



**Comida/Territorio: Construyendo procesos de reconfiguración de identidades en la
formación de un escenario de pensamiento con estudiantes de séptimo grado de la
Institución Educativa Vida Para Todos**

Jonathan Andrés Echavarría Grajales

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

César Augusto Naranjo Franco, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2025

Cita	(Echavarría Grajales, 2025)
Referencia	Echavarría Grajales, J. (2025). <i>Comida/Territorio: construyendo procesos de reconfiguración de identidades en la formación de un escenario de pensamiento con estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Vida Para Todos</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte XXIV.

Grupo de Investigación Unipluriversidad.



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mi familia que siempre me acompaña.

Agradecimientos

A Patri, Enrique, Teo, Nana, Isobell, Malí y Roma por ser refugio cuando más lo necesité. Al maravilloso grupo de estudiantes con los que tuve la oportunidad de compartir y construir esta investigación. A mi asesor César Naranjo, que tras haberlo conocido en el pregrado hace diez años, tuvo la disposición de acompañar de manera honesta y ayudarme a salir del lodo en el que me encontré. A los académicos que con sus acciones me mostraron lo que no quiero ser como maestro. A mis amigos, a esos que aún están. A la Universidad de Antioquia que me ha permitido crecer en todas las esferas de la vida y me permite decir ¡Vamos todavía!

Tabla de contenido

Resumen	6
Donde germina la inquietud / planteamiento del problema	8
La urgencia de lo cotidiano / Justificación.....	16
Caminos andados / Antecedentes	19
Lo que se quiere sembrar / Objetivos.....	29
Saberes que nutren / Marco teórico	29
Escuela.....	29
Comida.....	36
Territorio.....	41
Identidad.....	45
Caminar con otros / Metodología.....	49
Escuchar, cuidar, respetar / Consideraciones éticas	57
Degustando la receta / Abordaje metodológico	58
Sabores del pensamiento / Análisis y resultados.....	94
Lo que brotan / Consideraciones finales	119
Referencias	127
Anexos.....	130

Lista de figuras

Figura 1 División territorial de la Comuna 8 de la ciudad de Medellín.....	9
Figura 2 Disponiendo la mesa	50
Figura 3 Integrantes semillero de investigación.....	50
Figura 4 El aguacate y el maíz al centro.....	52
Figura 5: Un día en la vida de.....	72
Figura 6: disponer los sentidos	73
Figura 7: otras formas de mirar	74
Figura 8: El especiero del mundo	75
Figura 9: Hombres y mujeres del maíz	75
Figura 10: Percepción del alimento	77
Figura 11: la presencia: comida y territorio	78
Figura 12: Viajando con la panela	79
Figura 13: ¿cómo se conoce la panela?	80
Figura 14: representando mis pasos	83
Figura 15: Viajando en la aerolínea de las especias	85
Figura 16: Donde nace el sabor: frutas, especias y territorio	86
Figura 17: Aprender con las manos: salpicón como ejercicio de identidad colectiva	87
Figura 18: Una causa, muchas raíces: entre mapas, sabores y memorias compartidas	89
Figura 19: Una causa, muchas voces	90
Figura 20: Pasaporte simbólico: memorias, orígenes y aprendizajes compartidos	91
Figura 21: La dulzura del encuentro: una receta entre moras y sentidos	92
Figura 22: categorización y codificación	97
Figura 23: Codificando.....	97
Figura 24: matriz de codificación	97
Figura 25: Territorio narrado: dibujar lo que se camina, sentir lo que se habita	101
Figura 26: La comida como legado: una receta escrita desde el territorio	115
Figura 27: Mirada atenta, de la verticalidad a la horizontalidad	118
Figura 28: Puedes comer, pero.....	119

Resumen

La presente investigación se inscribe en el paradigma sociocrítico y busca generar procesos de reconfiguración de identidades a partir de la relación entre comida y territorio con estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Vida Para Todos, ubicada en la comuna 8 de Medellín. En un contexto atravesado por el desplazamiento forzado, la exclusión, la ruptura del tejido social y donde confluyen diversas identidades culturales y territoriales, se propone una acción educativa fundamentada en la pedagogía social y la educación popular, que permita el reconocimiento de los estudiantes como sujetos históricos y políticos. A través de un semillero de investigación, en el que se asume la comida no solo como una necesidad biológica, sino como un estructurante cultural que en articulación con el territorio permite el reconocimiento de las memorias, identidades y procedencias territoriales de los sujetos en formación.

El trabajo se desarrolla desde una modalidad de orden cualitativo, emplea la fenomenología como estrategia para orientar la recolección de información, y se inclina por la Investigación Acción Participativa (IAP) como método que permite comprender las experiencias desde las voces de los propios participantes. Esta propuesta, se consolida como una apuesta crítica en la búsqueda de una educación contextualizada y transformadora, que reconozca las cotidianidades como lugar legítimo de producción de saber.

Palabras clave: comida, educación, identidad, territorio

Abstract

This research is framed within the socio-critical paradigm and seeks to generate processes of identity reconfiguration based on the relationship between food and territory with seventh-grade students from the Institución Educativa Vida Para Todos, located in Commune 8 of Medellín. In a context marked by forced displacement, exclusion, and the breakdown of the social fabric—where diverse cultural and territorial identities converge—an educational action is proposed, grounded in social pedagogy and popular education, that enables students to recognize themselves as historical and political subjects. Through a student research group (*semillero de investigación*), food is approached not merely as a biological necessity but as a cultural structuring element that, in connection with territory, allows for the recognition of memories, identities, and territorial origins of the learners.

The project follows a qualitative approach, employs phenomenology as a strategy for guiding data collection, and adopts Participatory Action Research (PAR) as a method that enables understanding experiences through the voices of the participants themselves. This proposal stands as a critical commitment in the pursuit of a contextualized and transformative education that recognizes everyday life as a legitimate space for the production of knowledge.

Keywords: food, education, identity, territory

Donde germina la inquietud / Planteamiento del problema

El conflicto armado en Colombia ha sido uno de los ejes transversales y configuradores de la mayoría de los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales por los que ha pasado y aún sigue pasando el país. En la década de los ochenta donde el conflicto armado estaba en auge y a finales de los noventa y principios del S.XXI donde este alcanza quizás su etapa más fría, perturbadora, sádica y sangrienta; se generó y propagó el fenómeno del “desplazamiento forzado - delito de lesa humanidad- [que] es un fenómeno masivo, sistemático, de larga duración y vinculado en gran medida al control de territorios estratégicos” (GMH, 2013, p.71). Las consecuencias de este fenómeno para quienes lo padecieron van mucho más allá de la pérdida de un espacio físico o un bien material

Al desplazado no le importa tanto lo material que pierde, sino la pérdida de su base social, su arraigo, su entorno (...) yo diría inclusive que era más pobre allá que aquí, pero más rico en todos los sentidos allá. En todos los sentidos porque allá estaba yo con mi gente, con mi comunidad. (GMH, 2013, p.73)

El desplazamiento forzado es un fenómeno que ha tenido presencia a lo largo y ancho del territorio colombiano. Sin embargo, hubo departamentos que se constituyeron como puntos álgidos con un índice significativo en la cantidad de hogares y personas que padecieron dicho fenómeno. Entre los departamentos que contaban con mayor número de hogares y personas víctimas del desplazamiento forzado se encontraba Antioquia, y así lo registraba El alto comisionado de las naciones unidas para los refugiados (ACNUR)

Entre 1998 y 2002 la expulsión masiva de personas se concentró en los departamentos de Antioquia (98.569 personas), Chocó (41.586 personas), Magdalena (41.552 personas), Bolívar (35.687 personas) y Córdoba (17.852 personas), mientras que en el período 2003–2009 se concentró en los departamentos de Nariño (38.958), Antioquia (28.604), Chocó (25.112), Valle del Cauca (21.212) y Caldas (13.621). (desplazamiento forzado en Colombia, P.2)

La ciudad de Medellín se encuentra ordenada territorialmente en comunas, corregimientos, barrios y en sectores, como es el caso de Esfuerzos de Paz, que al no ser reconocido como barrio por Planeación Municipal termina siendo denominado una invasión. Estas familias, víctimas del desplazamiento forzado una vez se encontraban en la ciudad con la única intención de rehacer sus vidas, dejando todo atrás en contra de su voluntad, se enfrentan a las lógicas y dinámicas de la ciudad, que de manera excluyente e indiscriminada los arrinconaría en la periferia de una de las comunas de la ciudad, allí donde tienen encuentro los “clase media-baja, pobres, desplazados, excluidos” los olvidados para ser concretos. Así,

Este poblamiento, de gente de color extraño, es catalogado por la división político-administrativa de Medellín y Planeación Municipal, como un sector sin calidad de barrio, es decir sin acceso a derechos, como han sido señalados y estigmatizados, más del 80% de los barrios del Área Metropolitana, en sus momentos de conformación, porque allí, el último que llega siempre es el Estado (Grisales, 2017, p.11)

De esta manera y desde la construcción de ranchos con materiales improvisados (telas, piedras, pancartas publicitarias, tablas, latas etc.) se fueron constituyendo muchos de los barrios que se ubican en las laderas de la ciudad de Medellín y en particular el sector Esfuerzos de Paz, territorios habitados por familias “no funcionales”, madres cabeza de hogar, jóvenes con embarazos a temprana edad, padres y madres dedicados al trabajo industrial, vendedores ambulantes, amas de casa, niños y niñas estudiantes de la primaria, secundaria y sobre todo, por sujetos portadores de otras culturas, de otras costumbres, de otros climas, personas que cargan consigo otros territorios y construcciones culturales; y son ellos quienes conforman la población que allí sobrevive.

Estas personas, se leen en el territorio de la misma manera como se les denomina desde la administración municipal, es decir, si desde planeación se denomina por ejemplo, al sector Esfuerzos de Paz como una invasión, ellos a su vez se consideran entonces como invasores, esto, se pudo constatar en el trabajo adelantado en el marco del proyecto *“Los niños tienen derecho a aprender”* ejecutado en el año 2017 por parte del departamento de extensión solidaria de la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia, qué pretendió dar una atención prioritaria

a 150 niños y niñas que fueron afectados por el cierre de la Institución Educativa Empresarial y posterior traslado a la Institución Educativa Vida Para Todos.

Los niños expresaban que vivían en la invasión, que sus nuevos compañeros los denominaban y rotulaban como “los de la empresarial” es decir, eran invasores en tanto al ser despojados y excluidos de sus territorios de origen se vieron obligados a asentarse en un territorio que “no les pertenece” y, por otro lado, al cerrarles la escuela que tenían en Esfuerzos de Paz se convirtieron en “invasores” de la Institución Educativa Vida Para Todos. Pero, invasores ¿para quién? o mejor ¿para qué? Teniendo en cuenta que

En 15 años este barrio no ha tenido intervención social por parte de las administraciones municipales bajo el argumento de ser una zona de alto riesgo, sin embargo, sus habitantes pagan el Impuesto Predial de propiedad de la tierra, al igual que Servicios Públicos Domiciliarios a las Empresas Públicas de Medellín (Colombia informa, 2012)

Lo que permite ubicar la ciudadanía como un concepto en tensión con los lugares y las formas de habitar; ya que, la ciudadanía se ha entendido como las “buenas formas” de ser colombiano, de respetar la patria y obedecer el Estado-nación. Más que una posibilidad para pensarse dentro de la nación, la ciudadanía se ha reducido a lo que se debe cumplir para ser ciudadano, ha girado en términos de cumplimientos de deberes más que a accionar en términos de derechos.

Aun así, todos estos niños, incluso aquellos que aún no se encontraban o encuentran en la posibilidad de entender las causas de su desplazamiento, de los múltiples desalojos sufridos en su nuevo lugar de residencia, ven en la escuela y en los procesos educativos la posibilidad de “salir adelante” “ayudar a mi mamá” “trabajar y hacer la casita en material” “ser alguien en la vida” “entrar a la universidad”.

En cuanto a actores y organizaciones sociales con campo de acción para establecer o construir procesos educativos en el sector, el panorama es confuso, en tanto, según las voces de quienes allí habitan

sacar el barrio adelante es difícil. No hay quien incentive la participación por el bien de todos. Estamos divididos, cada uno está por su lado, en sálvese el que pueda. Trabajar y proponer por este territorio que es de todos, ya no funciona. Hoy los líderes son negativos porque están asociados a la politiquería y al clientelismo. Pero una de las cosas graves, es que llegaron al barrio con promesas y nos están hablando con engaños. (Grisales, 2017, p.13)

Esta especie de negatividad fue construida a partir de muchas promesas incumplidas, muchas necesidades básicas insatisfechas y la ejecución de proyectos que como el jardín circunvalar, no responden a las necesidades del territorio.

No obstante, así como en su momento el Departamento de Extensión de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, son varios los actores y organizaciones sociales que convergen y hacen presencia en el territorio que comprende el sector Esfuerzos de Paz y la comuna 8 en general, interviniendo y construyendo procesos desde diferentes intereses: ideológicos, políticos, económicos y culturales. “La casa diversa”, “Mana paz”, “Mesa LGBTI”, “La escuela de género y conflicto”, Movimiento Cultural Juvenil (MCJ), Junta de Acción Comunal (JAC), Junta Administradora Local (JAL), son algunos de los actores que han hecho presencia en el sector con propuestas que desde la educación le apuestan a la unión comunitaria, siempre en vía de la reivindicación, de la dignificación, resistencia y la edificación de la diversidad desde el reconocimiento del otro, desde la construcción de otredad.

Ahora bien, aunque los actores mencionados con sus apuestas desde la educación son indispensables en el territorio, su accionar debería estar acompañados y en articulación con el quehacer de las instituciones educativas de carácter escolar, es decir, en la medida en que, tanto las diferentes organizaciones y las diferentes instituciones educativas del sector tejan articulación y lenguajes comunes, los resultados orientados a la reconstrucción de un sujeto histórico y político, y a la construcción de procesos identitarios en el territorio, serán más sólidos y significativos.

Respecto a la educación anclada al escenario escolar, ésta como una lucha en la que confluyen los habitantes del sector; ha sido un derecho que se ha ganado de manera progresiva

La propuesta educativa para Esfuerzos de Paz, nace como iniciativa de la comunidad. Después de haber dado sus primeros pasos, en un rancho de tablas de dos pisos, que cuando los niños del segundo piso brincaban, toda la tierra caía sobre las cabezas, de los que se encontraban en el primer piso. Al tiempo, se alquiló una casa, pero como los grados se iban montando paulatinamente, hubo la necesidad de construir una sede mucho más grande porque los niños de La Sierra también llegaban a la casa que teníamos en Esfuerzos de Paz. Hace aproximadamente once años, llegó a nuestro barrio, el programa Cobertura Educativa del Municipio de Medellín, bajo un intermediario privado, Escuela Empresarial de Educación. (Grisales, 2017, p.14)

Sin embargo, y a pesar de los años, era una lucha a la que no se le veía final. Con la llegada de la escuela empresarial vinieron otras coyunturas “Las relaciones al interior del espacio educativo, eran bastante autoritarias y se ejercía el castigo físico a los estudiantes. La educación que allí se impartía llegó hasta el punto de ser únicamente para matar el tiempo” (Grisales, 2017, p.14). Estos sucesos, seguían haciendo evidente la vulneración de un derecho a quienes allí habitaban y que vieron en la educación una manera de mejorar sus vidas, de tener un mejor futuro y ayudar a sus familias. La necesidad entonces, de procesos y acciones educativas de carácter escolar y extraescolar que respondan a los requerimientos de los diferentes grupos sociales que en el sector residen, resultan indispensables no solo para mejorar su futuro en términos económicos, sino también su presente posibilitando la construcción y reconfiguración de identidades que les permitan reconocerse como sujetos históricos.

Así, la exclusión como dinámica histórica que está orientada a negar el reconocimiento del sujeto social genera fracturas en las redes de pertenencia y la desarticulación del tejido social, encarnando una problemática en la configuración social ausente de la identidad y procedencia territorial de los sujetos en formación que conforman la comunidad de la Institución Educativa Vida Para Todos, en su mayoría residentes de los diferentes barrios y sectores de la comuna 8, entre los que se encuentra Esfuerzos de Paz.

La desarticulación mencionada entre la comunidad y el poco reconocimiento que tienen ellos mismos de su accionar como sujetos políticos, representa una problemática que ha de ser tratada desde un proceso educativo orientado a la construcción y reconfiguración de identidades, no como un asunto de lo individual, sino como el entramado de relaciones y circunstancias que hacen posible nuestro lugar en el mundo de la vida. Esto ubica a la escuela como uno escenario fundamental para la construcción de procesos educativos que respondan a las problemáticas que aquejan a los habitantes del territorio que abarca no solo Esfuerzos de Paz sino la comuna 8 en general, ya que el control territorial ejercido por los denominados “Combos”, agudiza las dificultades para el surgimiento de procesos educativos de carácter comunitarios o extraescolares.

En concordancia con lo anterior, resulta de especial mención, asumir lo que en materia de tradición selectiva ha correspondido a la escuela como institución que propone una manera de pensar el país, de acuerdo con un discurso circunscrito a planteamientos hegemónicos de un orden colonial. La escuela es una institución de apertura para todas/os, por efectos constitucionales y por ser un servicio público, la educación se piensa en su carácter democrático, pero hemos de coincidir en que la ley de por sí no supera los colonialismos instalados social y culturalmente, y esto se puede ver de mejor manera en los contenidos curriculares donde la base central de la conformación del Estado-nación que le da consistencia a la propuesta formativa es centralista, se sustenta de los discursos independentistas de la criollada frente a los españoles, y sigue su traza en la conformación urbana, como centralidad que ordena el territorio en todos sus contenidos institucionales, además de las poblaciones que han hecho parte del poder tradicionalmente, y que están en los centros de poder, son masculinas y blancas, siendo nuestras poblaciones regionales vistas al margen de las construcciones mega cefálicas de la capital central del país, y dejando en un segundo plano a otras ciudades capitales como Medellín, Cali, Manizales, Barranquilla, Cartagena, Bucaramanga, particularmente ubicadas alrededor del eje de asentamiento más importante que es el río Grande de la Magdalena, dejando al margen los territorios de poblaciones indígenas y afrodescendientes, que no han estado incluidos en los saberes fundamentales de la escuela como expresión de identidad del territorio nacional. Si bien lo público alcanza en el discurso para recibir estas poblaciones, no les da el carácter de validación en la gnoseología constituida para refrendar su existencia y el carácter multiétnico y pluricultural de la que hace gala nuestra carta magna.

Tal situación territorial se expresa en el currículo de manera sistemática, y esto ha valido para pensar problemáticamente aspectos culturales que deberían hacerse visibles, siendo la escuela como es, un espacio socializador, y donde los sujetos que ingresan al proceso formativo, deberían verse como parte de todo el andamiaje que constituye el conocimiento por el que transita la vida escolar, pero no solo es un déficit de nuestra escuela, sino que podríamos indicar un olvido programado, que solo se soporta en el PEI discursivamente en una inclusión que no es efectiva en la presencia de cada estudiante, pues se conciben procesos integrales, así como el reconocimiento a la diversidad, pero sin agencia sobre las maneras de llevarlo a los contenidos.

Este contexto hace dramática la percepción sobre la identidad que portan consigo las/os estudiantes, quienes no solo no se logran identificar en lo que es el conocimiento escolar, sino que se ven con distancia de aquello que la educación puede ofrecerles, sufriendo el peso y las vergüenzas de un ostracismo cultural, que no revela la existencia de estas subjetividades en la conformación de nuestro mestizaje, haciendo pesado incluso la procedencia de los territorios que se conciben como periféricos. No se trata de expresiones directas de quienes conforman la escuela sobre este ostracismo, se trata más bien de lo que emerge en el silenciamiento de la ignorancia de los territorios y sujetos que conforman nuestra extensa geografía, y de aquella que muchos nombran como la Colombia profunda, que no es otra cosa que la Colombia olvidada, donde los referentes de todo conocimiento y toda posibilidad se da en hombres blancos de las centralidades del país, y sin la existencia para indígenas, negros, y mujeres de ambos grupos poblaciones, que son quizás las doblemente ignoradas, de referentes históricos, políticos, económicos.

Así entonces, asumir la necesidad de consolidar procesos educativos que posibiliten la construcción y reconfiguración de identidades con las comunidades que habitan los diferentes barrios y sectores de la comuna 8, y el lugar privilegiado con el que cuenta la escuela como institución, no porque esta no sea permeada por las dinámicas externas a ella, sino porque cuenta con mínimas garantías como escenario de socialización, también implica problematizar el papel que históricamente ha desempeñado la escuela como un aparato ideológico del Estado, que ofrece una educación orientada a la reproducción de la estructura social, y no a la redistribución cultural para un camino de la conciencia de sí.

La urgencia de lo cotidiano / Justificación

La realidad entendida como devenir histórico de la comunidad de Esfuerzos de Paz y de los diferentes sectores de la comuna 8, no solo posibilita la generación de acciones educativas orientadas a la construcción de identidad, unión comunitaria, reivindicación, dignificación, resistencia y la edificación de la diversidad desde el reconocimiento del otro, desde la construcción de otredad, desde el enrostrar, sino que los hace necesarios dentro y fuera de las Instituciones escolares. Esto si tenemos en cuenta que, Esfuerzos de Paz y gran parte de lo que compone la comuna 8 por ejemplo, representa a una comunidad sistemáticamente desplazada y excluida, entendiendo que

la exclusión opera como dinámica histórica, orientada a negar el reconocimiento efectivo de la condición de sujeto social a determinados sectores de población, menoscabando sus derechos económicos y políticos y dañando las redes de pertenencia, confianza y solidaridad que sirven de apoyo y de seguridad en situaciones de riesgo, vulnerabilidad y carencias externas (Ghiso, 2012, p.5)

Es decir, la exclusión eclosiona el tejido social y lleva a la comunidad a una suerte de “sálvese quien pueda” eliminando la articulación y fracturando el tejido social. Asunto que se ve reflejado en el día a día al interior de la Institución Educativa Vida Para Todos, en la que los estudiantes no respetan ni reconocen la diferencia, señalan de manera despectiva con base en las variaciones cromáticas de la melanina en la piel, incidiendo en prácticas de exclusión racializada, o con base en el género y el lugar de procedencia. Este último se agrava si se tiene presente que la comunidad educativa está conformada por estudiantes cuyos orígenes se extienden a lo largo y ancho del territorio colombiano, y adicionalmente, en la Institución también tienen presencia una gran cantidad de estudiantes de origen venezolano.

Por esto, una acción educativa que se edifique desde los postulados de la pedagogía social, que no se distancie de la educación social, que sea pensada y construida dentro y fuera de las instituciones, en el lugar, resulta más que pertinente, en la medida en que permite la reconstrucción

de un sujeto histórico y político para el accionar de manera conjunta frente a las necesidades y reivindicaciones de la comunidad. Esto será posible si tenemos en cuenta que

“una de las funciones de la educación social es, además de dar respuesta a las necesidades existentes, crear conciencia acerca de cuáles son los derechos sociales del ciudadano, de todos los ciudadanos [planteando una] relación existente entre la educación social y la inadaptación y marginación” (Petrus, 1997, p.36)

Para afrontar la problemática ya mencionada, desde el escenario escolar que en esta investigación es la Institución Educativa Vida Para Todos, se propone una acción educativa a través de un semillero de investigación, en el que además de tener como objeto “la formación de ciudadanos políticos, éticos, críticos y reflexivos, a través de nuevas relaciones con los saberes, para dar lugar a una transformación del aprendiz del rol pasivo-tradicional al rol participativo-crítico” (González, 2019, p.29) se posibilite un ejercicio de reconfiguración de identidades, con base en dos aspectos articuladores: la comida y el territorio. Esto teniendo en cuenta la diversidad en las procedencias territoriales de la comunidad educativa y el arraigo a sus territorios a partir de la alimentación. La articulación desde allí permitirá la construcción de una identidad colectiva, la creación de conciencia, y el asumirse como sujetos políticos e históricos para posibilitar su accionar en la sociedad que hoy les atañe, la reducción de brechas sociales y con ello el fortalecimiento del tejido social.

Se entiende entonces la comida y la alimentación como una necesidad biológica en el sentido de la nutrición, pero abordarla en ese sentido no es el objetivo de esta propuesta. Más allá de eso, se entiende la comida como una expresión de la cultura, un ordenador social y cultural, una articuladora de las relaciones sociales, una posibilitadora de procesos transformativos. Así, la comida será el medio través del cual se busca conocer la realidad social de los sujetos en formación que hacen parte de la comunidad educativa, asumiéndolos como seres de conocimiento y no como objetos de estudio.

Se trata de que la comida permita conocerlos a la vez que ellos mismos se conocen,

reconozcan sus territorios y generen procesos identitarios, identificando, además, las dinámicas que los han llevado hasta allí y las posibilidades de acción a las que se enfrentan.

La apuesta por trabajar la geografía radica en que ésta desde sus vertientes (Física y Humana) nos posibilita el acercamiento a las construcciones que han realizado las comunidades en un territorio específico, y las huellas que las mismas pudieron dejar allí; el aspecto geográfico será el eje articulador para evidenciar el relacionamiento directo que existe entre el territorio y los sujetos, permitiendo a estos hacerse conscientes de sus construcciones políticas, culturales y sociales, que a su vez les abre la oportunidad de ubicarse y reconocerse como sujetos políticos e históricos, portadores de un territorio, una cultura y saberes propios.

La educación popular como expresión de nuestro continente latinoamericano cuyos postulados también se asumen dentro de la pedagogía social, es la base para una transformación de la sociedad en reacción a las dinámicas capitalistas que por tanto tiempo han exacerbado la desigualdad social y marginado a las poblaciones, como es el caso de la comunidad educativa de la Institución Educativa Vida Para Todos.

Ahora bien, ¿por qué la comida para trabajar aspectos como la identidad? Barros (2013) afirma que “Las dos principales señas de identidad de los pueblos son la lengua materna y la manera en que se alimentan” (p. 205) Así, la relación entre ser humano, alimentación e identidad cobra sentido no solo en la medida en que la comida hace posible la vida a partir de la condición omnívora del hombre, sino también en las transformaciones, utilidades y relaciones que se establecen entre estos aspectos y que generan diferencias marcadas entre las culturas. Estas diferencias según explica Harris (1985) están en relación con que

Los alimentos preferidos (buenos para comer) son aquellos que presentan una relación de costes y beneficios prácticos más favorables que los alimentos que se evitan (malos para comer). Aun para un omnívoro tiene sentido no comer todas las cosas que se pueden digerir. Algunos alimentos apenas valen el esfuerzo que requiere producirlos y prepararlos; otros tienen sustitutos más baratos y nutritivos; otros solo se pueden consumir a costa de renunciar a productos más ventajosos. (p.14)

Las diferencias culturales sobre la alimentación son entonces producto de poner en juego varios aspectos, buscando un mayor beneficio para el ser humano, no sólo en términos nutritivos sino también económicos y sociales. Partir del reconocimiento y el sentido de estas diferencias permite acercarse a características alimentarias y a las diferentes construcciones identitarias propias de nuestra cultura y que, en el caso de esta investigación, propias de los estudiantes de la Institución Educativa Vida Para Todos y que específicamente participan del semillero de investigación. Y en esa misma línea, evidenciar esas características, permite hacer visible el vínculo de las formas de alimentación con la identidad de los sujetos en formación que habitan la Institución.

Finalmente, entonces, la comida como un estructurante cultural y su relación con el territorio desde la pedagogía social, se edifica como una de las alternativas que permitan generar procesos de construcción y reconfiguración de identidad, además de proponer a la sociedad una educación a partir de lo más próximo, de lo cotidiano, de la comida y el territorio.

Caminos andados / Antecedentes

Son varios los caminos recorridos que fungen como antecedentes para llegar a la construcción de la presente propuesta. El ir y venir en cursos académicos, lecturas, investigaciones, practicas pedagógicas en instituciones escolares y la participación en el semillero de investigación Expedición Dignidad -la comida al centro del pensamiento- adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se constituyen como un conjunto de antecedentes que hacen posible que este ejercicio investigativo se pregunte por la comida, el territorio y los procesos de construcción de identidad en el escenario escolar.

La comida es un asunto que cuenta con un abordaje practico e investigativo bastante amplio desde áreas de conocimiento como la medicina y la biología. Los trabajos realizados han centrado su interés en establecer relaciones entre lo que comemos y la salud, desconociendo el entramado cultural a través del cual cada cultura asume o entiende dicha relación. Asunto que puede identificarse en lo que propone Izquierdo, A., Armenteros, M., Lancés, L., & Martín, I. (2004) “Una alimentación saludable se logra combinando varios alimentos en forma equilibrada, lo cual

satisface las necesidades nutritivas para un correcto crecimiento y desarrolla las capacidades físicas e intelectuales” (p.1) planteamiento en el que el entramado cultural no tiene lugar frente al marcado énfasis en el enfoque nutricional de la comida.

Este horizonte ha sido hegemónico de manera clara a la hora de pensar la comida, por ello es posible encontrar una cantidad significativa de material bibliográfico que se pregunta por la comida pero bajo el ya mencionado enfoque nutricional de la misma; por lo anterior resulta menester reconocer y plantear el distanciamiento que la presente investigación establece frente a dicho enfoque, no porque no cuente con una relevancia, sino porque resulta insuficiente y no reconoce la preponderancia de la comida en el ordenamiento social, el entramado sociocultural y de manera general, la forma en que habitamos el mundo.

Esta propuesta, distanciándose de la perspectiva nutricional de la comida, reconoce que la comida también es un constructo sociocultural que refleja aquello que nos conforma como sujetos y dispone nuestro relacionamiento en cultura. Esta manera de entender y acercarse a la comida se articula de manera general a trabajos realizados desde diferentes Ciencias Sociales, entre las cuales sobresalen la Antropología.

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

Los aspectos religiosos que caracterizaron estos acercamientos realizados desde la Antropología sufrieron algunos giros con el ingreso en escena de los estudios funcionalistas para los que la comida era entendida como

un instrumento básico en la socialización de los individuos (...) Dentro de esta corriente teórica, el trabajo más específicamente centrado en el estudio de la alimentación es el de la

antropóloga británica Audrey Richards (1939). Como parte de su estudio, la autora hace un exhaustivo examen de todas las relaciones sociales vinculadas con el intercambio de alimentos, interesándose en cómo las prácticas alimentarias expresan y simbolizan dichas relaciones (Espeitx, 1999, p.140).

