



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**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.**

Valentina Hernández Valencia

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

Licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Sociales

Asesora:

Clara Lucía Grisales Montoya

Línea de Investigación:

Escuela abierta y formación para las ciudadanías

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Agradecimientos

A Clara Grisales, por ser tutora en este encuentro, pionera expedicionaria y cocinera generosa.

A mis compañeras y compañeros de Expedición Dignidad, por creer en la fuerza de la construcción colectiva.

A todos y cada uno de los maestros y maestras que instalaron en mi proceso formativo preguntas, inconformidades y esperanzas.

A los tutorados y tutoradas, que me permitieron aprender de ellos y volver a la raíz.

A mi madre, por creer en mí e impulsarme a soñar.

Y a mis amigos, por ser luz.

Contenido

Agradecimientos	1
Resumen.....	7
Abstract.....	8
Introducción	9
Antecedentes	10
Justificación	12
Planteamiento del problema.....	16
Objetivos	21
General	21
Específicos	21
Referentes teóricos.....	22
La comida como fuente vital de las sociedades	22
La pertinencia del territorio: una tarea pendiente.....	24
La Acción Educativa	27
Lo rural: un escenario cambiante	28
Metodología	30
Planteamiento metodológico	30
Técnicas.....	33
Propuesta metodológica	36
Relación pedagógica Tutor-Tutorado.....	36
Técnicas.....	37
Desarrollos didácticos.....	41
Análisis y procesamiento de información	43

Los cuadernos de trabajo	43
Libro de códigos	44
I. Contexto: El Territorio	46
La ruralidad de Guapante Abajo	48
Guapante Abajo y la Comida en el territorio.....	50
La ruralidad de El Palmar.....	64
II. Nuevas ruralidades: Guapante Abajo	68
La escuela en la ruralidad: una escuela en tensión.....	72
La escuela rural: la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra sede Juan María Gallego, vereda Guapante Abajo, Guarne.....	73
La escuela rural y la formación para la ciudadanía	77
III. La comida: una acción educativa pertinente territorialmente desde la ruralidad.....	81
La comida en la escuela. Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra sede Juan María Gallego	81
El restaurante escolar: aprender a comer callado.	81
Comida y áreas: la instrumentalización de la comida.	85
La comida al centro del pensamiento: la experiencia de la comida como acción educativa	86
Los sujetos de la acción educativa: la relación tutor-tutorado.....	86
El escenario de la acción educativa: La Cocina como laboratorio.	89
El taller como técnica dialógica.....	92
La comida y el cuerpo.	93
El cuidado.	96
El fortalecimiento del tejido social.....	98
La pertinencia del territorio.	102
Valoración del proceso	108
Consideraciones finales: invitación a comer.....	110
Recomendaciones	113
A la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego:.....	113

Consideraciones éticas	115
Conocimiento colectivo.....	115
Voluntad de los sujetos.....	115
Privacidad y confidencialidad	115
Fuentes de financiación	116
Socialización y devolución a la comunidad escolar	116
Anexos	117
Referencias.....	118

Tabla de fotografías

Fotografía 1: La chiva como medio de transporte público en Guapante (p. 48)

Fotografía 2: Paisaje de la vereda Guapante Abajo, algunos de los invernaderos existentes y en construcción para el monocultivo de tomate (p. 50)

Fotografía 3: Trabajador en interior de invernadero para el monocultivo de tomate, vereda Guapante Abajo, Guarne (p. 54)

Fotografía 4: Canastas como unidad de medida para la comercialización del tomate ubicadas al borde de la vía de la vereda Guapante Abajo, Guarne (p. 57)

Fotografía 5: Paisaje de la vereda Guapante Abajo de Guarne, desde la I.E.R Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego (p. 60)

Fotografía 6: Cultivo de aguacate hass para exportación, vereda El Palmar, Guarne (p. 66)

Fotografías 7, 8, 9 y 10: Discursos alimentarios contenidos en los muros del comedor del restaurante escolar, en la I.E.R Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego (p. 83)

Fotografías 11 y 12: Acción educativa en la figura tutor-tutorado. Exploración sensorial en el marco del taller Amasa Maíz: hombres y mujeres del maíz (p. 87)

Fotografía 13: Teo se lleva consigo algunas especias una vez terminado el taller de la Ruta de las Especias, construye acción educativa compartiendo la experiencia sensorial con sus compañeros en el encuentro cara-a-cara. (p. 87)

Fotografía 14: Jonathan enseña a sus compañeros cómo armar la aromática en el marco del taller de la Panela como evocadora de relatos. De nuevo, la acción educativa desde la comida desde la relación cara-a-cara (p. 91)

Fotografía 15: bases de trabajo en la Cocina como Laboratorio ubicadas en un corredor de la

escuela, tutores, tutorados, la docente cooperadora y el conductor del transporte, cocinan juntos en la preparación del menú colectivo. Fotografía 16: grupo de tutores y tutorados en la base de picado de frutas, una extensión de la cocina ubicada en la cancha de la escuela (p. 91)

Fotografía 17: encuentro en la figura tutor-tutorado, disposición espacial del aula por grupos en el taller de la Ruleta de palabras. Fotografía 18: disposición ritual en círculo grupal con la comida al centro, en el taller de la Panela como evocadora de relatos. (p. 92)

Fotografía 19: Teo en la experiencia sensorial con masa de maíz, en el taller de Hombres y Mujeres del maíz. Fotografía 20: Yazmín en la experiencia sensorial de las geografía de las aromáticas, en el marco del taller de la Panela como evocadora de relatos. (p. 94)

Fotografía 21: Camilo y Luisa en la experiencia de comer sin ver, comensalía del pastel chocoano en el marco del recorrido de Ciudad. Fotografía 22: Clara retira los tapaojos en medio de la comensalía del pastel chocoano que se da entre risas y relatos (p. 95)

Fotografía 23 y 24: tutorados y tutores cortan, pelan y pican en la base de ensalada y entrada de la Cocina como Laboratorio (p. 97)

Fotografía 25: Daniel comparte con Juan David su desayuno en el recorrido de Ciudad. (p. 99)

Fotografía 26: Tutorados conversan en comensalía de la Cocina como Laboratorio. Fotografía 27: Menú, comensalía grupo focal con maestros, maestras y directivos (p. 100)

Fotografía 28: Zona para la separación y disposición de desechos derivados de la Cocina como Laboratorio. Fotografía 29: seguimiento de las cantidades de agua requeridas para la Cocina como Laboratorio (p. 101)

Fotografía 30: Daniel toma la palabra para la construcción de la cartografía que servirá como guía para el recorrido territorial. Fotografía 31: Tutorados observan la composición del suelo y las plantas al borde de la vía, en el recorrido territorial. (p. 103)

Resumen

La comida, trascendiendo su función nutricional para entenderla en su condición de estructurante cultural, como una acción educativa, permite develar un contenido formativo que ha estado ausente en la escuela y que puede intencionarse a la luz de la pertinencia territorial de la educación en las ruralidades. La comida como acción educativa es la apuesta por la formación del sujeto en autonomía partiendo de su experiencia vital, es un llamado a transformar el acto aporoblemático de la alimentación en la acción consciente de comer como una decisión política, ética y ecológica en relación con el territorio. La comida ha tenido lugar en la escuela sin una intención formativa y bajo las lógicas del asistencialismo, a través de programas como el restaurante escolar.

El objetivo que guía esta investigación es analizar la comida a propósito de una acción educativa pertinente territorialmente desde la ruralidad. Esta apuesta por develar el contenido formativo de la comida que la escuela ha ignorado, como un conocimiento complejo e integrado, es además pertinente para la Escuela Rural como una institución que históricamente se ha pensado de espaldas al territorio. La investigación fue llevada a cabo en la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra sede Juan María Gallego de la vereda Guapante Abajo del municipio de Guarne, Antioquia.

Esta investigación se fundamenta metodológicamente en el análisis del discurso con un enfoque hermenéutico, a través de técnicas como el encuentro en la relación tutor-tutorado, en el desarrollo de talleres y recorridos territoriales, y en el escenario de La Cocina como Laboratorio. Esta experiencia de la comida como una acción educativa pertinente territorialmente desde la ruralidad representa una postura de investigación refrescante en y para la Escuela Rural.

Palabras clave: Comida, Acción Educativa, Territorio, Ruralidad.

Abstract

Understanding food beyond its nutritional function, based on its condition of cultural structuring, as an educating action, allows unveiling an educational content that has been absent within the school and can be intended in the light of the territorial relevance of education in *ruralities*. Food as educating action is the commitment to educational subject's autonomy based on his/her vital experience. This is a call to transform the act-of-having-food into the conscious action of eating as an ethical, political and ecological choice in relation to territory. Thinking about food has taken place in the school without being problematized and under a welfare logic in programs such as "School Restaurant".

The goal of this study is to analyse food as an educating action with territorial pertinence within rurality. This is an effort to unveil the educational content of food, which school has ignored, as a complex and integrated one, in addition to its pertinence in relation to Rural Schools as institutions that historically has turned against territory. This research was carried out at Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra – Juan María Gallego in vereda Guapante Abajo from the municipality of Guarne, Antioquia.

This research is grounded on discourse analysis methodology with a hermeneutic approach, throughout techniques such as relation tutor-tutored, in the development of workshops and tours across the territory, and on the scenery of The Kitchen as Lab. The experience of food as educational action with territorial pertinence within rurality represents a refreshing research approach within and for Rural School.

Keywords: Food, Educational Action, Territory, Rurality.

Introducción

La siguiente propuesta de acción educativa desde la comida con pertinencia territorial para la ruralidad, se da a partir de la experiencia de la práctica pedagógica en la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego de la vereda Guapante Abajo, del municipio de Guarne en el oriente antioqueño. Esta práctica pedagógica se desarrolla en el marco de la línea formativa de *Escuela abierta y formación para la ciudadanía*, desde la propuesta investigativa del semillero Expedición Dignidad *-la Comida al centro del pensamiento-*, cuyo presupuesto teórico y metodológico consiste en develar la acción educativa contenida en la comida como estructurante cultural, con el objetivo de conectar territorios, escuelas rurales y sujetos, a través de la construcción colectiva de conocimiento en el encuentro cara-a-cara. Razón por la cual, la práctica pedagógica de la que se deriva esta investigación se da de forma intencionada en el contexto de una ruralidad, específicamente en el oriente antioqueño.

La estructura propuesta para el presente trabajo es en tres capítulos: el primero, referido al territorio, donde se describe la ruralidad de Guapante Abajo y se problematiza el alcance de la comida para una acción educativa pertinente territorialmente. El segundo, relativo a la complejidad de la ruralidad de Guapante Abajo, desde una lectura de las nuevas ruralidades y del lugar de la escuela rural en el territorio. El tercer capítulo, desarrolla la comida concebida como acción educativa en la experiencia con la sede escolar Juan María Gallego, partiendo de la forma en la que la comida hace presencia en la escuela para concluir con los desarrollos formativos que nos propone la comida como acción social, derivados de esta propuesta.

Antecedentes

La experiencia que antecede esta investigación, y que la hace posible, es Expedición Dignidad *-la Comida al centro del Pensamiento-*, un semillero de investigación conformado por maestras y maestros en formación de distintos pregrados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en el marco de la tercera cohorte de semilleros del grupo de investigación Unipluriversidad. Expedición Dignidad surge en el 2018 a partir de la iniciativa de la profesora y antropóloga Clara Lucía Grisales Montoya, quien ha llevado la pregunta por la comida a sus dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas; en relación con los estudios territoriales y la educación. Expedición Dignidad se conforma por las voluntades de quienes atraídos por el reto de generar acciones educativas desde la comida, quisieron aportar a la construcción de este horizonte posible para las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras en formación que pretenden una educación otra.

