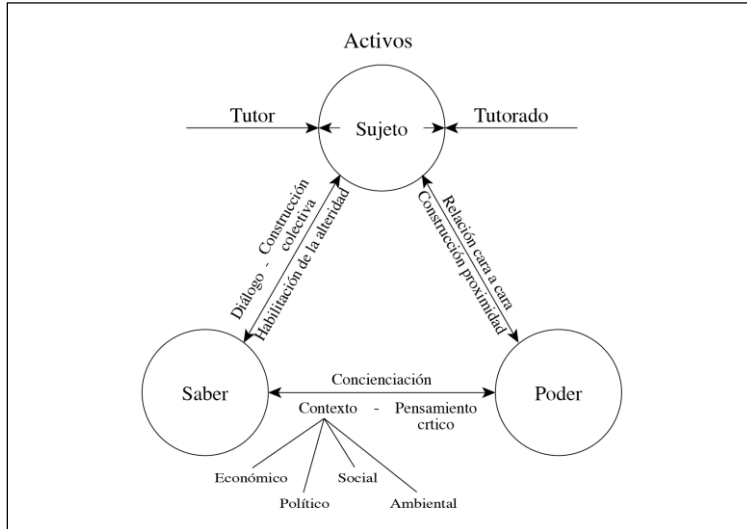


Imagen 4. Esquema de la relación tutora/o - tutorada/o

En el Semillero *Expedición Dignidad La Comida al Centro del Pensamiento*, teniendo en cuenta los procesos formativos que hemos venido adelantando desde hace varios años, hemos llegado en nuestras acciones educativas con docentes y estudiantes a la conclusión de que para que sea posible una construcción de conocimiento desde la colectividad y la solidaridad, se hace necesario que la relación maestro-alumno se transforme en una relación cercana, una relación del cara a cara, en el que tanto la voz y el saber del educador como del educando, puedan participar de manera horizontal y se cree un proceso de enseñanza-aprendizaje de ida y vuelta.

Con las tutorías se busca conectar a las escuelas, maestros y estudiantes con los territorios, con el propósito de construir conocimiento a través de la comida para pensarnos y comprender lo que somos y nos asiste como sujetos sociales y culturales. Proponemos que la acción educativa entre las personas que participan en el proceso de alfabetización o de la construcción de saber dentro del aula escolar, sea un viaje expedicionario que parta de la comida y que logre establecer un puente entre el maestro, el territorio y los estudiantes. Por ello proponemos la figura de Tutor/a, la cual acompaña al Tutorado/a en ese proceso de ida y vuelta que es la acción de educar. Una

relación cercana que tiene como objetivo que estos mundos se encuentren a partir de la indagación mutua, produciendo desacodos e interpelaciones que permitan espacios de conversación más allá de los muros de la escuela, pensando en la escuela disoñada⁴² de Marco Raúl Mejía. Una escuela que derrumbe sus muros y extienda su mirada al territorio, a los saberes de la colectividad y del pueblo al cual corresponde no solo geográficamente sino culturalmente. Permitiendo que desde los contenidos y temáticas de la escuela se pongan en discusión las dinámicas sociales de las que hacen parte los sujetos.

5.5.2.1 Ejes de la relación Tutor/a-Tutorado/a

La relación tutor/a-tutorado/a se centra en la construcción de proximidad que permite la comida y la comensalía, comprendiendo que esta posibilita crear y fortalecer los lazos afectivos, al igual que el ingreso de la vida cotidiana en las discusiones que se plantean en la mesa y fortalece la cohesión entre los sujetos. La comida en la acción educativa provoca necesariamente la implicación de los tutorados/as en el conocimiento porque cuando se trata de comida todos tenemos algo y mucho que decir.

Habitar la figura del/a tutor/a implica estar en la disposición para conectar con el tutorado/a a partir del reconocimiento de sus particularidades sociales y culturales, al igual que el generar un aprendizaje por medio del diálogo en que el/a tutor/a pueda crear acciones educativas que permitan interrelacionar la experiencia y el saber del tutorado/a con su territorio y el conocimiento que ha elaborado desde su propia experiencia.

Proponemos que los saberes de las/os niñas/os ingresen a la escuela como conocimientos valiosos que hablan desde la experiencia de sus vivencias en un territorio que les es propio y del

⁴² Disoñar: “Es propio de quienes diseñan su vida de acuerdo a sus propios sueños. Es un término tomado por Marco Raúl Mejía de León Octavio, Pensamiento artesanal. Tomo II, Medellín, Colombia, El Bando Editorial, 1194).

cual tienen conciencia. Que no sigamos considerando a nuestros estudiantes como tabulas rasas que llegan a la escuela a empezar su educación sino a continuar la formación que traen de casa.