Así enfoque funcionalista entonces, sin descartar los aspectos simbólicos y rituales de la comida, pone el foco en el entramado relacional de ésta, permitiendo el énfasis en asuntos como los intercambios económicos, las múltiples formas en que la sociedad se organiza y las relaciones de carácter político e histórico que configuran los sujetos.

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

Finalmente, se encuentran los estudios materialistas para los que la comida debe “alimentar la mente colectiva antes de poder pasar a un estómago vacío (...) Comemos lo que comemos no porque sea conveniente, ni porque sea bueno para nosotros, ni porque sea práctico, ni tampoco porque sepa bien” (Harris, 2010, p.5). lo que comemos no es una elección del azar, es una decisión determinada y es resultado de la interacción y la experiencia de cada cultura.

Este breve recorrido por lo que ha sido el estudio de la comida para la Antropología desde diferentes enfoques, permite comprender que, la comida es mucho más que lo que el enfoque nutricio ofrece, esta es la parte central del ordenamiento social y la configuración de cada cultura. De esta manera toma mayor relevancia el enfoque sociocultural de la comida, ya que como lo propone Fernández (2001) de ésta surgen elementos rituales y simbólicos

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

Por consiguiente, en el enfoque sociocultural de la comida desde el cual se edifica la presente propuesta, también se reconocen como fundamentales los planteamientos de Pollan (2017) que le dan entrada a los aspectos territoriales de gran importancia, partiendo de que “A diario, a través del acto de comer convertimos la naturaleza en cultura transformando el cuerpo del mundo en nuestro propio cuerpo, en nuestra propia mente” (p.2) estas concepciones que tienen asidero en el enfoque sociocultural de la comida, que fueron señaladas en párrafos anteriores, y que recogen diversas dimensiones del sujeto social teniendo en cuenta aspectos económicos, políticos, religiosos, identitarios y territoriales, posibilitan tejer una relación entre la comida, el territorio y el campo educativo.

Esta propuesta en el campo educativo parte de las pedagogías críticas como una corriente teórica que orienta su quehacer a “desarrollar pedagogías culturales tanto en las aulas como fuera de ellas, sin perder de vista ni un momento la relación omnipresente entre lo social y lo individual” (Kincheloe, 2008, p.41) en este sentido, las pedagogías críticas se permiten pensar en una educación que va más allá del escenario escolar, es decir, no limita el campo educativo a lo que ocurre dentro de la escuela como institución, poniendo en tela de juicio el carácter natural que le ha sido atribuido a esta.

De ahí que tome importancia el territorio en este ejercicio investigativo, tanto para pensar su relación con la educación como para ser abordado en su potencial educativo. Por lo que resulta relevante el trabajo realizado por Ossa (2018) al mencionar que

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

Ubicando el territorio como un articulador de saberes, un movilizador a través del cual se pueden construir acciones educativas que generen aprendizajes significativos partiendo de la experiencia de los sujetos en formación, es decir, lo más cercano a estos, el territorio y la comida. Ahora bien, teniendo un panorama que evidencia lo que ha sido el estudio de la comida, resulta necesario indagar por las relaciones que se han tejido entre la comida y la educación. Esto teniendo en cuenta que, los estudios expuestos hasta el momento no establecen relaciones directas entre la comida desde un enfoque sociocultural y la educación.

En la búsqueda, fue posible encontrar algunos estudios que relacionan la comida y el campo educativo, por una parte, desde el enfoque nutricio, y finalmente el que sería el principal antecedente de esta investigación, en tanto ha enfatizado su trabajo en el desarrollo epistemológico de la comida como enfoque sociocultural y propone de manera clara, una articulación con el campo educativo desde la pedagogía social. A continuación, se presentan entonces, algunos de los hallazgos al indagar por estudios que articulan la comida y la educación.

El primer resultado de la búsqueda nos arroja un trabajo orientado a la enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, en el que la cocina se concibe como una estrategia que permite mejorar la enseñanza de los conceptos de bioquímica. Trabajo en el que Pérez (2018) citando a diferentes autores plantea que

Ortalli & Ricatti, y Sánchez (2007) citados por Sánchez (2008) afirman que comer es una necesidad y un gran placer, si se estimula a los estudiantes a aprender ciencia cocinando,

donde se les permita experimentar y divertirse, no solo descubrirán los placeres de la cocina, y de la ciencia, sino que aprenderán una lección de vida. Al respecto Solsona (2015) citando a (Solsona, 2007) expresa que el aprendizaje de la química en contexto culinario presenta una riqueza añadida a la química escolar, dado que al cocinar hay que prestar atención a que la comida satisfaga los distintos gustos y caprichos de las personas de la familia, además de ser nutritiva, con hidratos de carbono, proteínas, etc. (p.23).

Con este trabajo no podemos entablar una relación directa, en tanto no se trabaja la comida como una construcción sociocultural. No obstante, el trabajo encuentra posibilidades de llevar la cocina y lo que en ella acontece al escenario escolar, para hacer de su participación en el aula, un elemento demostrativo, que no se piensa la comida, sino que la usa para el propósito académico, siendo fundamental para esta investigación, pensar la comida en todas sus dimensiones y las implicaciones que trae consigo, incluso, las fisicoquímicas como respuesta a la transformación de la materia.

También fue posible rastrear algunas iniciativas con las que la presente propuesta guarda relación, ya que la comida no es entendida únicamente bajo la reduccionista mirada nutricional. Por un lado, se encontró el cuadernillo pedagógico para talleres “Metodologías populares para pensar nuestros sistemas alimentarios” que se constituye como un material inspirado en el “Atlas de los Sistemas Alimentarios del Cono Sur” que, desde una perspectiva dialógica y popular, inició la construcción de un proceso participativo entre organizaciones populares y campesinas de los cinco países del Cono Sur. Y que tiene como propósito ser un aporte desde la educación popular para los procesos de incidencia de los movimientos populares en las políticas públicas alimentarias y para estrechar las articulaciones que fortalezcan aún más las iniciativas que apuntan a construir Soberanía Alimentaria.

Y en esa misma línea se rastreó una publicación titulada “Comer es rebeldía: recuperar la capacidad autónoma de comer” que está compuesta por diferentes escritos sobre soberanía alimentaria compilados por la cooperativa autónoma de convivencia y aprendizaje de Oaxaca (CACAO) en los que se ubica la comida como un asunto político y con ello se alejan de la mirada nutricional de la que, como ya se mencionó, el presente ejercicio investigativo también se aleja.

En el tramo final de este apartado de antecedentes, se constituye como uno, o el principal antecedente de la presente propuesta, la iniciativa “Expedición Dignidad -la comida al centro del pensamiento-” que toma relevancia en trabajos que se orientan a pensar la comida y sus posibilidades educativas. Expedición Dignidad es una propuesta en la que:

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

Problematizando así el enfoque nutricio de la comida y su naturalización, a la vez que rescata la necesidad de acercarse a esta (la comida) desde su enfoque sociocultural, y así generar un universo de acciones educativas que partan de la reconfiguración de lo que implica culturalmente la comida.

Dentro de esta iniciativa se ha ido constituyendo una comunidad académica con autores como Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren, Christian Boudan, Paulo Freire, Marcos Raúl Mejía, Ramiro Delgado Salazar y Clara Lucia Grisales, cuyos planteamientos son puestos en conversación con los diferentes proyectos de investigación que los integrantes de Expedición Dignidad en el marco de construcción de tesis de pregrado y maestría han realizado. Teniendo como punto de partida y articulación la concepción de la comida como un estructurante cultural y su potencial educativo.

En el conjunto de trabajos realizados encontramos, por ejemplo, la elaboración de la maestra Hernández (2020) denominado “La comida: una acción educativa pertinente territorialmente desde la ruralidad- Experiencia en la I.E Rural Ezequiel Sierra sede Juan María

Gallego del municipio de Guarne, vereda Guapante Abajo”. En el que desde el enfoque sociocultural de la comida se problematiza con relación al territorio buscando formular una acción educativa con pertinencia territorial. Trabajo que resulta pertinente para la presente propuesta en la medida en que, como la maestra plantea, se entiende

La comida como acción educativa es pertinente territorialmente porque interpela al sujeto en su mundo de la vida desde la interacción, está anclada a una herencia cultural de saberes y sabores que es también territorial, la comida nos sitúa como sujetos en relación y plantea la problematización de los procesos de apropiación del territorio. (Hernández, 2020, p. 101)

En la misma línea de construcción, se encuentra el trabajo realizado por Buitrago & Echavarria (2022) denominado “La soberanía alimentaria en la formación de un sujeto digno - la relación cosechero/a - cocinera/o como acción educativa pertinente territorialmente en el corregimiento de Micoahumado” trabajo que, en palabras de la maestra y el maestro, se propone

una articulación de la comida, el territorio y la educación en una propuesta pedagógica que se piense a partir de las cotidianidades de los sujetos y que metodológicamente pueden ser comprendidas desde la multidimensionalidad y el taller como técnica; desde esta mirada, procuramos la interpelación al sujeto en su mundo de la vida, es decir desde el anclaje de sus herencias culturales de saberes y sabores que se hayan asociados a unas geografías e historias que nos sitúan como sujetos históricos generadores de procesos de apropiación territorial, poniendo la comida al centro del pensamiento para construir una escuela con perspectiva territorial.(Buitrago Gómez & Echavarría Grajales, 2022, p.7)

Trabajo que toma relevancia para este ejercicio de investigación, y que guarda afinidad con una concepción de la comida como un estructurante cultural, que además es pensada en articulación con el territorio y la educación, conceptos claves en la construcción de la presente propuesta.

De igual forma, se encuentra el trabajo realizado por Cano & Cano (2020) titulado “La comida en la construcción de un sujeto emancipado y soberano -una perspectiva política en la escuela rural Juan María Gallego- en el que como plantean los autores se buscaba

“indagar la manera en que la comida, tomada como aquel estructurante social que hace parte del universo simbólico de todas las formas de organización social, ha sido invisibilizada del currículo de la escuela rural colombiana, ignorando su potencial para la formación cultural y política en el mundo rural” (Cano & Cano, 2020, p. 7)

Brindando herramientas importantes en cuanto se pone en cuestión el currículo y las ausencias que en este se identifican, y que como la comida son una muestra del carácter no neutral de la escuela y lo que en ella es abordado. Así mismo, se constituye como un antecedente de esta propuesta el trabajo realizado por las maestras Muñoz & Pérez (2022) titulado “La comida como proyecto pedagógico de aula que problematiza la relación global-local en la consolidación de la identidad territorial del corregimiento de Micoahumado para la Institución Educativa del mismo nombre en el municipio de Morales.” introduciendo de manera clara la identidad en los desarrollos que desde las nociones Comida/educación se han desarrollado en la comunidad académica de Expedición Dignidad, y que como las maestras plantean, con dicho trabajo buscaban

“problematizar la consolidación de la identidad territorial y cómo influye la relación global-local en ésta, se indaga a partir de la comida, entendiéndola como objeto de conocimiento y estructurante cultural que nos permite visualizar la forma en que los habitantes de un territorio se narran a partir de sus recetas, alimentos y producciones agrícolas” (Muñoz & Pérez, 2022, p.10)

Articulando entonces el territorio y la identidad, para hablar de identidad territorial, lo que resulta bastante relevante para la presente propuesta en tanto el interés por generar procesos de construcción y reconfiguración de identidades desde el escenario escolar.

Estos y los demás trabajos contruidos por integrantes maestros y maestras que hacen o hicieron parte de Expedición Dignidad, tienen como referente y antecedente el ejercicio realizado por la antropóloga y maestra Clara Grisales que en su artículo escrito en la revista de cuadernos pedagógicos de la Universidad de Antioquia “Expedición Dignidad: La comida al centro del pensamiento. Cuadernos Pedagógicos, Vol. 23 Número 31” comparte la estructura epistemológica

de la que parte Expedición Dignidad, sus metodologías como una construcción en emergencia y plantea que dicha iniciativa

Son recorridos que conectan territorios, escuelas, estudiantes y maestros a través de la comida, para construir conocimiento y problematizar lo que se ha convertido en una naturalización intrascendente y, de esta manera, restituirle valor, sentido, apropiación, análisis, creación, ritualización y dignidad a un hecho vital que estructura nuestra identidad. (Grisales, 2021, p.1)

Además, de Expedición Dignidad y los trabajos que sus integrantes han desarrollado, el informe diagnóstico de la gestión social para el programa los niños tienen derecho a aprender operado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, elaborado por la antropóloga y maestra Clara Grisales, funge como un punto de partida ya que dicho informe tenía como pretensión

hacer un poco de memoria desde los relatos y narrativas de quienes pertenecen a la comunidad académica de la Institución Educativa Vida para Todos, atendiendo de manera especial a los niños/as que provienen de la Corporación “Escuela Empresarial de Educación”, y que se asientan en su mayoría en el sector conocido como Esfuerzos de Paz 1. (Grisales, 2017, p.3)

Posibilitando un primer acercamiento a la Institución Educativa Vida Para Todos, habitada por los estudiantes que hacen parte de la población sujeto de investigación de la presente propuesta,

Por lo anterior, surge el interés por indagar ¿Cómo edificar un escenario de pensamiento que, bajo la multidimensionalidad de la comida y el territorio, posibilite la construcción y reconfiguración de identidades con estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Vida Pata Todos?

Lo que se quiere sembrar / Objetivos

Objetivo general

Generar procesos de reconfiguración de identidades desde la multidimensionalidad de la comida y el territorio en la formación de un escenario de pensamiento con estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Vida Para todos

Objetivos específicos

- Consolidar un semillero de Investigación como escenario de pensamiento que aborde el carácter multidimensional de la comida y el territorio.
- Develar las identidades y procedencias territoriales de los sujetos en formación que participan en el semillero de investigación para comprender las dinámicas de los territorios de procedencia y sus bases culturales en la formación de su identidad.
- Reconfigurar memorias a través de la relación comida/territorio/identidad de los sujetos en formación que participan del semillero de investigación

Saberes que nutren / Marco teórico

Para el desarrollo de esta propuesta se hace indispensable pensar los conceptos de escuela/comida/territorio/identidad/ como núcleos fundamentales que atraviesan el campo de interés. Se ha pretendido construir un abordaje teórico que permite develar las tensiones y las resonancias entre los conceptos mencionados en contextos concretos, en este caso la Institución Educativa Vida Para Todos. La articulación entre escuela/comida/territorio/identidad posibilita la problematización de la experiencia escolar en relación con la cotidianidad, además, es una invitación a pensar la configuración de identidades y memorias desde una perspectiva situada.

Escuela:

La escuela será entendida en el desarrollo de este ejercicio investigativo, como un acontecimiento histórico, procurando la desnaturalización de esta como institución educativa.

Desde el presente parece natural pensar que la escuela ha sido concebida desde su inicio como un escenario únicamente educativo, Martínez (2012) frente a este hecho plantea

Parece natural imaginar que la escuela existió siempre, parece natural suponer que su finalidad ha sido desde un comienzo educar a niños y jóvenes. Por el contrario, nuestra postura investigativa vuelve sobre esas “naturalidades” dadas por ciertas y muestra que existen múltiples direcciones para los acontecimientos. Pensar la escuela como acontecimiento histórico y contemporáneo implica transitar por su devenir obviando todo naturalismo ingenuo, en otras palabras, busca permutar esa tradición teleológica de la historia que tiende a disolver la singularidad del acontecimiento en un encadenamiento natural y lineal. (p.17)

El hecho de que la escuela sea vista como un acontecimiento histórico, como se mencionó inicialmente, implica que en la emergencia de ella tengan incidencia diferentes aspectos. Es de resaltar que entre estos aspectos tuvo una mayor relevancia los mecanismos que la instituyeron, las fuerzas que la hicieron posible y especialmente el modo de pensar hegemónico para la época. En cuanto al modo de pensar hegemónico es posible plantear que este se encontraba orientado a la necesidad de conseguir la civilización del hombre (alfabetización), dicha necesidad llegaría con la aparición de la ilustración, con relación a esto Álvarez (1995) plantea

La ilustración pues, propone un proyecto de sociedad, hace una promesa, anuncia un futuro ideal y ofrece un camino para alcanzarlo. Pero dicho camino exige a su vez cierto tipo de condiciones; entre ellas se encuentra la instrucción. (...) La instrucción como proyecto de nuevo estado debería formar los hombres libres que requiere la humanidad para alcanzar la civilización esperada. (P.18)

Así, la transición hacia la ilustración implicaría un cambio en la mentalidad de la época y la aparición de una noción de escuela que correspondiera a las necesidades del Estado, dando forma a la escuela como institución y configurando sus finalidades con un marcado énfasis disciplinar, homogeneizador orientado a la formación de sujetos funcionales al proyecto civilizatorio. La emergencia de la escuela no se da como un escenario neutral, sino como parte fundamental de una

estrategia cultural y política que privilegiaba ciertos saberes (científicos, letrados, eurocéntricos) por encima de otros, como es el caso de los saberes transmitidos por medio de la tradición oral y aquellos que, por su distanciamiento de las lógicas científicas, se les atribuía un carácter supersticioso.

El proyecto de la ilustración se erigió como uno de los pilares fundamentales para la escuela moderna, que acogió la fe en la razón, las ideas de progreso y el potencial de la escuela para emancipar al ser humano de la superstición y la ignorancia. El ideal de formar sujetos autónomos, que orientados por la racionalidad actuaran como ciudadanos comprometidos con la vida pública fue compartido por ambas. No obstante, aunque algunos de los principios que constituyen la escuela moderna fueron heredados de la ilustración, también los transforma y en ocasiones los contradice. Mientras que la educación en la ilustración fue concebida como un medio para alcanzar la libertad, en la modernidad la escuela se institucionaliza como un dispositivo de control y homogenización al servicio del Estado-nación.

Así, la educación crítica y universal promulgada por el proyecto ilustrado se ve tensionada por prácticas educativas que, en la escuela moderna, en lugar de emancipar, en numerosas situaciones termina adscribiendo como parte de su idiosincrasia la reproducción de jerarquías y brechas sociales, la exclusión de algunos saberes y la homogenización de mentes y cuerpos bajo una lógica de productividad y obediencia. Entonces, la escuela moderna fluctúa entre la emancipación prometida por el proyecto ilustrado y la realidad moderna de su función como reproductora y homogeneizadora.

Por lo anterior, resulta fundamental asumir de forma crítica los ideales de la ilustración, que, aunque se han configurado como sinónimos de progreso o libertad, su institucionalización en los escenarios educativos también significó el silenciamiento de diversas formas de educar y habitar el mundo. La Instrucción como un requisito para ser considerado ciudadano terminó por excluir lo que se escapaba a dicha lógica, los aprendizajes comunes, cotidianos, y todos aquellos que fueran adquiridos a través de la experiencia y la interacción con el entorno, sin adscribirse a un método sistemático de investigación fueron un ejemplo de ello y se denominaban un saber vulgar. Conversar con este legado ubica sobre la mesa la comprensión de que el fenómeno de la

modernidad escolar además de significar un avance también fue una forma de ordenar, clasificar y jerarquizar a los sujetos y sus culturas.

Así mismo, plantea Pineau (2001) que, dentro de este cambio, tuvo lugar “la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo. En ese entonces la mayoría de las naciones del mundo legisló su educación básica y la volvió obligatoria, lo que dio como resultado una notable explosión matricular” (p.27). La Escuela como institución desde finales del siglo XIX y mediados del siglo XX se hizo obligatoria de manera paulatina. Este proceso consolidó a la escuela como el modelo educativo hegemónico, ligado a los ideales de progreso, ciudadanía y modernización. Con lo anterior, se ancló lo educativo a lo escolar, lo que produjo el desplazamiento de otras prácticas pedagógicas o educativas, tal como lo menciona Pineau (2001)

el triunfo de la escuela implicó la adopción de pautas de escolarización por ciertas prácticas pedagógicas previas o contemporáneas —como la catequesis o la formación laboral— y la desaparición de otras —como la alfabetización familiar o los ritos de iniciación y de transmisión cultural presentes en las zonas coloniales previas a la llegada europea. Mediante esta estrategia, la escuela logró volverse sinónimo de educación y subordinar el resto de las prácticas educativas (P.34)

Este triunfo de la escuela sobre otras prácticas educativas, permiten hacer énfasis en el carácter coyuntural y no natural de la Escuela como tal, dado que, dichas prácticas o espacios educativos (Alfabetización familiar, ritos, transmisión cultural, etc.) que fueron adoptados y/o desaparecidos se constituyen entonces, como antecedentes mismos de la educación escolarizada que inclusive perdura hasta nuestros tiempos. Finalmente, la Escuela se convirtió en el sinónimo de educación instruccional por excelencia, y en esa lógica, se facultó con un carácter hermético que con el tiempo ancló el campo pedagógico al interior de sus muros.

Durante la primera mitad del siglo XX los reconstruccionistas como Harold Rugg (1927) siguiendo las ideas de John Dewey, plantean una serie de reflexiones respecto a lo que tiene lugar en las escuelas más allá de la reproducción económica y cultural, que influyen en el pensamiento de Giroux (1993) al plantear que

las escuelas no eran -son- instituciones carentes de valor que desempeñaran un papel políticamente inocente en la transmisión a las futuras generaciones de una herencia democrática no problemática. Por el contrario (...) consideraban que las escuelas intervenían de manera profunda en la producción de aquellos aspectos de la cultura dominante que servían para reproducir una sociedad injusta y desigual (p.24-25).

Por esa intervención de la escuela en la producción de unas lógicas que eran útiles a ampliar las brechas de desigualdad social, se considera pertinente ahondar en el desmonte del carácter neutral y además natural con el que históricamente se ha rodeado la escuela como institución, desmonte que posibilite poner en discusión asuntos como las finalidades que persigue, las metodologías empleadas y los contenidos que cuentan con presencia o que se destacan por su ausencia, ya que como propone Apple (1996)

La distribución de la cultura y el conocimiento se relaciona con la presencia o ausencia de poder en los grupos sociales. Muchos educadores, sino la mayoría, están poco familiarizados con este problema. Tendemos a percibir el conocimiento como un “artefacto” relativamente neutral. Hemos hecho de él un “objeto” psicológico o un “proceso” psicológico (y en parte lo es, evidentemente). Sin embargo, de ese modo casi hemos despolitizado totalmente la cultura que distribuye la escuela (p.29).

Sin embargo, ubicar a la escuela como un escenario en el cual se favorecen algunas lógicas que sirven para ampliar las brechas de desigualdad social no implica desconocer que esta ha realizado aportes a la democratización del conocimiento. La escuela ha representado una de las pocas posibilidades de acceso a la escritura, la lectura, al arte y al pensamiento científico para diferentes sectores sociales que han sido históricamente excluidos, haciendo posible la visualización de nuevos horizontes y con ello un mundo cultural de mayor amplitud. Esta posibilidad, aun mediada por tensiones y contradicciones, no deja de ser significativa, pues permitió que muchos sujetos reconocieran y nombraran su realidad, participar en lo público y reconocer sus derechos.

Entonces, la escuela no puede concebirse única y exclusivamente como una maquinaria de reproducción. Es claro que dicha dimensión existe y resulta imprescindible denunciarla, pero la escuela también ha sido un espacio en el que han tenido lugar prácticas pedagógicas con un carácter transformador y ha sido habitada por sujetos que encontraron en ella una plataforma de expresión y disputa simbólica. Esto permite asumir la escuela como un territorio en tensión en el que se encuentran lo hegemónico y lo contrahegemónico, ambivalencia que permite concebirla como un escenario en el que es posible construir acciones educativas que dialoguen con lo normativo, lo creativo y con el anhelo de justicia social.

Además de entender las diferentes dimensiones que han constituido y constituyen la escuela, resulta necesario problematizar las maneras en que esta se ha relacionado con los territorios en que se instala, la concepción de maestro y alumnos a través de la cual funciona, y en particular para el interés de este ejercicio la perspectiva que la escuela tiene de la comida y las implicaciones que dicha mirada tiene en la estructura social y los procesos de construcción de identidad.

En este punto de lo que ha sido la escuela, resulta indispensable detenerse en lo que el siglo XX significó para el devenir de la escuela. En este periodo se da una inserción con mayor profundidad en el campo pedagógico, la escuela se constituye como una institución social y como un escenario de reflexión pedagógica teniendo como referentes experiencias de otros países como Francia, donde se consolidaban enfoques con un énfasis en una educación integral y la función de los maestros como sujetos intelectuales; influencias que de la mano de corrientes como la Escuela Nueva, de manera progresiva generaron impacto en las discusiones educativas que tenían lugar en América Latina y particularmente en Colombia, donde cobró fuerza con el llamado Movimiento Pedagógico que tuvo lugar con vigor en 1980 y 1990.

Este movimiento que fue impulsado por maestros que se asumían como actores políticos, puso en disputa la concepción que reduce la escuela a un instrumento de transmisión y propuso, por el contrario, una reinención más orientada a rescatarla como un escenario de construcción colectiva y crítica del conocimiento.

Por consiguiente, durante siglo XX la escuela colombiana se debatió entre el legado de un modelo escolar disciplinario, centrado en la repetición, con altos niveles de burocracia, y el surgimiento de propuestas pedagógicas nuevas que ponían en el centro a los sujetos, los contextos y el dialogo de saberes. Sin embargo, aunque el sistema educativo no sufrió transformaciones de manera estructural por dichas disputas, sí se generaron en este una serie de fracturas por donde se filtraron experiencias de carácter alternativo, practicas pedagógicas emancipatorias, currículos más contextualizados y lo que podría denominarse resistencias simbólicas desde el aula. A raíz de lo anterior, la comprensión de este momento histórico es clave y adquiere un mayor grado de relevancia para reconocer que la escuela lejos de ser un escenario estático y neutral, se configura como una institución en la que tiene lugar una tensión permanente entre lo acontecido y lo prescrito, entre las posibilidades de cambio y el orden establecido.

La escuela entendida entonces como un “campo de batalla en el cual los significados son definidos, el conocimiento es legitimado y los futuros son en ocasiones creados y destruidos” (McLaren, 1996, p.47) es una invitación a orientar el pensamiento en las posibilidades de transformación que ubiquen a la escuela en la capacidad de responder a las diferentes dinámicas territoriales, con un marcado quehacer contextualizado, y que a los integrantes de sus comunidades educativas los conciba como sujetos que portan y pueden construir conocimiento, y no sean entendidos como un contenedor vacío que asiste a la escuela para que allí depositen unos conocimientos con la finalidad de mantener un orden social con la desigualdad como principal atributo.

Así las cosas, resulta más que necesario que aquellos que en su cotidianidad habitan las escuelas conozcan su realidad y la capacidad que tienen de agenciar sobre ella con el objetivo de desplegar un ejercicio de ciudadanía activa y con ello emprender procesos de construcción y reconfiguración de identidades permanentemente. A ese respecto se menciona que:

Los educadores necesitan legitimar a las escuelas como esferas públicas democráticas, como lugares que proporcionan un servicio público esencial para la formación de ciudadanos activos (...) En este caso, la escolaridad se analizaría no solo conforme a la manera en que reproduce las prácticas y lógicas sociales del capitalismo, sino también

según su potencial para nutrir a la alfabetización cívica, a la participación ciudadana y a la valentía moral (Giroux, 1993, p.59).

Ahora bien, esto permite reconocer que tal como propone Apple (1996) “la reproducción cultural y económica no es lo único que sucede en nuestras instituciones educativas. Hay con frecuencia elementos que, individualmente o en grupos organizados, están actuando ahora de modo que proporcionan una base significativa para el trabajo “anti-hegemónico” (p.7). Por lo que se observa en la comida la posibilidad de generar vínculos entre los sujetos, las escuelas y los territorios, en pro de alcanzar acciones educativas contextualizadas que tengan como punto de partida las particularidades del medio, los sujetos que allí habitan y con ello se logren producir transformaciones en el entramado institucional.

Comida:

Tal como hemos venido mencionando en apartados anteriores, la comida ha sido un asunto al cual la sociedad se ha acercado en mayor medida desde una mirada nutricional o bromatológica, es decir, con una preocupación por los componentes de cada alimento o los beneficios que estos pueden traer para el funcionamiento del cuerpo humano, pero desconoce o deja de lado el acervo cultural del alimento y de su ingesta. No obstante, tal como se presentó en los antecedentes, en menor medida también existen desarrollos alrededor de la comida cuya preocupación trasciende ese enfoque nutricional y permite entender la comida como una construcción sociocultural. En tal sentido, se propone que:

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

Este planteamiento permite comprender que cada práctica alimentaria es portadora de significados que exceden lo funcional y lo biológico. Comer no es solo un acto de supervivencia, sino una forma de encarnar memorias, de sostener vínculos afectivos, de construir identidad y

pertenencia. Cada elección alimentaria —qué se come, cómo se prepara, con quién se comparte— está atravesada por estructuras culturales, sociales y territoriales que, aunque cotidianas, rara vez son objeto de reflexión. De ahí que se haga necesario desnaturalizar el acto de comer y abordarlo como una práctica que narra, que vincula, que organiza el mundo simbólico de los sujetos. Y en ese orden de ideas, en este trabajo reconocemos que dicho entendimiento implica que

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

Esta mirada nos incita a comprender que comer no se reduce a un acto neutral y que obedece a un asunto meramente funcional, por el contrario, es una acción cargada de significado, que se encuentra mediada por la cultura, la historia y una infinidad de formas de habitar el mundo. Pensar la comida como un problema pedagógico supone, además, su reconocimiento como un lenguaje por medio del cual se comparten experiencias, se resguardan memorias y se configuran las identidades. En este sentido, la educación obtiene una nueva tarea, más allá de enseñar qué comer o cómo comer, debe abrir la posibilidad de reflexionar en torno a por qué comemos lo que comemos y las implicaciones que dichas decisiones alimentarias acarrearán en la construcción de sentido. A través de esta perspectiva la comida es concebida como un objeto de conocimiento y como un vehículo que permite interrogar nuestro entorno y con los otros.

Lo anterior adquiere mayor relevancia al tomar en cuenta que, como plantea Pollan (2027) “A diario, a través del acto de comer convertimos la naturaleza en cultura transformando el cuerpo del mundo en nuestro propio cuerpo, en nuestra propia mente” (p.21) es clave este planteamiento para lograr una mirada más amplia respecto a la alimentación, porque hace visible que además de procesos biológicos, cada acto de comer supone un proceso de transformación simbólica: aquello

que se consume constituye el cuerpo humano, en parte, no solo desde un aspecto biológico, sino a partir de un marco cultural que le otorga sentido. Entonces, comer, es una manera de habitar el mundo, por medio de la cual no solo se incorporan alimentos, también narrativas, símbolos, valores y estructuras sociales.