El proceso que da inicio a esta Expedición por la Dignidad tiene como escenario la comuna 8 de Medellín, específicamente la I.E Vida para Todos, y más puntualmente el sector Esfuerzos de Paz 1, comunidad que es integrada a esta institución como respuesta al cierre del colegio con el que contaban en su propio territorio. Este punto de partida se fija con ocasión de construir 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 en convenio con la Alcaldía de Medellín. El cual debía ser elaborado por la profesora Clara Lucía Grisales, quien se acompañó de un grupo de estudiantes con quienes ya venía abordando la investigación desde El Semillero de Investigación de Unipluriversidad, todos pertenecientes al programa de la Licenciatura básica con énfasis en Ciencias Sociales. Juntos realizaron la recolección de información y la aplicación de una serie de talleres, en este trabajo se evidenció, entre otros fenómenos, el lugar de la comida en la escuela; cuya única presencia se da sobre la base del asistencialismo por vía del restaurante escolar. Así

concebida, la comida llega a la escuela como una dádiva tercerizada, a partir de la cual se le impide al otro el reconocimiento como sujeto y se le reduce a la condición de dependiente; la comida así presente en la escuela no genera ningún tipo de posibilidad en la construcción de conocimiento. Estos hallazgos impulsan el surgimiento del semillero de investigación que le da apertura a esta propuesta, un espacio formativo que no es otra cosa que una Expedición desde la comida como estructurante cultural en la búsqueda de construcción de Dignidad para los territorios y los sujetos; a partir de cuatro ejes epistemológicos y metodológicos que fundamentan su accionar: el Enfoque Territorial, las Ruralidades, la Educación Popular y la Narrativa.

Desde entonces, Expedición Dignidad se ha propuesto conectar territorios, escuelas y sujetos a partir de la comida, yendo de la Comuna 8 de Medellín al Urabá antioqueño, mediante la experiencia con estudiantes de la Institución Educativa Churidó Pueblo, corregimiento localizado en el municipio de Apartadó del mismo nombre. La siguiente parada de esta Expedición se da en la vereda Guapante Abajo, del municipio de Guarne, en el Oriente antioqueño, donde se lleva a cabo la práctica pedagógica que da como resultado este ejercicio investigativo. Actualmente, Expedición Dignidad participa en el espacio de formación de maestros y maestras que ofrece en Medellín el Centro de Innovación del Maestro (MOVA), extendiendo el alcance de este proceso que busca concebir la comida como posibilitadora de encuentro y construcción de conocimiento, en la búsqueda de otras formas posibles de darle presencia a la comida en la escuela.

Gracias a este proceso expedicionario, a la suma de las voluntades que creen en él y a la perseverancia para materializar esta línea formativa de práctica pedagógica, surge este proyecto investigativo como resultado de un trabajo colectivo.

Justificación

La escuela no es una institución neutral, afirma Apple (2016), la selección de contenidos que han modelado los currículos escolares, los libros de texto y el discurso mismo de los docentes hace parte de una tradición selectiva que se corresponde con los paradigmas propios de la ideología hegemónica, una ideología colonial y de capital. Es decir que, las Instituciones Educativas distribuyen y reproducen cierto tipo de conocimiento y de valores ideológicos, pero además, siguiendo con Apple (2016), en cuanto que sistema de instituciones, las escuelas también ayudan a producir el tipo de conocimiento (el tipo de bien) necesario para mantener los acuerdos económicos, políticos y culturales actualmente existentes. Pretender una educación otra, que sea alternativa, pertinente, dignificante, emancipadora; implica problematizar la escuela como Institución de la cultura, sus contenidos y a los mismos sujetos que la habitamos.

La pretensión de construir una educación otra, debe ser también la pregunta por los tiempos que vivimos y las geografías que habitamos, para este caso, es la pregunta por la especificidad del territorio, que no su simpleza; reconociendo la multidimensionalidad del mismo en su carácter geo-eco-antrópico, susceptible de procesos de apropiación y transformación constantes. La escuela como institución, se adscribe a un territorio que, en su particularidad y complejidad, requiere ser observado, interpretado y problematizado desde su propio nodo de relaciones, a la luz de la pregunta por los contenidos que la institución selecciona y organiza.

La pertinencia territorial de la educación surge como una necesidad en el momento de problematizar los alcances ideológicos de la escuela como institución, generadora de relaciones con el territorio y de procesos de territorialidad para los sujetos. Pensar una apuesta educativa pertinente territorialmente para la ruralidad, implica ubicarse en un continuo histórico y en una espacialidad territorializada, poner en consideración la acción

educativa como proceso intersubjetivo y restituir al sujeto la posibilidad de aprender desde su experiencia vital.

La comida, trascendiendo su función nutricional y entendiéndose aquí en su condición de estructurante cultural, nos pone frente a un conjunto de selecciones y delimitaciones de aquello que se corresponde, o no, con nuestras construcciones de significados y símbolos colectivos. Es decir, lo que comemos, y lo que no, son decisiones culturales, que narran lo que somos como sujetos en relación con los grupos sociales a los que pertenecemos: la comida nos narra como sujetos territoriales. A propósito, Delgado (2001) señala:

La comida se articula doblemente con la identidad de una cultura, está presente en los órdenes biológico, fisiológico y orgánico y a su vez se articula con el mundo de lo simbólico, de lo significativo, en los aspectos de la representación y el sentido (p. 93).

Esta es una apuesta por concebir la comida como construcción social que posibilita el encuentro cara-a-cara entre los sujetos, encuentro que al ser una comunicación en doble vía es una acción comunicativa, una acción simbólica y, por ende, educativa (Mélích, 1997, p. 36). La cocina se constituye en un referente educativo, un espacio que se transforma en un aula, o mejor se resignifica, pues ella siempre ha portado conocimientos que se han ignorado o dejado de lado, sumiéndola en un silencio que ha merecido una subestimación de su alcance social y cultural, alcanzando a silenciar a quienes en ella se encuentran y convirtiendo su rol en una función subsidiaria y menospreciada. Es así como mujer y cocina se han rezagado en su contenido de conocimiento, pues la feminización de quienes en ella están le ha valido precisamente también el olvido. Hoy asistimos a prácticas en la cocina que proponen un espacio no domesticado y masculinizado a través de la figura del chef o de la cocina gourmet, para dotarla de un valor que posicione tanto al espacio como al sujeto de un estatus que trascienda el que históricamente se le ha atribuido en nuestra cultura.

La comida nos habla de historia, geografía, economía, incluso de física, química a través de los estados de la materia y las formas de preparación, sin descartar en ello la matemática que se expresa no sólo en cantidades y unidades de medidas, sino en complejidades económicas desde la perspectiva social pero también de indicadores y criterios de rentabilidad, entre otros muchos aspectos que trascienden con mucho el contenido temático propuesto por la escuela, porque al aproximarnos a la comida lo hemos hecho a un universo que se explica desde sus propias epistemologías, abriendo campos de preguntas y problematizando el mundo de la vida para comprender un sujeto que debe aproximarse necesariamente a su conocimiento, y que de no hacerlo, puede encontrar riesgos que no solo refieren a su soberanía alimentaria, sino incluso a su propia autonomía en la constitución de una subjetividad que se encontraría presa del mercado, o de las formas tecnocráticas de una producción alimentaria, que margina la ruralidad a un suelo extensivamente productivo en función de la rentabilidad, que no de la protección de los derechos fundamentales y de la dignidad del sujeto, que invisibiliza la importancia de una región planetaria como América Latina y sus formas de organización social en los territorios rurales, con lo cual estamos hablando de una fundamentación política en la decisión por lo que comemos y un conocimiento de aquello que comemos como imperativo de la escuela para hablar de formación en la ruralidad.

Es una apuesta por el sujeto situado en su ejercicio territorial direccionado a la ruralidad, que se ha visto, definido y legalizado como todo aquello opuesto a lo urbano, sin haber tenido un punto de reflexión y racionalización a propósito de lo que implican las ruralidades latinoamericanas siempre complejas y hoy en transformación.

La comida propone un horizonte de posibilidades que no excluye a ningún sujeto en razón de su edad, lugar de origen o nivel académico. Todos, desde nuestras posibilidades y construcciones sociales, hemos construido una relación con lo que comemos, con la forma en

que transformamos el alimento y la manera en la que nos disponemos a compartirlo y/o comerlo. La comida, como eje fundamental de esta apuesta de acción educativa, propone adentrarnos en un universo de conocimiento que como muchos otros se ha excluido de la escuela, pero que lleva consigo la historia oral, la conquista del fuego, la revolución de la cocina, el desarrollo de la herramienta, la domesticación de plantas y animales, y de forma amplia y compleja, las relaciones que hemos establecido como sujetos sociales con un medio apropiado, transformado, territorializado.

Planteamiento del problema

Esta investigación está guiada por la siguiente pregunta problematizadora:

¿Cómo generar a partir de la comida una acción educativa pertinente territorialmente desde la ruralidad en la experiencia con la I.E.R.Ezequiel Sierra sede Juan María Gallego del municipio de Guarne vereda Guapante Abajo?

Colombia es un país rural, aun cuando hoy la mayoría de su población se concentra en las grandes ciudades, lo que no significa que la rápida y constante migración de las ruralidades a la urbe sea sinónimo de buen vivir. Colombia es un país cuyos suelos son mayoritariamente rurales, es decir, el país, según el artículo 33 de la ley 388 de 1997 está constituido mayoritariamente por “terrenos no aptos para el uso urbano, por razones de oportunidad, o por su destinación a usos agrícolas, ganaderos, forestales o de explotación de recursos naturales y actividades análogas.” Esta definición oficial que plantea el Estado colombiano a propósito de los suelos rurales resulta reduccionista y generaliza las múltiples, distintas y complejas realidades rurales que coexisten en el territorio nacional. Tal como se plantea en el documento “Colombia Rural: Razones para la Esperanza” de las Naciones Unidas, la dicotomía rural-urbano se queda corta para analizar muchos fenómenos de la realidad presente; actualmente lo rural y lo urbano difieren de la visión dicotómica tradicional que relacionaba lo primero con lo atrasado o lo agropecuario, y lo segundo con lo moderno o lo refinado. Cada vez es más claro que ambos están integrados en una continuidad que impide entender a este sin aquel y viceversa (PNUD, 2011: p.28). Esta definición legal vigente plantea la urgencia de problematizar las ruralidades de hoy como territorios complejos, dinámicos, heterogéneos, y en transformación, y cuyas relaciones con los suelos urbanos no se limitan a ser opuestas.

Tal reduccionismo de la complejidad rural pone en la mesa de discusión, inexorablemente, la educación que se ha pensado y llevado hasta las comunidades rurales

desde las centralidades urbanas. La brecha de desigualdad entre educación rural y educación urbana es histórica, y ante los ojos de todos sigue creciendo; no se trata únicamente de un asunto de cobertura o de condiciones materiales (que resultan importantes), se trata especialmente de una impertinencia territorial de la educación que se remonta al origen mismo de la escuela como proyecto de la ciudad. Aun habiendo existido modelos pensados para la educación en la ruralidad, estos modelos de tipo flexible han resultado ser impertinentes en la misma medida, ya que se concentran en ampliar cobertura y no en repensar los contenidos a la luz del territorio. Por otro lado, claro que han existido apuestas potentes por la reivindicación de la educación para la ruralidad, pero suelen ser experiencias que se quedan aisladas y que pocas veces se dan a conocer, y lo que es más preocupante, son propuestas que en muchos casos llegan a ser truncadas por los gobiernos de paso, como el último PEER¹ que propone la pertinencia territorial para la educación de la ruralidad como una prioridad y que se quedó en un borrador que por fortuna fue publicado antes de que se posesionara el actual gobierno. Es decir que, la educación rural es aún hoy, y más que nunca, una tarea pendiente, nos enfrentamos a una deuda política e histórica con las ruralidades colombianas.