Dentro de las actividades presupuestadas como Semillero en la Institución Educativa Ezequiel Sierra, en la sede Juan María Gallego de Guapante Abajo, del municipio de Guarne, se preparó un taller de recorrido territorial por la vereda. La metodología consistía en empezar en el aula de clase, y con la ayuda de las/os estudiantes trazar en el piso del salón un mapa de la vereda, teniendo como centro a la escuela y las rutas por las cuales nos íbamos a desplazar hasta sus casas, posteriormente regresábamos a la Institución a intercambiar experiencias del recorrido.



Fotografía 30 [Valentina Hernández] (Guapante, 2019). Recorrido territorial en Guapante. Secuencia de izquierda a derecha: mapa realizado entre los estudiantes y las/os compañeras/os del semillero, recorrido y llegada a casa. Archivo digital, Expedición Dignidad.

En el recorrido de la escuela a la casa de algunos estudiantes descubrimos que

“La apropiación del territorio por parte de los chicos y chicas se refleja no sólo en el reconocimiento de los cuerpos de agua y de los cultivos propios de su vereda, sino también en la vegetación no nativa, en la fauna que promueven sus cultivos, en las propiedades del suelo, en el asentamiento de actores sociales externos a sus lógicas y hasta de las dinámicas de distribución de sus cultivos; podíamos ver, además, la identidad que han ido construyendo en la búsqueda constante de la productividad familiar, no sólo en sus propios cultivos, sino también en los de otros propietarios con tierras más extensas que no viven en la vereda.”

"La interacción constante con su ambiente se convierte en un importante factor educativo, siempre pensando en la relación tutor-tutorado. Se nos presenta ante nosotros el territorio como un aula abierta donde dialogan los saberes de tutores y tutorados, lo asemejamos a una autopista de información en ambos sentidos, en una acción educativa que no se encuentra estratificada ni encuadrada en relaciones de poder o jerarquías." (Tomado de la matriz de análisis del Taller 5 de los compañeros del Semillero Felipe Cano y Fabio Cano)

Es interesante dar cuenta de cómo los profesores y los que estamos en proceso de formación nos sorprendemos de la capacidad que tienen los niños y niñas con los que estamos trabajando. En la valoración del 31 de julio de 2019 sobre la acción educativa del Semillero en Guapante, le preguntábamos a la profesora Libia si ella como docente acompañante de nuestro proceso con el grado séptimo veía algún tipo de integración entre la escuela y el territorio en el proceso formativo que llevábamos hasta el momento. Su respuesta giró en torno al taller de recorrido territorial:

“En cuanto a la visita a las casas (salida al territorio) que se realizó el semestre pasado, yo observaba entre sorprendida y curiosa, el hecho de que los chicos y chicas se interesaban tanto en la actividad, la manera que se vinculaban con el territorio y los saberes que poseían. Me gustó la actitud y el compromiso de los tutores y la manera como se articulaban los estudiantes. Es interesante y grato descubrir en los chicos ese nivel de compromiso y entrega en esa actividad debido a que usualmente ellos son dispersos en el salón y es difícil mantenerlos atentos a las clases” (Acta N.1 Valoración del proceso de Expedición Dignidad: La comida al centro de la comida).

5.5.2.3 Soportes de la relación Tutor/a-Tutorado/a

La relación tutor/a-tutorado/a hace de la acción educativa y del reconocimiento del otro y de lo otro un espacio de concienciación, una dinámica creciente en la que todas/os son consideradas/os como sujetos de conocimiento. En esa medida pensamos que son cuatro las bases que posibilitan soportar esta relación:

a) Dialogicidad: En la comida como enclave cultural opera el desarrollo del tutor/a-tutorado/a como sujetos políticos, puesto que a través de ella podemos partir del universo lexical más próximo de las personas y mirar al mundo y a nuestra existencia en sociedad a partir de un proceso que involucra a todos como sujetos activos en la experiencia, creciendo no solo en el aspecto académico sino también en la toma de conciencia de las implicaciones sociales, económicas, políticas y ambientales del saber. Comprendiendo el diálogo como aquel que posibilita, crea y construye la razón de ser de la acción educativa, debido a que en él se establece un proceso problematizador en el que se reflexiona no solo sobre los contenidos de la escuela sino puestos en relación con el territorio.