Esta idea posibilita reconocer que el cuerpo humano es mucho más que un receptor pasivo de nutrientes, en él se inscriben prácticas culturales y múltiples formas de relacionarse con la naturaleza. Al definir aquello que resulta comestible o no, lo que se celebra o se rechaza, permite comprender como cada cultura construye de manera particular su propio universo alimentario, asunto que se hace visible con el planteamiento de Harris (2010) al señalar que

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

Lo planteado por Harris en el párrafo anterior devela que más que un asunto de capricho o azar, las decisiones en términos alimentarios se encuentran atravesadas por códigos culturales profundamente arraigados, que no son una respuesta exclusivamente a una serie de necesidades de carácter fisiológico, sino a cosmovisiones, valores y las múltiples maneras de diferenciación social que han sido construidas históricamente. El gusto o la repulsión respecto a algunos alimentos no depende en lo absoluto del cuerpo abstracto, sino de la cultura que le da forma, lo prepara y lo disciplina para identificar aquello que puede comer y lo que no. Esta afirmación resulta fundamental porque por un lado permite desdibujar la idea de que el acto de comer se ubica en la reproducción de hábitos individuales y así mismo, posibilita comprender que a través de este también se delimitan pertenencias colectivas, se alimentan identidades e instalan fronteras simbólicas. Pensar y analizar las prácticas alimentarias desde esta mirada debe tomar en consideración no solo lo que se come, sino aquello que se prohíbe y se excluye. Entonces, tal como propone Fernández (2001)

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

Esto le otorga mayor fuerza a la idea de que la cultura además de ubicar unos parámetros de lo que se come, también lo hace con aquello que no debe comerse, es decir, la decisión de excluir ciertos alimentos es tan significativa como aquella de incluirlos como aptos para las ingestas. Los tabúes, no deben ser concebidos como un asunto irracional, estos actúan como dispositivos de cohesión que recogen a quienes los respetan, además, fortalecen el sentido de pertenencia colectiva. En este sentido, se configura la comida como un lenguaje simbólico a través del cual se ordena el mundo social, se establecen unas jerarquías, se definen roles y delimitan algunas identidades. Entender esto resulta oportuno para el campo educativo porque permite develar que lo que se come, con quién se come y cómo se come son prácticas pedagógicas que posibilitan reproducir e interpelar estructuras sociales. dado lo anterior, desde este horizonte lo alimentario se dibuja como una vía legítima para el pensamiento de los procesos de construcción cultural y de exclusión simbólica.

Así pues, consideramos problemático reducir la comida a su visión nutricional, en la medida en que resulta insuficiente ya que desde esta se entiende la comida como algo dado e invisibiliza la carga cultural de la misma, asunto incomprensible si partimos de que

Lo que tenemos alrededor de la comida es conocimiento (...). La comida nos propone una recuperación del conocimiento para sabernos y para hacer conciencia de nuestro mundo de la vida. El acceso, los intercambios, las transformaciones, la organización social que se sustentan de la comida, nos evidencia un planteamiento problemático de tipo político,

económico, cultural, que trasciende con mucho el mero pragmatismo biológico de comer para nutrir (Grisales, 2018, p.6).

Esta mirada permite afirmar que la comida no solo alimenta el cuerpo, sino también el pensamiento, el vínculo social y la posibilidad de agencia. Entenderla como portadora de conocimiento implica despojarla de su condición meramente funcional para restituirle su capacidad formativa. En este sentido, educar desde la comida es también un acto político: permite cuestionar qué saberes se privilegian en la escuela y cuáles se invisibilizan; quién tiene el poder de definir qué se come y en qué condiciones. Asumir la comida como eje de reflexión pedagógica, entonces, es una invitación a desmontar jerarquías epistémicas y abrir el aula a experiencias significativas ancladas en la vida cotidiana, en las memorias territoriales y en los saberes que históricamente han sido excluidos del canon escolar. Es de esta manera entonces, que desde el presente ejercicio investigativo decidimos entender la comida como una construcción y estructurante sociocultural, y que además está estrechamente relacionada con la educación, en tanto que

El omnívoro humano dispone, además de sus sentidos y de su memoria, de la inestimable ventaja de pertenecer a una cultura que almacena la experiencia y la sabiduría acumulada de la infinidad de catadores humanos que nos precedieron (...) nuestra cultura codifica las reglas para comer sabiamente en una complicada estructura de tabúes, rituales, recetas, modales y tradiciones culinarias que nos evitan tener que enfrentarnos de nuevo al dilema del omnívoro en cada comida (Pollan, 2017, pp.14-15).

Desde este horizonte de pensamiento, se podría entender y concluir que la manera en que los seres humanos se alimentan está mediada de manera significativa por la cultura, la necesidad no es lo único que orienta el qué comer, existen una serie de códigos aprendidos que sitúan dicha decisión, permiten conectar con el pasado y reconocer o establecer vínculos con los otros. Estos códigos que son expresados en las formas de cocinar, de servir y compartir los alimentos, además de organizar la cotidianidad también estructuran la relación de los sujetos con el mundo.

Es por esto por lo que, la apostar por rescatar la comida como un problema de conocimiento y como un eje educativo implica mucho más que pensar lo que se come, puesto que también resulta

necesario en dicha búsqueda rescatar los relatos, las creencias y los valores que acompañan cada bocado; y es justamente allí donde se revela la comida como un dispositivo pedagógico, es decir, como un conjunto de elementos materiales, discursivos y simbólicos que posibilitan la activación de procesos de memoria, de configuración de identidades y de transformación cultural en la escuela.

De esta manera, desnaturalizar la presencia de la comida en el mundo de la vida resulta cada vez más necesario para develar sus potencialidades en el campo educativo y su importancia en los procesos de construcción y reconfiguración de identidad. Lo que evidencia la necesidad de desnaturalizar su presencia en nuestra cotidianidad, para así develar sus potencialidades en el campo educativo y su relevancia en los procesos de construcción y reconfiguración de identidad.

Territorio:

La pregunta por el territorio en relación con la educación, la comida y la identidad, nos ubica en la necesidad de; por un lado, diferenciar dos nociones o enfoques a través de los cuales se pueden realizar comprensiones de este, y por el otro, plantear como se concibió en el presente ejercicio investigativo.

Según la real academia de la lengua española (RAE) el territorio hace referencia a una” “Porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, región, provincia, etc.” Concepción articulada entonces a una mirada espacial y biológica del mismo. En contraposición encontramos que tal como lo menciona Sosa (2012) “el territorio no es solamente una porción de tierra delimitada con su complejidad biofísica (relieve, condiciones ambientales, biodiversidad). Es, sobre todo, un espacio construido socialmente, es decir, histórica, económica, social, cultural y políticamente. (p.7) adquiriendo al igual que la comida un carácter multidimensional.

Estas dos definiciones del territorio, aunque pueden ser complementarias, ponen sobre la mesa dos maneras sumamente diferentes de entender y asumir el territorio. La primera de ellas suministrada por la (RAE) ubicada en una orilla con un marcado enfoque geográfico e institucional circunscribe su entendimiento a un espacio físico delimitado que se puede ocupar, poseer o

disputar, pero que pocas veces es habitado simbólicamente lo que lo vincula estrechamente a una lógica cartográfica y funcional.

Contrario a la definición anterior, encontramos que la definición propuesta por Sosa (2012) posibilita ampliar el horizonte conceptual hacia una perspectiva de mayor complejidad en la que el territorio se asume como una construcción cultural e histórica. En esta concepción el territorio además de contar con unos límites espaciales se habita desde las memorias y las practicas cotidianas. Esta diferencia con la definición de la RAE no es menor, pues implica reconocer que el territorio no es algo dado y no debe reducirse a un aspecto físico, sino como algo susceptible de ser transformado y en consecuencia ha de ser entendido como una construcción sociocultural, es decir, es producido por los sujetos que lo habitan y con ello lo transforman.

Entonces, inclinarse por la segunda definición acarrea rechazar una comprensión del territorio como un algo dado y estático, y, por el contrario, implica asumirlo como un entramado vivo que tiene incidencia directa en los procesos de configuración de identidades y procesos educativos. Dos posibilidades de acercarse al territorio con una marcada diferencia que nos permiten plantear que, para el desarrollo de este trabajo, se optó, dado el carácter de la pregunta, por entender y acercarse al territorio como un espacio construido socialmente, asunto que implica

Entender que, si bien su estructura es un hecho biológico, es también el resultado de habitarlos culturalmente, por tanto, su sustrato es orgánico y su sentido es cultural. Implica todo ello comprender la conformación del sujeto, una entidad cultural en su relato y una ocupación territorial en toda su forma, que no viene autodeterminada, sino que su papel es construirse, y en ello la educación tiene un rol fundamental para emancipar aquellos patrones deterministas que dan origen a las asimetrías. (Grisales, 2021, p.1)

Este planteamiento nos obliga además de entender el territorio desde sus dimensiones social y geográfica, como una dimensión profundamente encarnada. cuando Grisales (2021) afirma que el cuerpo es territorio en sí mismo y no un ocupante del territorio se defiende el entendimiento del cuerpo como un archivo de experiencias y significados. Esta idea cuestiona la manera tradicional en la cual el territorio ha sido entendido como algo externo, estático y objetivo. Además, propone

que este sea asumido como algo que se vive, se siente y se narra en y desde el cuerpo mismo. En este contexto, los procesos educativos deben esforzarse por dejar de desconocer la dimensión corporal del territorio, en tanto que, enseñar, comer, moverse y resistir son prácticas que están orientadas por la geografía del cuerpo, por sus relieves emocionales, trayectorias afectivas y por los vínculos con diferentes lugares que habita o ha dejado de habitar.

En ese sentido, se hace visible un vínculo estrecho entre el territorio y la identidad de los sujetos que lo habitan, en tanto, estos a la vez que hacen parte activa, son el territorio mismo, ya que, el cuerpo humano no es únicamente una entidad biológica, sino que también es un espacio simbólico y político, un lugar donde se inscriben significados culturales, sociales y de poder. Los sujetos entonces encarnan los territorios y por ello

El cuerpo en la silla, el cuerpo atento, el cuerpo rítmico, el cuerpo en presente, no son solo imágenes metafóricas que llenan el espacio, son su narrativa y por tanto son territorio. Lo primero es aclarar que el cuerpo no es un ocupa del territorio, es territorio en sí mismo, y metafóricamente podríamos señalar que es una geografía de principio a fin en accidentes configurados por su morfología que goza de relieves, socavones, mesetas, un etcétera infinito que acude a la memoria para recorrer el paisaje significativo de lo que hace presencia en el relato de lo que somos (Grisales, 2021, p.1)

El planteamiento anterior nos lleva a comprender que el territorio no se agota en el paisaje externo, en los límites físicos o en las coordenadas geográficas. El territorio también habita en los cuerpos, en su memoria, en sus gestos, en su forma de moverse y de relacionarse con el mundo. Reconocer el cuerpo como un territorio significa asumir que cada experiencia vivida —el desarraigo, la migración, el conflicto, la comida— queda inscrita en él como una huella. Por eso, pensar la educación desde una perspectiva territorial exige también tomar en consideración las marcas que la historia ha dejado en los cuerpos de los sujetos: sus saberes, sus silencios, sus formas de habitar el aula. De este modo, el cuerpo no solo está en el territorio: es territorio, y en su geografía interna se activan procesos de construcción identitaria, de pertenencia y de resistencia. Por consiguiente, entender el territorio como una construcción social, le da mayor fuerza al vínculo

territorio e identidad, si tenemos en cuenta que desde dicha perspectiva tal como propone Mendizábal (2007)

El territorio también se vincula con los procesos de configuración de identidades colectivas, al ser el escenario donde estas se realizan y el espacio que los grupos reclaman para sí y frente a los otros; aludiendo a las raíces más profundas que le dan vida al sentimiento de su ser colectivo, anclado a la historia de un lugar.” (p. 57)

Lo expuesto por Mendizábal (2007) adquiere un alto grado de pertinente porque posibilita que el territorio sea reconocido no solo como un escenario de vida, permite, además, concebirlo como un elemento activo y con incidencia en los procesos de configuración de identidades colectivas. En este orden de ideas, el territorio en tanto espacio simbólico constituye aquello que los grupos habitan, pero también reclaman frente a otros como propio. Este reclamo no se limita a un ámbito legal o geográfico, sino que recoge las dimensiones emocional y política; implica entonces un vínculo afectivo que otorga un sentido al lugar y sostiene y fortalece el sentido de pertenencia por medio de una memoria compartida. De esta manera, el territorio se transforma en un reflejo en el cual los grupos se reconocen y se diferencian. Por esto, las consecuencias generadas por procesos de desplazamiento y desarraigo no se reducen a un asunto físico o material, sino que tienen un impacto directo en la estabilidad y continuidad de las identidades colectivas.

En última instancia y según lo expuesto en los párrafos anteriores, esta investigación se inscribe en la comprensión del territorio como un constructo social, cultural y simbólico. Esta perspectiva conceptual permite vincular la escuela, la comida, el cuerpo y la memoria como expresiones concretas del territorio. Además, la inclinación por esta concepción del territorio implica que en el contexto educativo los estudiantes sean asumidos como sujetos territoriales, lo que propone a la escuela repensar las maneras en que se ha relacionado con el entorno. Que deje de verse como una institución que se impone sobre el territorio, sino como un escenario de pensamiento que dialoga con él, acepta que sus dinámicas le afectan, y que en lo cotidiano reconoce una fuente legítima de saber. Solo así es posible avanzar hacia una educación situada, que haga del territorio no solo un contexto, sino un contenido pedagógico transformador.

En última instancia y según lo expuesto en los párrafos anteriores, en esta investigación se entiende el territorio como una construcción sociocultural porque se identifica en esta la posibilidad de vincular la escuela, la comida, el cuerpo y la memoria como expresiones concretas del territorio. Además, la inclinación por esta concepción del territorio implica que en el contexto educativo los estudiantes sean asumidos como sujetos territoriales, lo que propone a la escuela repensar las maneras en que se ha relacionado con el entorno. Que deje de verse como una institución que se impone sobre el territorio, sino como un escenario de pensamiento que dialoga con él, acepta que sus dinámicas le afectan, y que en lo cotidiano reconoce una fuente legítima de saber. Solo así es posible avanzar hacia una educación situada, que haga del territorio no solo un contexto, sino un contenido pedagógico transformador. Por consiguiente, el territorio ha de ser entendido como una serie de representaciones o marcos que además de físicos, son simbólicos.

Identidad:

El estudio y las reflexiones en torno a la identidad se han llevado a cabo desde diferentes disciplinas, entre las cuales encontramos: la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología y de manera más reciente se han realizado desarrollos desde las pedagogías críticas y los estudios culturales. Cada una de ellas han realizado aportes desde sus especificidades respecto a lo que significa ser sujeto en el mundo. Los diferentes aportes realizados permiten reconocer, por ejemplo, que, la filosofía moderna ha privilegiado una perspectiva esencialista del yo como una entidad racional, unificada y, además, autónoma. Las corrientes más tradicionales de la psicología fueron propuestas nociones de identidad más vinculadas al desarrollo individual. En cambio, la sociología y la antropología, especialmente en enfoques contemporáneos han ubicado su énfasis en el carácter relacional, cultural y mutable de la identidad, entendiéndola como una construcción situada y en una negociación con el entorno de manera permanente.

Estos aportes que vienen siendo mencionados en el párrafo anterior, también han generado variaciones significativas en el campo de la educación, donde se ha dejado de entender al estudiante como un receptor con una identidad previamente definida y se ha pasado a concebirlo como un sujeto que se encuentra en proceso, cuyas identidades son construidas y transformadas en el diálogo con los saberes, los territorios y las experiencias que tienen lugar en el escenario escolar. Esta

mirada exige comprender la identidad más que como una esencia, como un relato que se construye y que implica prácticas de reconocimiento, agencia y pertenencia.

Esta mutación en la noción de identidad es expuesta en apuntes sobre el concepto de identidad por Marcús (2011) al mencionar que

Esta mutación de sentido se presenta inicialmente con un sujeto basado en una concepción de la persona humana como individuo totalmente centrado, unificado y dotado de las capacidades de razón, conciencia y acción, considerado una sustancia inmutable con una identidad como esencia fija y dada. Luego se configura un sujeto sociológico en el que se abandona la idea individualista y se destaca un núcleo no autónomo ni autosuficiente sino formado en relación con otros significativos. Aquí el sujeto es considerado como producto de la construcción social con una identidad construida a partir de procesos socio comunicativos. Por último, se configura un sujeto posmoderno descentralizado, sin identidad fija y permanente sino fragmentado y compuesto de una variedad de identidades que son contradictorias o no resueltas (Hall, 2003; Alonso, 2005). (Marcús, 2011, p.107)

Este planteamiento permite reconocer tres enfoques respecto a la identidad —el sujeto esencial, el sujeto sociológico y el sujeto posmoderno— que son retomados en este punto porque, aunque atañen a marcos teóricos con un alto nivel de abstracción, en procesos educativos y específicamente en la presente investigación tiene profundas implicaciones. En la actualidad, el primer enfoque aun hace presencia en los escenarios escolares más tradicionales, en los que se espera que los estudiantes cuenten con una identidad fija, medible, coherente y que, además, pueda ser moldeada por el currículo. De esta manera, se constituye un enfoque identitario que no reconoce las múltiples trayectorias, las cargas territoriales y las experiencias que configuran a los sujetos que habitan la escuela.

Desde el horizonte conceptual que sustenta esta investigación, resulta menester y adquiere mayor pertinencia que los estudiantes sean comprendidos como sujetos en tránsito, cuya configuración identitaria tiene lugar en la interacción con los otros y con los espacios que cotidianamente habita. Al trabajar con la comida y el territorio, un semillero de investigación

precisamente hace posible evidenciar esa multiplicidad identitaria, en tanto que, no son estáticos los relatos alimentarios, y siempre se encuentran permeados por tensiones culturales, migraciones, contradicciones de clase y la resignificación. Asumir la noción relacional y fragmentaria de la identidad permite develar en la cocina y el territorio una plataforma para narrar(se), y desde allí reconfigurar(se). En este orden de ideas, la metamorfosis del concepto de identidad que propone Marcús (2011) más allá de fungir como un marco teórico, es una clave que posibilita leer las dinámicas reales que se activan en un semillero de investigación pensado como escenario pedagógico para la construcción de pensamiento.

Se presentan así tres sentidos en que la identidad ha sido y puede ser entendida, concepciones además que obedecen a un contexto histórico específico, lo que permite reconocer, que como menciona Marcús (2011) citando a Bauman “la preocupación por la identidad en los tiempos modernos se vincula a la perdurabilidad mientras que, en la posmodernidad, por el contrario, es cómo evitar su fijación. La estrategia está motorizada por el horror a los límites y la inmovilidad (Bauman, 2003)” (p.107)

Para comprender los desafíos contemporáneos respecto a las construcciones identitarias resulta fundamental el cambio de énfasis señalado por Bauman. El sujeto en la modernidad perseguía una identidad estable, algo fijo que le otorgara una continuidad y coherencia a su ser. En la posmodernidad, por el contrario, sea búsqueda da lugar a una experiencia más permeada por la incertidumbre, donde se vuelven móviles las identidades, negociables y en ocasiones contradictorias, tal como lo expresa Hall (2003) al mencionar que

Las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos (p.17)

Esta movilidad lejos de representar o ser vista como una debilidad, debe asumirse como un fiel reflejo de la complejidad social y de los cruces e intercambios culturales que configuran al sujeto. Esto le otorga mayor pertinencia a la decisión que se toma en esta investigación de moverse

en una noción de identidad que implica entender que las construcciones identitarias de los estudiantes no están dadas de antemano, sino que son tejidas en la interacción con la comida y el territorio, pero también con sus mundos de la vida, con la escuela misma asumida como un espacio de mediación simbólica.

En última instancia, lo anterior permite establecer un distanciamiento desde la presente investigación con una noción de identidad en la que esta sea entendida como algo dado e inmóvil; y, por el contrario, tejer armonía con la noción en la que

la identidad no se presenta como fija e inmóvil, sino que se construye como un proceso dinámico, relacional y dialógico que se desenvuelve siempre en relación a un “otro”. De carácter inestable y múltiple, la identidad no es un producto estático cuya esencia sería inamovible, definida de una vez y para siempre por el sistema cultural y social, sino que es variable y se va configurando a partir de procesos de negociación en el curso de las interacciones cotidianas. En estas interacciones, los individuos ponen en juego sus habitus. (Marcús, 2011, p.108)

Comprensión al respecto de la identidad que nos ubica en un horizonte en el cual la identidad se entiende como un concepto fundamental que abarca la forma en que las personas se perciben a sí mismas y cómo son percibidas en un contexto cultural específico. De igual forma, en dicho horizonte el estudio de la identidad está orientado bajo una perspectiva holística, considerando tanto las dimensiones individuales como las sociales y culturales.

Caminar con otros / Metodología

Este ejercicio investigativo se inscribe en el paradigma socio crítico, que, según Alvarado & García (2008) tiene como finalidad “la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción- reflexión de los integrantes de la comunidad” (p.4) Y que siguiendo con el planteamiento de las autoras

El paradigma sociocrítico de acuerdo con Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p.98). Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. (Alvarado, L. y García, M, 2008, p.5)

Lo que otorga sentido a la inscripción de esta investigación en dicho paradigma, ya que más allá de interpretar o comprender la manera en que la relación comida/territorio puede edificar procesos identitarios, busca, con el develamiento de identidades y la reconfiguración de memorias, generar procesos de construcción y reconfiguración de identidades desde la multidimensionalidad de la comida y el territorio en la formación de un escenario de pensamiento con estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Vida Para todos. Así mismo, aunque se le otorga un papel preponderante al escenario escolar dentro de los procesos de construcciones identitarias, en tanto escenario de socialización, se problematiza la manera como este incide en dichos procesos a través de la tradición selectiva.

Ahora bien, el presente ejercicio investigativo se realiza desde una modalidad de orden cualitativo según lo que plantea Sandoval (1996) en tanto nos permite entender que el conocimiento

es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en el cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. La subjetividad y la intersubjetividad se conciben,

entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas (p.28).

Esta concepción del conocimiento nos lleva a comprender a los sujetos de la investigación no como objetos o meros receptores, sino como agentes activos capaces de participar en la creación y construcción del conocimiento. Es decir, como sujetos de conocimiento, y como tal, son portadores y dadores de sentido que se encuentran dotados con la capacidad de incidir significativamente en la transformación de su contexto. Desde esta óptica, la intersubjetividad y las relaciones sociales se convierten en elementos esenciales, tanto para los procesos de construcción y reconfiguración de identidad, como para la construcción de conocimiento. Así lo plantean Delgado y Gutiérrez (1999) al señalar que la investigación cualitativa

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

Por lo que el objetivo de la presente investigación se aleja de la consolidación de datos sobre las identidades de los sujetos de la comunidad educativa, y se orienta a la generación de procesos de construcción y reconfiguración de identidades con estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Vida Para Todos desde lo más próximo a ellos, la comida y el territorio.

Teniendo en cuenta lo anterior, nuestro método será la Investigación Acción Participativa (IAP), entendiendo que esta según Selener (1997) se configura como “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (p. 17), método que resulta más que pertinente para los propósitos de este trabajo investigativo, si tenemos presente que según los planteamientos de Fals Borda (1985) en este se busca implicar activamente a las comunidades y a los participantes en el proceso de investigación y cambio social. Y que, además, se centra en identificar problemas, desarrollar intervenciones y

generar conocimiento práctico que pueda emplearse para mejorar las condiciones sociales, económicas y ambientales.

Buscando coherencia con lo planteado hasta ahora, la estrategia de investigación que orientará la generación o recolección de información, será la fenomenológica -hermenéutica de M. Van Manen. Compuesta entonces, por dos tradiciones filosóficas europeas, por un lado, la fenomenología

La expresión consta de dos partes: fenómeno y logos. Ambas remontan a términos griegos: φαινόμενον y λόγος. Tomado externamente, el término “fenomenología” está formado de un modo semejante a teología, biología, sociología, nombres que se traducen por ciencia de Dios, de la vida, de la sociedad. La fenomenología sería, pues, la ciencia de los fenómenos. (Heidegger, 1977, p.38)

Cuyo objetivo se encuentra encaminado a la comprensión de los fenómenos, y que, como lo propone Martínez (2011), ésta “se preocupa por la comprensión de los actores sociales y por ello de la realidad subjetiva, comprende los fenómenos a partir del sentido que adquieren las cosas para los actores sociales en el marco de su proyecto de mundo” (p. 18)

Constituyéndose como una corriente que tiene un alto grado de afinidad o armonía con la hermenéutica, que, entendida como una alternativa al interior de la investigación cualitativa

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

Esta inclinación, considerando su interés por el estudio de los fenómenos, ahondando en la interpretación y comprensión de la experiencia vivida por el sujeto desde su propia perspectiva, es decir, tal como la ha vivido. Este enfoque entonces está orientado a

la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como al reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esta experiencia. Este método constituye una aproximación coherente y rigurosa al estudio de las dimensiones éticas, relacionales y páticas de la experiencia pedagógica cotidiana difícilmente asequibles mediante los usuales enfoques de investigación. (Ayala, 2008, p.409)

Teniendo en cuenta el horizonte que persigue el enfoque propuesto por M. Van Manen, las investigaciones que desde el mismo se realizan, no buscan dar solución a un problema determinado, pues los interrogantes que desde este lugar se plantean, tienen como propósito develar los sentidos y significados de la experiencia que vive el sujeto. Así lo plantea Ayala (2008) al mencionar que “El propósito no es generalizar conocimientos, probar hipótesis, elaborar leyes, establecer relaciones entre variables, etc. Su contribución consiste en la profundización de los significados esenciales de la experiencia pedagógica.” (p.414)

Asunto que más que distanciar genera cercanía y armonía con los objetivos que el presente ejercicio investigativo establece, en tanto que, las investigaciones que desde allí se realizan, no han de buscar generalizar la solución a un problema determinado, pues los interrogantes que desde este lugar se plantean, tienen como propósito develar los sentidos y significados de la experiencia que vive el sujeto en su contexto. Ahora bien, teniendo en cuenta el interés del investigador por estudiar los significados y los sentidos de una experiencia o fenómeno específico, en el caso de la investigación en el campo educativo, el interés se orienta al develar la importancia de los fenómenos educativos vividos cotidianamente.

Lo anterior ubica en un lugar protagónico a aquellos que experimentan el fenómeno en su cotidianidad, es decir, los estudiantes o los maestros, por ejemplo, son concebidos como sujetos históricos y con ello portadores y dadores de sentido. En última instancia, se hace posible establecer un foco de análisis sentipensante que permita tener presente a lo largo de todo el proceso investigativo que

Sentipensar con el territorio implica pensar desde el corazón y desde la mente, o co-razonar, como bien lo enuncian colegas de Chiapas inspirados en la experiencia zapatista; es la forma

en que las comunidades territorializadas han aprendido el arte de vivir. (Escobar, A. 2014. p.16)

Y desde el cual la comprensión e interpretación de un fenómeno no son ajenas a las posibilidades de su transformación.

Finalmente, en este entramado metodológico, la comida funge como un lente a través del cual se hace posible explorar diversas dimensiones, desde la cultura y la identidad hasta la política y la economía. De esta manera, la acción educativa en la presente investigación que tendrá lugar en la Institución Educativa Vida Para Todos, en concordancia con la emergencia de la comida como método, estará orientada a la generación y apertura de otras formas de construir conocimiento, otorgando un lugar protagónico a los saberes que los sujetos participantes poseen y que hacen parte de sus mundos de la vida. Ya que como lo plantea Escobar (2015) “Para revitalizar el pensamiento crítico, se requiere acercarlo a la vida y a la tierra, e incluso a las ideas y prácticas de quienes luchan en su defensa” (p.30). planteamiento que cuestiona los parámetros eurocéntricos de cientificidad que niegan las posibilidades a construcciones otras y que

...han pensado la vida desde una razón descorporeizada, una razón sin relato y sin historia, y han reflexionado sobre el mundo y organizado las bibliotecas desde sus férreas disciplinas y según esa lógica. [...] Para aprender de nuevo a ver el mundo hay que habitarlo y sucede que los discursos metafísicos no permiten hacerlo en su ambigüedad radical (Melich, 2021, p.15-16)

Lo que da mayor relevancia a la comida en esta investigación, posicionándola como la generadora de un universo de posibilidades para establecer cercanía y aproximarnos a los territorios, el escenario escolar y la comunidad. Así pues, los sentidos que constituyen la comida ofrecen una ventana única hacia la intersección de la cultura, la identidad y la experiencia humana, que a la hora de investigar la realidad social resultan pertinentes. La comida entonces, más que un objeto de estudio es concebida como un estructurante cultural, en que, más allá de los datos, reposan relatos y saberes desde donde las comunidades han edificado sus culturas e identidades.

A partir de la metodología planteada para la presente investigación, se optó por implementar un conjunto de técnicas cuya manera de entenderlas emerge del caminar expedicionario del semillero de investigación “Expedición Dignidad -la comida al centro del pensamiento-”, que a su vez ocupa un lugar como el principal antecedente de esta propuesta.

Relación Tutor/Tutorado

Esta técnica permite resignificar la manera en que en el escenario escolar se ha edificado históricamente el relacionamiento entre los maestros y sus estudiantes, dejando de lado la visión vertical que ubica el saber y el conocimiento única y exclusivamente en el maestro, y dando lugar a una relación de reciprocidad que posibilita la construcción colectiva de conocimiento entre maestros y estudiantes desde la proximidad que genera el relacionamiento cara a cara. Entonces

La idea de conformar esta dupla es una búsqueda por generar relaciones sólidas, cooperativas, de construcción. Es una cercanía intencionada y consciente del profesor - estudiante (tutor/a - tutorado/a), que nos proporciona un mayor entendimiento de ambos como seres dinámicos, y aportantes en la construcción colectiva del conocimiento. (Grisales, 2019, p.11)

Lo que va a permitir que del acompañamiento mutuo el tutorado pueda, como lo propone Grisales (2019) “encontrarse con su mundo, indagándolo, desacomodándose para interpelarlo, abriendo espacio de conversación con su familia y su comunidad, entendiendo las dinámicas de las que hace parte como sujeto en una cultura específica que plantea una manera de comprender la comida.” (p. 13)

La cocina como laboratorio

En esta se entiende entonces la cocina como un aula más, donde además de llevar lo natura a lo cultura, tienen encuentro los territorios, saberes y tradiciones, con los que se establece un dialogo con todos los sentidos, por el cuerpo siempre en relación con otros.