Guapante Abajo es una vereda en jurisdicción del municipio de Guarne que dista en aproximadamente 13 km de la cabecera urbana, lo que en un recorrido en chiva -el único medio de transporte público- se traduce en 35 minutos o más, subiendo por una carretera de la cual menos de la mitad del tramo está pavimentado, con respecto a la mayoría que es vía destapada y no está en las mejores condiciones para el paso vehicular o para los caminantes, siendo éste además un camino estrecho y bastante curvado. El paisaje característico de la Vereda lo constituye la gran cantidad de invernaderos que cubren laderas completas, donde tienen lugar monocultivos mayoritariamente de tomate, y en menor medida cultivos

¹ Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz (borrador). 22 de marzo de 2018.

diversificados de mora, fresa, gulupa, flores, entre otros. Como cualquier otro escenario rural latinoamericano, asiste a las transformaciones de un tiempo en el que el mercado global está más ligado que nunca a la producción de los alimentos, por lo que Guapante Abajo no se escapa de las dinámicas del capital que han obligado a sus habitantes a modificar aspectos de su relación con la tierra, la tenencia de la misma, los usos del suelo y hasta la diversificación de quienes hoy habitan el territorio.

A pesar de que el plantel educativo está físicamente anclado a la ruralidad, no tiene estipulado en su Proyecto Educativo Institucional un proceder metodológico que atienda a la especificidad de su territorio. Teniendo en cuenta, además, que la Institución Educativa Ezequiel Sierra tiene varias sedes escolares, como la escuela Juan María Gallego, que impactan en múltiples territorios rurales del municipio y para las cuales se cuenta con un único Proyecto Educativo Institucional -PEI.

Es por estas razones, nacionales y locales, que se hace necesario proponer una acción educativa pertinente desde el territorio, es decir, coherente con el contexto rural de Guapante Abajo, donde se enmarca la escuela, en la línea de las necesidades de la comunidad y propendiendo por las transformaciones autónomas de los territorios de las ruralidades latinoamericanas.

Por último, la comida ha tenido presencia en la escuela en razón de los programas tercerizados como el restaurante escolar, donde no se trasciende su carácter nutricional para poner en consideración su alcance educativo, y la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra no ha sido la excepción. La comida no ha tenido presencia en la escuela como una oportunidad para la enseñanza o el aprendizaje, y el restaurante escolar termina siendo en muchos casos, una forma de asistencialismo estatal, y, por ende, lamentablemente, la razón por la que muchos niños y niñas van a la escuela: por tener el que podría ser su único plato de comida en el día. Va siendo hora de que la comida ingrese a la escuela siguiendo la misión

institucional de cualquier escuela: construir conocimiento.

Educar desde la comida es una tarea política. La ausencia de los discursos de la comida en la escuela se corresponde, de forma intencionada o no, con los intereses de las fuerzas económicas de la hegemonía, cuyo interés central es multiplicar sus ganancias a costa de cualquier cosa, como la salud pública mundial, nada más y nada menos. La acción de comer está atravesada por discursos, es decir, está atravesada por juegos de poder. La cadena alimentaria industrial, como señala Pollan (Pollan, 2017) opaca las relaciones ser humano-comida-mundo natural, abstrayéndonos de una realidad en la que estamos estrechamente conectados los unos con los otros.

Las Ciencias Sociales, nos posibilitan el estudio de las múltiples relaciones entre el hombre con un medio del cual hace parte, ese medio que es social y es natural. La pregunta por la comida y por la acción de comer de forma consciente, nos conduce a la problematización de nuestra relación con otros y con ese medio natural, que no es algo apartado de lo que soy como sujeto cuya existencia es ya un acto político. Enseñar desde la comida debe conducirnos a hacer de la acción de comer una acción consciente, donde nuestra relación con eso que comemos esté mediada por el conocimiento de su origen, su procesamiento y su recorrido hasta nuestras mesas; y, sobre todo, de las implicaciones políticas y ecológicas de la producción de eso que nos ofrece el mercado.

En esta apuesta, es a partir de la comida como ordenador social que se propone el encuentro entre sujetos, trascendiendo el alcance nutricional al que se le ha limitado en la escuela, posicionándola como posibilitadora de conocimiento. La comida, que mueve la economía del territorio de Guapante Abajo, que demarca las lógicas culturales, los ritmos, los tiempos, los trabajos, será el centro de esta propuesta, cuyo objetivo es generar una acción educativa pertinente territorialmente para esta ruralidad.

La comida se propone como un razonamiento que nos implica, que abre preguntas,

para que no perezca en la instrumentalización de una mercancía desdibujada de su relación directa con los sujetos que la siembran y la producen, y que no parecen hoy comprender el alcance que ésta trae consigo, siguiendo la cadena de valor que solo propone el ejercicio del mercado como garante de la producción y no de la realización social. El tomate en Guapante Abajo, al asumirse únicamente como una mercancía, carece de relatos y de rostros; su importancia la constituye el precio fijado para la transacción que no ejerce ninguna relación directa con el cultivo sino con los juegos internacionales del establecimiento de indicadores de la bolsa; es decir, una forma especulativa para dinamizar el costo y estabilizar el mercado. Darle rostro a la comida como acción social, supone develar sus relatos, su trayectoria, los intercambios históricos y geográficos, el trabajo y las demás dinámicas sociales asociadas al territorio, en este caso, a la vereda Guapante Abajo del municipio de Guarne.

Objetivos

General

Analizar la comida a propósito de una acción educativa pertinente territorialmente desde la ruralidad en la experiencia con la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra sede Juan María Gallego del municipio de Guarne vereda Guapante Abajo.

Específicos

- Describir el alcance territorial de la comida en la vereda Guapante Abajo para generar una acción educativa pertinente en la -I.E.R.E.S sede J.M.G-.
- Desarrollar contenidos territoriales sobre la comida mediante talleres, recorridos y laboratorios en la experiencia con la -I.E.R.E.S sede J.M.G-.
- Articular una acción educativa pertinente a partir de los desarrollos conceptuales de la comida como planteamiento territorial desde Guapante Abajo en la -I.E.R.E.S sede J.M.G-.

Referentes teóricos

La comida como fuente vital de las sociedades

En el devenir histórico del hombre, y a lo largo y ancho de las geografías que ha habitado y transformado, éste se ha alimentado. Todos los grupos sociales, sea cual fuere su forma de relación con el territorio, su modo de organización social o sus sistemas de comunicación y significación han buscado, seleccionado y/o procesado lo que su medio y sus técnicas le han posibilitado para alimentarse, estableciendo relaciones de reciprocidad y territorialidad con ese medio habitado.

Interpretar la realidad social a la que asistimos desde la comida, implica reconocer que nos enmarcamos en un sistema económico y político de la globalización, hacemos parte de la cadena alimentaria industrial, donde no solo tienen cabida los consumidores, sino nuestros territorios, y, por supuesto, quienes cultivan la comida. En la comida podemos advertir las relaciones de poder globales mencionadas, por ejemplo, a partir de los tratados de libre comercio, la existencia de cadenas globales de restaurantes que se imponen sobre la comida preparada en casa, el manejo en uso y patentes de las semillas de domesticación ancestral, entre muchos otros fenómenos.

La comida es un referente vital de una sociedad, narra su historicidad, sus construcciones identitarias, los procesos de dominación y resistencia. En tanto se identifique en la comida aportes que trascienden su valor nutricional y nos constituyen simbólicamente como sociedades, se hace comprensible la posibilidad de aprender y enseñar desde ella. En palabras de (Caparrós, 2014, pág. 243), “Comer es actuar la pertenencia a una cultura: cada pueblo tiene sus reglas sobre qué come y cómo lo come”. Es por esta razón que se plantea la comida como un estructurante cultural y un articulador de lo social.

Con miras a generar procesos de acción educativa pertinentes territorialmente para la

escuela rural, la comida en su condición de estructurante cultural se constituye en el fundamento de esta propuesta, enfocada en generar una acción educativa alternativa en escenarios rurales desde la experiencia vital del sujeto en su territorio, reconfigurando el lugar de encuentro para la construcción de saber, en un intento por trascender el lugar que se le ha atribuido en la escuela y por concebir la comida y la cocina como territorio próximo y de encuentro con el otro y el medio que habitamos y nos habita.

La comida, además de nutrirnos como individuos, es un amplio espacio de significados que no puede ser ajeno a nuestra historia social, la comida narra las relaciones económicas, políticas y simbólicas que conforman el tejido complejo de la territorialidad, es decir que interpretar el universo de la comida implica también reconocer una temporalidad y una espacialidad: una construcción territorial. Las cocinas, además, como espacios diversos de encuentro para la transformación del alimento, tienen consigo un cúmulo de objetos, saberes, técnicas, desarrollos y usos del espacio que narran socialmente una comunidad desde su territorialidad. En palabras de Fernández-Armesto (Fernández Armesto, 2004, pág. 45):

“La comida nutre, la revolución de la cocina extendió dicho efecto aumentando la gama de alimentos comestibles y facilitando su digestión. La comida proporciona placer que la cocina puede resaltar. Forja la sociedad, especialmente cuando cocinar fortalece el tejido social y comunitario”.

Es el territorio, como nodo complejo de relaciones, el que nos permitirá leer e interactuar con la manera en que la comida posibilita narrar y fortalecer una sociedad, su historicidad, su tejido social y sus construcciones de sentido. (Delgado, 2001, pág. 84)

“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”.

La pertinencia del territorio: una tarea pendiente.

En la relación del hombre con ese medio, que no es solo un medio biofísico, sino también un medio social dotado y portador de sentido para quien lo habita y se interrelaciona con él y en él, los sujetos construyen relaciones multidimensionales que configuran la complejidad del territorio en su carácter social. En ese sentido, siguiendo a (Sosa, 2012, pág. 7) “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”.

El territorio es, además, siempre el territorio de alguien, es decir genera identidades y procesos de apropiación, y en la medida en que se problematiza desde sus múltiples dimensiones, se hace comprensible y transformable por su mismo carácter socialmente construido. La apropiación del territorio puede darse de formas complejas, en correspondencia con los intereses hegemónicos o como forma de apropiación cultural derivada de una herencia simbólica. Al respecto, (Giménez, 2005, pág.11) señala:

“(…) La apropiación del espacio puede ser predominantemente utilitaria y funcional, o predominantemente simbólico-cultural. Por ejemplo, cuando se considera el territorio como mercancía generadora de renta (valor de cambio), como fuente de recursos, como medio de subsistencia, como ámbito de jurisdicción del poder, como área geopolítica de control militar, como abrigo y zona de refugio, etc., se está enfatizando el polo utilitario o funcional de la apropiación del espacio. En cambio, cuando se lo considera como lugar de inscripción de una historia o de una tradición, como la tierra de los antepasados, como recinto sagrado, como repertorio de geosímbolos, como reserva ecológica, como bien ambiental, como patrimonio valorizado, como solar

nativo, como paisaje natural, como símbolo metonímico de la comunidad o como referente de la identidad de un grupo, se está enfatizando el polo simbólico-cultural de la apropiación del espacio”.

Esta propuesta se fundamenta en el territorio como el escenario real y próximo de posibilidades de interacción del sujeto, donde desde la cotidianidad, en el mundo de la vida, se construyen relaciones históricas, políticas, económicas y culturales en relación con un medio apropiado y significado. Es por esta razón que es en el territorio donde van emergiendo las identidades, las formas de ser y estar de cada sujeto en relación con los otros, en la medida en que se está constantemente involucrado en relaciones de interdependencia que juegan un papel esencial en la construcción de sentido individual y colectivo. En la complejidad del territorio se da la expresión vital de la realidad que socialmente se construye día a día, desde nuestras relaciones y con el medio habitado.

La comida como acción social y cultural propuesta en la interacción desde el mundo de la vida de los sujetos, plantea una problematización del territorio y los procesos de apropiación que lo constituyen. Poner en cuestión el territorio, es preguntarse por la realidad de hoy. Implica reconocer un devenir histórico que nos ubica en diferentes temporalidades, donde las relaciones económicas y políticas que se establecen entre países y ejes de poder atraviesan y dinamizan las dimensiones propias del territorio. Retomando a (Delgado, 2001, pág. 85):

“En diversas circunstancias se observa el territorio desde los intereses capitalistas y mercantiles y desde una economía mundial en la cual se separan los referentes culturales y simbólicos de los intereses económicos y políticos particulares y se mira más el territorio como un valor comercial y sinónimo de poder y control, o también se juega con él desde una figura ambigua entre su valor simbólico y económico”.