b) Alteridad: El reconocimiento del otro y de lo otro posibilita la creación de un espacio de confianza en el que se construyen relaciones de convivencia mutua y de posibilidad de hacer frente al conflicto. De allí que las normas y la disciplina se convierten en acuerdos de convivencia y no de imposiciones en donde los actores no se encuentran reconocidos. Cuando partimos del reconocimiento del otro y de sus particularidades en la convivencia podemos empezar a ver cambios en las pautas del comportamiento, incluso de aquellas personas que son consideradas como “bruscas” o “conflictivas”. En este caso en particular uno de los tutores entabló conversación con una de las niñas del grado séptimo, ella se denominaba así misma como una persona brusca y de carácter fuerte, al hablar con la profesora Libia confirma el comportamiento de la niña en palabras parecidas. Sin embargo, después de los diversos encuentros que hemos tenido como

Semillero en la institución de Guapante, en la valoración la profesora Libia destacaba el haber percibido cambios en la manera de relacionarse de la estudiante. Ella encuentra que en esa relación de tutor y tutorado hay más concentración y reciprocidad; nos cuenta de dos casos particulares,

“-Julio⁴³ que suele ser un niño que no se concentra en clase, al cual tengo que regañar constantemente porque no ocupa su puesto y se lo pasa hablando y distrayendo a los demás compañeros, me sorprende ver cómo durante las jornadas del Semillero está atento a las actividades.

-Carolina que suele ser una niña “muy agresiva” he visto un cambio positivo, ella se relaciona ahora un poco mejor con los demás compañeros y no la encuentro tan agresiva como antes” (Acta N.1 Valoración del proceso de Expedición Dignidad: La comida al centro de la comida)

c) La resignificación de la acción comunicativa: como una manera de construir una visión más amplia del mundo que parte del universo vocabular de los tutorados para ir avanzando en la complejidad de esta y su interrelación con el contexto.

d) La participación: tanto del tutor/a-tutorado/a involucrando los saberes de uno como de otro concebida como la posibilidad de participar activamente en la acción educativa y la resignificación de la acción comunicativa.

Es de esta forma que la acción y reflexión se convierten en un solo bloque cuyo fundamento es la implicación de la acción educativa con el contexto de los sujetos. En este escenario la acción educativa y la resignificación de la acción comunicativa se construye desde el paradigma de la concienciación, en el que cuanto más amplia es nuestra visión de mundo, más fácil es también la solución de problemas y dificultades. La participación fundamentada en la relación dialógica

⁴³ Los nombres de las/os estudiantes han sido cambiados para proteger su identidad.

tutor/a-tutorado/a, cuando es genuina, implica el crecimiento de ambos en sus puntos de vista y en sus opiniones, así estas implicaran diferencias. Teniendo como base el diálogo como mediación de la relación, el cual promueve un espacio de confianza y reconocimiento. En la relación tutor/a-tutorado/a no desaparece la posibilidad de ser competentes en los conocimientos técnicos y prácticos, tan sólo no se reduce a una visión funcionalista-evaluativa del saber, sino que busca crear interrelaciones entre las diferentes áreas de conocimiento que les permita involucrarse no sólo racional sino emocionalmente con el saber.

Es en este aspecto que se piensa la acción educativa como una educación sentimental, la cual busca que tanto tutor/a-tutorado/a sean afectados por su interrelación para que ambos se habiliten como sujetos y superen una práctica pedagógica en la que se convive año tras año en un espacio determinado pero que se desconocen y pasen a la relación cara-a-cara en la que no sólo se conoce el nombre del otro sino sus historias, la manera en la que hasta hoy ha sido construido su universo simbólico en el relacionamiento familia-territorio. Partir de allí juntos para recorrer un camino que nos permita tomar conciencia de las dinámicas que implican el saber, el mundo y sus interrelaciones. Una relación cara-a-cara que involucre una relación recíproca, a partir del espacio y el tiempo, en donde el otro está presente y yo tenga conciencia de su presencia, participando de su vida, escuchándolo y estableciendo un diálogo con él o ella.