Llegamos a la cocina buscando herramientas que nos permitan reconocernos como sujetos activos en la formulación del conocimiento, pues es un espacio que no solo no nos es extraño, sino que tiene una estructura significativa en nuestro mundo de la vida, haciéndonos parte de todos los desarrollos que en ella tienen lugar. (Grisales, 2019, p.87)

concebirla como un aula más, implica llevar a la mesa y reconocer todo el contenido formativo que allí tiene lugar en la intersección entre los alimentos, los territorios, sabores y saberes que en ella se encuentran contenidos. En palabras de Agudelo (2020) “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” (p.107)

Entrevista

Esta técnica en el trasegar investigativo de Expedición Dignidad ha sido entendida como una conversación guiada entre los actores inmersos en este proceso, porque es a través del encuentro cara a cara que conseguimos ver un ejercicio conversacional y anecdótico, expresando diversas sensaciones y sentidos, en los cuales se expone de manera amplia, el contexto donde tiene lugar la entrevista; y a su vez, le permite al entrevistado generar su propia reflexión, y ordenar su relato para profundizar de manera consciente sobre sí mismo, el territorio que habita y por el que es habitado. (Buitrago Gómez & Echavarría Grajales, 2022 p.22)

concepción de la entrevista que por coherencia con la estructura metodológica que venimos desarrollando resulta próxima y más que pertinente, en tanto conversa con un abordaje de la entrevista como

una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. Entonces la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación. (Guber, R. 2011, p. 69)

Reconocemos entonces que la implementación de entrevistas posibilitará el acercamiento a las comprensiones que los maestros de la institución educativa en que se desarrollará la investigación tienen sobre campos como la identidad, el territorio, la comida, y las formas en que desde allí acceden al mundo.

Taller

El taller en el desarrollo de esta investigación será concebido como una técnica que permite en un principio el encuentro con el otro, teniendo en cuenta la posibilidad socializadora que este nos brinda desde la construcción del conocimiento, donde cada sujeto es la base de la producción intelectual, de manera que no existe una relación de emisor y receptor sobre la base de un único conocimiento posible y estipulado, sino que apelamos a lo cotidiano como entramado de significado del cual los sujetos participantes se abastecen para pensarse a través de sí mismos y del otro, para juntos, describir, analizar y problematizar a partir de visiones críticas que propongan transformaciones sociales. (Buitrago Gómez & Echavarría Grajales, 2022, p.19)

Lo que ubica el taller como una técnica a través de la cual se hacen posible la construcción conjunta de conocimiento partiendo de lo que conocen los estudiantes, en relación con el territorio. Por consiguiente, en la implementación de esta

el grupo puede ayudar a cada uno de sus participantes a reconstruir su experiencia, a reconocerse en las experiencias de los otros, a adquirir una distancia frente a su práctica, a establecer comparaciones con otras prácticas similares, a descubrir relaciones personales, institucionales y sociales ligadas a su práctica. (Grisales, 2005, p. 36)

Y, además, son la posibilidad de poner en marcha el grueso de esta propuesta, es decir, generar procesos de construcción y reconfiguración de identidades en el escenario escolar a través de un semillero de investigación que lleve la comida al centro de pensamiento.

Consideraciones éticas

Para este trabajo investigativo interactuamos con diferentes sujetos residentes de la comuna 8 de la ciudad de Medellín. Entre ellos se encuentran estudiantes de la Institución Educativa Vida Para Todos, específicamente del grado séptimo. Así mismo, maestros de la misma institución que no necesariamente residen en la comuna mencionada.

Aera (2011) plantea que “Las consideraciones éticas en procesos de investigación adquieren un lugar fundamental, en tanto, garantizan “el bienestar y la protección de las personas y grupos con los que trabajan los investigadores de la educación” (p. 146). En este sentido, la presente investigación establece los siguientes principios.

Principio de respeto al criterio de participación voluntaria en el desarrollo de la investigación, y la no vulneración de ningún derecho a quienes bajo dicho criterio y el conocimiento previo de los objetivos y alcances del ejercicio decidan participar en calidad de sujetos de investigación. El principio de confidencialidad otorgando la posibilidad de que la participación se anónima si el participante así lo prefiere. Y el principio de justicia con el que más que establecer un actuar bajo lo estipulado por las leyes colombianas, buscamos mantener practicas equitativas para con los participantes de la investigación. En última instancia, este ejercicio investigativo cuenta con las siguientes consideraciones éticas:

- Consentimiento informado para la participación que posibilite informar oportunamente los riesgos, derechos y beneficios que la participación en la investigación implica.
- El carácter revocable de la decisión de participar, es decir, la posibilidad de retirarse y dejar de participar como sujeto en la investigación.
- Garantizar la confidencialidad de la información, su uso única y exclusivamente para los objetivos del ejercicio investigativo, y el anonimato de los participantes que así lo requieran.
- El compromiso de socializar los resultados del proceso investigativo con la comunidad y los participantes de la investigación.

4. Degustando la receta / Abordaje metodológico

Iniciando el calendario escolar 2024, centenares de maestros de diferentes áreas del conocimiento fuimos vinculados a la secretaría de educación de Medellín para desempeñar nuestra labor en diferentes instituciones educativas del sector público en la ciudad. Entre las muchas instituciones con vacantes disponibles para docentes en el área de Ciencias Sociales, tuve la oportunidad de escoger la Institución Educativa Vida Para Todos. Una vez superadas las diligencias administrativas que me habilitaban para iniciar labores, y tras un “Bueno profesor, su asignación académica durante el año serán los grados séptimos” solo quedaba iniciar con mi labor como maestro, esa que entre angustias y alegrías me renueva la esperanza día a día.

4.1 Problemática y Convocatoria: sentidos, comida y territorio

El primer día en la Institución realicé un recorrido por toda su infraestructura para ir familiarizándome y observar el espacio que la comunidad educativa de la que ahora sería parte habita diariamente. En dicho recorrido, pude evidenciar la existencia de una placa deportiva con rasgos de lo que en algún momento fueron las líneas que demarcaban sus límites, aulas de clase con por lo menos treintaisiete pupitres, un televisor y un tablero acrílico; Además, la Institución también cuenta con una tienda tipo cafetería, oficinas de coordinación, rectoría, psicología y la sala de profesores.

Continuando con el proceso de instalación como nuevo maestro del área de Ciencias Sociales en los grados séptimos de la Institución Educativa Vida Para Todos, durante la última semana de enero y la primera de febrero, fueron destinados varios encuentros de clase para conocer a los estudiantes de los diferentes grupos, entablar diálogos que permitieran construir acuerdos de aula y realizar actividades diagnósticas para trazar una hoja de ruta de aquello que se pretendía realizar en cada periodo escolar. Durante los encuentros iniciales, con la intención de conocer a los estudiantes, identificar aspectos relevantes de sus vidas, las percepciones que portaban sobre su institución, y en general, establecer un primer acercamiento que abriera las puertas a la construcción de una acción educativa cercana, humana y contextualizada, se propone realizar una presentación con las preguntas orientadoras ¿Cuál es tu nombre? ¿Cuál es tu edad? ¿Dónde vives?

¿Cuál es tu lugar de nacimiento? ¿Qué te gusta? ¿Qué te disgusta? ¿Qué dificultades tienes o crees que se presentan al interior de la institución educativa? ¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos te gusta de tu Institución Educativa?

Al notar que la timidez y displicencia de algunos estudiantes hacía presencia en el aula, decidí iniciar yo como maestro con la ronda de presentaciones, allí pude hablar de Santa Elena y las Palmas, corregimiento y barrio que me vieron crecer, sobre mi gusto por la investigación, la comida desde una perspectiva sociocultural, el fútbol, el rock y los videojuegos. Ante la presentación del profesor los estudiantes iban y venían entre rostros de sueño, asombro, complicidad, intriga, alegría y lo que parecían expectativas.

Una vez finalizó la presentación, la timidez y la displicencia parecieron ceder terreno en el escenario y las preguntas de los estudiantes no se hicieron esperar, “¿profe, usted viene todos los días desde Santa Elena? ¿Cuántos años tiene profe? ¿de qué equipo eres hinch profe?” (comunicación personal, 7 de febrero de 2024) a lo que pude responder con un “Sí, diariamente viajo cincuenta minutos en promedio para llegar al colegio, y soy hinch de Atlético Nacional” y nuevamente entre risas aparecieron rostros de aprobación y desaprobación.

Llegó el turno de los estudiantes para presentarse, así emergieron entonces una variedad de nombres y apellidos que implicaron ofrecer disculpas y solicitar se repitieran, pues su pronunciación me resultaba lejana o desconocida. Las edades de los estudiantes oscilaban entre los doce y los diecisiete años, asunto que generó vergüenza en los mayores, ya que los estudiantes de menor edad argumentaban “profe, él ya debería estar en once” “profe ya deberían estar trabajando” (comunicación personal, 7 de febrero de 2024) y aunque aparentemente no se tomaron los comentarios de mala manera, sus rostros expresaban incomodidad.

Avanzando con el ejercicio, el aula de clase adquiría cada vez más un carácter bastante heterogéneo. La respuesta de los estudiantes respecto a su lugar de procedencia circulaba entre “Chocó” “Sucre” “Bolívar” “Atlántico” “Antioquia” “Urabá” “Caracas” “Yaracuy” llevándonos en un viaje a lo largo y ancho del territorio colombiano e incluso del venezolano. Este momento de la presentación no fue la excepción en mover las fibras, se notaba cierto escepticismo a la hora de

mencionar el lugar de procedencia, haciéndose evidente con la notoria disminución en el tono de voz, además de rostros que expresaban vergüenza, descontento y rabia.

En este momento de la presentación, dos casos llamaron mi atención de manera particular, una chica transgénero, negra, extra-edad, que al presentarse dijo “profe, yo soy de acá de Medellín” y sus compañeros expresaron “¿qué vas a ser vos de Medellín? Usted es del Chocó” y entre risas la estudiante respondió “¿del Chocó? que voy a ser yo de allá donde están todos los negros que ni siquiera tienen mar.” (comunicación personal, 7 de febrero de 2024) Justo allí fue necesario detener el ejercicio un par de minutos, hacer un llamado al respeto e intervenir respecto a la manera como nos expresamos de un territorio y sus habitantes.

Mientras tanto, una mano arriba impaciente se movía de lado a lado solicitando el uso de la palabra, una chica que minutos antes se había presentado mencionando que su lugar de procedencia era Istmina – Chocó, respondiendo a la última intervención dijo “¡Oíste! Y a vos ¿quién te dijo que en el Chocó no tenemos mar? ¿cierto profe que en el Chocó si tenemos mar?” (comunicación personal, 7 de febrero de 2024) silencio absoluto y todos los rostros expectantes fijaron su atención en lo que yo como profesor pudiese responder, “Sí, el Chocó cuenta con costas en el Pacífico y el Atlántico” gran sorpresa para la mayoría, incluidos algunos estudiantes que se habían presentado mencionando que su lugar de procedencia era el departamento del Chocó.

El segundo caso que llamó mi atención de forma especial fue la presentación de un estudiante de catorce años que con un marcado acento venezolano expresó “profe, yo soy de acá de Medellín” inmediatamente se escucharon risas y sus compañeros expresaron “profe es de Venezuela” “con ese acento como vas a decir que sos de Medellín” nuevamente el llamado al orden y el estudiante toma una vez más la palabra para decir “bueno profe, soy de Venezuela, pero me caen mal todos los venezolanos, por eso prefiero decir que soy de Medellín” el silencio se apoderó del escenario y de manera instantánea pregunté ¿por qué te caen mal todos los venezolanos? A lo que el estudiante respondió “profe ¿usted no ve noticias? esa gente vino a Colombia a robar y hacer puras cosas malas” (comunicación personal, 7 de febrero de 2024) fue el momento entonces para hacer el llamado a revisar los juicios de valor, el peligro de las

generalizaciones, y lo necesario de la empatía y el reconocimiento del otro en una sociedad como la nuestra.

Finalmente, respecto a las problemáticas que los estudiantes percibían en la institución, se hizo referencia a las faltas de respeto entre ellos, al racismo, la homofobia y la discriminación, que en sus voces se escuchó como “profe, acá todos se tratan o nos tratamos de hijueputa para arriba” “profe, para ir a coordinación o al baño toca ir con el bolso porque si lo dejas te roban” “profe, acá discriminan porque si y porque no” (comunicación personal, 7 de febrero de 2024).

Después de escuchar durante varios encuentros las presentaciones realizadas por los estudiantes de los grados séptimos, y evidenciar que por fuera de las aulas de clase se presentaban expresiones como “este negro hijueputa” “estos negros si son alborotados” “venezolano tenía que ser” “que montón de costeños” “eso le pasa por pobre” o el señalamiento que según un estudiante del grado decimo realizó un docente al expresar que “me toca en el grupo más oscuro de la institución” haciendo referencia a un grupo conformado en su mayoría por estudiantes afro, me permití pensar entre la desesperanza y el asombro, que el reconocimiento del otro, las construcciones identitarias y el territorio, eran una problemática que debía ser abordada al interior de la institución Educativa Vida Para Todos.

Pensando en la posibilidad de consolidar un escenario en el que se pudiese trabajar la problemáticas mencionada, y darle lugar a lo ocurrido en los primeros encuentros con los estudiantes de los grados séptimos, se decide realizar una invitación a quince estudiantes, que durante el ejercicio de presentación mostraran un mayor nivel de vinculación y participación directa compartiendo sus apreciaciones frente a las preguntas orientadoras propuestas, además de interactuar con las intervenciones de los demás participantes, evidenciando un nivel de inquietud respecto a lo que acontece cotidianamente al interior de la Institución Educativa.

En la preparación de lo que sería el primer encuentro con el grupo de estudiantes y teniendo en cuenta que los aspectos señalados por ellos mismos como problemáticas que se presentan en la Institución Educativa, apuntan a la relación con el saber, su asunción como sujetos políticos e históricos, la configuración de identidades colectivas en las que la procedencia territorial y con ello

la diversidad cultural, no signifiquen prácticas de exclusión y discriminación, se opta entonces, por orientar dicho encuentro a partir de dos aspectos articuladores: la comida y el territorio, articulación que posibilita una acción educativa que entendida como la construcción de conocimiento de manera colectiva, tiene como punto de partida lo más próximo y cotidiano.

Fue destinado el primer encuentro a la presentación del grupo conformado, esto teniendo en cuenta que, si bien todos los estudiantes eran de séptimo grado, estaban repartidos en diferentes grupos. Además, el encuentro sería el momento de exponer el porqué de la comida y el territorio como ejes articuladores a través de los cuales se pensaba trabajar en dicho espacio. Finalmente, se buscaba acordar unas intencionalidades y configurar el escenario para que de manera informada y consiente los participantes decidieran si hacer parte o no del proceso.

Teniendo en cuenta lo anterior, el encuentro tendría los siguientes momentos:

- Presentación ¿quién soy? ¿de dónde vengo?
- El maíz y el aguacate ¿Qué es la comida?
- Semilleros de investigación, un escenario para la construcción de pensamiento

Este encuentro se llevó a cabo en un aula de clase, que se organizó ubicando los pupitres en los extremos, generando un espacio al centro dispuesto para la conversación. En la centralidad se tendió una manta con grabados indígenas de México, sobre ella se disponen cuatro platos alrededor de una taza; sobre cada plato se encontraba un aguacate, limón, sal y pimienta. Además, un recipiente con nachos de maíz.

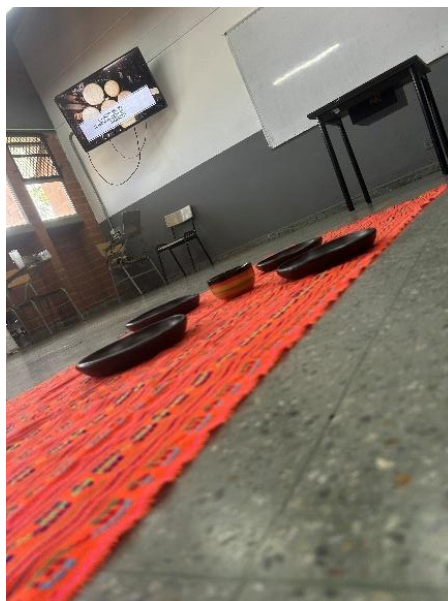


Figura 2: disponiendo la mesa

Una vez los estudiantes ingresaron al aula, nos sentamos formando un círculo alrededor del montaje realizado previamente. Se inicia socializando la intención del encuentro y los tres momentos que tendría el mismo.

En la presentación, los estudiantes mencionaron su nombre, el territorio de procedencia y el sector de la comuna 8 en el cual vivían. En este punto empezamos a identificar que algunos, aunque no se conocieran con anterioridad, además de la institución Educativa, compartían el sector de residencia y procedencia.

SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN VPT		
Integrantes	Procedencia	Residencia
SM1	Venezuela	Caicedo, Sector la Arenera
SM2	Venezuela-Yaracui	Caicedo
SH1	Venezuela	Caicedo, Santalucia
SH2	Apartadó	Caicedo, Santalucia
SM3	Apartadó	Caicedo sector la Ramada
SH3	Chocó	Caicedo, Sector la Ramada
SM4	Chocó-Istmina	Caicedo, sector Las Torres
SH4	Sucre- Tolú	Caicedo Sector Las Torres
SM5	Medellín	La Sierra
SM6	Medellín	Caicedo Sector Las Torres

Figura 3: integrantes semillero de investigación

Aunque los puntos de coincidencia permitieron que los estudiantes entablaran de manera inicial vínculos entre ellos y se sintieran más cómodos en el espacio, era notorio el sentimiento de extrañeza respecto al montaje y los materiales allí dispuestos, asunto que se hacía evidente, pues sin importar quien estuviese hablando, las miradas se dirigían del aguacate a los limones y de la sal a la pimienta, recorrido visual que se repetía una y otra vez durante todo el momento de presentación, para finalizar con miradas que se encontraban en el desconcierto.

Los estudiantes terminaron su presentación y fue el momento para preguntar ¿que veían en frente? Ante la pregunta todos se miraron, hubo un momento de silencio, que tras unos segundos se rompió con un “profe, comida ¿no?, pues el aguacate, los limones, los doritos” comentario que a su vez se vio interrumpido con un “eso no son doritos, son nachos ¿cierto profe?” (comunicación personal, 14 de agosto de 2024) ante los comentarios se explica que en efecto en el montaje tenemos comida y que los doritos son en esencia nachos, pero con una especie de saborizante que transforma su textura y le otorga un sabor generalmente a queso.

Consecutivamente, realizo la pregunta ¿qué es la comida? Las respuestas de manera general se ubicaron en una perspectiva nutricia de la misma, a través de expresiones como “profe, la comida es alimento” “profe, la comida son nutrientes” “la comida es como dicen mis compañeros, bienestar” (comunicación personal, 14 de agosto de 2024) en ese instante, se hace la intervención explicando que si bien la comida es en principio todo lo que mencionaron, esa es solo una manera de entender la comida, pero se hace necesario desnaturalizarla como algo meramente biológico, y darle lugar a pensarla como una expresión de la cultura, un ordenador social y una protagonista en la articulación de las relaciones sociales.

Se presentó el maíz mediante los nachos, como la ofrenda que realiza el continente americano al resto del planeta, además, como un alimento que posibilita anclar de manera clara razonamientos identitarios en vinculación con las memorias y territorios del continente americano que se manifiestan en la comida como un universo simbólico. Al mismo tiempo, el aguacate se presentó como un alimento que permite problematizar las transformaciones que se han generado en las construcciones alimentarias, identitarias, y de manera general a nivel territorial, todo esto a raíz de fenómenos como la globalización, la sobreexplotación de la tierra, los monocultivos y con

ello la disponibilidad constante de un producto específico, que en este caso fue el aguacate, posteriormente transformado en guacamole.



Figura 4: el aguacate y el maíz al centro

Logrado este primer acercamiento a la perspectiva sociocultural de la comida, se establece la pregunta ¿por qué o para qué creen que se dispusieron los nachos, el aguacate y los demás ingredientes en la centralidad del espacio de encuentro? Casi de manera coordinada, las respuestas se ubicaron en una visión estética de lo que allí se presentó “profe, porque se ve lindo” “profe, para ir comiendo mientras conversamos” (comunicación personal, 14 de agosto de 2024) respuestas oportunas para hacer explícito ante el grupo, que la comida cotidianamente ha sido naturalizada, que no se caracteriza por ser problematizada y que, desde la perspectiva sociocultural de la comida toma relevancia pensar el porqué de un alimento específico, la manera en que se dispone, su procedencia, cómo y quién lo preparó, y desde allí entender su lugar como estructurante cultural.

Ante las miradas de afirmación que revelaban una comprensión inicial respecto a la perspectiva sociocultural de la comida, se expuso a los estudiantes la idea de reunirse en dicho espacio para trabajar las problemáticas que como parte de la comunidad educativa habíamos evidenciado en los encuentros de clase al iniciar el calendario escolar, y que para dicho propósito serían empleados como punto de partida y articulación la comida, identidad y el territorio.

Un silencio se expandió en el espacio de encuentro, a la vez que fue interrumpido con las preguntas ¿qué piensan? ¿desean participar? ¿creen que es necesario? Y fue allí, donde se escuchó de manera coordinada un “sí, profe, pero...” nuevamente miradas entre los participantes y tras unos pocos segundos expresaron “profe, yo creo que es necesario, pero ¿vas a poner tareas?” “profe, a mí se me gustaría, y me parece muy interesante eso de pensar la comida, pero también me preocupa lo de las tareas y esas cosas” “profe sí ¿hay tareas? ¿pone notas? Porque ya con las otras materias tenemos mucha tarea”. (comunicación personal, 14 de agosto de 2024)

Frente a lo expuesto por los estudiantes, realicé la pregunta si sabían lo qué es un semillero de investigación, ninguno manifestó saber a qué hacía referencia, pero manifestaron que lo relacionaban con sembrar semillas. Por consiguiente, le propuse al grupo la conformación de un semillero de investigación, no sin antes explicar que estos

“Son comunidades de aprendizaje extracurricular y de participación voluntaria, que surgen autónomamente como resultado de la pasión, el interés y el entusiasmo de sus integrantes. En estos se comparten tanto el sentirse aprendices como el establecer relaciones horizontales para favorecer el trabajo en equipo, la conformación de redes y el reconocimiento de la diferencia.” (González, 2019, p.29)

Por lo tanto, dicha figura, nos permitiría tener encuentros en los que la calificación y la asignación de tareas pasarían a un segundo plano, ya que, en dicho escenario hablaríamos de asumir compromisos como grupo, no con la finalidad de aprobar una asignatura específica, si no con la intención de aportar a la formación y reconocimiento de sí mismos como sujetos políticos, éticos y críticos, lo que a su vez posibilitaría transformar la relación con el saber de manera vertical aprendida de viejas prácticas de enseñanza, en la que el conocimiento se ubica de manera exclusiva en el maestro, otorgándole el rol de sujeto frente al rol de objeto ocupado por los estudiantes.

Así, obedeciendo a las problemáticas que identificamos como parte de la comunidad educativa, el quehacer del semillero de investigación estaría orientado a generar procesos de reconfiguración de identidades, y que teniendo presente la diversidad en las procedencias territoriales de las personas que conforman la comunidad, la comida y el territorio funcionarían como

los aspectos articuladores, abonando el terreno para la construcción de una identidad colectiva y la asunción como sujetos históricos de las personas participantes.

Como resultado del primer encuentro, y tras la exposición respecto a la naturaleza de los semilleros de investigación, como grupo aceptamos trabajar bajo esta figura y que daríamos inicio una vez diligenciados los consentimientos informados por parte del acudiente responsable de cada estudiante.

Por lo anterior, y en atención al grado de implicación que los estudiantes y la comunidad educativa adquieren en la definición de la problemática a ser abordada, fueron propuestas un conjunto de técnicas que implican un carácter innovador, que desde la pregunta por la comida, la identidad y el territorio, proponen acciones educativas desde la cocina entendida como un laboratorio, en el que se desarrollan diferentes procesos de transformación material e intelectual; Además, se consideran técnicas poco convencionales, ya que se encuentran estrechamente relacionadas con una perspectiva sociocultural de la comida en relación con la educación, un campo que no cuenta con un amplio desarrollo investigativo, ya que, respecto a la comida, las investigaciones más comunes están orientadas a una visión nutricional de la misma, tal como pudo evidenciarse en la construcción de antecedentes realizado en esta investigación.

Finalmente, el conjunto de técnicas aplicadas son el resultado del trabajo realizado por el semillero de investigación “Expedición Dignidad -la comida al centro del pensamiento-” y los desarrollos propuestos en el plan de curso “De la cocina a la escuela: la comida en la articulación de las ciencias sociales” construido por Gallego & Echavarría (2020) buscando analizar las posibilidades educativas de la comida desde su perspectiva sociocultural para la articulación de las Ciencias Sociales en la Institución Educativa Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego en el municipio de Guarne. A cada técnica se le realizaron adaptaciones en términos de alcance, tiempo y objetivos, sintetizando algunos apartados de los talleres, a la vez que se buscó profundizar en otros, todas estas, fueron acciones que obedecen al contexto, los sujetos, la problemática y los objetivos de esta investigación.

Por lo anterior, las técnicas propuestas buscaron trascender una perspectiva académica, para lograr una mayor cercanía a las necesidades de la población participante. A continuación, se describen las técnicas aplicadas para la recolección de información.

4.2 Relación Tutor/Tutorado:

Esta técnica se llevó a cabo de manera transversal desde el momento inicial del semillero de investigación, y es a través de ella que se entabla todo el relacionamiento entre los sujetos que hacen parte de esta investigación. Para ello, en el primer encuentro se expuso lo que implica hablar de relaciones verticales y horizontales en la construcción de conocimiento, y que tal como lo proponen Gallego & Echavarria (2020) en este relacionamiento “(...) dialogan los saberes de tutores y tutorados (...) modificando el carácter vertical de la relación maestro-estudiante y generando una relación dialógica o bilateral en la construcción de conocimiento.” Por lo que en todos los encuentros cada participante tuvo la oportunidad de ocupar el rol tanto de tutor como de tutorado.

De esta manera, los encuentros se nutrían con la tutoría del participante que gracias a su experiencia vital portaba unos conocimientos que le permitían presentar elementos de un territorio específicos y compartir con el grupo percepciones y construcciones identitarias frente a un alimento dado.

Inicialmente la técnica resultó llamativa para el grupo, pues al momento de presentarla surgieron preguntas como “¿profe, que voy a decir yo?” “profe yo puedo hablar cuando conversemos sobre el Chocó?” “profe, entonces nosotros tres podemos hablar sobre Venezuela” expresiones con un tono entusiasta que, acompañadas de rostros sonrientes, permitieron evidenciar un interés y disposición para reconocerse como sujetos de saber que sienten y tienen mucho por narrar. Asunto que otorgó un mayor grado de pertinencia a la técnica, pues esta posibilita romper el carácter vertical en la relación maestro-estudiante y establecer relaciones horizontales que dan lugar a la construcción colectiva de conocimiento a partir del reconocimiento de sujeto a sujeto.

4.3 El Taller:

Cada uno de los talleres que a continuación se describen, se enmarca en el entendimiento de estos como una técnica que posibilita la construcción colectiva de conocimiento desde el hacer,

en cual el participante emplea una mirada sobre lo cotidiano para desde allí romper la idea de un único conocimiento posible, asumiéndose como sujetos de saber para pensarse y problematizarse en dialogo con un otro.

4.3.1 *La comida como enrutante: un hipertexto para conocer la realidad / Un día en la vida de*

A través de este taller se buscaba

- Recorrer con los sentidos las geografías, las historias, relatos y
- Generar el encuentro entre Tutores/Tutorados para aproximar estudiantes, escuelas, maestros y territorios.
- Generar relatos de identidad con los alimentos que nos acompañan en su contenido subjetivado.

Paso a paso:

- se tejió una conversación en la que buscamos mostrar al grupo lo que comemos unos y otros, para ello nos ubicamos en mesa redonda y nos orientamos con la pregunta ¿en cuantas ocasiones comes al día y que comes en cada ocasión? Ante la disposición e interés en iniciar narrando sus rutinas alimentarias, fue necesario asignar turnos para el uso de la palabra, seguidamente el grupo se dispuso a escuchar atentamente los relatos de todos los que nos encontrábamos en el espacio.

A la vez que cada estudiante iba relatando los alimentos que acampaban su día a día, rostros de aprobación y desaprobación emergían en aquellos que escuchaban, en tanto lanzaban expresiones como “ufff, eso es muy rico” “ese no, no me gusta” “jmm, profe, ella come mucho” “profe, come mucho y no crece”. (comunicación personal, 28 de agosto de 2024) En el momento en que culminaron las intervenciones, fue posible identificar que solo dos de los diez estudiantes manifestaron comer cuatro veces al día, los demás coincidieron en comer tres veces al día.

- Teniendo en cuenta lo anterior, se dispusieron fichas bibliográficas para que cada estudiante describiera las rutinas alimentarias y de esta manera lograr ubicar la comida en una franja horaria o momento de un día en la vida de...
- Identificados los pasos (tragos, desayuno, onces, almuerzo, etc...) del día a través de la comida y descritos en las tarjetas, son recogidas para llevarlas a exposición.

- Las tarjetas fueron llevadas y tendidas en forma de galería para que cada estudiante pudiese acercarse y realizar un recorrido que le permitiera conocer los horarios en que sus compañeros suelen comer y que alimentos hacen parte de cada comensalía.
- Durante el recorrido en la galería, los estudiantes sostuvieron una conversación alrededor de preguntas orientadoras como: ¿Qué es lo que más te gusta de lo que comes? ¿de dónde viene lo que comes? ¿quién prepara lo que comes? y ¿con quién lo comes? Esto con la finalidad de encontrar vínculos y diferenciaciones alrededor de la comida y el gusto.