Pensar una acción educativa desde la comida y el territorio, implica pensar en la escuela como institución que no es ajena a las relaciones multidimensionales que configuran el territorio mismo. (Apple, 2016) Asume que la educación no es una empresa neutral, y que por la naturaleza misma de la institución, el educador se ve implicado en un acto político, sea o no consciente de ello. Además, afirma que los educadores no pueden separar plenamente su actividad educativa de los acuerdos institucionales desigualmente responsables ni de las formas de conciencia que dominan las economías industriales desarrolladas como la nuestra. Es decir, pensar la pertinencia territorial implica asumir la escuela como institución reproductora de un capital simbólico e ideológico que se corresponde con los discursos hegemónicos de la globalización a la que asistimos.

Retomando a Apple, las Instituciones Educativas suelen ser los principales agentes transmisores de la cultura dominante efectiva, a través de un proceso que el autor llama tradición selectiva se delimita un pasado significativo, se seleccionan acciones y significados del pasado y presente que son identificados como la tradición, mientras se excluyen otros. Las instituciones, desde sus currículos, actúan como agentes de la hegemonía cultural e ideológica, como agentes de la tradición selectiva y de la “incorporación” cultural. (Apple, 2016, Pág. 17). Al reconocer la escuela como institución de la cultura y en la pretensión de una acción educativa alternativa, la pertinencia territorial surge como un deber político, en palabras de (Grisales, 2017):

Hoy asistimos a la necesidad de una escuela que convierta su pertenencia al territorio como sentido de ser, que entienda los niveles que conforman la vida del sujeto para poder encontrar una dinámica abierta del conocimiento, donde sea imperativo asistir a la escuela como espacio colectivo y de transformación social, y no ejercer la distancia que el sistema aplica para entender que el acceso y las oportunidades son un discurso de unos cuantos elegidos.

La Acción Educativa

La pregunta por la educación como una acción, una acción social e inexorablemente simbólica, nos conduce a los planteamientos de la antropología simbólica, que hacen referencia a la acción educativa como proceso intra- e intersubjetivo integrado en un universo cultural, donde según (Mèlich, 1997, pág. 68), se generan significados, símbolos, posibles de comunicar y comprender en tanto se está en interacción social. La educación así concebida, busca que lo mítico y lo lógico coexistan con la intención de reconocer tanto los saberes o valores sagrados fundantes de toda sociedad como el conocimiento de tipo científico; reconociendo que ha sido éste último el que ha tenido supremacía en el sistema educativo, tal como lo señala (Mèlich, 1997, pág. 68) cuando afirma que “La interacción educativa posee esta dimensión simbólica que los positivistas de la educación no han considerado en absoluto, reduciendo la educación a la mera tecnociencia, y por lo mismo a un proceso de desimbolización (...)”.

En esta medida, se propone una acción educativa entendida como acción simbólica, que se da en la vida cotidiana sobre la base de un horizonte de sentido y significado, es decir, en el mundo de la vida, entendido desde (Mèlich, 1997, pág. 37) como “el sustrato que orienta y da sentido a todo lo que hacemos ordinariamente de modo inmediato, sin detenernos a pensar las razones de nuestros actos (...) Estudiar el mundo de la vida resulta necesario, pues, para comprendernos a nosotros mismos”. La comida como estructurante cultural, hace parte de ese mundo de la vida que es aporético; nuestras decisiones sobre lo que comemos y lo que no, se corresponden con una herencia cultural que nos define en relación con los otros, desde lo ajeno y lo propio. La comida como acción educativa nos propone una convergencia entre lo mítico y lo lógico partiendo de nuestro mundo de la vida, de nuestras

experiencias vitales, con el objetivo de hacer del acto naturalizado de comer una acción consciente desde las implicaciones políticas, ecológicas y sociales que ésta conlleva.

Asumiendo que la acción educativa se da en la interacción, en el relacionamiento significativo de los sujetos, se propone la figura tutor-tutorado como proceder metodológico en el encuentro pedagógico con quienes participan de esta propuesta. Se trascienden los roles del profesor-estudiante para proponer una relación de interacción y afectación mutua, es la relación cara-a-cara propuesta por (Mèlich, 1997, pág. 39) en la línea de los planteamientos de Schütz:

“La relación << nosotros-pura >> es la relación << cara-a-cara >> en la que los individuos están conscientes uno del otro, y uno participa -aunque sea brevemente- directamente de la vida del otro. Este tipo de situación es decisiva para establecer las características de la educación como acción simbólica”.

La comida será mediadora en este encuentro cara-a-cara, permitirá el reconocimiento mutuo de los sujetos implicados, tutores y tutorados, y la construcción conjunta de un conocimiento complejo que es mítico y lógico, que no está fragmentado ni jerarquizado.

Lo rural: un escenario cambiante

Desde finales del siglo pasado las ruralidades latinoamericanas se están transformando, así mismo, las concepciones tradicionales que proponen el escenario de lo rural desde la reducción de antinomia con respecto a lo urbano, deben mutar para reconocer la complejidad de las ruralidades que son múltiples y heterogéneas. (Según Llambí & Pérez, 2007), la concepción de que lo rural se corresponde con un contexto de baja densidad demográfica y con predominio de actividades agroeconómicas en la estructura productiva

debe ser transformada en razón de un análisis urgente de las complejidades de las realidades rurales latinoamericanas.

Históricamente, el medio rural colombiano y de la América Latina ha estado en condiciones desiguales con respecto a las de la urbe; la violencia, la pobreza, la tenencia de la tierra, son problemas que aún hoy siguen sin solución ni respuesta, y que en cambio, se incrementan, aumentando la brecha de desigualdad y marginación. A esta deuda histórica se le suma la globalización, de la cual no puede ser ajena.

Las ruralidades han sido territorios de transformaciones históricas que son, en su mayoría, respuesta a políticas públicas e intereses hegemónicos, que las hacen foco de atención de la agroindustria, la agroexportación, el mercado y el comercio de materias primas, bienes y servicios. Es decir, las ruralidades latinoamericanas asisten a transformaciones sin antecedentes, donde sus usos del suelo han mutado; sus paisajes, sus habitantes, la tenencia de la tierra, la relación de las comunidades con el territorio; en razón de las fuerzas globales del mercado y de los poderes hegemónicos. Sale a flote la necesidad y urgencia de problematizar los territorios rurales desde conceptos emergentes como el de las Nuevas Ruralidades, que pretenden ampliar el espectro conceptual a propósito de la comprensión de la complejidad de estos territorios. Este concepto, como señala (Romero, 2012, pág 2) se presenta como una oportunidad para dar una “mirada” diferente sobre la “vieja” ruralidad latinoamericana. Es decir:

“No siempre el término de “nueva” significa la emergencia de transformaciones amplias y profundas, sino que a veces muestran partes de la realidad social rural que quedan ocultos por el enfoque agrario y otras veces, casos de tendencias de cambio.”

Metodología

Planteamiento metodológico

En tanto los fenómenos propios de la realidad social, los relativos al relacionamiento, a la subjetividad, a la mediación cultural, no pueden ser leídos a la luz de las metodologías de corte positivista; y siendo el análisis de la comida como estructurante cultural, en relación con una acción educativa pertinente territorialmente desde la ruralidad, el objetivo que guía esta investigación, el planteamiento metodológico en el que se enmarca este proyecto es de tipo cualitativo, fundamentado en la antropología simbólica de la educación de (Mèlich, 1997). En esta línea de ideas y en concordancia con el objeto de estudio, ésta investigación se inscribe en las metodologías cualitativas ya que no pretende desarrollos cuantificables, comprobables o de universalidad, sino, por el contrario, propone una acción educativa pertinente territorialmente desde la experiencia de la implicación de los sujetos en la relación cara-a-cara, a partir del análisis de los contenidos territoriales de la comida como acción social, a la luz de la ruralidad de Guapante Abajo.

(Mèlich, 1997, pág. 23) Plantea que, como los fenómenos sociales, entre ellos la educación, son simbólicos y significativos, se hace necesario buscar unos métodos propios de las ciencias humanas para develar lo esencial de cada ser humano y su relacionamiento con los otros y el mundo. Su obra es una invitación para abordar la educación desde su lado nocturno, desde su cara oculta en la cotidianidad y a partir de la racionalidad particular del símbolo. La educación como acción social, es también acción simbólica y cumple con la función cultural de transmitir universos de sentido compartidos por generaciones en una sociedad. Estos significados sociales culturales seleccionados y ofertados por las instituciones de la cultura, son también simbólicos porque ordenan y están dotados de sentido, y es en las formas institucionalizadas de la socialización (la familia y la escuela) donde se lleva a cabo la

internalización de estos esquemas de significado como herencia que precede a quien los aprehende, es decir, como una forma de orientación, un mundo de la vida, para quien llega a una realidad social que ya está ordenada culturalmente. Esta categoría resulta de especial interés a la luz del proceder metodológico de esta investigación.

(Mèlich, 1997, pág. 36) Retoma el concepto husserliano de mundo de la vida al entenderlo como “el horizonte de las certezas espontáneas, el mundo intuitivo, no problemático, el mundo en el que se vive y no en el que se piensa que se vive, (...) el mundo prerreflexivo”; que es intersubjetivo, común y orienta lo que se hace de ordinariamente sin pensar en las razones. Esta apuesta de acción educativa se propone como un recorrido por la comida como acción social y cultural en nuestro mundo de la vida, para develar en ella los significados que no han estado atravesados por la pregunta y analizar sus contenidos simbólicos en las acciones de relacionamiento entre los sujetos y el territorio.

Develar la acción educativa contenida en la comida para la escuela implica analizar los discursos institucionales que han seleccionado, integrado, fragmentado, excluido, delimitado, las formas del conocimiento legitimadas y reproducidas en las relaciones significativas dadas en las instituciones de la cultura. Se hace necesario fundamentar esta propuesta desde un método de investigación que permita la pregunta por el cómo se dan los procesos de reproducción cultural desde la escuela y dentro de esa realidad social que ha sido construida de forma intencionada y no neutral. La realidad social como el resultado inacabado de una construcción histórica y cultural no puede estar desprovista de intereses particulares y hegemónicos. La idea de la realidad como construcción social resulta una generalidad reduccionista en tanto no se cuestionen las formas en las que esos intereses económicos y sociales hegemónicos, se mantienen y se reproducen históricamente a través de significados que son distribuidos en instituciones culturales como la escuela (Apple, 1986,

pág. 43). Siguiendo los planteamientos del autor:

“(…) el principio general de la construcción social de la realidad no explica el motivo de que en la escuela se distribuyan determinados significados sociales culturales, y no otros, tampoco explica cómo se vincula con la dominación ideológica de los grupos poderosos de una colectividad social el control del conocimiento que conservan y producen las instituciones”.

En razón de lo planteado, el método que cimienta esta investigación es el análisis discursivo aplicado a la lectura e interpretación del relacionamiento de los sujetos en la acción social, siendo éstos no solo estudiantes y maestros sino la comunidad escolar más amplia, incluyendo padres y madres de familia. (Van Dijk, 1999, pág. 23) se refiere al análisis crítico del discurso como:

un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político.

No basta con reconocer el carácter cualitativo de la educación y su lugar en la realidad social como producto de una construcción inacabada, se hace necesario analizar los discursos que la fundamentan como una acción social, en relación con la reproducción de su contenido ideológico dominante. Los desarrollos discursivos están presentes en los textos, pero también en las interacciones sociales, en el mundo de la vida como base aproblemática de sentido, en el relacionamiento significativo, en la base lingüística de la vida cotidiana y por supuesto, en la educación como acción social y cultural. A propósito, (Van Dijk, 1999, pág. 24), señala que “El uso del lenguaje, los discursos y la comunicación entre gentes reales poseen dimensiones intrínsecamente cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e

históricas”; y que por ende, la investigación analítica discursiva ha de ser multidisciplinar. En consecuencia, esta investigación adopta el enfoque hermenéutico como cimiento metodológico en contribución a la interpretación y análisis de la complejidad discursiva de la realidad social, partiendo de la concepción del lenguaje como “medio universal en el que se realiza la comprensión misma”, según los planteamientos de (Gadamer, 2007, pág. 467) referidos a que “todo comprender es interpretar, y toda comprensión se desarrolla en el medio del lenguaje”.