6. CONSIDERACIONES ÉTICAS

6.1. El conocimiento como una construcción colectiva

Para Expedición Dignidad la Comida al centro del Pensamiento el conocimiento es una construcción que se define en el diálogo y en la comensalía. Su carácter predominantemente conversacional, basado principalmente en la escucha del otro, es generado por la necesidad de crear espacios de solidaridad para comprendernos todos en la alteridad, en la diferencia para que surjan del encuentro no sólo los saberes sino un comportamiento ético por el otro y por su manera de comprender, sentir y recrear el mundo. Estimular al diálogo para reconocernos todos como sujetos en dignidad y solidaridad con nuestras condiciones de vida y con el medio ambiente que nos rodea. De allí que no sólo tratemos los temas de la comida alrededor de los alimentos sino que integremos en nuestros talleres las problemáticas del agua, del medio ambiente y cómo nuestros hábitos alimenticios deben cambiar para que nuestro mundo cambie y sea más equitativo y justo no solo para nosotros como especie sino para todas las especies que existen.

6.2. La palabra dulce, una consideración ética

Consideramos la palabra dulce desde su profundo compromiso ético-político en el sentido de que no sólo se busca dar a conocer nuevos conceptos o la aplicación de los mismos, sino poner en el terreno de análisis al lenguaje no como algo operacional y desafectado de nuestra experiencia vital sino desde su resignificación ético-política y próxima con la diversidad de culturas y posibilidades de representación del mundo. Buscamos con el círculo de la palabra colocar a la palabra dulce al servicio de una lectura crítica y afectiva de la realidad, luchando contra la tendencia que vacía las palabras de su sentido comunitario y despliega en su uso a un sujeto abstracto lejano a nuestra experiencia. La palabra dulce como una acción y reflexión de los seres humanos sobre el mundo en busca de su transformación.

La palabra dulce como la palabra soñada por Gonzalo Arango:

*“NO DEBE SER UN PRIVILEGIO
PARA LOS QUE ENTIENDEN
SINO UNA REALIDAD PARA TODOS*

Providencia

no es palabra que cierra;
es palabra que abre lo que encierra,
que libera.

Es pala

que hunde hondo

la semilla en la tierra.

Del subfondo

nacerá el mundo

que salvará del destierro

a los condenados de la Tierra.”

6.3. Respecto a la relación Tutor/a - Tutorada/o

También planteamos la relación tutor/a-tutorado/a en sus implicaciones éticas debido a que esta relación se basa en un mayor grado de proximidad con las/os estudiantes. Trata de una relación cara a cara que busca dismantelar el comportamiento común en el interior de la escuela de invisibilización y uniformidad de los sujetos de la enseñanza-aprendizaje. Al igual que lucha contra la reiterada sospecha se recae sobre sobre el adulto a la hora de entablar una relación de proximidad con sus estudiantes.

6.4. Respecto a los agentes de proceso de alfabetización

Como corresponde a los requisitos éticos para una investigación cualitativa tuvimos en cuenta los siguientes procedimientos con las comunidades con las que trabajamos:

- La reserva en el manejo de la información, los nombres de las/os menores de edad fueron cambiados u omitidos –según el caso- para proteger sus derechos y su identidad.
- Por asuntos de la Institución educativa se implicaba el uso de pólizas y permisos familiares debido a que algunos compañeras/os del Semillero aún no habían llegado a la mayoría de edad.

- .En el cuerpo del informe aparecen algunos de los nombres de las/os maestras/os esto debido a que ellas/os firmaron un consentimiento informado que cubría todo/as los relatos generados en los talleres, imágenes y videos. También teniendo en cuenta que el maestro aparece en su función pública, ya sea en la escuela o en Mova.

7. CONSIDERACIONES FINALES

El génesis de investigación se originó cuando ingresé al Semillero de Expedición Dignidad. Anteriormente yo estaba trabajando en una investigación sobre el proceso de alfabetización de presos políticos en la Cárcel Bellavista. Pero debido a los atentados contra la Escuela de Policía General Santander propiciado por el ELN tuve que dejar este proyecto por mi propia seguridad.

Era el primer semestre del año 2019 y me encontraba confundida y deprimida porque mi estancia en la ciudad había sido un poco difícil y ahora me encontraba sin población para continuar con mi investigación sobre alfabetización crítica. En este momento aparece la posibilidad de pertenecer al semillero de la facultad por lo que decidí visitarlos para saber de qué trataba. Desde el primer momento que tuve contacto con los compañeros sentí que era en ese lugar en el que yo me iba a desarrollar como investigadora e iba a encontrar un sentido a mi estancia en la ciudad. Quizá mi estimado lector se preguntará porqué relato esta historia al final de mi informe y no al principio en la justificación. Bueno, estas son mis razones.