Así, el recorrido estuvo ambientado por expresiones como “¡uy! ¿No desayuna? Yo me muero” “¿usted siempre come el almuerzo del restaurante del colegio?” “queso al desayuno, al almuerzo y en todo momento” “profe, usted ha comido lentejas con queso?” “mi abuelita y mi mamá tienen la mejor sazón” “yo me hago el desayuno profe, porque mi mamá me enseñó” “que rico el pesca’o, cuando estaba en tolú comía todos los días”. (comunicación personal, 28 de agosto de 2024)

Además de las expresiones de los estudiantes, las tarjetas construidas por estos mostraron que las franjas en que se presentan ingestas con mayor regularidad y fuerza son (7am-9am / 13pm-15pm / 19pm-21pm) lo que nos orienta específicamente a lo que conocemos como desayuno, almuerzo y cena respectivamente.

Lo anterior permitió identificar la cada vez más reducida presencia de otros momentos de ingesta como los tragos, media mañana, algo y merienda, siendo la media mañana entre las anteriores la que más se mantiene en el día a día de los participantes.

Respecto a la pregunta ¿de dónde viene lo que comes? las tiendas de barrio y legumbrerías fungen como los lugares de procedencia de los alimentos que componen las ingestas de los participantes. también emergen, aunque en menor medida, supermercados o almacenes de cadena como el D1 y plazas de mercado, específicamente la Plaza de flores, lo que permite plantear la dificultad en establecer los lugares de procedencia de aquello que comemos, pues en la mayoría de las respuestas se hace referencia al lugar de adquisición o abastecimiento, y no del lugar de procedencia como tal.

Con relación al interrogante ¿quién prepara lo que comes? aparece la figura femenina, de madre y abuela como tendencia, asunto que posibilita ubicar la feminización de la cocina y de la acción de cocinar en el contexto doméstico.

En última instancia, entorno a la pregunta ¿con quién comes? se develó una transformación en la comensalía como ritual, en tanto que, la dinámica de sentarse en la mesa o el comer acompañado, son con mayor frecuencia asuntos ajenos a los ritmos de vida en que la sociedad actual nos ubica, lo que genera que sea común el acto de comer en soledad, en las habitaciones del hogar, en el lugar de estudio o en la calle.

Terminado el recorrido, nos ubicamos nuevamente en mesa redonda para dar cierre al taller y escuchar algunas percepciones de lo que fue todo el encuentro.

- A modo de cierre, se abrió un espacio para compartir cómo se sintieron en la realización del primer taller, lo que permitió escuchar manifestaciones como “profe, yo me sentí muy bien, no fue difícil” “pues, yo me sentí contento, porque, aunque casi no conozco a los compañeros, todo estuvo tranquilo” “profe, ¿la verdad? Sería muy bueno que así fueran los talleres que hacemos en todas las clases incluidas las de sociales jajaja” (comunicación personal, 28 de agosto de 2024)

Para cerrar con las intervenciones, agradezco por la participación y disposición para realizar el ejercicio y hacer parte del semillero de investigación. Les expreso que así inicia nuestro viaje a través de la comida y el territorio, y que nuestro alimento enrutante será el queso, un punto de partida al funcionar como hipertexto para caminar y conocer la realidad que los asiste.

UN DÍA EN LA VIDA DE ...	
ALIMENTO	EN CUANTOS MENÚ APARECE
Empanada	2
Arepa	7
Queso	10
Arroz	10
Arros con queso	4
Frijoles	2
Frutas	2
Pasta	1
Carne	5
Platano	6
Lentejas	5
Lentejas con queso	4

Figura 5: Un día en la vida de

4.3.1.2 Hombres y mujeres del maíz

Por asuntos de disponibilidad de tiempo y espacio, en este taller participaron, además de los integrantes del semillero, un grupo de estudiantes del grado séptimo junto al docente de Lengua Castellana, que realizó una invitación para que el semillero compartiera parte de lo que hacen con los demás estudiantes.

Con este taller se pretendía

- Recorrer con los sentidos, las geografías, las historias, relatos y palabras que produce la comida.
- Generar el encuentro entre Tutores/Tutorados para aproximar estudiantes, escuelas, maestros y territorios.
- Generar relatos de identidad con los alimentos que nos acompañan en su contenido subjetivado.

Paso a paso:

- El encuentro inició con la disposición del aula de clase en mesa redonda, lo que permitía que todos los participantes tuvieran contacto visual. Se explica al grupo que es un semillero de investigación y los compañeros que hacen parte de este. Los estudiantes al escuchar a los integrantes del semillero explicar las dinámicas que caracterizan dicho escenario de pensamiento, preguntan “¿Yo puedo estar?” “¿Qué tengo que hacer para estar ahí?” ante el interés se comunica que por las mismas lógicas de trabajo que configuran los semilleros de investigación la cantidad de estudiantes no debe ser muy alta, por lo que se espera dar

apertura a una nueva cohorte más adelante. Inmediatamente se escuchó “profe, ya sabe, me tiene en cuenta a mi” “¡ahhh! bueno profe, pero nos invita a nosotros”. (comunicación personal, 21 de agosto de 2024) Con ello se cerró la introducción al taller y se solicitó guardar todo lo que tenían en sus pupitres y seguir las orientaciones atentamente.

- La apertura del taller se da con una invitación a disponer todos sus sentidos para cada momento del encuentro, a darle lugar y protagonismo a sentidos como el olfato o el tacto, los que a menudo son relegados por el uso exclusivo de la vista, por ejemplo.
- Para facilitar la experiencia sensorial, fue entregada una banda tapa ojos a cada estudiante. Al mencionar que todos debían cubrir sus ojos, las reacciones evidenciaban poca confianza, inseguridad y poca disposición “uyyy, no profe, para qué” “¿profe, es necesario?” “¿no nos van a hacer nada malo?” (comunicación personal, 21 de agosto de 2024) sentires que, al observar cómo los integrantes del semillero ya se encontraban con sus ojos vendados, se fueron disipando hasta que en cuestión de segundos todos se encontraban listos para iniciar.



Figura 6: disponer los sentidos

- Una vez cubiertos sus ojos, a cada estudiante se le acerca algo que debe ir palpando y oliendo, con la indicación de no mencionar nada, simplemente guardar para sí mismo los aromas, texturas y sensaciones generadas.
- Se inicia acercando algunos granos de maíz para que los palpen y los olfateen. Al tocarlos casi de manera inmediata los estudiantes trataban de identificar su aroma, algunos sonreían y asentían en señal de haber reconocido aquello que no veían, pero que al tocarlo y olfatearlo les resultaba cercano. Otros pocos mantenían sus rostros de desconcierto y no buscaban identificar aromas en aquello que tenían en las manos.

- El siguiente en pasar es el ajo en polvo para ser palpado y olfateado. En este caso las reacciones fueron mucho más notorias y se movieron en dos direcciones. Por un lado, aquellos estudiantes que siendo la mayoría con solo sentir el aroma sonreían y expresaban “este está fácil profe” “profe, ya sé que es” “uffff huele muy rico” (comunicación personal, 21 de agosto de 2024); mientras que los demás, cuando identificaban el aroma, realizaron gestos en desaprobación y buscaban marcar distancia con el aroma tapando sus narices con las manos.
- Finalmente pasa orégano y las reacciones fueron casi homogéneas, desconcierto y rostros que se movían entre la intriga generada por no saber a qué pertenece el aroma percibido y las ansias preguntando “¿profe, este qué es?” “¿nos destapamos ya?” (comunicación personal, 21 de agosto de 2024)



Figura 7: otras formas de mirar

- Se procede a retirar los tapaojos y se solicita formar un círculo alrededor de un mapa en el que se visualizan los continentes y a escalas diferentes el mapa de América, Colombia, Antioquia y sus regiones.



Figura 8: El especiero del mundo

- Se solicita a los estudiantes que relacionen con algún mapa cada una de las tres sensaciones producto del (maíz, ajo en polvo y orégano) que percibieron con los ojos tapados.

HOMBRES Y MUJERES DEL MAÍZ		
ALIMENTO	SENSACIONES	LUGARES CON QUE LO RELACIONAN
MAÍZ	CERCANÍA	AMERICA, MEXICO, COLOMBIA, VENEZUELA, ANTIOQUIA
	APROBACIÓN	
	AGRADABLE	
AJO /POLVO	CERCANÍA	REGIÓN PACÍFICO, REGIÓN CARIBE, MEDELLÍN
	APROBACIÓN	
	DESAPROBACIÓN	
	AGRADABLE	
	DESAGRADABLE	

Figura 9: Hombres y mujeres del maíz

Una gran cantidad de manos arriba y un “profe yo primero” “yo quiero empezar” “profe yoooo” (comunicación personal, 21 de agosto de 2024) otorgaban un ambiente casi competitivo por compartir la experiencia sensorial y desde allí establecer las relaciones con los mapas dispuestos.

Se hizo la pregunta ¿cuál fue el primero en pasar? y en coro se escuchó “el maíz, el maíz, profeeeee, el maíz” la misma concurrencia que apareció al momento de vincular este con alguno de los mapas, ya que todos lo relacionaron con el mapa de América, y algunos con mayor precisión lograban ubicarlo con México, argumentando que de allí provenía el maíz y que lo habían visto en clase de Ciencias Sociales. Además, emergieron relaciones con personas específicas de sus círculos familiares “profe, ese olor me recordó cuando mi abuela hacía arepas” “profe, también supe que era maíz porque mi tía vendía tamales y arepas, y eso es de maíz” (comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

Con el segundo, el ajo en polvo, los estudiantes dejaron en evidencia que para la mayoría de ellos, resultó cercano, sin que ello implicara un gusto “profe, a mí me gusta mucho, por eso de una identifiqué el ajo” “profe, en mi casa lo usamos mucho, entonces de una supe” “Yo no lo soporto, ni el sabor, ni el olor” “yo no soporto el olor, pero a veces lo usan en mi casa” “yo ni siquiera sabía que era, porque nunca lo había visto en polvo” (comunicación personal, 21 de agosto de 2024) ahora bien, esta cercanía que les permitió reconocer que se trataba del ajo, no se reflejó en las relaciones con los mapas, todos coincidían en no conocer el lugar de procedencia de este, sin embargo, dos estudiantes, expresaron que “aunque yo no sé de dónde proviene el ajo, podríamos relacionarlo con las regiones del pacífico o el caribe ¿no profe? Porque en la costa suelen ponerle ajo a todo” “yo creería que sobre todo en el caribe, pero también en las ciudades como Medellín, porque ya hay muchos costños que se vienen a vivir acá ¿no?” (comunicación personal, 21 de agosto de 2024) fue la oportunidad entonces para exponer información general sobre el ajo, su procedencia del continente asiático, y su presencia en nuestro país a raíz del intercambio cultural y diferentes procesos migratorios.

El último en pasar fue el orégano, y frente a este todos mencionaron “¿profe, ese cuál es?” “ese estaba muy difícil” (comunicación personal, 21 de agosto de 2024) lo que mostraba una distancia clara entre las construcciones alimentarias de los estudiantes y el orégano como especia, que al momento de establecer la relación con el mapa se reflejó en los comentarios que señalaban “ese debe ser por allá de Asia también” “profe, fijo es de rusia o Asia, por allá lejos”. (comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

- Una vez todos los estudiantes expresaron las relaciones que se permiten establecer entre las sensaciones generadas y cada uno de los mapas, se expone la relación de América y la procedencia del maíz en este continente. Algunas notas históricas sobre su importancia y la ofrenda que como continente le hicimos al planeta. Además, fueron expuestos algunos aspectos concernientes a sus usos más allá de la alimentación humana, ampliando su relevancia en la alimentación de otras especies, su presencia en ceremonias rituales y en la producción de forrajes, etc.

HOMBRES Y MUJERES DEL MAÍZ			
ALIMENTO	PERCIBIDO	NIVEL DE APROBACIÓN	PRESENCIA COTIDIANA
MAÍZ	CERCANO	TOTAL	ALTA
AJO /POLVO	CERCANO	PARCIAL	MEDIA
ORÉGANO	LEJANO	NULO	BAJA

Figura 10: Percepción del alimento

- Luego, el recorrido que iniciaba a nivel continental con los lugares de origen de los alimentos fue llevado al ámbito regional y local, indagando por la presencia del maíz y el ajo en Colombia y Antioquia, teniendo en cuenta que ambos resultaron cercanos a las ingestas cotidianas del grupo. De esta manera, fueron compartidas por cada estudiante las relaciones que lograron emplear con los mapas del país y el departamento respectivamente, lo que permitió abordar las presencias, los consumos regionales y las recetas más frecuentes.

“Profe, con el maíz podemos establecer relación con el mapa de Colombia, porque en prácticamente todo Colombia comemos arepa, y sobre todo en Antioquia...por eso decimos que es nuestra” “profe, yo pienso lo mismo, con el maíz podemos vincularlo a los dos mapas (Colombia y Antioquia)” “profe, yo, por ejemplo, lo relaciono con Colombia, pero también con mi país, Venezuela, porque también tenemos nuestras arepas venezolanas, arepas de coco, por ejemplo. Unas cosas deliciosas” “Profe, y el ajo, yo, por ejemplo, lo relaciono con las zonas del pacifico o la costa... usted sabe que a los costeños les gusta mucho cocinar con ajo”. (comunicación personal, 21 de agosto de 2024) Fueron algunas de las expresiones que los participantes hicieron buscando conectar territorios a través del maíz y el ajo. Además, fueron emergiendo otras formas distintas a

la arepa en las que el maíz hace presencia, como los tamales, la mazamorra, los envueltos, las crispetas y la natilla.

HOMBRES Y MUJERES DEL MAÍZ			
ALIMENTO	RELACIONADO CON	PREPARACIONES Y ACOMPAÑANTES	PRESENCIA CONSUMO COTIDIANO
MAÍZ	COLOMBIA/ANTIOQUIA	AREPAS	ALTA
		TAMALES	MEDIA
		ENVUELTOS	BAJA
		MAZAMORRA	MEDIA
		NATILLA	MEDIA
		CRISPETAS	BAJA
		SOPAS	BAJA
		NACHOS	BAJA
AJO /POLVO	PACÍFICO/ZONAS COSTERAS	ARROZ	MEDIA
		CARNES	BAJA
		PESCADO	BAJA
		SOPAS	ALTA

Figura 11: la presencia: comida y territorio

- Estas manifestaciones, permitieron hacer énfasis en la diversidad de formas en que el maíz hace presencia en la vida cotidiana y la configuración que adquiere como elemento identitario del departamento, y en menor medida del país.

Frente a las formas en que tiene presencia el maíz, los participantes expresaron “profe, en mi casa, por ejemplo, no puede faltar la arepa al desayuno, siempre... arepa con queso, con huevo, calentao, lo que sea, pero acompañando la arepa” “¿solo al desayuno? En mi casa además del desayuno, en cada comida se montan por lo menos dos arepas, para acompañar el almuerzo y la cena igual” “en la mía a veces el almuerzo es arepa, pero rellena con carne o pollo, como las hacía mi abuela en Venezuela”. (comunicación personal, 21 de agosto de 2024) Así mismo, ubicaron preparaciones como los tamales, la natilla, la mazamorra y las crispetas, asuntos eventuales, que tienen presencia en ciertas épocas del año o en situaciones específicas “profe, la natilla desde noviembre no puede faltar, varias veces a la semana si es posible” “la mazamorra solo cuando hay plata y de pronto hicieron frijolitos en la casa” “Profe, en los paseos, por ejemplo, hacemos sancocho con mazorca o llevamos tamales”. (comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

- Para finalizar, se preguntó cómo viven en los lugares de su procedencia. Al respecto, algunos de ellos mencionaron “profe, nosotros en el Chocó, por ejemplo, aunque comemos

arepa, la cambiamos por yuca frita, por plátano o por pescado” “profe, nosotros en Tolú no comemos tanta arepa la verdad, lo que más comemos es pescado, y el maíz solo en las veces que comemos arepa” “nosotros en Venezuela el maíz lo comemos mucho en arepa, por eso se habla de la arepa venezolana” “nosotros acá en Medellín si la comemos principalmente en la arepita que se come diario” “nosotros en Urabá comemos en arepa, pero no tanto como acá, allá comemos principalmente plátano, entonces a veces no es arepa sino patacón y así” (comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

- Cuando nos encontrábamos dispuestos a cerrar el encuentro, una mano en alto, el docente de Lengua Castellana intervino colocando sobre la mesa un agradecimiento por permitir compartir la experiencia, porque además con esta se posibilitó el rememorar lugares, personas, emociones y sentires anclados al alimento. Asunto que, sin ser planeado, oportunamente fungió como cierre del espacio.

4.3.2 *La panela como evocadora de encuentros*

A través de este taller se buscaba

- Identificar las construcciones alimentarias que nos conectan como grupo social.
- Construir colectivamente lecturas sobre lo que nos constituye desde la comida.
- Generar relatos de identidad con los alimentos que nos acompañan

Paso a paso:

- Para dar inicio al taller, se formó un círculo alrededor de un mapamundi ubicado en el suelo, este permitiría el reconocimiento algunas ubicaciones e informaciones mediante banderines adhesivos.



Figura 12: Viajando con la panela

Como ejercicio de saberes previos, se realizaron las preguntas ¿Qué es la panela? ¿Cómo se prepara la panela? ¿Qué preparación conocen con panela? ¿De dónde proviene la panela? que aparentemente no representaban un reto para los estudiantes, dado que, al terminar de mencionarlas, todos tenían sus manos arriba buscando compartir las posibles respuestas. Entre las diferentes intervenciones realizadas, los estudiantes manifestaron “profe, pues la panela es panela, un alimento que se prepara con agua y proviene de... no sé ¿de Cali?” “profe, yo creo que la panela es un dulce, pues, podríamos decirle así. Ahhh, y proviene de la caña de azúcar, pero no sé el lugar” “profe, mi abuelita dice que la panela es energía” “profe, con la panela se hace el aguapanela” “profe, con la panela se hace aguapanela o el guándolo” “profe, con la panela hacemos aguapanela y es la bebida de las personas pobres, o digamos más necesitadas” (comunicación personal, 28 de agosto de 2024)

- Con las respuestas que emergieron y la última pregunta, se inició un recorrido histórico de lo qué es y significa la panela, para lo que se dio a conocer la manera cómo es nombrada la panela en diferentes lugares del mundo.

LA PANELA COMO EVOCADORA DE ENCUENTROS	
¿CÓMO SE CONOCE LA PANELA?	
AMERICA LATINA	OTRAS PARTES DEL MUNDO
Colombia y Ecuador: panela	India y Pakistán: Jaggery
México: Piloncillo	Filipinas: Panocha
Perú: Chancaca	Tailandia: Nam tan oi
Venezuela: Papelón	
Bolivia: Chancaca	
Brasil: Rapadura	
Guatemala y El Salvador: Panela o Dulce de rapadura	
Costa Rica: Tapa de dulce	
Cuba y República Dominicana: Raspadura	

Figura 13: ¿cómo se conoce la panela?

- Hablar sobre el cómo es nombrada la panela en diferentes lugares del mundo, permitió pensar en la variedad de significados que la misma puede tener, incluso, en un mismo país. Lo anterior pudo evidenciarse, en comentarios como “profe, así como cambia el nombre,

me imagino que la manera como la preparan también... ahhh y no sé, yo no creo que, en Tailandia, por ejemplo, piensen que la panela es energía o una bebida de pobres como acá...bueno, de pronto sí jajaja” (comunicación personal, 28 de agosto de 2024

- Lo anterior, dio entrada al abordaje del proceso para la elaboración de la panela, para ello se realizó un acercamiento a lo que este implica, en términos de tecnologías, insumos, condiciones geográficas etc. De esta manera, se inicia un viaje continental de la mano de la caña de azúcar, generando el acercamiento a los orígenes de la caña en Malasia, para luego ser trasladado a Europa y así ver cómo desde allí es traída a América Latina, y nuestros pueblos originarios la convierten en panela.
- El proceso de transformación de la caña de azúcar en panela dio lugar a la pregunta sobre el trapiche y la molienda, una historia sobre qué es trapiche, como eran antes del motor, sus diferentes partes y las personas que se involucran en el proceso, y de qué trata la molienda, los diferentes procesos de la caña, la melaza y la panela como producto. Se comparte el poema “la molienda” un texto que hace posible la experiencia de evocar, relatar y recrear al trapiche y los procesos de la molienda.
- Se realiza la lectura del poema “La molienda”:

“Arre mula arre, la frase del arriero

En fila van cargando, la caña en su apero

El trapiche, un triqui traque

Calentando los motores,

De atascos de bagazos,

Prendiendo los fogones

De caldero en caldero,

Batiendo la melaza

Dando punto, al melado

Apartando la cachaza

De cuadros, la figura

Moldeando, la panela

Con fiques y cabuya

De amarres, la envoltura

Todavía de aquellos, tiempos

Conservan la cultura.”

Recuperado de: <http://www.mundopoesia.com/foros/temas/lamolienda.570767/>

- Al finalizar la lectura, se abrió un espacio para socializar lo que resulta más relevante, los pensamientos a los que le remite, y aquellas palabras que se asumen como cercanas y/o lejanas. Las intervenciones que realizaron los estudiantes expusieron que el poema les evocó tanto lugares como personas específicas, además, de permitirles entablar relaciones entre algunas frases y el significado de la panela en su cotidianidad. “profe, a mí ese poema de una me transportó como al campo” “profe, a mí también me transportó al campo, donde uno ve a los arrieros llevar productos en las mulas” “profe, a mí me evocó como al sonido de cuando prenden eso ¿cómo es que se llama? ¡eso, el trapiche! Una vez me llevaron donde una tía en Yolombó y sonaba como dice el poema triqui traque” y la última intervención que generó un reconocimiento en el grupo, expresaba que “profe, mire que la panela puede ser la energía como dice mi abuelita... la energía de la mula, el arriero y de nosotros.” (comunicación personal, 28 de agosto de 2024)

4.3.3 *Recorriendo caminos, resignificando el territorio.* Cartografiando mis pasos, de la casa a la escuela.

Con este taller se buscaba

- Observar las dinámicas y representaciones territoriales que poseen los estudiantes sobre los diferentes lugares que hacen parte de sus rutas casa/escuela/casa, así como de los espacios domésticos y los encuentros con quienes transforman el alimento en sustento cultural.
- Fortalecer la relación tutor/tutorado mediante recorridos territoriales en la comuna ocho, empleando para ello la construcción cartográfica.

Paso a paso:

- Para dar inicio al taller, fue necesario explicar lo que es una cartografía y algunos de sus elementos. Permitiendo que esta sea asumida como una representación gráfica tanto de un territorio, como de fenómenos sociales, económicos y ambientales.
- Terminada la explicación de lo que es una cartografía, se realizó la invitación a recorrer la comuna de manera metafórica, imaginando el recorrido casa/escuela/casa. Se propone la construcción de una cartografía en la cual los estudiantes representen los lugares que hacen

parte de ese recorrido que realizan diariamente para llegar a la escuela y escojan un símbolo que represente cada uno de esos lugares

- Al terminar el tiempo asignado para el ejercicio, se llevó a cabo la socialización exponiendo la cartografía construida, acompañándola de una explicación del motivo que lleva a que aparezcan o no algunos lugares y el símbolo asignado.

Las exposiciones realizadas por los estudiantes presentaron cartografías en las que ubicaron algunos sectores de la comuna y un cuadro de convenciones en el que se encontraban símbolos asignados a cada sector o lugar en particular. Los lugares en que hubo concurrencia en la mayoría de los ejercicios realizados fueron: el colegio, la cancha estancias, sector chococito, sector las torres, tres esquinas y un almacén D1. Así mismo, emergieron sentires y manifestaciones sobre algunos de esos lugares, cuestionando que tan seguros son y el motivo para ubicarlos como seguros o inseguros.

“profe, yo ubiqué varios lugares seguros, la cancha, el colegio y mi casa. Como lugares inseguros puse el cerro porque allá consumen drogas, y puse chococito como inseguro, porque allá viven un montón de negros que pelean con machete” “profe, yo puse inseguro casi todo, el cerro porque mantiene lleno de viciosos, chococito obviamente. Y como lugares seguros puse el colegio” “profe, yo puse el colegio como inseguro, vea que acá roban mucho” (comunicación personal, 18 de septiembre de 2024)

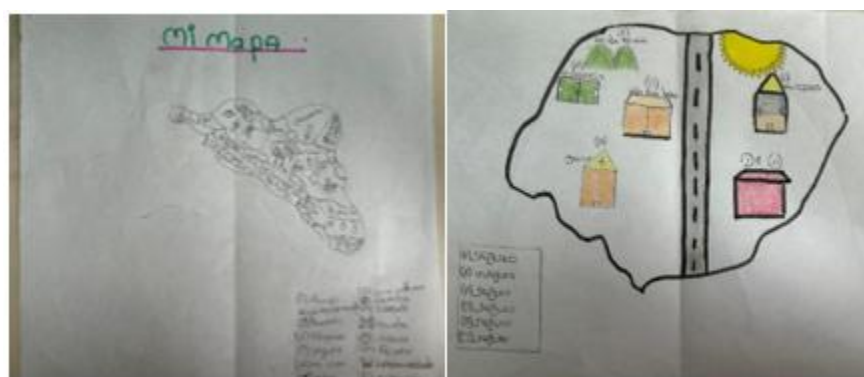


Figura 14: representando mis pasos

El encuentro finaliza haciendo énfasis en como las representaciones que tenemos de un lugar determinado, obedecen a la propia experiencia, tomando como ejemplo la situación con el colegio, que para algunos resulta un espacio seguro, mientras que para otros resulta un escenario bastante inseguro.

4.3.4 *Frutas y especias: un viaje por el mundo sin salir de la cocina*

Con este taller se buscaba

- Reconocer las frutas y especias como alimentos inmersos y constructores de identidad en diferentes culturas dadas sus múltiples procedencias, usos y relaciones del ser humano con ellos.
- Comprender el papel de estos alimentos en procesos históricos, geográficos, políticos y económicos alrededor del mundo.
- Problematicar el mundo propio a partir del reconocimiento de otras culturas desde la comida.

Paso a paso

- En una mesa redonda formada por los pupitres del aula de clase, se da inicio al taller; este primer momento gira en torno a la pregunta ¿qué es una especia? os rostros de los estudiantes evidenciaban lo extraño que el termino les resultaba, aunque en encuentros anteriores ya se hubiese mencionado. El silencio se rompió con un “profe son como un condimento, algo que uno le pone a la comida” (comunicación personal, 2 de octubre de 2024) con la respuesta se abrió espacio para que los participantes mencionan el nombre de una especia que conocieran o decir “paso” para que continúe el siguiente participante. “paso, paso, paso, el azafrán, paso, paso, paso, el curry, paso, paso”
- Luego de esto, se recogió lo conversado y realizan algunas anotaciones sobre lo que es una especia, sus usos e importancia en la cocina y a nivel económico e histórico. Por lo tanto, se hizo énfasis en que además de su uso culinario, algunas especias cuentan con propiedades medicinales y culturales. El uso entonces se amplió a ceremonias, rituales y en prácticas de conservación de alimentos.

- Posteriormente se presenta el conjunto de especias que se encuentra en el centro del círculo sobre un mapamundi que permitirá ir dimensionando la manera en que las especias han conectado territorios y han permitido el viaje a través de sus aromas y sabores.



Figura 15: Viajando en la aerolínea de las especias

- Finalmente se dio paso a las frutas, para ello se dibujó en el tablero un mapamundi y se dispusieron en un pupitre pequeños banderines adhesivos que contenían información sobre una fruta específica.
- Se solicita a cada estudiante tomar un banderín y según la información que allí encuentre o que él conozca, la ubique en el mapamundi.
- Con cada fruta se identifica el sitio de donde procede y la ruta que ha seguido para llegar a América y sobre todo a Colombia. También se ubican procedencias dentro de Colombia, en ruta hacia Medellín.

Uno a uno los estudiantes fueron tomando un banderín, compartieron la información que allí encontraron, y el mapamundi dibujado en el tablero fue tomando color. “profe, este dice que es de Asia ¿Dónde lo pongo?” “nooo, ese es Europa, no Asia” (comunicación personal, 2 de octubre de 2024) lo que permitió hacer énfasis en la diversidad de territorios que en muchas ocasiones se recogen en un plato específico y la manera en que los alimentos nos acercan o distancian en términos territoriales y culturales.



Figura 16: Donde nace el sabor: frutas, especias y territorio

- Para finalizar el encuentro fue realizada de manera colectiva una preparación con frutas una variedad de frutas, en su mayoría ubicadas anteriormente en el mapamundi. Este momento le dio paso a la cocina como laboratorio, una de las técnicas que toma protagonismo cuando realizamos alguna preparación, es decir, la transformación de los alimentos. En la cocina como laboratorio, la cocina es concebida como un aula en la que, además de transformar natura en cultura, se encuentran saberes y tradiciones que conectan o distancian territorios.

4.4 La cocina como laboratorio

A través de esta técnica fueron realizadas tres preparaciones con las que se buscaba

- Atravesar la historia de América Latina desde sus platos de independencia
- Construir colectivamente comida para pensar
- Reconocer el papel que ha tenido la comida en la consolidación del sujeto político y el reconocimiento de su propia identidad y de sus resistencias

4.4.1 Salpicón colombiano

La preparación del salpicón se lleva a cabo como cierre del taller *Frutas y especias: un viaje por el mundo sin salir de la cocina*.

Paso a paso de la preparación

- La primera orientación es que todos los participantes laven sus manos, al igual que las frutas que serán utilizadas en la preparación.

- Cuando se encuentran lavadas, se pelan y pican en trozos (manzana, banano, pera, fresas, papaya y piña) se colocan en un recipiente y se vierte en este jugo de papaya preparado con anterioridad.

-

Al momento de realizar el proceso, los estudiantes se mostraron entusiasmados, todos querían participar picando, lavando, y enseñando a como picar de una u otra forma. Además, hubo espacio para reconocer la destreza que algunos de ellos tenían “profe ¿viste como pica de bien la manzana?” “jmmm, el que picó la piña se nota que sabe cocinar” (comunicación personal, 16 de octubre de 2024)



Figura 17: Aprender con las manos: salpicón como ejercicio de identidad colectiva

- Finalmente, se sirve en vasos y se coloca leche condensada (opcional) para iniciar la comensalía.
- Durante la comensalía se comparten impresiones sobre lo que fue el taller “*Frutas y especias: un viaje por el mundo sin salir de la cocina*” y la preparación del salpicón colombiano.