Técnicas.

En la línea del planteamiento metodológico expuesto y a partir del objeto de esta investigación, se hace uso de una serie de técnicas para la recolección y generación de información, así como para su sistematización y análisis. Ambos procesos fueron simultáneos y se dieron de forma emergente en el devenir investigativo.

Revisión de fuentes documentales.

Consiste en la revisión, selección, lectura, interpretación, fichaje y análisis de fuentes tanto teóricas como legales y oficiales. Es una técnica utilizada de forma transversal a la investigación, y la información generada a partir de esta técnica, es registrada en fichas descriptivas a partir de ordenadores conceptuales. Los ordenadores conceptuales son un primer nivel del procesamiento de la información que se disecciona a través de las fichas descriptivas.

En la revisión aplicada a los discursos oficiales que se han generado alrededor de la educación en la ruralidad y particularmente de la escuela en este territorio, fue indispensable hacer una lectura y análisis discursivo de las disposiciones oficiales, legales e institucionales que marcan los derroteros para la educación en este contexto, en clave de analizar la

pertinencia territorial en el ámbito específico de la sede escolar Juan María Gallego. Esta técnica permitió, además, analizar el lugar de los discursos oficiales que a propósito de la comida tienen presencia en la Institución, su posible relación con la educación y con el territorio. Además de lo que significó revisar textos de teóricos relacionados con la comida como estructurante cultural y con la pedagogía social para relacionar los diferentes conceptos aplicados en el presente desarrollo textual.

Observación.

La observación se retoma como técnica de la etnografía, no es una acción autónoma y aislada del registro y análisis (Geertz, 2003), por el contrario, hace parte del proceso de describir, interpretar y analizar los desarrollos discursivos anclados a la vida cotidiana de los sujetos en interacción. Se observan acciones, rutinas, secuencias, tensiones, relaciones, sujetos y el territorio en sus dinámicas, con el objetivo de trascender del dato al relato, convirtiendo lo observado en narrativa. Es una técnica transversal al proceso, hace parte del trabajo de campo dentro y fuera de la Escuela, y la información derivada se registra en cuadernos de trabajo.

Registro y análisis de material audiovisual.

En relación con la observación, el material audiovisual puede ser una forma instrumental de registro de eso que se observa; sin embargo, aquí se toma como técnica en la medida en que la imagen es documento, también susceptible a la interpretación y análisis. Una fotografía es la recreación ritual para la memoria de un tiempo vivido y escenificado, es relato y no dato. La imagen no se reduce a una evidencia, sino que se constituye en texto a la luz de esta experiencia de acción educativa. Estos documentos visuales hacen parte del relato de los cuadernos de trabajo.

Grupo focal.

Este grupo focal se hace necesario en la medida en que permite un primer acercamiento a la discusión a propósito del territorio con los docentes y directivos de la Institución. La pregunta por la pertinencia territorial de los procesos educativos que se llevan a cabo en la institución no puede responderse al margen de los actores que en ella confluyen, se hace importante preguntar por sus planeaciones y ejercicios docentes en relación con la ruralidad como contexto educativo y la presencia o ausencia de la comida como posibilitadora de acción educativa al interior de la sede escolar Juan María Gallego.

El grupo focal es una técnica conversacional, donde las maneras de plantear una determinada idea, las líneas discursivas que siguen quienes en él participan, se convierten en la pieza angular de aquello que se retoma para el análisis. Los conceptos convertidos en categorías de análisis² son la base y soporte de esta técnica para que cada asistente pueda proponer las preguntas, reflexiones, construcciones, articulaciones, etc, que derivan de la conversación que se lleva a cabo con los demás asistentes, quienes de acuerdo con los criterios propuestos por la investigación, corresponden a una tejido común, a un articulador que plantea un determinado conocimiento o manejo del campo requerido para profundizar, en este caso, nuestro propósito era dar cuenta de la visión institucional sobre el territorio y por ello los invitados/as son maestras/os de la sede escolar y la Rectora de la Institución Educativa, sin embargo lo planteamos de manera conjunta con los integrantes de la línea de práctica pedagógica, su desarrollo por ende es también colectivo; cada proyecto propone un objetivo de conversación alrededor de sus categorías investigativas. La información que de esta técnica se deriva es registrada en cuadernos de trabajo y relatoría, también se transcribe el archivo de audio de la discusión y se categorizan los registros a partir de descriptores conceptuales.

² Estos son: Acción educativa, Territorio, Ruralidad y Comida.

Propuesta metodológica

Las siguientes son las técnicas que se corresponden con la apuesta metodológica que cimienta esta experiencia de acción educativa desde la comida, son las formas pedagógicas y didácticas a partir de las cuales Expedición Dignidad ha generado su propuesta formativa, razón por la cual estas técnicas son comunes a los demás proyectos de la línea de investigación.

Relación pedagógica Tutor-Tutorado.

La apuesta por el relacionamiento en la figura del tutor(a) y el(la) tutorado(a) se da sobre la base teórica de la acción educativa planteada por (Mèlich, 1997), particularmente sobre la categoría del encuentro cara-a-cara. Consiste en trabajar en el uno a uno o por pequeños grupos no mayores a 8 tutorados. Se hace operativa para este proyecto gracias a que la propuesta investigativa del grupo de práctica pedagógica en la que se enmarca, se da sobre la línea formativa de la *Escuela abierta y la formación para las ciudadanías*, lo que posibilita que el encuentro con un grupo escolar de treinta estudiantes pueda darse entre los seis integrantes de la línea de práctica pedagógica, y no en función del ejercicio de docencia directa que supone a un maestro o maestra en formación asumir de lleno el proceso de los treinta, o más, estudiantes del grupo durante un año lectivo escolar. Los actores implicados en la acción educativa mutan, pasan de ser el (la) profesor(a) y los(as) estudiantes, para reconocerse como tutores, acompañantes, guías, en un horizonte de proximidad con tutorados y tutoradas a partir de sus construcciones de autonomía, con lo cual su participación se da de forma voluntaria.

Lo que propone (Mèlich, 1997) es que lo esencial de la situación cara-a-cara radica,

en la reciprocidad, y que ésta, es la clave para entender el núcleo de las interacciones sociales educativas. Si la educación es una acción simbólica, es en la cultura, en el relacionamiento, en la interacción, donde se da el encuentro cara-a-cara como una acción implicativa de los sujetos. En esta línea teórica, se propone la figura del tutor-tutorado, procurando generar relaciones de reciprocidad y afectación mutua.

Técnicas.

Talleres.

(Ghiso,1999) los propone como un dispositivo, en tanto están dispuestos para facilitar el hacer colectivo. Los talleres son la posibilidad del encuentro dialógico y del reconocimiento del otro, son la oportunidad de generar vínculos en la figura del tutor-tutorado aun cuando se planean de forma colectiva para el grupo general. Los talleres no son actividades que se llevan a la Escuela con la intención de que sirvan como depósito de información para ser memorizada y reproducida, por el contrario, se intencionan metodológicamente para construir con los otros, desde el diálogo de los conocimientos que tutor y tutorado comparten. El taller como técnica permite la recolección de información y a la vez se intenciona con un propósito formativo, convoca a una conversación activa de saberes, donde el intercambio de cada sujeto participante es la base de la producción intelectual, no es pues una transmisión de saberes direccionada en un sentido de emisor-receptor sobre la base de un conocimiento único, de lo que se trata es de descubrir lo que somos, de interpretarnos en nuestro contacto con el otro, y aflorar los sentidos que subyacen como lógica cultural.

La cocina como laboratorio.

Es una técnica que aporta a la recolección de información al tiempo que se intenciona como una estrategia formativa. A la luz de esta investigación, es la oportunidad de dar cuenta

de las relaciones complejas que se tejen entre el territorio y la comida, a partir de la presencia que se observa como problemática en el escenario de la cocina como un lugar para el encuentro en interacción. La información que de ésta técnica se deriva es procesada en varios niveles (al igual que con los talleres y recorridos) primero, la experiencia es registrada en cuadernos de trabajo siguiendo el formato de ficha descriptiva, ésta permite diseccionar la información haciendo uso de ordenadores conceptuales que, posteriormente, se procesan en el libro de códigos, en razón de los campos definidos y ya mencionados.

Esta apuesta metodológica no busca llevar la acción educativa a la cocina, lo que pretende es develarla, ampliar la concepción en nuestra proximidad social y en nuestra institucionalidad de los escenarios educativos, restituir el valor de la cocina que a fuerza de ignorarla por su condición doméstica y feminizada ha sido relegada, siendo como es, un espacio de tanta importancia para los anclajes culturales y sociales, además por donde pasa toda la realidad del sujeto en una cultura, es decir su mundo de la vida.

La cocina se plantea como un escenario para el encuentro, la palabra y la construcción de saber; a propósito de las recetas, herramientas, técnicas, procedimientos y distintos alimentos que problematizados narran contenidos históricos, geográficos, políticos, económicos o culturales de la comida como universo socialmente construido. La cocina como laboratorio ofrece la posibilidad de trascender el lugar que se le ha otorgado a la comida en la escuela, el del simple asistencialismo nutricional, para ubicarla en un lugar del encuentro en la construcción de conocimiento; en ella hay química, física, matemática, geografías, relatos, significados, modos de producción. Además de contenidos conceptuales integrados, la Cocina nos sitúa frente a ejercicios de construcción de autonomía desde el reconocimiento de la otredad, nos convoca al encuentro en diversidad para tejer vida social, es decir, nos propone también unos contenidos del orden del sujeto en la construcción de sí.

La Cocina es conocimiento integrado, es revolución científica y social, así lo plantea

(Fernández Armesto, 2004, pág. 14 y 30) “La primera revolución es la invención de la cocina, que yo veo como un episodio de autoidentificación del hombre respecto al resto de la naturaleza, así como un acontecimiento inaugural en la historia del cambio social”. Se refiere a la revolución de la cocina como una revolución también científica, como “el descubrimiento, mediante experimentos y observaciones, de los cambios bioquímicos que alteran el sabor y favorecen la digestión”.

La Cocina como escenario para la acción educativa, además, permite transformar el carácter que se le ha impuesto como un espacio del castigo y de las pocas oportunidades o ninguna, a propósito del sesgo de que quien la habita no sabe o no puede saber, para reconocer como sujetos de conocimiento a quienes históricamente han hecho de la cocina su lugar, y legitimar sus saberes como construcciones que necesitamos develar, compartir y mantener como universo cultural vivo en el cual hay posibilidades para formarnos como sujetos históricos y políticos desde el territorio habitado. La información derivada de los encuentros en la Cocina como laboratorio se registra en cuadernos de trabajo.

Recorridos territoriales.

La comida está en el territorio, su presencia no se limita a las mesas o mercados. Abrir la escuela al territorio, pensar una acción educativa pertinente desde él, implica leerlo, interpretarlo y analizarlo en su complejidad. Los recorridos como técnicas permiten que el territorio se asuma como unidad de análisis, como objeto de problematización por parte de quienes en la costumbre de habitarlo cotidianamente lo han naturalizado. La lectura territorial es transversal al proceso a partir del trabajo de campo, pero se intenciona como metodología para la acción educativa desde la comida al convocar a los tutorados a direccionar su lectura y reconocer su complejidad.

La presencia de la comida en el territorio y los discursos que existen alrededor de ella

requieren de una observación y lectura territorial que implican el diálogo con la comunidad, los recorridos intencionados por la vereda, la visita a casas de tutorados y el relacionamiento estrecho con las dinámicas sociales que constituyen el territorio mismo. Pretender la pertinencia territorial de la educación implica detenerse a analizar las dimensiones y particularidades del territorio, se hace indispensable que de forma permanente se generen lecturas territoriales a partir de lo que se vive en la Escuela, en la Vereda y en el mismo Municipio de Guarne, en clave, especialmente, de develar y problematizar el lugar que se le otorga a la comida.