La idea de unas consideraciones finales en un informe de investigación es que se dé cuenta de cómo la pregunta que originó el proceso se desarrolló sometiendo de nuevo a análisis y problematizaciones tanto a la pregunta como a lo tratado en el cuerpo del trabajo.

Empiezo, entonces, con mi propia experiencia dentro del proceso de alfabetización. Se puede hablar con mucha grandilocuencia sobre estos procesos en la EP y la Pedagogía Social, contando con una delicada elección de citas pertinentes y unas cuantas fotografías y relatos que evidencien nuestras afirmaciones. Desde mi experiencia personal esta acción educativa alrededor de la comida al centro del pensamiento se dio no como una línea de tiempo sino como una espiral de ida y vuelta, en la que el compromiso por la comida y el generar primero en mí una visión crítica que fuera más allá de la capacidad de descubrir el origen de los discursos que llegan a mis manos

era más importante que cualquier intención teórica. Me gusta la figura de la espiral porque es un movimiento semicircular continuo, que nunca se detiene, que sigue vigente en el tiempo mientras haya vida, razón y emocionalidad para movilizarlo. En el semillero experimenté eso que ya había leído en los libros de Freire, la lectura de la palabra en función de la lectura de la vida, del contexto y esa famosa frase “la educación continua para toda la vida”. Mi propia experiencia sobre la acción de comer se transformó radicalmente. Antes de este proceso la comida para mí era un requisito que se cumplía a diario, menos tiempo en ello más productiva soy, jamás pensé que la comida tuviera implicaciones políticas, sociales y ambientales tan fuertes. Que el discurso que trillan cada día en los medios de comunicación sobre seguridad alimentaria fuera una treta más de las “ayudas neoliberales” para un mundo en permanente sujeción y dependencia. Cada Taller me llevaba a mi infancia o a mi primera juventud, me evocaba a mi madre y a mis tías en su labor titánica de mantener el hogar a pesar de las dificultades y el ambiente afectivo en casa a pesar de su invicibilización.

Entonces pasaban los días y los meses entre la Institución de Guapante Abajo, Mova, las clases, las reuniones con el semillero, las lecturas sobre comida y pedagogía social, y yo iba alfabetizándome a medida que también en grupo alfabetizábamos a niños y adultos. Todos teníamos experiencias previas tanto de vida como académicas válidas y trabajábamos como un coro en el que no hay voz principal, sin que por ello no haya un papel de tutor/a visible.

Me sentía viviendo la experiencia orgánica como docente en formación y en práctica de la que había leído en los cuadernos de la cárcel de Gramsci. Era aprender en el relacionarse cara a cara con las/os otras/os sin importar la edad, la condición, el sexo o la procedencia. Sin que por ello faltara el rigor de investigador que bien aprendimos -y sufrimos- en compañía de la profesora Clara Grisales. Ella una maestra orgánica incansable, con una energía tan inagotable como su exigencia para con nosotros.

De este proceso de investigación en Mova y en la Escuela de Guapante Abajo quedan muchas cosas por decir, narrar y mostrar en video como en fotografías, muchos relatos que no se encuentran consignados, experiencias gratas como no gratas, tal como es nuestra vida como seres humanos. Pero que por efectos de limitación tanto de tiempo como de espacio no se pueden referir.

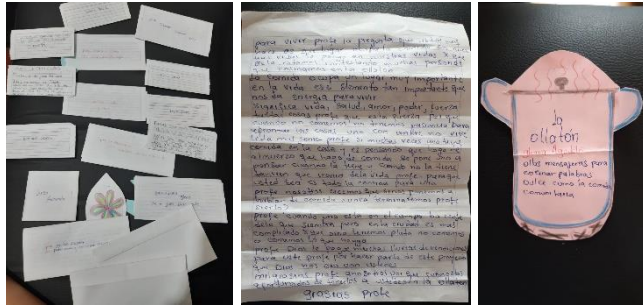
Pero no por ello el trabajo ha cesado ni nuestro compromiso por la soberanía alimentaria, la solidaridad con las comunidades y la Educación popular. Nosotros como semillero seguimos trabajando con fuerza y esperanza acompañando a la comunidad Esfuerzos de Paz I en esta pandemia que no sólo nos ha quitado la posibilidad de vernos y darnos un abrazo, sino que para muchos les quita la posibilidad de comer y de tener una vida digna. De los que no se hablan en las noticias ni mucho menos en las referencias del presidente en su alocución diaria de las 6.00 pm.