“profe, a mí me pareció muy buena la actividad de hoy, porque pudimos conocer diferentes partes del mundo ubicando las frutas en el mapamundi” “profe, yo insisto, todas las clases deberían ser así... con comida y sin tener que escribir un montón” “yo creo que la actividad es muy buena, yo al principio no entendí cuando el profesor dijo que esto era un viaje sin salir de la cocina, pero

ya creo que lo entendí... todas estas frutas vienen de diferentes partes del mundo, entonces cuando leímos la información y hablamos de eso, estábamos viajando” “profe, en este vaso está prácticamente el mundo, estamos comiéndonos el mundo” (comunicación personal, 16 de octubre de 2024)

4.4.2 Causa Limeña

Paso a paso del encuentro y la preparación

- Inicialmente fue abordada la independencia de América Latina, más puntualmente el Alto Perú y la Nueva Granada de España, además de las comidas que han dado sustento a grandes poblaciones en el continente americano, siendo la papa un artífice importante de las historias alimentarias del planeta tierra.
- En América del Sur se hizo énfasis en la causa limeña y su importancia para las campañas libertadoras con José de San Martín y en segunda medida se resaltó la hambruna de Irlanda de la papa, también conocido como el Holocausto irlandés
- Una vez se evidenciaron las implicaciones de la papa no solo en nuestro continente sino en el mundo, el grupo estaba listo para empezar con la preparación. Se muestra una foto de lo que es una causa para que los estudiantes tuvieran una idea de la preparación que iba a ser realizada.

Al ver la fotografía, las impresiones fueron “uy, profe ¿Cómo vamos a hacer eso?” “profe, ¿quedará, así como se ve en la foto?” “uff si nos queda así, la hago en mi casa con mi mamá” (comunicación personal, 28 de octubre de 2024)

- Lo primero que se hizo fue triturar las papas criollas que fueron cocidas previamente
- Con las papas criollas listas, se empieza el picado de aguacate, huevo y tomate. Una vez listos, inicia el montaje de la Causa.

El montaje fue realizado por todos los estudiantes, cada uno tuvo la oportunidad de montar una causa completa, y como los ingredientes eran suficientes, el grupo decidió compartir las causas elaboradas con algunos docentes y directivos de la Institución “profe, nosotros le llevamos esta a la profe de Ciencias Naturales” “Profe, nosotros se la llevamos al profe de lengua castellana” (comunicación personal, 28 de octubre de 2024)



Figura 18: Una causa, muchas raíces: entre mapas, sabores y memorias compartidas

- Finalmente, tras compartir con la mayoría de los docentes y directivos que se encontraban en la Institución, el grupo se dispuso para iniciar la comensalía y comunicar sus impresiones de lo ocurrido en la cocina y de los sabores descubiertos.

“profe, quiero iniciar diciendo que cuando usted nos mostró esa foto de la causa, yo pensé que estabas loco, que eso obviamente no nos iba a quedar así... pues, parece que lo hubiese hecho un chef” “profe, a mi todo esto me parece muy bueno, porque mire que estamos aprendiendo cosas mientras hablamos de comida o hacemos comida” “profe, y también vea que acá si podemos trabajar en grupo, todos hicimos cosas distintas y al final salió un buen resultado” “profe, yo siento que esto es muy importante, porque vea, nosotros por ejemplo no confiamos en la mayoría de compañeros, nos tratamos mal casi siempre, pero acá todos nos esforzamos y salen las cosas bien, creo que es porque todos confiamos en que el otro también sabe hacer algo” (comunicación personal, 28 de octubre de 2024)

Para cerrar el espacio, se solicitó que algún estudiante manifestara como se sintió compartiendo con los docentes la causa que realizaron y como creen que lo percibieron los docentes. “profe, yo. La verdad me sentí bien y mal. Bien porque fue como el momento para compartir con algunos profes que uno quiere y respeta mucho, aunque a veces no se porte bien o

haga tareas. Y también me sentí mal, porque algunos de los profes y directivos lo recibieron, pero por sus caras quizás ni se lo coman, seguramente porque lo hicimos nosotros”. (comunicación personal, 28 de octubre de 2024)



Figura 19: Una causa, muchas voces

4.4.3 Belleza pastusa

Paso a paso del encuentro y la preparación

- Este encuentro se orientó a la elaboración y/o actualización del pasaporte expedicionario. Este pasaporte se elabora como un cuadernillo que hace las veces de bitácora de viaje, en él, se consignan aspectos de cada uno de los encuentros, sensaciones, sentires, recetas, relatos, alimentos y otros que emergen en los encuentros del semillero. El pasaporte funciona como elemento organizador de lo abordado y emplea la metáfora de pasaporte porque a manera de los sellos que colocan en migración para el ingreso o salida del país, en este escenario se ubica todo aquello que resulta de los “viajes” realizados a través de la comida.



Figura 20: Pasaporte simbólico: memorias, orígenes y aprendizajes compartidos

- Una vez finalizada la construcción del pasaporte, se inicia la preparación de la Belleza pastusa.
- Se presenta la belleza pastusa como postre en conmemoración del sur de nuestro país, específicamente a Pasto. Además de presentarlo como ofrenda por parte del Semillero de Investigación *Expedición Dignidad la comida al centro del pensamiento*.

Preparación:

- Lavar y partir tomates de árbol en mitades
- Con una cuchara extraer la pulpa del tomate sin dañar la cascará (esta servirá como recipiente)
- Triturar en un recipiente toda la pulpa del tomate de árbol
- Triturar en un recipiente moras hasta alcanzar una textura tipo puré
- Servir en la cascará del tomate un poco de tomate y mora triturados previamente.
- Añadir leche condensada y/o crema de chocolate e iniciar la comensalía.

En el proceso, los rostros de los estudiantes expresaban alegría y entusiasmo, las miradas se dirigían a la leche condensada y luego emanaban sonrisas de aprobación. Todos se involucraron en el proceso, sin mostrar resistencia a las diferentes actividades (picado, triturado, lavado, aseo)



Figura 21: La dulzura del encuentro: una receta entre moras y sentidos

- Durante la comensalía se comparten impresiones sobre la preparación realizada, dando lugar a comentarios como “profe, a mí el tomate árbol no me gusta, cuando dijiste que era un postre, me imaginé algo distinto...pero probé y me pude comer por lo menos uno. Es cierto lo dijiste en el primer encuentro sobre probar con prudencia para poder identificar si algo me gusta o no y el motivo” “profe, yo la verdad me comí varios, a mí me gusta mucho esa combinación del ácido y dulce” “profe, muy rico, ese postre nos quedó muy bueno. Creo que también puede ser porque ya hemos preparado varias cosas juntos” (comunicación personal, 6 de noviembre de 2024)

Tras escuchar las intervenciones del grupo, se cierra el espacio invitando a pensar y reflexionar sobre lo que ha implicado la acción de ofrendar y comer juntos, recordando que, en el semillero de investigación como escenario de pensamiento, concebimos la ofrenda como algo opuesto a la dadiva, ya que en la ofrenda se da el reconocimiento del otro sin negarle su dignidad, asunto que no es tan claro en la dadiva.

4.5 Entrevista

Para la aplicación de esta técnica, se buscó a un maestro que contara con por lo menos ocho años haciendo parte de la comunidad educativa de la Institución Educativa Vida Para Todos, a la espera que esto permitiera que sus reflexiones y puntos de vista presentaran una mirada amplia sobre lo que acontece cotidianamente en la Institución con relación a la configuración de

identidades, la comida y el territorio, dando lugar al reconocimiento de las transformaciones que a través de los años hayan podido emerger del relacionamiento y el quehacer de la escuela.

Así mismo, se procuró que el maestro invitado compartiera clases en la mayor cantidad de grados posibles, asunto que buscaba indagar por una narrativa más amplia, diversa y que estableciera un resultado en torno al relacionamiento con gran parte de la comunidad educativa. Desde el momento en que se realizó la invitación, el maestro se mostró muy dispuesto “Claro profe, de una, pongámonos de acuerdo y nos sentamos a conversar” (*Maestro participante, comunicación personal, 29 de noviembre de 2024*) disposición que se mantuvo luego de escuchar el contenido de la entrevista

Hágale, hermano, a mi todo eso que vos estás haciendo con los pelao's en el semillero me parece muy bonito... que se queden después de clase y la energía con la que uno los ve cuando están con vos, dice mucho. No hay problema yo te colaboro con la entrevista. (Maestro participante, comunicación personal, 29 de noviembre de 2024).

En el desarrollo de la entrevista, el maestro problematizó asuntos como el relacionamiento de carácter vertical entre docente-estudiante que se da al interior de las instituciones educativas, refiriéndose a la manera en que la disposición de las aulas siempre en hileras, con los estudiantes sentados y el docente de pie, instala y reproduce la noción que ubica el conocimiento única y exclusivamente en el maestro. Sin embargo, puntualiza que es un espacio en el que con decisiones pequeñas como disponer el aula en mesa redonda, lo que hace posible el contacto visual de todos los que se encuentran en el aula, se logran transformaciones significativas.

Frente a la población que conforma la comunidad educativa, la expone como itinerante, provenientes de diferentes lugares del territorio colombiano y una alta presencia de migrantes venezolanos. Lo anterior, en sus palabras “permite contar con una comunidad bastante diversa en términos identitarios” (*Maestro participante, comunicación personal, 29 de noviembre de 2024*) articulando la procedencia territorial con las identidades de los estudiantes.

Así mismo, el maestro hizo referencia a la ubicación de la Institución Educativa como un asunto determinante para la llegada de una población tan diversa, argumentando que “la comuna 8 está conformada en gran parte por sectores denominados como invasión, en los que no se realiza un control a nivel de impuestos, lo que se traduce en una facilidad para todas las personas que llegan a la ciudad de Medellín producto del desplazamiento, la migración, o simplemente buscando mejores oportunidades.” (Maestro participante, comunicación personal, 29 de noviembre de 2024)

En articulación con la diversidad en la población que conforma la comunidad educativa de la Institución, el maestro cuestionó la homogenización que emerge desde la alimentación a través del restaurante escolar, ya que “todos los estudiantes comen lo mismo, no comen lo que comúnmente comían en sus territorios, no tienen la posibilidad de decidir qué comer, no por confort, sino por respeto a sus construcciones alimentarias.” (Maestro participante, comunicación personal, 29 de noviembre de 2024) No obstante, también manifestó que “aunque se pierde esa particularidad, se gana en el descubrimiento de nuevos sabores, nuevas culturas a través de eso que resulta novedoso en términos alimentarios para cada estudiante” (Maestro participante, comunicación personal, 29 de noviembre de 2024) y finalizó reconociendo el restaurante escolar como un salvavidas para muchos de los estudiantes de la comunidad educativa.

Cada una de estas técnicas, buscaban develar las identidades y procedencias territoriales de los estudiantes, para comprender diferentes dinámicas territoriales, que a su vez posibilitan la emergencia de procesos de reconfiguración de memorias a través de la relación comida, territorio e identidad. Todas las acciones desarrolladas en función de alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación se llevaron a cabo bajo la figura colectiva de semillero de investigación, buscando consolidarla como un escenario de pensamiento al interior de la Institución Educativa.

5. Sabores del pensamiento / Análisis y resultados

En este apartado se presenta el análisis de la información recolectada con la aplicación de las técnicas descritas en el capítulo anterior. En un primer momento se narra la manera en que el análisis fue realizado y posteriormente los resultados que emergieron de todo el proceso investigativo.

Si bien la numeración y el orden en que son presentados los diferentes capítulos y fases de esta investigación pueden sugerir un orden secuencial, es importante aclarar que no es así de manera estricta. Lo anterior teniendo en cuenta que

El análisis de datos cualitativos es un proceso que involucra un continuo preguntarse, una búsqueda de respuestas y de observación activa. Es el proceso de colocar datos en un conjunto, de hacer invisible lo obvio, de reconocer lo significativo a partir de lo insignificante, de poner juntos datos aparentemente no relacionados lógicamente, de hacer caber unas categorías dentro de otras y de atribuir consecuencias a antecedentes. Es un proceso de interrogantes y verificación, de corrección y modificación, de sugestión. Es un procedimiento creativo de organización de los datos, de manera que el esquema analítico aparezca como obvio. (Mella, 1998, p.15)

Lo que permite ubicar el proceso de análisis desde el momento en que se aplicaron las diferentes técnicas para la recolección de la información, ya que la acción de organizar el material recolectado implica un primer nivel de análisis, que admite concebir el tratamiento de los datos como un proceso progresivo que apunta a facilitar la organización e interpretación de estos, además, de conservar claramente su carácter textual.

Para realizar el análisis de la información, las investigaciones suelen inscribirse en unos protocolos propuestos por diferentes autores o perspectivas investigativas, que brindan orientaciones sobre los pasos a seguir y las diversas maneras de llevar a cabo el proceso según las características de la investigación misma. En este caso optamos por seguir los planteamientos de Aravena et al. (2006) que sugieren que el proceso de análisis distingue varias etapas con unas tareas específicas.

La primera que se propone es la organización de la información, y al respecto Aravena et al. (2006) menciona que

La etapa de organización no es otra cosa que simplificar, resumir, ordenar la información recolectada durante el trabajo de campo para poder abarcarla y analizarla. Este proceso se expresa en dos tareas centrales —codificación y categorización—, es decir, lograr reducir el amplio volumen de información diferenciando unidades, escenarios y los elementos de significado que soportan. (p.82)

Tanto la codificación como la categorización son tareas que tuvieron lugar en el desarrollo de esta investigación, al establecer inicialmente unas categorías (territorio, comida, identidad y escuela) a las que se les asignó un código que permitió convertir una amplia cantidad de información en elementos más manejables al momento de establecer relaciones, establecer los resultados y las consideraciones finales de la investigación.

Al establecer unas categorías con criterios temáticos y códigos para cada una de ellas, ambas tareas se llevan a cabo simultáneamente, y en este caso Aravena et al. (2006) plantean que “la categorización es una tarea simultánea a la codificación. Así, los códigos representan las categorías y consisten en palabras que el investigador asigna a las unidades de datos con el objetivo de indicar a qué categoría pertenecen” (p.84) lo que a su vez permite que el investigador establezca y construya los dispositivos que le permitan contener y visualizar los datos recolectados.

En esta investigación se decidió generar una matriz para el proceso de organización de la información (categorización y codificación), herramienta que permite la visualización de una amplia cantidad de información, codificada y clasificada.

CÓDIGO	CATEGORÍA	FRAGMENTO RELATORIA	VARIABLE/DESCRIPTOR	EMOCIONES / SENSACIONES
T1.1	ESUELA	"profe, él ya debería estar en once"		
T1.2		absoluto y todos los rostros expectantes fijaron su atención		Sorpresas, expectativa
T1.3		en la institución, se hizo referencia a las faltas de respeto		Molestia
T1.4		expresiones como "este negro hijueputa" "estos negros si son alborotados" "venezolano tenía que ser" "que montón		Rabia, intolerancia
T1.5		estudiantes entablaran de manera inicial vínculos entre ellos y se sintieran más cómodos en el espacio, era notorio		Extrañeza, incomodidad
T1.6		realizó un docente al expresar que "me toca en el grupo		Desesperanza, asombro
T1.7		necesario? Y fue allí, donde se escuchó de manera		preocupación
T1.8	COMIDA	una mano arriba impaciente se movía de lado a lado		
T1.9		estudiantes entablaran de manera inicial vínculos entre		Extrañeza, desconcierto
T1.10		hubo un momento de silencio, que tras unos segundos se		Inseguridad
T1.11		ubicaron en una perspectiva nutricia de la misma, a través		camaradería
T1.12		dispusieron los nachos, el aguacate y los demás		confianza, disposición
T1.13	IDENTIDAD	mover las fibras, se notaba cierto escepticismo a la hora de		vergüenza, descontento, rabia,
T1.14		mencionar el lugar de procedencia, haciéndose evidente		vergüenza,
T1.15		"profe, yo soy de acá de Medellín" y sus compañeros		Orgullo
T1.16		expresaron "¿qué vas a ser vos de Medellín? Usted es del		vergüenza, rabia
T1.17		solicitando el uso de la palabra, una chica que minutos		incredulidad

Figura 22: categorización y codificación

La matriz comprende dos hojas de Excel para cada técnica aplicada, a las cuales se le asigna un código que se traduce de la siguiente manera

CODIGO	TRADUCCIÓN
T1.1	TALLER UNO, FRAGMENTO 1
T1.2	TALLER UNO, FRAGMENTO 2
CL1.1	COCINA COMO LABORATORIO UNO, FRAGMENTO UNO
CL1.2	COCINA COMO LABORATORIO UNO, FRAGMENTO DOS
E1.1	ENTREVISTA UNO, FRAGMENTO UNO
E1.2	ENTREVISTA 1, FRAGMENTO 2

Figura 23: Codificando

El último dígito del código va aumentando según corresponda la cantidad de fragmentos recolectados con las diferentes técnicas aplicadas y su posterior ubicación en la matriz. La segunda hoja de cada técnica como se observa a continuación

CÓDIGO	CATEGORÍA	VARIABLE/DESCRIPTOR	EMOCIONES/ SENSACIONES
T1.1	ESCUELA		
T1.2			
T1.3			
T1.4			
T1.5			
T1.6	COMIDA		
T1.7			
	IDENTIDAD		
	ERRITORIO		

Figura 24: matriz de codificación

Se encuentra ligada a la síntesis y agrupación como una de las etapas propuestas por Aravena et al. (2006) al señalar que

La codificación y categorización de los datos están estrechamente vinculados a lo que será la síntesis de la investigación. Al establecer categorías se ubican grupos de datos bajo una misma unidad temática o concepto teórico. De esta forma, al categorizar el investigador

está ya realizando una síntesis de su estudio, puesto que reduce un amplio volumen de información a un conjunto de conceptos que la representan. (p.85)

Esto posibilita una mejor navegación al interior de la matriz como herramienta, haciendo más eficiente la búsqueda de un dato o fragmento específico a la hora de profundizar en el análisis de la información, establecer los resultados y consideraciones finales de la investigación.

Finalizada la aplicación de las diferentes técnicas para la recolección de información y todo el proceso de análisis descrito en párrafos anteriores, a continuación, se presentan los resultados de la puesta en marcha de este trabajo a través de un semillero de investigación como escenario de pensamiento en el que se abordó el carácter multidimensional de la comida y el territorio, configurado en el trasegar investigativo como un espacio privilegiado para reconocer la riqueza, complejidad y conflictividad de las identidades presentes en la Institución Educativa Vida Para Todos.

A través de la comida, las recetas, los relatos y los sentidos, emergieron voces que con frecuencia permanecen al margen, asunto que contribuyó a la apertura de rutas para pensar y problematizar el territorio, la comida y las identidades. Los apartados de este capítulo que en adelante se exponen, no solo dan cuenta de los resultados derivados del trabajo de campo, sino que recogen las transformaciones subjetivas y colectivas que tuvieron lugar durante el proceso.

Estos resultados son el fruto de un proceso dialógico y participativo que, guardando coherencia con los planteamientos metodológicos de esta investigación, más que buscar verdades absolutas, propició escenarios para pensarse y repensarse desde lo cotidiano, la comida y el territorio. El ir y venir entre sabores, aromas, cartografías, recorridos y recuerdos, se estableció como un sendero para reconfigurar identidades y reconocer que, en efecto, lo que comemos, cómo lo comemos y con quién lo comemos, dice mucho de quiénes somos.

5.1 La comida y el territorio: desnaturalizar su presencia en nuestra cotidianidad para develar nuestra identidad

Hoy nuestra sociedad, la de la globalización, hiperconectada, desarrollada y centrada en la eficacia y la eficiencia, instala la vida en un ritmo que dificulta cada vez más tener espacios de reflexión y pensamiento respecto a lo que acontecemos cotidianamente. En este vivir hemos naturalizado lo más cercano a los seres humanos: la comida y el territorio. Estos dos aspectos han sido reducidos a su mínima expresión, instalando concepciones funcionales y limitadas que desconocen su potencial en términos educativos, simbólicos e identitarios.

El territorio ha sido entendido en la cotidianidad y en diferentes contextos, de manera superficial como un fragmento de tierra, un espacio físico delimitado. La comida, por su parte, ha sido reducida a una perspectiva exclusivamente nutricia, centrada en sus componentes nutricionales y en su capacidad para sostener la vida biológica. Esta mirada, dominante en los discursos escolares, ha dejado de lado algunas de las dimensiones culturales, históricas y afectivas que los atraviesan. Así lo evidenciaron las respuestas de los integrantes del semillero cuando se les preguntó ¿qué es el territorio? “profe, donde vivimos”, “los países, profe”, “un pedazo de tierra... una ciudad, un país con sus ríos y bosques”; y ante la pregunta ¿qué es la comida? surgieron expresiones de desconcierto: “¿cómo así que qué es la comida?”, “pues la comida es comida”, “la comida son los nutrientes que el cuerpo necesita”. (comunicación personal, 14 de agosto de 2024) Que estas preguntas generen extrañeza en los estudiantes es ya un signo claro del nivel de naturalización de estos elementos, a pesar de que hacen parte fundamental de la experiencia cotidiana.

Durante el proceso investigativo con el grupo de estudiantes del semillero una de las primeras tensiones que emergió fue la aparente “normalidad” con la que se asume la comida y el territorio en el día a día. Preguntar por lo que comemos, cómo lo hacemos y qué territorios habitamos parecía, en principio, no tener sentido. Sin embargo, bastaron algunas preguntas detonantes como “¿qué comiste hoy?”, “¿qué comes los domingos?”, o “¿qué te recuerda la comida?” presentes en la aplicación del taller *“un día en la vida de”* para que la realidad se mostrara con toda su complejidad simbólica, es decir, con los sentidos socialmente contruidos (recuerdos, afectos, cosmovisiones y relaciones de poder) que no siempre son evidentes, pero que tienen incidencia en las relaciones que se establecen con lo que se come y con los territorios que se habitan.

La sensación del sinsentido mencionada en líneas anteriores es una muestra de que en un contexto cada vez más mediado por el mercado y por la industrialización de los alimentos, la pregunta por lo que comemos se ha desplazado del ámbito de la cultura y la tradición, hacia el de la ciencia, la nutrición y la prescripción técnica. Este desplazamiento se ve reflejado en los planteamientos de Pollan (2006) al señalar que

“Parece que hemos llegado a un punto en el que la confusión y la ansiedad han remplazado cualquier sabiduría acerca de la comida que hubiésemos podido poseer. (...) ¿Por qué ahora necesitamos periodistas de investigación que nos digan de dónde sale nuestra comida y nutricionistas que determinen nuestro menú? Lo absurdo de esta situación se hizo ineludible para mí en el otoño de 2002, cuando uno de los más antiguos y venerables alimentos básicos de los humanos desapareció de manera abrupta de las mesas americanas. Me refiero por supuesto al pan. (...) ¿qué es lo que propició el clima de cambio? Al parecer se debió a una tormenta perfecta de libros de dietética y estudios científicos que descargó en los medios de comunicación, así como un oportuno artículo aparecido en una revista. (Pollan, 2006, p.11).

De esta manera, desabastecen o inundan los mercados con determinados productos, lo que demuestra que la elección respecto al qué comer termina en manos de la industria, la ciencia y la nutrición. Estas elecciones siempre están condicionadas por la otredad al partir de la premisa de que somos sujetos y no individuos. Pero ¿hasta qué punto no sabemos que comer? ¿por qué antes no existía la necesidad de tal ayuda cualificada en términos científicos? considero que esa ayuda estaba por fuera del campo de la ciencia, se encontraba más en lo cultural/simbólico y se heredaba por la tradición, es decir, se ubicaba en la observación cotidiana, en los relatos familiares que se transmitían de generación en generación. Por tanto, no hay una aparición espontánea de esa ayuda cualificada, sino un monopolio de esta por parte de la perspectiva científica, que con un marcado énfasis técnico y prescriptivo invisibilizó otras formas de saber.

Esto, puede explicarse en la vida cotidiana, haciéndose evidente en la importancia que se le otorga al nutricionista como poseedor de la verdad y a su vez, en la poca relevancia que le es

conferida a las abuelas como portadoras de conocimiento sobre lo que es bueno o malo comer, y que, además, la sociedad se encuentra ante una aceleración de la vida y un bombardeo del mercado que impide preguntarse sobre la procedencia de la comida. No se percibe esa necesidad, y al mismo tiempo, los múltiples intermediarios y la industrialización de las cadenas alimentarias, hacen cada vez más borrosos los procesos de producción y las rutas que preceden a todos los alimentos antes de llegar a los supermercados, tiendas, y finalmente, a las mesas de cada familia.

Por otro lado, las redes sociales y los medios de comunicación también tienen una cuota en dicha dinámica, a través de la mirada prejuiciosa que en ocasiones estos presentan, los estudiantes han adoptado perspectivas sobre los territorios que habitan cotidianamente, dejando de lado, incluso, su propia experiencia vital o la de sus familias en dichos territorios. Esto pudo evidenciarse en la aplicación del taller “*Recorriendo caminos, resignificando el territorio: cartografiando mis pasos, de la casa a la escuela.*” En este, los estudiantes construyeron una cartografía en la que ubicaron lugares que habitaban cotidianamente en el trayecto casa-escuela, además, asignaron una convención para mostrar lo que representan para ellos.

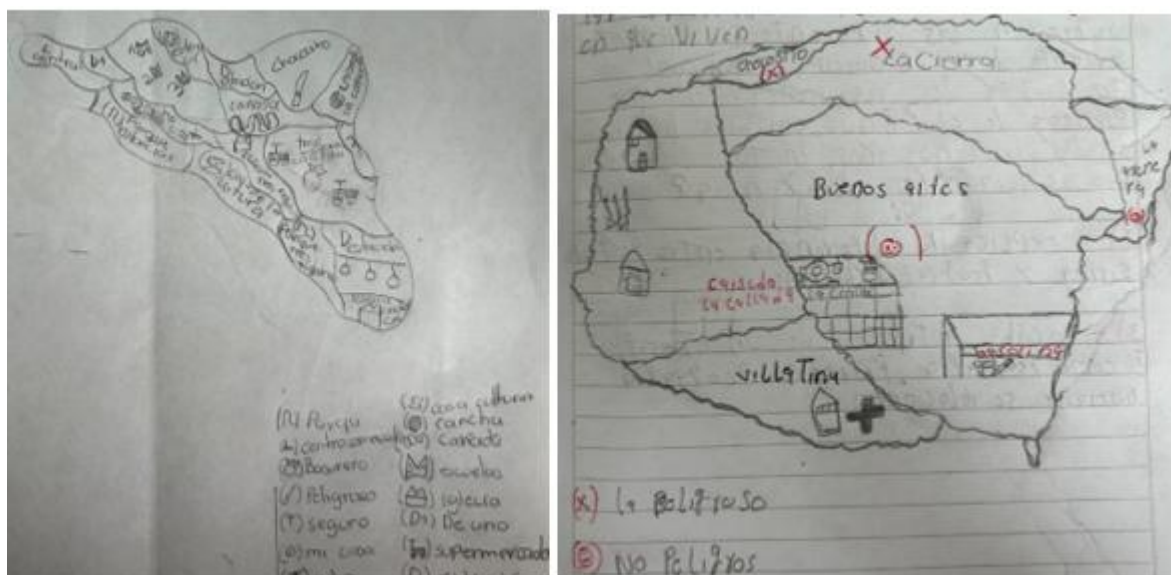


Figura 25: Territorio narrado: dibujar lo que se camina, sentir lo que se habita

En la revisión de los ejercicios construidos, hubo una concurrencia respecto a algunos lugares como La sierra y Chococito, referenciados con símbolos (cuchillo o una X) para indicar que son sitios peligrosos. Al indagar los motivos por los cuales estos sectores son peligrosos,

emergieron expresiones como “profe ¿no ha visto el documental de La sierra?” “profe, en Chococito vive pura gente que viene del Chocó, y usted sabe que por allá en el Chocó se mantienen en guerra” (comunicación personal, 18 de septiembre de 2024) estas manifestaciones, resultaron distantes de su realidad inmediata, al tener en cuenta que hacen referencia a un documental del año 2005 y a la procedencia de las personas que habitan el sector desconociendo la particularidad de cada una de ellas.

Lo anterior permitió evidenciar la manera en que agentes externos como medios de comunicación y redes sociales inciden en las percepciones y construcciones identitarias de los estudiantes de la Institución, los que al preguntarles específicamente por su experiencia tanto en La sierra como en Chococito respondieron “profe, a mí nunca me ha pasado nada, ni a mi familia” “profe, si quiere vamos, a nosotros nunca nos ha pasado nada, ambos son sectores muy tranquilos ya” respuestas que difieren con aquello que plasmaron en el ejercicio cartográfico, por lo que lo que resultó necesario preguntar ¿entonces por qué los ubican como peligrosos en sus cartografías? Y la respuesta fue contundente “profe, porque eso es lo que uno ve en las redes sociales y en las noticias ¿no?” (comunicación personal, 18 de septiembre de 2024)

Es en este contexto en el que se fermenta la naturalización del territorio y la comida, lo que implica desconocer referentes importantes en la configuración de la identidad, esto si tenemos en cuenta que

El espacio atravesado por las múltiples marcas culturales que lo llenan de sentido nos remite a pensarlo como el territorio en el cual cada sociedad construye su historia presente, pasada y futura. El territorio se presenta como referente vital de la cultura en la cual se insertan las raíces de una identidad. La historia de cada sociedad está articulada profundamente al territorio y es en la tierra en donde comienza el universo de la comida en toda sociedad, de allí se empiezan a recolectar los ingredientes básicos para la construcción de un universo de la comida. Comer es digerir culturalmente el territorio (Delgado, 2001, p.84).

Asunto que permite ubicar el acto de comer más allá del instinto propio de nuestra condición como seres biológicos, tal como lo propone el mismo autor, es, además, una muestra de

que las construcciones alimentarias de cada grupo humano son evidencia de su condición de seres culturales. Ignorar esto es Instalar un velo sobre lo que nos identifica, un velo sostenido por la naturalización de aquello que nos constituye y que establece cada vez con mayor claridad una separación entre los sujetos y su asunción como históricos, como portadores y productores, tanto de conocimiento como de un acervo cultural

La escuela, al privilegiar un conocimiento racionalizado, fragmentado y técnico, ha contribuido a esta separación a través de la naturalización. En el caso de la comida, se ha delegado la autoridad del saber al nutricionista, al empaque con su tabla de información o al discurso científico, dejando por fuera a las abuelas, a las cocineras populares, a los saberes cotidianos. Como plantea Pollan (2006) “por alguna razón, la más elemental de las actividades —saber qué debemos comer— requiere hoy una extraordinaria cantidad de ayuda cualificada” (p.11). Esta afirmación revela la pérdida de referentes simbólicos tradicionales, el desarraigo alimentario y la transformación de la cultura alimentaria en mercancía y prescripción.