En el proceso se generan dos recorridos con los tutorados, uno en el territorio de Guapante Abajo y las veredas aledañas, y otro en Medellín, en la UdeA y el MOVA, como salida pedagógica de los tutorados hacia la ciudad. Sin embargo, a la luz del trabajo de campo cada visita a la Escuela propone un desarrollo de recorrido territorial, donde la oportunidad de leer el territorio es transversal a la investigación. Al igual que para los talleres y la Cocina como laboratorio, la información derivada de los recorridos es registrada en cuadernos de trabajo y de cada encuentro se generan los registros audiovisuales.

A continuación, se presenta una matriz que contiene cada técnica utilizada en razón de los objetivos que guían esta investigación:

Objetivo	Técnicas
<p>Describir el alcance territorial de la comida en la vereda Guapante Abajo para generar una acción educativa pertinente en la -I.E.R.E.S sede J.M.G-.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión y análisis de fuentes documentales. - Grupo focal con directivos y docentes. - Trabajo de campo: observación, lectura y análisis del territorio. - Recorridos territoriales.

	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres. - La Cocina como Laboratorio.
Desarrollar contenidos territoriales sobre la comida mediante talleres, recorridos y laboratorios en la experiencia con la -I.E.R.E.S sede J.M.G-.	<ul style="list-style-type: none"> - Recorridos territoriales. - Talleres. - La Cocina como Laboratorio. - Trabajo de campo: observación, lectura y análisis del territorio.
Articular una acción educativa pertinente a partir de los desarrollos conceptuales de la comida como planteamiento territorial desde Guapante Abajo en la -I.E.R.E.S sede J.M.G-.	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo focal con directivos y docentes. - Recorridos territoriales. - Talleres. - La Cocina como Laboratorio. - Trabajo de campo: observación, lectura y análisis del territorio.

Desarrollos didácticos.

Son creaciones, también colectivas, que responden directamente a la pregunta de cómo generar el encuentro en la acción educativa desde la comida durante las técnicas presentadas, sea en un taller o Cocina como laboratorio.

Cada pieza didáctica creada es una invitación a la inmersión, plantea el reto de abordar las preguntas sobre cómo comunicar lo que se pretende de manera clara, incluyente, para que despierte el interés de tutores y tutorados, pero, sobre todo, para dar respuesta a lo que se pretende que ellos problematicen. En este orden de ideas, cada aspecto de esta investigación requirió jornadas extensas de creación no solo intelectual en la elaboración discursiva, sino también de construcción de piezas y materiales didácticos para la labor

formativa, con lo cual la experiencia didáctica ha sido no una aplicación instrumental para el aula, sino un razonamiento permanente, una construcción activa del proceso formativo esencial, donde nos hemos convertido en responsables directos del diseño, editorialización, y contenido que se formula en cada espacio formativo. Las piezas didácticas construidas en este proceso fueron:

- Las fichas técnicas de los alimentos enrutantes: se proponen como una construcción del Semillero Expedición Dignidad³ y contienen información cuidadosamente depurada a propósito de las propiedades del alimento, así como de lo referido a la bromatología, procedencia, usos, proceso, lugares e implicaciones de siembra y/o producción, entre otros.
- Hombres y Mujeres del Maíz: son sobres que contienen geografías, relatos, cartografías, semillas, sabores y saberes alrededor del maíz como alimento ancestral. Es una pieza didáctica construida e intencionada como ofrenda en el encuentro tutor-tutorado y es la personificación del maíz como alimento enrutante de Expedición Dignidad.
- Cajas ofrenda: piezas con contenidos de palabras que nos cuentan relatos sobre la comida y amplían el universo vocabular o resignifican algunas de las palabras que usualmente usamos con sentidos restringidos y en ocasiones opresores.
- Tarjes y libretos en forma de menú para atender a temas complejos y relacionados a contenidos políticos, económicos, etc.
- La caja viajera de las especias para tratar de rutas, historias y geografías de un planeta conectado a través de una geopolítica del gusto.
- Cartografías de frutas, especias, cereales preparados para presentar la compleja economía global y las imbricaciones de los nuevos desarrollos territoriales y rurales.

³ Las fichas técnicas son desarrollos logrados particularmente por Clara Grisales, aunque se reconozcan de dominio colectivo para el Semillero Expedición Dignidad-La Comida al centro del Pensamiento.

Enrutante.

El enrutante es una técnica hipertextual, y se propone como un alimento guía que, por ser común en nuestras mesas, evoca relatos, recuerdos, recetas, sabores ligados al territorio. El enrutante es un ancla en el proceso, marca el camino en el amplio universo de la comida y es un lugar de encuentro con el otro a partir de eso que comemos en común. Nos propone la primera problematización sobre el tomate, que aunque se cultiva de forma extensiva no está de manera tan permanente en las mesas como lo está la panela que no se produce en el territorio, al igual que el chocolate.

Análisis y procesamiento de información

Los cuadernos de trabajo⁴

Esta es una herramienta clave para el registro de la información derivada de la investigación y su posterior análisis, es un cuaderno donde se describe y problematiza lo acontecido en cada jornada de trabajo, independientemente de que se trate de un taller, recorrido o de la Cocina como Laboratorio. Es una herramienta personal, allí se consignan las observaciones, fotografías, preguntas, comentarios del investigador y demás elementos que se consideren importantes para el proceso. Ésta información se ordena, en primer momento, a través de descriptores conceptuales que posteriormente son utilizados como referencia para el procesamiento de la información.

⁴ Se adjuntan en los anexos los cuadernos de trabajo correspondientes a cada jornada.

Catalina nos cuenta, además, que la canastilla es la medida de compra y venta del tomate.	Medida de compra y venta
C.II: Por lo anterior, podemos decir que el tomate es un alimento estructurador social en este territorio, no solo define que se come sino también las relaciones económicas entorno a el trabajo, la organización y el rol que se asume en la sociedad, los sitios de residencia. Hace viable además dinámicas de desigualdad en tenencia y producción de la tierra y distribución del producto.	Tomate
Por último, con respecto al tomate, Catalina nos cuenta que entre insumos, pago de trabajadores y el flete, los costos de producción del tomate se incrementan dejando en muchas ocasiones pocas ganancias, o muy limitadas. Nos cuenta, además, que dependiendo del "pago" mercan en el pueblo, cuando se les facilita.	Costos de producción
Antes los cultivos estaban diversificados, ahora hay una especialización, Catalina menciona que la gulupa es otro de los alimentos que más se cultivan, estos dos con predominancia en la zona aldeaña a la vivienda de Luisa, sector el Palmer-Yolombal. La variedad en los cultivos ha cambiado y eso implica que las familias no tengan a su disposición alimentos con los que antes contaban para hacer sus preparaciones como el caso de la mora, la papa o la areje. Esto puede deberse a que el municipio a incentivado el monocultivo de alimentos como el aguacate para su exportación.	Mercado Monocultivo
	Cocina Cocinar Catalina cocina

Fragmento de cuaderno de trabajo realizado en el marco de la investigación.

El cuaderno de trabajo es de suma importancia para mantener un registro juicioso y detallado de la experiencia del trabajo de campo, especialmente cuando la lectura territorial es constante y transversal al proceso, como es el caso de esta investigación.

Libro de códigos⁵

La técnica utilizada para el procesamiento investigativo es el libro de códigos, allí se organiza la información obtenida, y previamente registrada en los cuadernos de trabajo, en un esquema matricial según campos, categorías y variables; posibilitando un análisis entre las técnicas utilizadas en el proceso para las distintas jornadas de trabajo y lo obtenido en la revisión bibliográfica. Los campos correspondientes a esta investigación fueron cuatro: Acción Educativa, Territorio, Ruralidad y Comida.

La fase del procesamiento de la información en el libro de códigos posibilitó un análisis triangulando lo observado en las jornadas de trabajo de campo, con los análisis

⁵ Se adjunta el libro de códigos en los Anexos.

surgidos de la experiencia y los aportes tomados de la revisión de documentaciones oficiales y referentes teóricos, para dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación.

A continuación se presentan imágenes como referencia del libro de códigos y su estructura matricial:

CÓDIGO	CAMPO	CATEGORÍA	Nº	VARIABLE	CATEGORÍAS	Nº	RECORRIDO TERRITORIAL POR VEREDAS (18 de mayo 2019)
V1	Territorio	Parque	1	Escuela Verde	PARQUE	3	<p>Objetivo General Observar las dinámicas territoriales que genera la comuna desde los espacios domésticos y los encuentros con quienes transforman el entorno en su entorno natural.</p> <p>Objetivo Específico Recorrer los espacios de construcción social de habitantes de la escuela Juan María Gallego y la articulación con la cocina como espacio doméstico. Describir los espacios de la comuna y su función integradora en la vida social. Compartir reflexiones y aprendizajes de la comuna.</p>
A1	Comida	Ferrioso	1	Planificación territorial Marañón	TERRITORIO	2	
A2	Comida	Erivante	1	Acción educativa Páez	ENSUÑANTE	4	
M1	Acción	Tutorado	1	Encuentro cara a cara Tomal Comida	TUTORADOS	20	
M2	Acción	Tutorado	2	Encuentro cara a cara Tomal Menú	ESCUELA	23	
A3	Comida	Erivante	2	Hombres y mujeres del maíz	ACCIÓN EDUCATIVA	19	
M3	Acción	Tutorado	3	Tomal Hombres y mujeres del maíz	COCINA COMO LABORATORIO	10	
CÓDIGO	CAMPO	CATEGORÍA	Nº	VARIABLE	COCINA	7	
M4	Comida	Escuela	1	Reserva de semillas Domestico	TALLERES/TEOLÓGICO	2	
M5	Comida	Acción educativa	1	Embarcarse Casca	SERVICIOS PÚBLICOS	1	
M6	Acción	Cocina como laboratorio	1	Tutorado	COCINA	1	
M7	Acción	Cocina como laboratorio	2	Suavet Equino	RURALIDAD/PRODUCCIÓN	5	
M8	Acción	Cocina como laboratorio	3	Talleres Huella histórica Palabra ahendada	USOS DEL SUELO	2	
M9	Acción	Cocina como laboratorio	4	Conocimiento Comercial	NUEVAS RURALIDADES	3	
M10	Ruralidad	Escuela	2	Tiempo	TENDENCIA DE LA TIERRA	5	
M11	Acción	Cocina como laboratorio	5	Control Comunitario	AGUA	1	
M12	Acción	Cocina como laboratorio	6	Audiografía Comercial/Comidal/Comunitario	EDUCACIÓN RURAL	3	
CÓDIGO	CAMPO	CATEGORÍA	Nº	VARIABLE	TRABAJO	7	
M2	Ruralidad	Escuela	3	Riflor/Plantas	CULTIVO	3	
M3	Comida	Erivante	3	Plantar Arroz/maíz	MERCADO	1	
A7	Comida	Escuela	4	Desarrollar Tutorado	PERTINENCIA TERRITORIAL	6	
M10	Acción	Comida	1	Plantar Arroz/maíz	CADENA INDUSTRIAL	9	
CÓDIGO	CAMPO	CATEGORÍA	Nº	VARIABLE			
M11	Acción	Talleres/Moduladores	1	Reserva Urbán			
M12	Acción	Tutorado	4	Relación cara a cara/Reconocimiento			
M13	Acción	Comida	2	Reserva/Comisión Urbán			
M8	Comida	Cocina como laboratorio	7	Acción educativa/Conocimiento			
A3	Comida	Cocina como laboratorio	8	Tutorado			

Libro de códigos realizado en el marco de la investigación.

I. Contexto: El Territorio

La experiencia de esta investigación se da, de forma intencionada, en una ruralidad del oriente antioqueño, específicamente en el municipio de Guarne, en la vereda Guapante Abajo. El interés por ubicar un centro de práctica en el contexto de la ruralidad para la línea de investigación en la que se inscribe este proyecto, parte de los fundamentos sobre los cuales Expedición Dignidad plantea su acción educativa: desde y para las ruralidades de la Colombia profunda, a las que el fenómeno de la centralización ha dejado al margen. Para el 2019-1 se genera el convenio de Extensión Solidaria entre la Universidad de Antioquia y la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego, por gestión de los integrantes de esta línea formativa y directamente con la Secretaría de Educación del municipio de Guarne.