El trabajo por la soberanía, la dignidad a la hora de comer y pensar continua en nuestro semillero, por ello me tomo la libertad de compartir con ustedes algunas imágenes de nuestra ollatón, la cual fue una propuesta para recaudar fondos para que las personas de Esfuerzos de Paz I durante varios domingos comieran en comunidad y en dignidad.



Fotografía 31. [Valentina Hernández] (Medellín, 2019) Ollatón Esfuerzos de Paz I. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

Al igual que expongo la iniciativa de estas personas de empezar una comunicación por medio de cartas que nos acercaran en un momento en el que la distancia es la norma.



Fotografía 32 [Ana Buitrago] (Medellín, 2019) Ollatón Esfuerzos de Paz I. Archivo digital, Expedición Dignidad, Medellín, Antioquia.

Por las razones expuestas a lo largo del cuerpo de este informe y por los recientes contactos con la Comuna 8 considero que este semillero es un ejemplo del sueño de Freire, una educación comprometida con los menos favorecidos, con educadores comprometidos con enseñar en la igualdad, el diálogo, la solidaridad y el respeto profundo por el otro y lo otro.

Una acción educativa que se basa en la acción y la reflexión, en la inclusión y ante todo en la escucha, porque todas/os tenemos todo por decir, sentir, vivir y crear en este país.

8. RECOMENDACIONES E INVITACIONES

Hablar de alfabetización es necesariamente hablar de posición política. Así como hablar de educación es hablar de alfabetización, por ende ningún proceso de enseñanza-aprendizaje debiera estar desvinculado, ya sea por decisión o desconocimiento, de una acción política. Freire a lo largo de su trayectoria intelectual como maestro nos convida a ser transparentes con nuestras/os estudiantes y encarar con valentía el tipo de sociedad que queremos construir. De allí que me surge la pregunta ¿Cómo queremos construir una sociedad justa e igualitaria cuando nos pasamos la vida invisibilizando personas o problemas sociales?

En el transcurso de mi investigación y con ello de mi propia alfabetización el papel de la mujer, de las/os campesinos e incluso de las/os estudiantes iba tomando cada vez más importancia y haciéndose visible a medida que se planteaban las distintas aristas que nos permite profundizar un tema íntimo y cotidiano como la comida y la comensalía.

Plantearse como docente el relacionamiento horizontal y de cercanía con ese otra/o denominado estudiante no resulta una tarea sencilla pero no por ello imposible. Es una cuestión de confianza, de reconocimiento, solidaridad y ante todo de afecto. Es por ello que una de las invitaciones que surgen de este relato es a confiar y a dejarse afectar por el/a otra/o. A no temer a decir no sé y más aún a no temer a reconocer en el otro el lugar del saber.

En este proceso de alfabetización crítica, que ha sido mi propio proceso y descubrimiento personal, reflexiono sobre lo determinante que ha sido para mí construcción como persona y profesional el tiempo que estuve en la Universidad de Antioquia en la Facultad de Educación con las/os profesores de pedagogía social, cuestiono el hecho de que este “tipo” de educación tenga tan solo el alcance de un énfasis. Si para las instituciones educativas (escuelas, universidades, institutos) el componente fundamental es el ser humano ¿por qué seguimos comprometiéndonos

únicamente con una instrucción técnica y desvinculando a los sujetos de su universo simbólico primario, de los afectos, la confianza, la solidaridad, de su formación integral o en otras palabras de una educación sentimental? Constantemente me hacía esta pregunta y creo que es importante seguirla planteando para superar esta respuesta recurrente “por el sistema neoliberal en el que vivimos”. Para ponernos en marcha como docentes en nuestro compromiso con las personas que año tras año llegan a nuestras aulas para acompañarnos en el largo pero generoso camino del saber.

Es también una invitación a detenernos cuando pasemos por nuestras cocinas y las cocinas de nuestras escuelas y ver en ellas el gran laboratorio donde aún se cierne el conocimiento primario sobre la humanización y a reconocer a su sujeto (hermanas, esposas, madres, tías, abuelas) como cocineras y maestras. Ampliando nuestra mirada sobre la cocina no como un espacio oprobioso del que hay que salir para “ser alguien” y que subestima el papel femenino, sino como lo que es, un espacio de ciencia y saberes ancestrales que nos ha revelado y construido como seres humanos del lenguaje y del afecto.