Fue necesario, entonces, generar acciones educativas que tensionaran esa naturalización y que permitiera reconocer la comida no solo como una necesidad biológica, sino como un dispositivo cultural, político y simbólico. En este sentido, pensar la comida en su relación con el territorio en un semillero de investigación como escenario de pensamiento, fue un camino para abrir las primeras fisuras en esa naturalización de lo cotidiano, la comida y el territorio.

En este escenario, la apuesta por desnaturalizar la comida y el territorio se asume como un quehacer pedagógico urgente, en tanto, busca recuperar su carga simbólica y cultural, así como el reconocer que aquello que se come y los territorios que se habitan son en esencia, construcciones sociales cargadas de memoria e identidad. Así lo entendieron los estudiantes al transitar por los talleres realizados en el semillero, donde, a través del sabor, el relato y la evocación, comenzaron a nombrar aquello que parecía evidente. Surgieron recuerdos de comidas ligadas a momentos familiares, a migraciones, a ausencias. Aparecieron tensiones en torno al rechazo o la vergüenza por ciertos alimentos asociados a la pobreza. Como cuando hablando sobre preparaciones que realizan en casa y las que realizan en el restaurante escolar, una estudiante expresó “profe ¿comer en el restaurante? No, que pena, yo como en mi casa” (comunicación personal, 24 de julio de 2024)

o cuando entre risas tímidas y cargadas de vergüenza otro estudiante menciona “profe, por ejemplo, en el Chocó comemos arroz con longaniza” (comunicación personal, 24 de julio de 2024)

Expresiones que contienen en sí mismas una herida cultural y una oportunidad de sanación. Nombrarla en el espacio del semillero, compartirla, escuchar otras voces que reivindican esos mismos alimentos como parte de una memoria digna, abrió la posibilidad de resignificar. En palabras de Melich (1997) es necesario recuperar el símbolo, el mito y el rito como formas legítimas de conocimiento, pues “toda praxis educativa se edifica sobre un horizonte de significado y sentido” (p.37). Fue entonces cuando se empezaron a tejer nuevas formas de relación con la comida y el territorio, esta vez no desde la vergüenza o el automatismo, sino desde el reconocimiento de su potencial educativo y cultural. Comer entonces, se convirtió en un acto de evocación, un gesto íntimo y colectivo de reconfiguración de lo que somos.

Así, la desnaturalización de la comida y el territorio fue una posibilidad para dirigir la mirada a lo cotidiano desde otra perspectiva, una que permite entender que ambos son estructurantes sociales e identitarios, no porque tengan presencia en nuestro mundo de la vida, sino porque son portadores de historias, luchas y que, así como generan vínculos sociales, también producen distanciamientos.

La búsqueda por la desnaturalización permitió pensarse y asumirse como sujetos históricos, que en su doble condición biológica y cultural se encuentran constituidos por construcciones alimentarias y territoriales. La figura de semillero de investigación como un escenario de pensamiento, se configuró como un espacio para la reconfiguración de identidades al interior de la Institución Educativa Vida Para Todos, en el cual, se logró la movilidad de las dinámicas de consumo mecánico a una en la que la comensalía tiene lugar de manera consciente y simbólicamente cargada. En ese tránsito, se transformó la concepción de la comida como un asunto meramente biológico y a través del acercamiento a su perspectiva sociocultural, se develó como una vía para reconocer y reconfigurar identidades.

5.2 pensar la comida es pensar lo que somos

A lo largo del proceso investigativo, una de las transformaciones más significativas y evidentes en los estudiantes fue la transformación en la concepción de la comida como un asunto meramente biológico a concebirla como un reflejo de lo que son, de su experiencia vital y de los territorios que habitan. Aunque sutil, es una transformación con un alto nivel de profundidad, que implicó reconocer que cada comida, más que ser un plato de alimento, es la condensación de historias, luchas y memorias con un carácter político y cultural. Preguntarse por la comida, es en realidad, pensarse a uno mismo.

Esta reflexión surgió con claridad a medida que se desarrollaron los diferentes talleres en el marco del semillero de investigación, estos permitieron hacer consciente la pérdida del vínculo con los saberes ancestrales, comunitarios y cotidianos, justamente esos que otorgaban sentido a la alimentación. Así, cada taller y laboratorio de cocina aportó para que la comida empezara a adquirir una densidad simbólica para los estudiantes.

Recordar los sabores de la infancia, las comidas preparadas por las abuelas y las recetas heredadas de los territorios de procedencia activaron en los estudiantes un proceso de reconocimiento de sí. La pregunta ¿qué comemos? se transformó en un detonante para otras preguntas más profundas: ¿qué historia hay detrás de lo que como?, ¿quién me enseñó a cocinar esto?, ¿por qué dejamos de hacer esta comida en casa? ¿por qué son las mujeres quienes cocinan con mayor frecuencia?

En este proceso, la comida fue entendida también como un archivo de memorias, un contenedor de relatos, emociones y vínculos familiares. La amplia diversidad de olores y sabores ubicados en el especiero (conjunto de especias dispuestas en pequeñas bolsas con información geográfica e histórica sobre su procedencia) que acompañaba cada taller, y las preparaciones tradicionales que tuvieron lugar en la voz de cada estudiante, fueron la puerta de entrada a una serie de narraciones personales y colectivas. Pensar que se trató simplemente de una evocación del pasado sería reduccionista, lo que se logró fue reactivar a través de todos los sentidos, formas de ser en el mundo como resistencia al olvido. Por ejemplo, en una conversación sobre los diferentes usos que en nuestro continente se le dan al maíz y el protagonismo entre ellos que tiene la arepa, un estudiante expresó “Uyyy, en Venezuela se hace Cachapa, mi abuela le enseñó a mi mamá que

porque era una de las cosas más importantes que hacían los indígenas con el maíz”. (comunicación personal, 24 de julio de 2024)

Esta evocación no fue únicamente el ingreso en escena de la nostalgia, sino la evidencia de la toma de conciencia respecto a aquello que inicialmente pudo parecer insignificante, pero que al ser narrado cobró un nuevo sentido. En este punto, la memoria alimentaria, no fue un inventario estático, sino una herramienta activa para resignificar aquello que se es, lo vivido.

Al mismo tiempo la comida fungió como un dispositivo pedagógico, en tanto que, no propició únicamente el aprendizaje sobre ingredientes o recetas específicas, sino que se puso en marcha una pedagogía del cuerpo, del afecto y de la experiencia. La cocina, como un espacio en el que se transforman los alimentos, se convirtió en el escenario perfecto para la construcción de conocimientos, en el cual los estudiantes, además de receptores, fueron productores de saber. Aprendieron a narrar(se), escuchar(se), observar(se), y a reflexionar desde aquello que hacían con sus manos. Como lo manifestaron algunos estudiantes mientras nos adentrábamos en el taller *Frutas y especias: un viaje por el mundo sin salir de la cocina* “Uyyy, profe, seriamente, he aprendido más de geografía acá que en todas las clases de sociales del año pasado” “profe, haga todas las clases así... esto con el olor y el sabor ayuda a que no se olviden las cosas tan fáciles”. (comunicación personal, 2 de octubre de 2024)

Sumado a lo anterior, se inscribió la comida como un territorio simbólico, es decir, un escenario en el que se da la negociación, la disputa y la reconfiguración de identidades. El acto de comer implicó más que una acción corporal o biológica, fue una forma de posicionarse frente a los demás, de hacer consciente el hecho de pertenecer o distanciarse, de afirmar o negar un lugar de origen. En los talleres, como ya se mencionó en apartados anteriores, pudo evidenciarse la manera en que ciertos alimentos son rotulados como “comida de pobres” “comida de negros o costeños” “comida de ricos” de la misma manera en que, en la socialización de los hábitos alimentarios, algunos estudiantes expresaron: “Profe, a mí también me da pena comer en el restaurante escolar, además esa comida del restaurante es toda insípida”, mientras que otra señaló “profe, por ejemplo, nadie trae aguapanela al colegio porque eso es de pobres” “Oigan a esta, dizque la arepa

venezolana, la arepa es de nosotros los colombianos ¿cierto profe?”. (comunicación personal, 24 de julio de 2024)

Estos rótulos y frases, lejos de ser anecdóticas, develan las tensiones de clase, de raza y de pertenencia que se inscriben en los alimentos y que tienen incidencia en la configuración de identidades muchas veces marcadas por la vergüenza y la negación, como es el caso de algunos estudiantes de la institución Educativa Vida Para Todos. No obstante, en el espacio del semillero de investigación, esas tensiones fueron elevadas al dialogo, lo que permitió su resignificación. El arroz con longaniza, la panela, el huevo y las lentejas con queso dejaron de ser un motivo de vergüenza y fueron valorados como símbolos de una historia familiar, comunitaria y territorial. La transformación en la forma en que los estudiantes concebían la comida permitió el reconocimiento de las construcciones o hábitos alimentarios no como decisiones personales o domésticas, sino como expresiones de aquello que los constituye cultural y territorialmente.

Pensar la comida, también fue una práctica de resistencia frente a las jerarquías culturales que restan valor a ciertos alimentos por su procedencia ubicada en sectores populares o racializados; además, frente a las lógicas del mercado que imponen el qué debe comerse, cómo y cuándo. Entonces, fue una práctica de resistencia porque hizo posible disputar los sentidos que vienen siendo impuestos a través de los discursos hegemónicos que circulan en la escuela y en la vida cotidiana en general. En un escenario en el cual los saberes alimentarios tradicionales han sido relegados por la perspectiva de la nutrición y del mercado, realizar un alto en el camino para reflexionar sobre aquellos que se come —y por qué— se constituyó como un acto de subversión simbólica. La resistencia fue restituir el valor a lo que históricamente ha sido invisibilizado: los sabores de la infancia, las recetas heredadas, las cocinas y los platos populares.

La resistencia a la que se hace mención no fue un asunto abstracto, sino concreto, fueron los estudiantes que dejaron de sentir vergüenza por comer en el restaurante escolar; fueron los estudiantes que con orgullo narraron la preparación de la arepa y cachapa venezolana sin temor al rechazo; fue la resignificación que lograron los estudiantes del semillero respecto a los alimentos que antes asociaban a la pobreza o de manera despectiva a un territorio en particular como la panela. Pensar la comida fue resistir a las jerarquías del gusto, a las divisiones entre “comida buena” y

“comida de pobres”, y también a la imposición de una cultura alimentaria desarraigada que niega los territorios de origen.

Así mismo, asumir la comida como un asunto de reflexión crítica, los estudiantes empezaron a posicionarse como sujetos que se cuestionan, interpelan y que narran desde su experiencia. Resistieron también, a un contexto escolar en el que frecuentemente se excluyen los saberes del cuerpo, del gusto y del afecto; esto permite ubicar la acción de pensar la comida como una forma de resistir a una educación que fragmenta el conocimiento en asignaturas y no da lugar al mundo de la vida como una fuente legítima para la construcción de conocimiento.

Desde la perspectiva de la antropología simbólica de Melich (1997), pensar la comida equivale a adentrarse en las formas de construcción de sentido que escapan al discurso racional. No se trata solo de nutrientes, sino de ritos, mitos y símbolos que organizan el mundo de la vida. La cocina, el acto de comer, la manera de compartir la mesa, todo ello constituye un lenguaje cargado de sentido. En palabras del autor, “las figuras simbólicas no son creaciones arbitrarias del ‘alma’ humana, sino los puntos de referencia necesarios, los valores que dan sentido y significado a las acciones sociales” (p.12).

La reflexión alrededor de la comida se configuró como un ejercicio de autoexploración con el otro y con lo otro. En todas las sesiones del semillero, mediante transformaciones alimentarias todos los integrantes compartieron relatos y se miraron con otros a través del alimento. Como resultado de estos encuentros emergieron nuevas formas de verse, reconocerse y narrarse. Una estudiante escribió en su pasaporte expedicionario “la comida es cultura, la comida es Venezuela”. Esta afirmación sintetiza el tránsito que vivieron: de una mirada instrumental a una mirada simbólica, de una relación individual a una relación comunitaria, de un saber impuesto a un saber vivido.

En última instancia, la comida se cocinó como un acto político y pedagógico. Político en tanto implicó la disputa de los sentidos legitimados del saber escolar y la apertura al reconocimiento de los saberes populares y cotidianos. Pedagógico, porque transformó el relacionamiento de los estudiantes con sus historias, sus cuerpos y con su mundo. La cocina se volvió aula, el alimento se

volvió texto, y el comer, una forma de decir “aquí estamos”. Pensar la comida fue pensarse a sí mismos. Y al hacerlo, los estudiantes abrieron una posibilidad de resignificar sus propias identidades, de nombrarse con orgullo, de cocinar y contarse desde otros lugares. En este sentido, la comida no solo alimentó el cuerpo, sino también la palabra, la memoria y la dignidad.

5.3 Paneleando la memoria

¿qué es una taza de aguapanela para un habitante de la comuna 8? ¿qué es para un estudiante de la Institución Educativa Vida Para Todos? Montar una olla con agua en el fogón, estrellar la panela contra el mesón y echarla a la Olla. -Mija, ya huele a aguapanela, mire si ya hirvió y la apaga. Le dice una abuela a su nieta. La recompensa: un pedazo de pan con aguapanela, desayuno con aguapanela y si es el caso, un chocolate, una limonada y todo lo que se mezcle con la panela.

Panelear la memoria fue una experiencia fundamental en el proceso investigativo, el encuentro con la panela posibilitó evidenciar la manera en que las personas a través de las construcciones alimentarias conectan como grupo social y cómo desde allí emergen relatos identitarios con los alimentos que cotidianamente nos acompañan.

El dulzor de la panela en diferentes presentaciones permitió activar narrativas que permanecían latentes en el día a día de los estudiantes. El papelón, como es llamada la panela en Venezuela, en este caso, más que un alimento para acompañar la palabra fue un portal, una ventana hacia las memorias, un hilo de fique para conectar generaciones, territorios, afectos y desafectos. Los recuerdos que emergieron transportaron al encuentro la caricia de la madre y el abrazo cálido de la abuela. “hijo, tome aguapanelita con galletas antes de irse” “Mijo, tómese el aguapanela para que vaya calientico a la escuela” (comunicación personal, 28 de agosto de 2024) expresiones sobre formas de vida urbanas, rurales y migrantes que estaban dormidas en el relato cotidiano.

Entre los resultados más significativos se logró observar la transformación en la concepción de un alimento como la panela, que con frecuencia es asociado a la pobreza, tal cual fue señalado por los estudiantes al expresar en un primer momento que esta era una bebida para pobres. El cambio en la manera de entenderla se hizo evidente cuando a medida que se hablaba y reflexionaba

sobre esta (la panela) adquiría nuevos significados vinculados a la fuerza, el compartir, la familia y la resistencia.

Gracias a las conversaciones y experiencias vividas durante la realización del taller “*La panela como evocadora de encuentros*” se logró en gran medida la resignificación de la comida, y específicamente en este punto de un alimento como la panela. Conocer el proceso de elaboración de esta, inicialmente sumergiéndose en el cultivo de la caña, bailando con la molienda de manera artesanal y con el calor de la cocción en los trapiches, se abrieron las puertas para que los estudiantes reconocieran el valor cultural e histórico que hay detrás de la panela. Este trasegar al interior de su circuito de producción, permitió que los estudiantes dejaran de lado la concepción inicial como “algo barato” o “de pobres” y la asumieran como un producto cargado de saberes ancestrales y fruto del trabajo colectivo en los territorios rurales.

De la misma manera, compartir recuerdos vinculados a la ingesta de la panela permitió la emergencia de relatos afectivos y nostálgicos. Algunos estudiantes expresaron “profe, cuando estaba enfermo mi mamá me brindaba aguapanela caliente con limón, eso me hacía sentir cuidado, y no sé qué tenía, pero me aliviaba”, “profe, cuando están haciendo la panela queda como un raspado, con eso hacen blaquia’o, mi papá nos llevaba... ¡ufff, delicioso!”.(comunicación personal, 28 de agosto de 2024) Estas evocaciones afines al consumo de la panela hicieron posible que los estudiantes reconectarán con experiencias del cuidado, el abrigo y la familia, resignificando este alimento a partir de lo afectivo.

El componente de lo que puede llamarse un orgullo territorial también fue un resultado del taller “*La panela como evocadora de encuentros*”, esto se hizo evidente en los estudiantes que en los inicios del semillero sentían vergüenza al hablar de sus construcciones alimentarias, y se distanciaron de ese sentir para hablar con entusiasmo sobre la producción de panela y diferentes alimentos en sus regiones de origen. Mencionaron trapiches en diferentes zonas rurales en los cuales sus familiares (padres y/o hermanos) habían trabajado. Este reconocimiento permitió transformar la manera de asumirse no desde la vergüenza, sino desde la reivindicación de aquello que se come, de lo que son en esencia.

Remitirse al recuerdo hizo posible la reconstrucción de lazos familiares, pero también resignificar el valor de prácticas culturales profundamente arraigadas en los territorios. Una de ellas fue el trabajo en los trapiches, que a través de la lectura del poema “La molienda” pudo establecerse que más que una fuente de sustento económico, estos constituyen escenarios de encuentro y de transmisión de saberes de generación en generación; de ahí que hayan emergido recuerdos articulados a la producción de la panela. Los relatos que circularon en el encuentro mostraron que más allá de un asunto técnico instrumental, en la producción de panela existe una memoria corporal y afectiva en torno al oficio, asunto que permite comprenderlo como una práctica cultural viva.

Al resignificar y reconocer la panela como parte de sí mismos, brotaron nuevas formas de conocimiento vinculadas al escenario de la cocina, al territorio y a las prácticas de cuidado. La preparación de una bebida como la “aguapanela” fue asumida como una práctica que reúne valores y formas de ser y estar en el mundo. Para hablar de su alimentación, los estudiantes ya no se pararon únicamente desde el gusto, sino que le dieron lugar al afecto, la identidad y la geografía. Resignificar la panela implicó la resignificación de sí mismos, asunto que permitió asumirla y asumirse como un símbolo de resistencia, de herencia y de saber comunitario. A raíz de este giro simbólico, se generó una afirmación identitaria: comer y narrar lo que se come se volvió un gesto de dignidad y de orgullo territorial.

En última instancia, la panela se transformó en una metáfora viva de lo que esta investigación buscaba: reconocer que lo cotidiano y lo propio es una fuente de saber, dignidad y memoria. “nunca pensé que la aguapanela tuviera tanta historia” (comunicación personal, 28 de agosto de 2024) fue la frase de un estudiante al finalizar el taller “*La panela como evocadora de encuentros*” y fue una síntesis bastante acertada sobre lo ocurrido durante el encuentro. Ese descubrimiento fue, en sí mismo, un acto de recuperación simbólica, donde un alimento estigmatizado se transformó en una puerta de entrada a la reflexión sobre identidad, territorio y valor cultural.

La cocina volvió a convertirse en espacio de encuentro, pero también de resistencia simbólica. La panela —producida, compartida y contada— permitió comprender que la memoria alimentaria no es una simple evocación del pasado, sino una fuerza viva que estructura el presente

y permite proyectar nuevas formas de habitar el mundo en los seres humanos se asuman como parte del planeta y no como sus dueños, en las que prevalezca el ser sobre el tener. Comer, en este sentido, es un acto político y ecológico, porque, tal como lo plantea Pollan (2017), “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” (p. 22). Lo anterior permite resaltar que, toda elección alimentaria también es un asunto ético, es adoptar una postura frente a la vida, frente a los otros y al planeta. Entonces, lo que tiene lugar en la cocina y en la mesa, además de alimentar cuerpos, construye futuros posibles.

5.4 La comida como vínculo y diferenciación

Comer juntos nos iguala, comer y beber en la misma mesa ha servido históricamente para afianzar vínculos, para reconocernos con otros y con lo otro.

Otro de los resultados más significativos de esta investigación, fue constatar a través del encuentro y el compartir desde la comida, que esta, además de generar vínculos y conectar socialmente, también establece distancias y diferencia. A lo largo de toda la investigación surgieron relatos en los cuales el alimento funcionaba como vínculo familiar, afectivo y comunitario, pero también como frontera, como rótulo de clase social, origen étnico o pertenencia territorial. La manera en que algunos estudiantes hacían referencia a platos o preparaciones específicas, el tono vergonzante empleado para expresar sus pensamientos respecto a la posibilidad de llevar determinados alimentos al colegio o hacer parte del restaurante escolar, reveló cómo lo que se come y cómo se come, opera como una marca social silenciosa, pero contundente.

A través de la aplicación de los diferentes talleres en los que las recetas fueron asumidas como un relato ancestral configurado como una acción educativa para reconocer las construcciones identitarias, emergieron tensiones en torno a lo que se considera “comida de verdad” frente a lo que se desvaloriza como “comida de pobres” o “de negros”. Estas valoraciones, cargadas de estigmas, fueron puestas en diálogo, confrontadas y resignificadas colectivamente.

Tal fue el caso con las arepas, las lentejas y la mazamorra. Aunque todos mencionaron en diferentes ocasiones que estos eran alimentos presentes en sus construcciones alimentarias, al tiempo que los vinculaba como grupo social, también los distanciaba a través de las formas de

preparación y consumo. Asunto que se hizo tangible en expresiones como “todos comemos lentejas, pero no todos le ponen queso, y las lentejas sin queso no son lentejas profe” “profe, por ejemplo, las arepas de ustedes (colombianos) no son las arepas que nosotros hacemos en Venezuela” (comunicación personal, 21 de agosto de 2024) o cuando hablando del maíz, se mencionó la mazamorra y todos reconocieron que esta con leche y bocadillo era un manjar de los dioses, asumiendo que existía una única mazamorra, asunto que se transformó al compartir el siguiente relato

“Se pone a cocinar el agua, cuando está hirviendo le pones un poquito de arroz y si desea le coloca canela. Cuando ya el arroz va estando le echas los bananos y empieza a darle mano, a darle manoooo. Cuando ya están cocinadas ambas cosas, le echas la leche para que quede bien espesito y si se quiere le ponen azúcar, sino no, porque el banano es dulce. Y vuelve y le da manitooo, le da manito hasta que coja su punto para bajarlo del fogón. Cuando el arroz está abiertico es porque ya está listo”. (comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

Escuchado el relato, los estudiantes manifestaron “profe ¿qué tiene que ver eso con la mazamorra? Parece arroz con leche, pero con banano jajaja” (comunicación personal, 21 de agosto de 2024) tiene que ver porque esto es mazamorra de banano o plátano, y aunque todos comen mazamorra y eso los vincula, también los distancia porque son distintas mazamorras que obedecen a construcciones culturales y territoriales que configuran las preparaciones específicas de algunos alimentos.

De esta manera, lo que en un primer momento no contaba con un lugar en las narrativas de los estudiantes, como es el caso las lentejas con queso la mazamorra de banano, pasaron del ocultamiento al reconocimiento. La comida y la cocina se configuraron como un escenario en disputa simbólica, en el cual cocinar y comer en compañía posibilitó que los estudiantes se reencontraran con su historia y desde allí resignificarla alejados de cualquier carga vergonzante que la sociedad pudiese colocar en sus hombros. La comensalía, entendida como acto de encuentro, se volvió una estrategia pedagógica que desdibujó jerarquías y abrió paso a nuevas formas de

asumirse y asumir al otro. Comer y pensar juntos lo que antes se escondía fue, también, una forma de reparar.

5.5 comer: recordar desde el sabor y el saber

El cumulo de encuentros y las diferentes propuestas de taller llevadas a cabo, permitieron evidenciar que más allá de una experiencia sensorial, el sabor es una ruta de acceso al saber. Comer, en este caminar semillerista e investigativo, además de una necesidad biológica, se convirtió en un portal al recuerdo y una invitación al reconocimiento y construcción de conocimiento. Mediante una combinación de sabores y texturas los estudiantes se acercaron y sumergieron en memorias que, aunque antes no fueran verbalizadas o consientes, constituyen fragmentos de sus raíces: olores de infancia, sabores a celebraciones y sensaciones de cuidados. Estas evocaciones permitieron vincular la memoria con la experiencia presente, dotando de sentido aquello que hasta entonces era un acto mecánico.

Durante las sesiones, surgieron frases como “esto me sabe a cuando vivía con mi abuela, yo era muy pequeño y ella me cuidaba” o “este sabor es como estar en la casa vieja de mis tíos, siempre nos reuníamos allá para celebrar cumpleaños o navidad y esas cosas” (comunicación personal, 16 de octubre de 2024) Estas declaraciones son un reflejo de que el acto de comer activa un repertorio simbólico cargado de significados que escapan a la lógica puramente racional, tal como lo propone Harris (2010) al hacer énfasis en que comer es una decisión atravesada no solo por la fisiología de la digestión y la condición de omnívoros que tienen los seres humanos, sino, en esencia por las tradiciones de cada comunidad y el peso de su cultura alimentaria (p.12). El saber alimentario, entonces, no es solo técnico, sino también sensible y emocional.

En concordancia con lo anterior, las cocinas en esta investigación sufrieron una resignificación, pasaron de ser “el lugar donde se encuentran las abuelas, las mamás o las mujeres en general” a un espacio en el que circulan y se cocinan saberes, un archivo en el que se custodian las memorias ubicadas en las recetas y preparaciones familiares, pero también como un espacio para la producción de saberes encarnados en cada decisión que se toma para agregar, restar o combinar ingredientes según sea necesario.

Así entonces, la cocina se convirtió en un verdadero archivo viviente y contenedor de memorias y saberes encarnados. En cada receta que los estudiantes buscaron en la intimidad de sus hogares, descubrieron que allí reposan fragmentos de la historia de sus familias, de sus gentes, de sus territorios, de lo que son. La cocina fungió como el escenario en que lo heredado se hizo presente no como un conjunto de pasos a seguir, sino como un gesto, la manera en que las abuelas revuelven alguna preparación, la cuchara de madera que no se cambiaba “porque así lo hacía la abuela” o el orden de los ingredientes en una receta específica. Así, el taller como técnica no solo activó recuerdos, sino que permitió a los estudiantes ser conscientes de qué cocinar es también un acto de transmisión cultural, en el que se conservan y reactivan memorias colectivas. Cocinar fue, en ese sentido, un acto pedagógico y político, porque permitió traer al presente aquello que ha sido históricamente invisibilizado por los saberes escolares hegemónicos, aquellos que privilegian la abstracto sobre la experiencia, lo escrito sobre lo oral, lo universal sobre lo situado.

Así las cosas, los estudiantes comenzaron a validar otros modos de conocimiento: el saber del cuerpo “profe, cuando las mamás miden la temperatura de un líquido con el antebrazo” del gusto “cuando prueban un sorbo de la sopa o el jugo y dicen: le falta una pizca de sal o azúcar” del afecto “profe, por ejemplo, no es lo mismo comer en un restaurante que en la casa, la mamá sabe que sirve de una forma específica y uno sabe que lo hicieron con amor, se siente como en el sabor” (comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

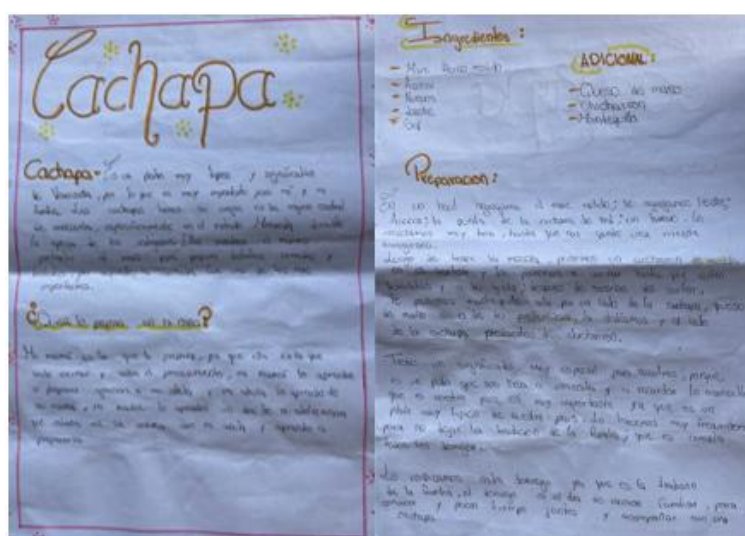


Figura 26: La comida como legado: una receta escrita desde el territorio

Estos saberes no se conservaron en libros o documentos escritos académicamente, sino en los cuerpos y sentidos de quienes cocinan y comen. El saber del cuerpo se evidenció en prácticas cotidianas que fueron mencionadas por los estudiantes con asombro y admiración: medir la temperatura con el antebrazo o saber cuándo un alimento está listo sin necesidad de un libro que sugiera un tiempo estimado. El saber del gusto se activó cuando, al probar una preparación, los estudiantes reconocían la necesidad de ajustar la sazón “profe, a ese guacamole que hicieron los muchachos le falta una pizca de sal” (comunicación personal, 18 de abril de 2024). Y el saber del afecto apareció cuando hablaron del acto de cocinar como un gesto de cuidado al contrastar los sentires que transmite la comida de un restaurante y la comida de sus casas. Estos saberes revelaron y pusieron en escena otras formas de conocimiento que las Instituciones Educativas en ocasiones desconocen, sin embargo, son esenciales para comprender la manera en que se configuran los vínculos, las identidades y los aprendizajes en contextos cotidianos. El reconocimiento de estos saberes fue una forma de dignificar lo sensible, de legitimar el aprendizaje desde sus mundos de la vida, desde lo sentido y lo compartido.

Este reconocimiento de formas de saber no académicas permitió una ruptura con el modelo hegemónico de conocimiento escolar. Así, la comida se convirtió en un canal legítimo para pensar, para narrarse y para habitar el mundo de otra manera.