Mapa 1: Ubicación del Municipio de Guarne en el departamento de Antioquia.⁶

El municipio de Guarne cuenta con una extensión total de 151 Km², de los cuales 4 Km² se corresponden con el área urbana y 147 Km² componen el área rural⁷, es decir, es un municipio mayoritariamente configurado por suelos rurales; sin embargo, su cercanía con el

⁶ Galería de mapas Alcaldía de Guarne. Recuperado de: <http://www.guarne-antioquia.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Galeria-de-Mapas>.

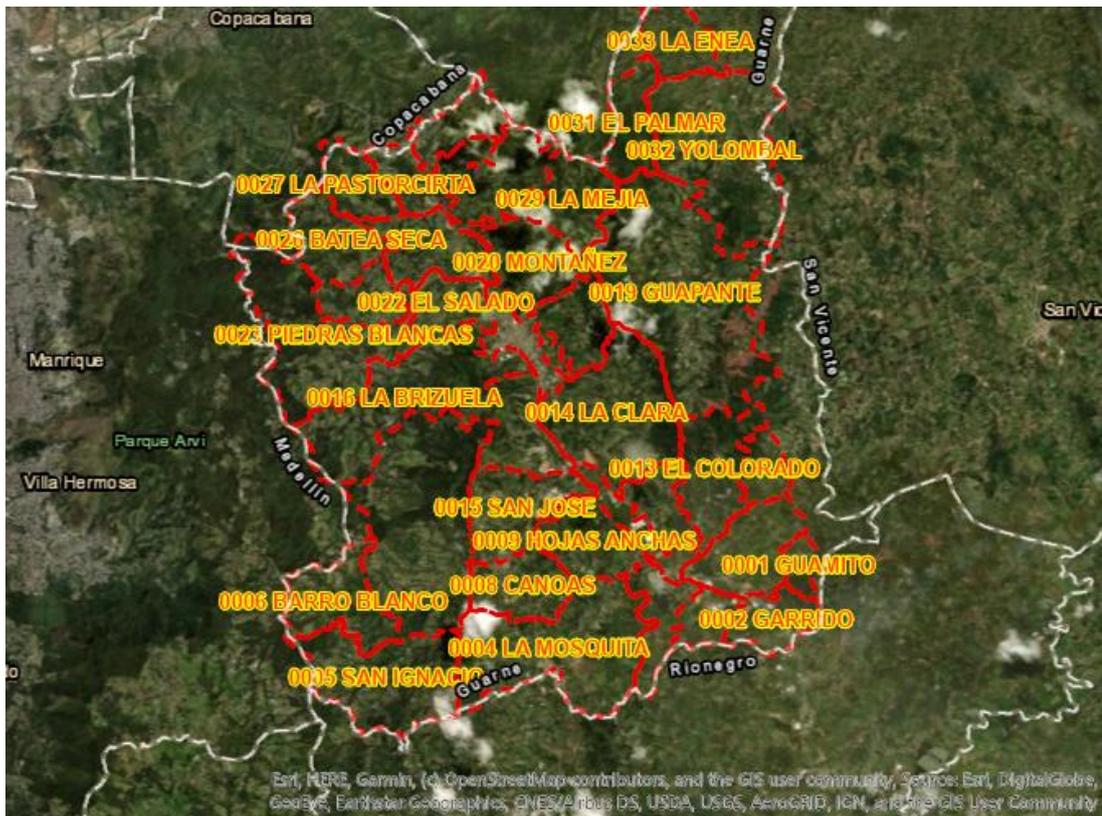
⁷ Alcaldía de Guarne. Recuperado de: <http://www.guarne-antioquia.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Informacion-del-Municipio.aspx>

Valle de Aburrá y su ubicación geográfica le generan unas condiciones particulares a su condición de ruralidad. Guarne está localizado a 25 km de Medellín, es la puerta de entrada desde la ciudad a la subregión del Oriente antioqueño. La autopista Medellín-Bogotá, vía que conduce al Aeropuerto Internacional José María Córdova de Rionegro, atraviesa su extensión territorial, razón por la cual su ubicación resulta estratégica para el proyecto económico del Oriente antioqueño; lo que le ha conllevado transformaciones significativas en el uso de sus suelos, en las actividades productivas del municipio y en la misma organización social a propósito de las poblaciones que lo habitan. Según el Plan de Desarrollo Municipal –PDM-:

En la caracterización económica que se realizó para el municipio en el año 2013 se señala la transformación que ha venido presentando la estructura económica municipal. La actividad industrial ha ido desplazando las actividades agrícolas y pecuarias, fenómeno que se explica por la cercanía con el Valle de Aburrá, la ubicación estratégica sobre la autopista Medellín Bogotá y la cercanía al Aeropuerto José María Córdova de Rionegro, factores que han vuelto atractivo el territorio para el asentamiento de empresas de tipo industrial (PDM, 2016, p.133)⁸.

Estas implicaciones, por el carácter mayoritariamente rural del municipio, recaen de forma particular sobre las ruralidades como la de Guapante Abajo, que históricamente han tenido una vocación de suelos agropecuarios, en mayor medida dedicados a la agricultura. Guapante es una de las 36 veredas de municipio, se divide en los sectores de Guapante Arriba y Guapante Abajo; es característicamente, la vereda de mayor productividad agrícola en el municipio del oriente antioqueño; en palabras de una de las profesoras de la I.E “Guapante es la despensa agrícola de Guarne” (grupo focal, 2 de septiembre, 2019).

⁸ Plan de Desarrollo Municipal de Guarne (2016-2019)



Mapa 2: Mapa político de las veredas del municipio de Guarne.⁹

La ruralidad de Guapante Abajo



Fotografía 1: La chiva como medio de transporte público en Guarne.¹⁰

⁹ Galería de mapas Alcaldía de Guarne. Recuperado de: <http://guarne.maps.arcgis.com/apps/webappviewer/index.html?id=483aa962eceb4472a7b099890b522353>

A Guapante se llega en chiva, solo hay un recorrido diario de subida hacia la vereda, de igual manera un único recorrido para bajar. La chiva tiene su paradero a un par de cuadras del parque principal de Guarne, el pasaje cuesta \$2.000 y a las 07:00 am arranca en su recorrido diario con algunos estudiantes y profesores que van para la escuela; los pasajeros también son hombres que van a trabajar a los cultivos, además de los siete integrantes de esta línea de práctica pedagógica y los bultos que se ponen en el suelo de la chiva como encargos. A medida que la chiva colorida va subiendo por la curvada y estrecha vía, baja cada vez más la temperatura y se van sumando más personas a la travesía; son sobre todo niños con uniforme, algunos cargan cartulinas y se suben a la chiva aun en movimiento; muchos deciden ir de pie y parecen disfrutarlo, otros se sientan sobre las barandas que sirven de respaldo a las sillas, y ponen sus pies sobre las bancas. Cuando parece no haber más espacio, se suben en el acopio veredal, casi a mitad de camino, unos doce niños más cuyos cuerpos viajan casi por completo por fuera del vehículo, curiosamente con naturalidad. El volumen de siete cuerpos foráneos irrumpe con la capacidad de la chiva que ya es limitada. El recorrido hasta la escuela, es decir, hasta Guapante Abajo, toma aproximadamente el mismo tiempo que ir de Medellín a Guarne. Los invernaderos que cubren laderas completas anuncian que hemos llegado.

¹⁰ [Fotografía de Valentina Hernández.]. (Guapante Abajo, Guarne. 2019). Archivo Expedición Dignidad.

Guapante Abajo y la Comida en el territorio.

El monocultivo.



Fotografía 2: Paisaje de la vereda Guapante Abajo, algunos de los invernaderos existentes y en construcción para el monocultivo de tomate.¹¹

La comida no es solo la mesa, es también el mercado, así lo señala Boudan (2008), es decir, el universo de la comida no se reduce a su transformación y consumo, sino que también es producción, distribución, almacenamiento y comercialización. Guapante Abajo no puede leerse territorialmente al margen de la cadena alimentaria industrial del mercado globalizado en la cual está inmersa; la presencia de la comida en razón de su producción en el territorio es un eje central que transversaliza las dinámicas culturales y territoriales desde la tenencia de la tierra; los usos del suelo, las relaciones ecológicas, el trabajo y los modos de vida de quienes habitan esta ruralidad. A propósito, (Delgado, 2001: pág. 85) afirma que “Hablar de la comida es referirse permanentemente al territorio con el cual se construyen los diversos sabores de la cultura” y que, en esa misma línea:

¹¹ [Fotografía de Valentina Hernández.]. (Guapante Abajo, Guarne. 2019). Archivo personal.

Los distintos territorios en los que se construyen las culturas actuales se ven enfrentados a dos fuerzas que marcan el derrotero del mundo contemporáneo: la mirada global y transnacional apoyada por los ejes de poder económico y político que rigen el mundo”.

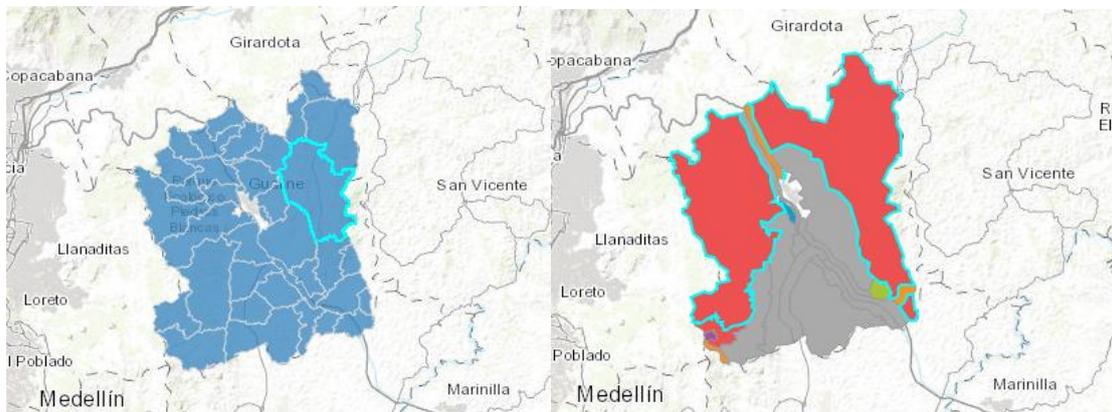
La vereda Guapante hace parte, según planeación, de las áreas de protección para la producción sostenible, tal como lo señala el Plan Básico de Ordenamiento Territorial – PBOT- (2015) municipal; no obstante, es menester hacer énfasis en la concepción de sostenibilidad que aquí se propone. Guapante Abajo dedica el uso de sus suelos especialmente al monocultivo de tomate; con la excepción de algunas familias que aún diversifican los cultivos de sus tierras o de algunos pequeños productores de mora, fresa, gulupa, u otros, en menor medida. El PBOT (2015) define la producción sostenible como aquella en la que se:

Busca promover el desarrollo de actividades productivas agrícolas, pecuarias, forestales y pesqueras; **aunque las áreas delimitadas para este uso pueden presentar restricciones ambientales** para la producción agrícola por problemas de erosión, topografía y fertilidad del suelo, de acuerdo a la clasificación agrológica; se busca, dada la vocación agrícola del municipio, la promoción de los usos agrícolas asociado las **prácticas de conservación de suelos, de buenas prácticas**, y el estímulo a las actividades agroforestales, agrosilvopastoriles y forestales, entre otras. Estas áreas pertenecen a la subcategoría de protección para la producción agrícola y ganadera y de **explotación de los recursos naturales** (p. 222).¹²

La planeación territorial municipal plantea una concepción de producción “sostenible” sobre la base de discursos contradictorios, se hace alusión a la vocación agrícola

¹² El énfasis de las palabras en formato negrito es propio.

del municipio como la razón por la cual se busca promover estos modos de uso del suelo a sabiendas de que se presentan problemas ambientales para dicho ejercicio, razón por la cual, se pretende fomentar las buenas prácticas asociadas a la conservación de los suelos, concluyendo con la referencia a estas áreas como las destinadas a la explotación de recursos naturales. Dejando en evidencia así, una concepción de “sostenibilidad” que va por la línea de los discursos del extractivismo, discursos propios de la agroindustria que paradójicamente se perfila como prohibida en lo que respecta a la planeación de los usos del suelo en estas zonas de protección.