Quedan muchos caminos que abordar en cuanto a la relación comida y acción educativa. Invitamos a nuestros lectores a que vivan la experiencia de la acción de comer más allá del propio individualismo, a comprender que nuestra vida se halla conectada con la naturaleza, los animales y las demás personas que se encuentran sobre la tierra. A reflexionar sobre lo que comemos y cómo lo comemos y a comprometernos con la pregunta ¿qué vamos a comer hoy?

A que su respuesta sea una acción política, investigar, analizar y visibilizar los procesos y las personas que hay detrás de aquello que servimos en nuestro plato.

A ser conscientes de que la actual pandemia en la que nos encontramos no sólo deja a su paso millones de contagiados y miles de muertos, sino que también pone en evidencia esos otros millones de muertos por hambre y esos miles que morirán en breve por haber vivido o nacido en el hambre. Es nuestro deber como maestras/os comprometernos con las nuevas generaciones a

incentivar en ellos la curiosidad epistemológica y de los afectos, no se trata sólo de aprender a leer para un examen de Estado, sino de aprender a leer, sentir y visibilizar nuestra realidad, para configurarnos todas/os juntas/os como sujetos políticos para transformar el mundo que heredamos y que vamos a heredar a las siguientes generaciones por venir.

“Todos vamos caminando hacia adelante
Todos vamos caminando hacia el progreso
Todos vamos caminando hacia la evolución
Todos vamos caminando ciegos”

“Todo lo que es, deja de ser
La mañana surge con el sembrador
Mientras la tierra sufre con el destructor.
El indígena abona a la madre tierra
Y es el Estado el que la destierra.
Azul, azul vida e ilumina
Gris, gris muerte y destrucción.
Maíz regalo de dioses para el alimento
Maíz ofrenda americana para el mundo.
El agua, líquido de vida,
Estrés hídrico, carencia de líquido para la vida.”

(Poema creado por los profesores en la actividad, Mova 1, Taller 4, Mayo 15 de 2019).

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. (M. Galmarini, Trad.) Barcelona: Ediciones Paidós ibérica s.a.
- Apple, M. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*(301), 109-126.
- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. (I. García, Trad.) Madrid: Ediciones paidós ibérica s.a.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Balaguer, V. (2002). *La interpretación de la narración. La teoría de paul Ricoeur*. Pamplona: Ediciones Universidad Navarra.
- Benítez, A. (1998). *La isla que se repite*. Barcelona: Editorial akal.
- Boff, L. (1996). *Ecología: Grito de la tierra, grito de los pobres*. Madrid: Trotta.
- Boudan, C. (2008). *Geopolítica del gusto. La guerra culinaria*. (M.-A. Salaun, Trad.) Asturias: Ediciones trea, S.L.
- Brathwaite, K. (2010). *La unidad submarina: ensayos caribeños*. (F. Bonfiglio, Trad.) Buenos Aires: Ediciones Katatay.
- Caparrós, M. (2017). *El hambre*. Bogotá: Planeta.
- Casilimas, C. (2002). *La investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Castro, A. (2018). *El desafío de pensar diferente: pensamientos, sociedad y naturaleza*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dávila, A. (2007). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas de investigación* (págs. 69-83). Madrid: Síntesis.
- Delgado, R. (enero-abril de 2001). Comida y cultura: identidad y significado en el mundo contemporáneo. *Estudios de Asia y África*, 36(1), 82-108.

- Echeverri, J. (2007). Aproximación a Paulo Freire en clave hoy. *Uni-pluri/versidad*, 7(2), 13-23.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas, Venezuela: El perro y la rana.
- Fernández-Armesto, F. (2004). *Historia de la comida. Alimentos, cocina y civilización*. (V. Ordóñez, Trad.) Barcelona: Tusquets.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? Cointentización en el medio rural*. (L. Ronzini, Trad.) México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1986). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, Trad.) México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra s.a.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. (S. Mastrangelo, Trad.) Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2013). *La educación como práctica de la libertad*. (L. Ronzoni, Trad.) México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2013). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P., & Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. (S. Hortvath, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Verdad y método I*. (A. Agud, & R. de Agapito, Trads.) Salamanca: Ediciones sígueme.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. (A. Bixio, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. (M. Mur Ubasart, Trad.) México: Siglo Veintiuno editores.