5.6 pensar lo que se come: la cocina un aula más

Finalmente, otro aporte de esta investigación fue entender que la cocina puede convertirse en una extensión del aula. Pensar lo que se come no es un ejercicio menor: es una forma de activar procesos pedagógicos profundos, anclados en la vida cotidiana. En la cocina se piensa con las manos, con la lengua, con la memoria. Se aprende haciendo, compartiendo, equivocándose. Y en ese hacer, se construye conocimiento próximo.

El reconocimiento de la cocina como un aula más adquiere mayor profundidad y relevancia si tenemos en cuenta que

En occidente, la desvalorización de la cocina en el ámbito del conocimiento está vinculada al desarrollo de dos planteamientos que han venido a separar y a ocupar el espacio culinario:

el de la gastronomía, que monopoliza el discurso sobre los placeres y su historia, y el de la nutrición, que expone el estado del conocimiento científico sobre las relaciones entre alimentación y salud. (Boudan, 2008, p.13)

Planteamientos que han aportado de manera significativa a que lo cotidiano, lo afectivo y lo sensorial tengan un menor reconocimiento como fuentes legítimas de saber.

Los talleres y los laboratorios de cocina que fueron llevados a cabo evidenciaron que los estudiantes demandaban experiencias significativas. Y fue en este panorama en el cual, reunirse para preparar una receta, para experimentar con ingredientes y para narrar el origen de un plato, se convirtieron en oportunidades de aprendizajes profundos y descentralizados. Así, comprender y habitar la cocina como un aula más o como una extensión de esta, aportó al fortalecimiento de habilidades cognitivas, técnicas, afectivas y sociales. Al respecto un estudiante manifestó “Vea Profe, uno aquí no aprende a cocinar o a comer solamente, aquí aprendemos a convivir” (comunicación personal, 16 de octubre de 2024) lo que demuestra que el espacio de la cocina como un aula más permitió construir y vivenciar una experiencia de formación integral, en la que el cuerpo, los sentidos y la palabra se sentaron a la mesa.

En el semillero de investigación y bajo el entramado de los laboratorios de cocina, los estudiantes no solo aprendieron contenidos sobre historia, economía, ingredientes o técnicas de cocción, sino que se sumergieron en una pedagogía sensible: una que involucró al cuerpo, al gusto y a la memoria. En la cocina se encarnaron formas de conocimiento a las que en algunas ocasiones la escuela tradicional resta valor. De esta manera, se logró generar lo que podría llamarse un saber situado, que emerge de la experiencia directa, de la colaboración y del diálogo intergeneracional con madres, padres, abuelas y abuelos; por esto, el aprendizaje fue más allá del contenido, fue actitud y disposición.

Distanciándose de las jerarquías tradicionales del escenario escolar, la cocina como un aula más se configuró como un escenario en el que la autoridad del maestro se desplazó hacia una lógica de tutoría horizontal, en la que todos enseñaban y aprendían.



Figura 27: Mirada atenta, de la verticalidad a la horizontalidad

Sumado a lo anterior, se logró resignificar la figura del maestro, que ya no fue entendido como el único portador de conocimiento y encargado de transmitir contenidos, sino que se convirtió en el sujeto que acompaña, indaga y aprende en el compartir con otros, adoptando una figura más cercana a la mediación. En distintos momentos de los talleres fueron los estudiantes quienes asumieron roles de liderazgo, explicaban procedimientos, se corrigieron unos a otros desde la empatía y realizaron propuestas sobre el porqué o como llevar a cabo una actividad específica. Esto, permitió romper o por lo menos fisurar la lógica unidireccional del aula tradicional y generar acciones educativas cercanas a la colaboración y el reconocimiento mutuo.

En este contexto, sin embargo, apareció el restaurante escolar como una evidencia que permitió contrastar algunas resignificaciones mencionadas en los párrafos anteriores. Allí, a pesar del trabajo y los logros alcanzados en el semillero de investigación, la comida continúa siendo concebida de manera funcional, esto como resultado de diferentes factores, entre ellos, la manera impersonal en que es dispuesta la comida, sin mediaciones simbólicas y mucho menos pedagógicas.



Figura 28: Puedes comer, pero...

Por lo tanto, el rechazo que algunos estudiantes manifestaron no frente a los alimentos en sí, sino frente a las formas y dinámicas que rigen en el restaurante escolar y que fueron mencionados en apartados anteriores, evidencian que no se trata únicamente de alimentar cuerpos llenando estómagos, sino de construir vínculos y reconocimiento. Contrario a la cocina del restaurante escolar, la cocina, entendida como una extensión del aula escolar, abierta al diálogo, permitió reconfigurar la relación entre la comida y el conocimiento.

Pensar lo que se come fue, entonces, una puerta de entrada a una educación más humana, más crítica y arraigada. Una educación donde los saberes del cuerpo, del gusto y de la vida cotidiana sean reconocidos como válidos. En este sentido, la cocina dejó de ser solo un espacio doméstico y se entendió como un aula abierta, un escenario para pensar(nos) desde lo que comemos, desde lo que compartimos y desde lo que podemos llegar a ser. En última instancia, tratar de pensar lo que se come, constituyó una forma de regresar la dignidad al acto de alimentarse, de recuperar el vínculo entre cuerpo, la memoria y aprendizaje.

6. Lo que brota / consideraciones finales

Importancia de los hallazgos y sentidos construidos

Los resultados alcanzados lejos de representar datos, cifras o verdades absolutas fueron procesos de transformación en los lenguajes, las prácticas y las formas de percibir el mundo de los estudiantes. Llevar al pensamiento y la resignificación asuntos como la comida y el territorio, al igual que la recuperación de memorias alimentarias para nombrarse y reconocerse a partir de lo que se come, son señales de que se sembró un escenario de pensamiento en el que la identidad dejó

de ser un dato fijo e inamovible, para convertirse en una construcción que se transforma como resultado y de acuerdo con la experiencia vital de cada sujeto.

Uno de los aspectos relevantes que dejó esta investigación fue la posibilidad de constatar que los resultados en una Investigación Acción Participativa no se reducen a respuestas conceptuales o definiciones académicas, o por lo menos no se encuentra allí la mayor importancia, sino en los modos de nombrar(se), recordar(se) y actuar de los participantes. Los lenguajes empleados cotidianamente por algunos estudiantes sufrieron transformaciones, las preguntas dejaron la caverna y adquirieron un mayor grado de complejidad, lo que llevó a que de los silencios brotaran narrativas cargadas de afecto, memoria, comida y territorio. Aquello que en un primer momento resultaba absurdo, la pregunta ¿Qué es la comida? Terminó siendo la semilla para recorrer y explorar historias, vínculos y significados profundamente arraigados en la experiencia vital de los estudiantes.

Estos procesos de transformación no se alcanzaron de forma inmediata, fue necesario abonar el escenario escolar a través de la construcción de condiciones de confianza, de apertura y reconocimiento para que la comida dejara de ser reducida a un asunto de consumo y fuera concebida como un estructurante cultural y una vía de expresión. De taller en taller y de relato en relato, los estudiantes se permitieron vincular sabores con personas, platos con relatos y territorios con emociones o sentires. Esta articulación entre lo simbólico y lo sensorial constituyen un aspecto central para comprender que los resultados de esta investigación no se encuentran únicamente en lo dicho o escrito, sino también en lo sentido, cocinado y recordado.

Las nuevas formas de nombrarse y asumirse aparecen como una de las líneas con mayor relevancia en este ejercicio académico. A través de sus relatos, los estudiantes lograron resignificar elementos de su identidad que se encontraban cargados de vergüenza. Al darles lugar, compartirlos, escucharlos y reconocerlos en un entorno seguro, implicó que lo que antes generaba vergüenza, se transformara en motivo de orgullo y dignidad. Esto mostró que, además de nutrición, la comida es portadora de memorias, herencias y resistencia cultural.

Así mismo, el transitar investigativo permitió evidenciar la forma en que los estudiantes pasaron (por lo menos en el escenario del semillero de investigación) de una perspectiva mecánica y funcional de la comida a una lectura simbólica y crítica. Empezaron a reconocer que sus preferencias alimentarias no tienen un carácter neutral o natural, sino que existen fuerzas culturales, económicas y políticas que influyen en cada decisión alimentaria. La comprensión de lo anterior es uno de los sentidos construidos con mayor valor, porque abre precisamente la posibilidad de inscribirse en unas prácticas de ciudadanía más conscientes y comprometidas. Por consiguiente, el semillero de investigación como un escenario de pensamiento, no solo fue un espacio de aprendizaje, sino un territorio para la emancipación simbólica.

En síntesis, los resultados de esta investigación no se condensan en la transformación de conceptos específicos, sino en la transformación de miradas. En cómo los participantes empezaron a pensarse desde lo que comen, a nombrarse desde sus raíces, a situarse y asumirse como sujetos culturales, históricos y políticos. La capacidad de generar procesos para la reconfiguración de identidades a partir de lo cotidiano y de construir sentido desde la comida, evidenciada en el semillero de investigación como escenario de pensamiento, representa uno de los resultados más potentes en la Investigación.

Aportes pedagógicos y políticos del proceso

Esta investigación, además de las implicaciones a nivel de los estudiantes, se constituyó como una apuesta, una búsqueda pedagógica y política frente a los modelos educativos tradicionales. La figura del semillero de investigación se consolidó como un espacio alternativo a la hegemonía de una educación con un marcado énfasis en la acumulación de contenidos, a un relacionamiento pedagógico que de manera vertical ubica de manera definitiva al maestro por encima del alumno, y, además, frente a la brecha entre lo que se aprende y lo que se vive. Por lo anterior, la cocina más que un recurso metodológico, fue un territorio simbólico que posibilitó la reconfiguración de las relaciones entre el saber, el cuerpo y la escuela.

Uno de los aportes más tangibles fue la experimentación de una acción educativa situada, enraizada con los saberes del mundo de la vida de los estudiantes. La cocina como un aula más

permitió valorar el conocimiento desde una perspectiva sensible, colaborativa y horizontal. Por consiguiente, los aprendizajes no se dieron a través de una acción de transmisión en una sola dirección, sino mediante el hacer colectivo, de la conversación y del error como fuentes legítimas de saber. Esta experiencia investigativa permitió reconocer y corroborar la importancia de asuntos como el entorno, el territorio y las historias familiares para generar aprendizajes significativos en el escenario escolar.

Sin duda alguna, esta búsqueda y propuesta investigativa también fue política. Fue política porque permitió cuestionar los límites del currículo oficial, descentrar al maestro como único portador del conocimiento y figura de autoridad, además, permitió reconocer que existen otras formas de producir conocimiento más allá de las aulas convencionales traducidas en cuatro paredes un tablero. Fue política porque evidenció que educar también es cuidar, escuchar, cocinar y compartir. En cada relato evocado a partir de la interacción con un ingrediente o un sabor, emergió una resistencia silenciosa frente a una educación homogénea y distante de las realidades de los estudiantes.

De la misma forma, el semillero de investigación permitió evidenciar que cuando se construyen escenarios para el reconocimiento, los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden ser profundamente transformadores. Reconocimiento del saber no académico, de la historia alimentaria de cada sujeto, del cuerpo como herramienta pedagógica. Lo anterior implicó una resignificación del conocimiento escolar que posibilitó tejer puentes entre la escuela y la vida, entre lo racional y lo sensible, entre lo colectivo y lo íntimo. El aula escolar se expandió y más allá de los cuatro muros que convencionalmente la delimitan, se instaló en la cocina, la conversación y la experiencia.

Finalmente, el semillero más que una estrategia didáctica, fue una práctica de resistencia pedagógica. Una forma de manifestar que otra escuela es posible, que otra relación con el saber es deseable, y que los estudiantes cuando se les reconoce como sujetos portadores y productores de conocimiento son capaces de pensar(se) desde otros lugares. En este proceso, la educación dejó de ser una imposición para volverse un encuentro. Un encuentro con el otro, con el pasado, con el sabor, con el territorio y con sigo mismo.

Tensiones y límites del camino recorrido

Todo proceso educativo que tenga como propósito generar transformaciones se encuentra acompañado de tensiones. Esta investigación no fue la excepción a la regla. El semillero de investigación, a pesar de ser una apuesta potente y a través de la cual se buscaba responder a una necesidad identificada por miembros de la comunidad educativa, se llevó a cabo en medio de algunas restricciones propias de la escuela formal. Por ejemplo, el tiempo constituyó una de las primeras barreras. Las dinámicas y lógicas de la escuela, marcadas por horarios rígidos, asignaturas que fragmentadas y exigencias curriculares, muchas veces significaron un obstáculo para sostener de manera continua los encuentros, lo que afectó de manera significativa el ritmo y la profundidad del trabajo reflexivo llevado a cabo en el semillero de investigación

De manera transversal, se sumaron desafíos materiales y logísticos. Hablar de la cocina como un espacio de aprendizaje al interior de una Institución Educativa formal implicó montar y desmontar la cocina para cada encuentro, ingredientes y utensilios (cubiertos, platos, tablas para picar, cuchillos, ralladores, vasijas, entre otros) se convirtieron en el equipaje de cada encuentro, porque, aunque la escuela cuenta con cocina, dicho espacio está exclusivamente reservado para las operadoras del restaurante escolar. Por lo anterior, los elementos que permitieron montar y desmontar lo que terminó siendo una cocina itinerante, fueron resueltos por el mismo semillero de investigación. Aun así, no dejaron de ser obstáculos que tensionaron el desarrollo pleno de la investigación. Cada taller y laboratorio de cocina implicó una capacidad de adaptación constante frente a las limitaciones del contexto.

Otra tensión a lo largo del desarrollo de esta investigación fue la institucionalidad y las dinámicas que la constituyen. Si bien, desde el primer momento se contó con la apertura por parte de la Institución para que la investigación se llevara a cabo, en algunas ocasiones se evidenció el distanciamiento entre las lógicas académicas de la escuela y el enfoque sensible y participativo de esta investigación. El trabajo en la cocina como un aula más implicaba entre otras cosas que hubiera manipulación de diferentes utensilios entre los cuales se encontraban lógicamente los cuchillos (como en toda cocina) esto sumado al empleo del cuerpo y todos sus sentidos, resultó disruptivo y no siempre fue reconocido como algo relevante dentro de los estándares de evaluación y/o rendimiento escolar.

Esto implicó que fuera necesario justificar en reiteradas ocasiones el valor pedagógico de la experiencia para que los estudiantes se pudieran ausentar de alguna clase y asistir al encuentro del semillero, asunto que, aunque desgastante, fortaleció el sentido crítico y argumentativo del proceso.

Así pues, las tensiones que tuvieron lugar durante la puesta en marcha de esta investigación permiten reafirmar que las fricciones y disputas son inherentes a los procesos que buscan generar transformaciones significativas. Las dificultades metodológicas e institucionales se transformaron en materia prima para la reflexión y el pensamiento. Cada situación dificultad enfrentada fue asumida como una oportunidad para pensar la escuela desde otro lugar, bajo otra perspectiva, para imaginar formas más humanas de enseñar y aprender, para entender que las grietas del sistema son lugares fértiles para sembrar otras posibilidades.

Preguntas abiertas y aprendizajes como maestro

Al cerrar este proceso investigativo no se alcanza como punto final un conjunto de verdades absolutas porque nunca fue una pretensión, al contrario, el punto de llegada se encuentra con la emergencia de algunas preguntas que develan posibles ejes de análisis y rutas de comprensión para la realización de futuras reflexiones e investigaciones. ¿Cómo construir una escuela que enseñe desde el reconocimiento, el abrazo y la transformación? ¿Cómo ser maestro de escuela desde el afecto, el cuerpo, el recuerdo? Interrogantes que no son un asunto menor, son el verdadero legado de una investigación que se abrió a la descentralización de lo esperado para encontrarse con lo necesario.

Otra pregunta que emergió de manera insistente interpela la formación de maestros. ¿Cómo se forman y preparan a los maestros para habitar una escuela viva, situada y profundamente humana? Hacer parte de esta investigación permitió evidenciar que el saber pedagógico no solo se construye y limita al aula formal, ni en las márgenes de la planificación curricular, sino también en los mundos de la vida, en lo cotidiano, en la cocina, en la conversación y en el recuerdo, precisamente donde el conocimiento no se impone, pero se teje colectivamente. Desde el lugar del

maestro, esta comprensión implica pensar y repensar los procesos formativos que configuran lo que sería el -ser maestro- y desde allí reconocer que no se trata únicamente de aprender a enseñar, sino de aprender a observar, a practicar la escucha atenta, a conmoverse en el compartir con quienes aprenden.

Como maestro investigador esta experiencia también implicó una transformación a nivel personal. Fue posible pensar y realizar un tránsito consciente de las lógicas del control y la transmisión hacia una postura de acompañamiento, de apertura y de mediación. Así, fue posible corroborar que no es suficiente con tener una planificación clara o unos objetivos bien estructurados. A veces, lo más potente emerge cuando se permite lo imprevisto, cuando circula la palabra, cuando se modifica la receta y cuando el error se asume como una lección. En esta investigación, la cocina fue una maestra silenciosa, enseñó a esperar, a observar y a confiar en que el conocimiento también se construye entre aromas, sabores, silencios y gestos.

El camino recorrido también permitió evidenciar que investigar no es de manera exclusiva un asunto de recolectar y analizar información relevante. Una investigación como esta, fue, sobre todo, involucrarse e implicarse con la vida de los otros, con sus relatos y sus contradicciones. Reconocerse a partir de las emociones y sentires que emergen, con las tensiones que, aunque propias del proceso, desafían lo planeado, comprometerse con los aprendizajes que no caben en una rubrica, pero transforman la mirada. Despojarse de las seguridades académicas y contrastarlas con lo que la voz de un niño expresa al hablar de una comida, de una abuela o de un territorio aparentemente olvidado. Esto, sin duda, deja huella.

Finalmente, me voy de este proceso con menos respuestas de las que creía tener al comenzar, pero con una claridad, los procesos educativos se enriquecen y adquieren un mayor significado cuando están atravesados por la vida misma de aquellos que participan. Pensar lo que se come, fue pensar(nos) colectivamente. Aunque la comida fue el medio, lo verdaderamente importante fue aquello que se activó a través de ella: la memoria, la palabra, la dignidad, el vínculo... la otredad. Como maestro me queda el desafío y el deseo de continuar en la construcción de escenarios donde esos elementos puedan florecer. Como investigador, me queda la convicción

de que la cotidianidad no es un lugar menor para pensar la vida y la escuela, es quizás, el lugar más honesto y fértil para imaginar otras formas de educar y habitar el mundo.

Referencias

- Álvarez, A. (1995). Y la escuela se hizo necesaria. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Agudelo, G. M. (2020). “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”. Medellín: Universidad de Antioquia.
- AERA Code of Ethics: American Educational Research Association Approved by the AERA Council February 2011. (2011). Educational Researcher, 40(3), 145-156. <https://doi.org/10.3102/0013189x11410403>
- Apple, M. (1996). Ideología y Currículo. España. Akal
- Ayala carabajo, r., (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de m. Van manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras EXPERIENCIAS. Revista de Investigación Educativa, 26(2), 409-430.
- Barros, C. (2013) Maíz, identidad y cultura. En Identidad a través de la cultura alimentaria. Editorial Trazos. México. Disponible en: <http://bioteca.biodiversidad.gob.mx/janium/Documentos/6822.pdf>
- Buitrago Gómez, A.M, & Echavarría Grajales, M. (2022). La soberanía alimentaria en la formación de un sujeto digno -la relación cosechero/a - cocinera/o como acción educativa pertinente territorialmente en el corregimiento de Micoahumado- [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- CACAO (Comp). (2015). Comer es rebeldía: recuperar la capacidad autónoma de comer. Compilación de textos sobre soberanía alimentaria.
- Cano Ruiz, F. y Cano Barreto, F. (2020). La comida en la construcción de un sujeto emancipado y soberano -una perspectiva política en la escuela rural Juan María Gallego- [Tesis pregrado, Universidad de Antioquia].
- Delgado, R. (enero-abril de 2001). Comida y cultura: identidad y significado en el mundo contemporáneo. Estudios de Asia y África, XXXVI (1), 83-108. Recuperado el 20 de noviembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/586/58636104.pdf>
- Delgado, R. (enero-abril de 2001). Comida y cultura: identidad y significado en el mundo contemporáneo. Estudios de Asia y África, XXXVI (1), 83-108. Recuperado el 20 de noviembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/586/58636104.pdf>

- Desplazamiento Forzado en Colombia-ACNUR. disponible en http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=uploads/media/COI_2821
- Escobar, A (2014) Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Escobar, A (2015) “Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur”. Revista de Antropología Iberoamericana. Pp. 11 – 32
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio". Cuadernos de antropología social., 41, 25 - 38.
- Espeitx, E. (1999) La alimentación humana como objeto de estudio para la antropología posibilidades y limitaciones. Revista internacional de ciencias sociales, ISSN 0211-6707, N° 19, 1999, págs. 137-152. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=226132>
- Fals Borda, O. (1985). Conocimiento y poder popular. Bogotá: Siglo XXI.
- Fernández, F. (2001). Historia de la Comida; Alimentos, Cocina y Civilización. España: Tusquets Editores
- Giroux, H. (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía. México D.C: Siglo XXI.
- Ghiso, A. (2012) Pedagogía social en un mundo contemporáneo desigual. Congreso internacional de pedagogía Amigoniana. Fundación universitaria Luis Amigó, Medellín.
- GMH (2013)! Basta Ya ¡Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Imprenta nacional. Bogotá.
- Grisales, C. (2005) Manual para el reconocimiento de registros activos: los caminos que transita la memoria. Documento de trabajo.
- Grisales, C. (2017) Epistemologías de la comida: Conocimiento desde la cocina. Documento de trabajo.
- Grisales, C. (2017) Informe diagnóstico de la gestión social. Programa los niños tienen derecho a aprender. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Grisales, C.L. Capítulo: Educación con enfoque territorial desde una perspectiva crítica (28 pp). Diálogo de saberes, memorias y territorios / coordinadora académica Ángela Piedad Garcés Montoya; editora Amalia María Cano Castaño. --1ª ed. -- Medellín: Universidad de Medellín; Sello Editorial Universidad de Medellín, 2018.

- Grisales Montoya, C. L. (2020). EXPEDICIÓN DIGNIDAD: La comida al centro del pensamiento. Cuadernos Pedagógicos, 23(31), 73–Grisales, C.L (2019). EXPEDICIÓN DIGNIDAD, La comida al centro del pensamiento.
- González Quintero, V. C., et al. (2019). Semilleros de investigación: rutas y experiencias de la Universidad de Antioquia. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades: Universidad de Antioquia: Fundación Universidad de Antioquia: Red de Semilleros de Investigación
- Guber, R. (2011). La etnografía: método, campo y reflexividad. Siglo XXI editores
- Hall, S., & du Gay, P. (Comps.). (2003). Cuestiones de identidad cultural (H. Pons, Trad.). Amorrortu Editores.
- Harris, M. (1985) Bueno para comer. Enigmas de alimentación y cultura. Alianza editorial. Madrid.
- Harris, M. (2010). Bueno para comer. Enigmas de alimentación y cultura. Madrid: Alianza Editorial S. A.
- Heidegger, M., & von Herrmann, F. W. (1977). Sein und zeit
- Hernández, V. (2020). “La comida: una acción educativa pertinente territorialmente desde la ruralidad- Experiencia en la I.E Rural Ezequiel Sierra sede Juan María Gallego del municipio de Guarne, vereda Guapante Abajo”. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Izquierdo, A., Armenteros, M., Lancés, L., & Martín, I. (2004). Alimentación saludable. Revista Cubana de Enfermería, 20(1), 1. Recuperado en 28 de julio de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192004000100012&lng=es&tlng=es.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir En McLaren, P. Y Kincheloe, J. (DIR.), Pedagogía crítica -De qué hablamos, dónde estamos (p.25-69. Barcelona: Graó.
- Lizárraga Patricia & Jorge Pereira (2022), Atlas de los Sistemas Alimentarios del Cono Sur – 1.ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Rosa Luxemburgo, 2022.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico, Vol. 5, N°. 1, 2011, págs. 107-114
- Martínez, A. (2012). Verdades y mentiras sobre la escuela. Bogotá: Imprenta distrital.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Silogismos de investigación, (08), 1-43.
- Mélich, J. (1996). Antropología simbólica y acción educativa. España: Paidós.
- Mélich, J. (2021). La fragilidad del mundo: un ensayo sobre un tiempo precario. Tusquets.

- Mendizábal, S. (2007). El encantamiento de la realidad: conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana. Guatemala: DIGEBI / ILE / URL / Serviprensa.
- Muñoz Murillo, L.V & Pérez Escobar, K. (2022). La comida como proyecto pedagógico de aula que problematiza la relación global-local en la consolidación de la identidad territorial del corregimiento de Micoahumado para la Institución Educativa del mismo nombre en el municipio de Morales. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- McLaren, P. (1996). La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. México D.C.: Siglo XXI.
- Ossa, V. (2018). Reconocimiento del territorio como un aula viva que educa: una mirada desde la práctica pedagógica del maestro en el contexto de escuela nueva (Tesis de pregrado) Recuperado de: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3411/1/PB01181_victoralfonsoossa.pdf
- Pérez, L. (2018), La cocina como estrategia para mejorar la enseñanza aprendizaje de los conceptos de bioquímica (tesis de maestría). Universidad Nacional, Manizales, Colombia. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/62590/1/24853900.2018.pdf>
- Petrus, A. (1997) Concepto de educación social. En Antonio Petrus (Ed.), Pedagogía Social (pp. 9-39). España: Ariel.
- Pineau, P. (2001). ¿ Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo:“Esto es educación”, y la escuela respondió:“ yo me ocupo”. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad, 27-52.
- Pollan, M. (2017). El dilema del omnívoro: en búsqueda de la comida perfecta. Bogotá: Penguin Random House.
- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. Bogotá: Arfo editores.
- Selener, D. (1997). Participatory action research and social change. NY: Cornell University Participatory Action Research Network.)
- Sosa, M. (2012). ¿Cómo entender el territorio? Guatemala: Cara Parens.
- Espeitx, E. (1999) La alimentación humana como objeto de estudio para la antropología posibilidades y limitaciones. Revista internacional de ciencias sociales, ISSN 0211-6707,

Nº 19, 1999, págs. 137-152. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=226132>

Anexos

MATRIZ METODOLOGICA

- **Objetivo General:** Generar procesos de reconfiguración de identidades desde la multidimensionalidad de la comida y el territorio en la formación de un escenario de pensamiento con estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Vida Para todos

Objetivo específico	Técnicas	Herramientas	Productos	Referentes
Develar las identidades y procedencias territoriales de los sujetos en formación que participan en el semillero de investigación para comprender las dinámicas de los territorios de procedencia y sus bases culturales en la formación de su identidad.	1.1 Relación tutor/tutorado	1.1.1 Material audiovisual / relación cara – cara	1.1.1 Hoja de vida estudiantes / relatos/ recetas	Expedición Dignidad (2019)
	1.2 Taller: Hombres y mujeres del maíz /un día en la vida de:	1.2.1 Desarrollo didáctico (presentación expedición dignidad, ubicación espacial ruta expedicionaria, hombres y mujeres del maíz, introducción a las especias, palabra dulce)	1.2.1 El enrutante/sistematización taller / relatoría/	Expedición Dignidad (2019)
		1.2.2 Cámara y grabadora de voz	1.2.2 registro audiovisual	
	1.3 Taller: taller la panela como evocadora de encuentros	1.3.1 Guía del taller 1.3.2 Cámara fotográfica y grabadora de voz	1.3.1 Sistematización taller /relatoría/ 1.3.2 registro audiovisual	Expedición Dignidad (2019)

	1.4 Entrevista a maestra/o	1.4.1 Guía de entrevista 1.4.2 Convocatoria para la aplicación de entrevista 1.4.3 Grabadora de sonido. 1.4.4 Cámara fotográfica	1.4 Procesamiento y análisis de las entrevistas 1.4.1 Transcripción y análisis discursivo 1.4.3 Registro audio 1.4.4 Registro audiovisual	Expedición Dignidad (2019)
	1.5 <i>Recorriendo caminos, resignificando el territorio. Cartografiando mis pasos, de la casa a la escuela.</i>	1.5.1 Guía del taller 1.5.2 Cámara fotográfica y grabadora de voz	1.5.1 Sistematización taller /relatoria/ 1.5.2 registro audiovisual	Expedición Dignidad (2019)
Reconfigurar memorias a través de la relación comida/territorio/identidad de los sujetos en formación	2.1 Relación tutor/tutorado	2.2 Material audiovisual / relación cara – cara		Expedición Dignidad (2019)

que participan del semillero de investigación	2.2 Taller: la panela como evocadora de encuentros	2.2.1 Guía del taller 2.2.2 Cámara fotográfica y grabadora de voz	2.2.1 Sistematización taller /relatoría/ 2.2.2 registro audiovisual	Expedición Dignidad (2019)
	2.3 <i>Frutas y especias: un viaje por el mundo sin salir de la cocina</i>	2.3.1 Guía del taller 2.3.2 Cámara fotográfica y grabadora de voz	2.3.1 Sistematización taller /relatoría/ 2.3.2 registro audiovisual	Expedición Dignidad (2019)
	2.5 Recopilación de Recetarios (recetas y relatos- paisajear territorios)			Expedición Dignidad (2019)
Consolidar un semillero de Investigación como escenario de pensamiento que aborde el carácter multidimensional de la comida y el territorio.	3.1 Cocina como laboratorio: Causa Limeña	3.1.1 Guía Cocina como laboratorio 3.1.2 Cámara fotográfica y grabadora de voz	3.1.1 Sistematización del laboratorio /relatoría 3.1.2 registro audiovisual	Expedición Dignidad (2019)
	3.2 Cocina como laboratorio: Salpicón colombiano	3.2.1 Guía Cocina como laboratorio 3.2.2 Cámara fotográfica y grabadora de voz	3.2.1 Sistematización del laboratorio /relatoría 3.2.2 Registro audiovisual	Expedición Dignidad (2019)

	3.3 Cocina como laboratorio: Belleza Pastusa	3.3.1 Guía de Cocina como laboratorio 3.3.2 Cámara fotográfica y grabadora de voz	3.3.1 Sistematización del laboratorio/relatoría 3.3.2 Registro Audiovisual	Expedición Dignidad (2019)
--	--	--	---	----------------------------

CRONOGRAMA				
Actividad	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Formulación proyecto				
Formulación proyecto				
Aplicación y sistematización				
Escritura				