- Grisales, C. (2018). Expedición Dignidad la Comida al Centro del Pensamiento -un escenario escolar emancipado para la transformación del sujeto político con pertenencia territorial- [Material de trabajo]. *Semillero de investigación Unipluriversidad, Expedición Dignidad la Comida al Centro del Pensamiento*. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Grisales, C. (26 de Noviembre de 2018). Ficha técnica de innovaciones didácticas [Material de trabajo]. *Semillero de investigación Unipluriversidad Expedición Dignidad la Comida al Centro del Pensamiento*. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Grisales, C. (2 de Septiembre de 2019). Grupo Focal IER Ezaquiel Sierra sede Juan María Gallego. *Semillero de Investigación Unipluriversidad Expedición Dignidad la Comida al Centro del Pensamiento*. Vereda Duapante, Municipio de Guarne, Antioquia, Colombia.
- Grisales, C. (2019). Propuesta CODI [Material de trabajo]. *Semillero de investigación Unipluriversidad, Expedición Dignidad la Comida al Centro del Pensamiento*. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Grisales, C. (29 de abril de 2019). Taller 1: Presentación Saberes y Sabores, comida mestiza para decolonizar el gusto [Material de trabajo]. *Semillero de investigación Unipluriversidad Expedición Dignidad la Comida al Centro del pensamiento. Universidad de Antioquia*. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Grisales, C. (4 de Octubre de 2019). Taller 2: Amasando ciencia-La cocina como museo. *Semillero de investigación Unipluriversidad Expedición Dignidad la Comida al Centro del Pensamiento*. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Grisales, C. (9 de Agosto de 2019). Taller 3: Placeres de la variedad: tres sabores, sal azucar y grasa. *Semillero de investigación Unipluriversidad Expedición Dignidad la Comida al Centro del pensamiento. Universidad de Antioquia*. Medellín, Antioquia, Colombia.

- Grisales, C. (29 de Mayo de 2019). Taller 6: ¡Vamos a las plazas de mercado! [Material de trabajo]. *Semillero de investigación Unipluriversidad Expedición Dignidad la Comida al Centro del Pensamiento*. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* (A. Matínez-Riu, Trad.) Barcelona: Herder.
- Harris, M. (1999). *Bueno para comer. Enigmas de alimentación y cultura*. (J. Calvo, & G. Gil, Trads.) Madrid: Alianza editorial.
- Lévi-Strauss, C. (1968). *Mitológicas I: lo crudo y lo cocido*. (J. Almela, Trad.) México: FCE.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. (S. Figueroa, Trad.) México: Siglo veintiuno editores.
- Mejía, M. (2000). Diseñar otra escuela desde la educación popular. Ciudadanos del Mundo pero También Hijos de la Aldea, Desiguales y Excluidos. *Contexto e Educacao*, 15(59), 63-92.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*. Lima: CEAAL.
- Mejía, M. R. (2012). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Melich, J.-C. (1998). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Núñez, C. (1987). *Educación para transformar, transformar para educar: una perspectiva dialéctica y liberadora de educación y comunicación popular*. Quito: CEDEC.
- Ortega, P., & Torres, A. (2011). Lola Cendales González, entre los trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista Colombiana de educación*(61), 337-357.
- Pollan, M. (2017). *El dilema del omnívoro: en busca de la comida perfecta*. (R. Nagore, Trad.) Bogotá: Debate.

- propuesta CODI [Material de trabajo]. (2019). *Semillero de investigación Unipluriversidad Expedición Dignidad la Comida al Centro del Pensamiento*. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración III: el tiempo narrado*. (A. Neira, Trad.) Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Santos, B. (2010). *Para decolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.
- Schmucler, H. (2019). *La memoria, entre política y la ética. Textos reunidos Héctor Schmucler*. Buenos Aires: CLACSO.
- Secundino, N. (2017). Artefactos y docencias. Un enfoque desde las prácticas. *XIV Congreso nacional de investigación educativa COMIE*, (pág. 11). San Luis Potosí.
- Streck, D., Redin, E., & Zitkoski, J. (2008). *Diccionario Paulo Freire*. (D. Streck, Ed., & P. Gudiño, Trad.) Lima: CEAAL.
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. (M. Utrilla, Trad.) México: FCE.
- Teubal, M. (2001). Globalización y nueva ruralidad en América Latina. En N. Giarracca, *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (págs. 42-62). Buenos Aires: CLACSo.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. México: Siglo veintiuno editores.
- Torres, A. (2017). *Hacer historia desde Abajo y desde el Sur*. Bogotá: Eciones desde abajo.
- Torres, A. (Sin fecha). *Alfabetización y educación popular*. Recuperado el 5 de Noviembre de 2019, de Ceaal: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/pdf/alfabetizacion-edupopular-atorres.pdf>

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 355-366.