Mapa 3: Veredas de Guarne, el área bordeada por la línea azul corresponde a Guapante. Mapa 4: Clasificación del suelo rural según (PBOT, 2015) del municipio de Guarne, el área de color rojo, de la cual la vereda Guapante hace parte, se corresponde con las zonas de protección para la producción sostenible.¹³

La producción de cultivos extensivos genera una tensión ecológica entre las formas propias de la naturaleza y las formas industriales correspondientes a la cadena alimentaria actual, como señala (Pollan, 2017), y Guapante Abajo no se escapa de esta realidad. Los

¹³ Mapas Plan Básico de Ordenamiento Territorial de Guarne (2015). Recuperados de: <https://alcaldiadeguarne-guarne.opendata.arcgis.com/items/pbot-guarne-revisado>

suelos son forzados para producir de un modo que no es el natural, pasando de la diversificación a la especialización y acelerando los ritmos de la cosecha para producir más en menos, fórmula fundamental de la cadena industrial alimentaria. El dominio del agua pasa a ser el premio de una competencia entre las grandes cantidades requeridas para el cultivo y el mínimo vital necesario para el uso y consumo de las personas que habitan el territorio, los monocultivos, por supuesto, llevan las de ganar. Se estimula el crecimiento de las plantas a partir del uso de fertilizantes sintéticos que reducen el tiempo requerido para el cultivo, se “nutre” de un falso nitrógeno la tierra, de uno compuesto a partir de la concentración de combustibles fósiles; a estos riegos se le suma el uso de otros agroquímicos necesarios para eliminar plagas e imperfecciones, que de lo contrario generarían pérdidas. Las semillas se obtienen patentadas con una modificación genética que promete mayor rendimiento y producción, de nuevo más por menos, a costa de no poder reproducir directamente las plantas, es decir, a costa de tener que comprar la semilla cada vez que se va a cultivar. El resultado ecológico de un cultivo extensivo como el de Guapante Abajo es el desgaste irreversible de los suelos hasta el punto de hacerlos inservibles, la contaminación de las fuentes hídricas por el uso de los agroquímicos, el riesgo inminente para los seres vivos que dependen de esos suelos y de esas fuentes de agua, y por supuesto, la producción de comida contaminada, comida industrial, que también amenaza la salud de quien la consume.

El alcance de la alteración de un monocultivo sobre los suelos, las aguas, las comunidades y demás formas de vida, es tanto de tipo ecológico como político; el acto de comer de forma consciente y de develar el mercado existente tras lo que tenemos en nuestras mesas es también una decisión política; y problematizar un territorio como el de Guapante, a la luz de la comida como estructurante territorial, resulta urgente para retornar a las alternativas locales, ecológicamente responsables y políticamente autónomas por parte de quienes cultivan la tierra. Es decisión de la escuela poner en discusión la comida como

ordenador social del territorio, o mantenerse al margen, contribuyendo a que se reproduzcan las formas violentas del sistema alimentario global. El paso de la diversificación a la especialización de los cultivos es una de las transformaciones con las que acarrean las ruralidades hoy, en materia del uso de suelos, reducir la definición de los suelos rurales a aquellos que se dedican a la agricultura *per se*, es dejar por fuera la comprensión y problematización de estas nuevas relaciones ecológicas donde más que nunca la tierra se encuentra vinculada al sistema de capital, a los monopolios de las patentes de semillas, a la perspectiva económica del medio natural como recurso, en síntesis, a la gran industria alimentaria que se esconde tras nuestros platos.

El trabajo.



Fotografía 3: Trabajador en interior de invernadero para el monocultivo de tomate, vereda Guapante Abajo, Guarne.¹⁴

¹⁴ [Fotografía de Valentina Hernández.]. (Guapante Abajo, Guarne. 2019). Archivo Expedición Dignidad.

La comida, al configurar relaciones económicas y productivas en el territorio, genera las posibilidades de trabajo y subsistencia de quienes habitan Guapante Abajo y las veredas aledañas como Yolombal, que también dedican sus suelos, mayoritariamente, a la agricultura. Entre ellos: transportadores, personas que trabajan en sectores comerciales como el Centro de Acopio¹⁵ y por supuesto los cultivadores, quienes siembran, riegan, supervisan, cuidan, recogen y procesan la producción. No obstante, quien trabaja la tierra hoy en Guapante no es el mismo campesino que la trabajó tradicionalmente -aunque subsistan familias donde la tierra es propia y los cultivos son de pancoger- la cadena alimentaria industrial ha transformado también la lógica de trabajo de la tierra, en una lógica de la fábrica.

Quienes trabajan los invernaderos de tomate de Guapante, Yolombal o El Palmar son habitantes del territorio que no necesariamente son los dueños de la tierra, son también migrantes venezolanos o personas que llegan de otras regiones del país para buscar una oportunidad laboral, cuya remuneración para este caso se mide por el día de trabajo: \$35.000 para las mujeres y \$45.000 para los hombres; puede variar el pago, pero no los \$10.000 de diferencia entre hombres y mujeres. La lógica fabril transforma la figura del campesino como aquel que trabaja la tierra, su tierra; por la de un obrero que trabaja por días una tierra que no es suya, que cultiva una comida que no va a comerse y que cumple con una jornada de trabajo como en cualquier otra fábrica de producción industrial. Al preguntarle a Cristina, una madre de familia de uno de los tutorados, a qué se debe la diferencia salarial entre unos y otros, ella responde: “no sé, eso como que siempre ha sido así, uno siempre se hace esa pregunta”, y ante mi pregunta por la diferencia en las acciones del trabajo de un hombre y el de una mujer en un invernadero ella señala que “(...) lo diferente es echar azadón y fumigar, pero hay cosas que son iguales o hay mujeres que trabajan más que el hombre y aun así le pagan menos” (recorrido territorial, 18 de mayo, 2019).

¹⁵ “Lugar donde se almacenan los diferentes productos agropecuarios para su comercialización” según el PEI de la I.E.R Ezequiel Sierra. S.F.

El trabajo de la tierra, históricamente, se ha dado en condiciones indignas, sin garantías de salud, vivienda o tierra propia, la remuneración para quienes invierten sus fuerzas de trabajo en la producción de la comida para todos es injusta, y los riesgos que corren en materia de salud trabajadoras y trabajadores de la industria alimentaria hoy, son múltiples y de urgente atención. Cristina, es una mujer trabajadora del campo, cultiva tomate en el invernadero de su esposo, de 7:00 am a 5:00 pm, todos los días con excepción de los fines de semana. Nos manifiesta que las condiciones de los invernaderos a veces son difíciles para el trabajo; el calor extremo o el agua filtrada por las lluvias en el invernadero proponen retos diarios para quienes trabajan la tierra en el monocultivo de tomate. Mientras nos lo cuenta, observo las manchas en la piel de su cara, extrañas para una mujer tan joven, pero comprensibles cuando se trabaja en jornadas de 10 horas, bajo el calor de un plástico amarillento y en contacto con químicos propios de los riegos. Esta es una de las realidades en materia de salud para muchas trabajadoras/es de las tierras que se cultivan en forma extensiva para la producción de alimentos.

En el Urabá antioqueño, zona bananera en la que Expedición Dignidad tuvo presencia, se pudo observar esta situación en los territorios; es una región que encarna esta injusta realidad para quienes trabajan y habitan las zonas de plantación; todos los días los riegos que se producen desde una avioneta, destinados a la fumigación de una gran extensión en kilómetros de plantación bananera terminan en el aire, el agua y los cuerpos de las comunidades del territorio, mismas personas que trabajan el banano que es en muchas ocasiones la única oferta laboral. El veneno no está solo en los cuerpos de quienes trabajan las bananeras, está en los niños, que crecen respirando el aire y bebiendo el agua, en las madres gestantes, en los adultos mayores, en los animales, en la tierra.

Edison¹⁶, uno de los tutorados en el proceso, nos habla sobre la diferencia que él percibe entre el trabajo de la ganadería y el de la agricultura; coincide con Esteban, compañero suyo y también tutorado del proceso, en que la agricultura es “más difícil”, por el “esfuerzo” que se requiere para “tener la matica”. Edison nos hace un llamado a pensar en las dificultades de sus familias, de sus padres, sus abuelos, los padres de sus abuelos y todos aquellos que históricamente han trabajado la tierra, aquí o allá, al sol y al agua, con la intención de generar las condiciones óptimas para darle vida a la comida.

La producción



Fotografía 4: Canastas como unidad de medida para la comercialización del tomate ubicadas al borde de la vía de la vereda Guapante Abajo, Guarne.¹⁷

Pasados tres o cuatro meses de cultivo, luego de múltiples riegos de agroquímicos y pesticidas para asegurar una producción rápida y sin pérdidas, el tomate es recogido y llevado

¹⁶ Las identidades de los tutorados han sido protegidas alterando sus nombres.

¹⁷ [Fotografía de Valentina Hernández.]. (Guapante Abajo, Guarne. 2019). Archivo Expedición Dignidad.

a centros de abasto dos veces por semana. Se recoge en la carretera por camiones tipo turbo a los que se le debe pagar un flete de cien pesos el kilo; aquí empieza la cadena de intermediarios de la producción industrial de tomate. El tomate se lleva a plazas de mercado, tiendas y otros lugares para su venta, pero no se le paga al momento de la recogida a quien lo ha producido o cultivado; se maneja el sistema de “mercado atrasado”, en el que se paga lo que se venda, generando una primer etapa de pérdida para quien lo cultivó. Es decir, el pago del tomate no se hace efectivo en el momento mismo de la entrega, sino posterior a ésta, presentándoles a los campesinos una desventaja con respecto a quienes comercializan el mismo. La canastilla es la medida de compra y venta del tomate; vender la producción implica un voto de confianza ciego para los cultivadores y una oportunidad de enriquecimiento para los intermediarios. Entre insumos, pago de trabajadores y el flete, los costos de producción del tomate se incrementan dejando en muchas ocasiones pocas ganancias, o muy limitadas.

El panorama no es muy distinto para los pequeños productores de otros cultivos extensivos. Don Guillermo es transportador de la mora que se cultiva en Guapante Abajo; la lleva en canastas hacia Guarne, donde tiene una fábrica para empaquetarla y enviarla a Cartagena. Narra el drama vivido por quienes cultivan comida frente a algunos proveedores, como el Éxito y otras grandes cadenas comerciales, que pagan únicamente el porcentaje de la carga que se vende, el excedente de la cosecha ni se devuelve ni se paga, dejándole al agricultor poca certeza sobre su ganancia e incluso pérdidas monetarias en muchas ocasiones. Por otro lado, la mora así cultivada -en monocultivos-, deja de ser para alimentar a quien la siembra y a su familia, y pasa a ser leída como una mercancía. Don Guillermo cuenta que la mora de Guapante gusta mucho para ser llevada a otras regiones porque “se conserva más y mejor”. Es posible que la mora consumida por habitantes de Guarne sea traída de otros lugares teniendo en cuenta que la calidad de la mora que transporta don Guillermo es más

resistente con respecto a otras en términos de conservación.

El transporte de la comida es uno de los eslabones de la cadena productiva que resulta más problemático para quienes cultivan; tener el medio de transporte implica un control significativo en la cadena y un poder en el control del mercado. La vía que comunica a Guapante con la centralidad del municipio es de tercer orden (PBOT: 2015, p.267), lo que acarrea un encarecimiento del transporte que para la comercialización del tomate está a cargo de intermediarios. Esta vía no está construida para ser transitada, no tiene márgenes para peatones y como ya se mencionó, la chiva es la única posibilidad de transporte público, cumple con una función netamente comercial, es para la extracción; dejando entrever una apropiación del territorio en razón de su utilidad.

Uno de los tutorados del proceso es propietario de un camión; su lugar frente a los demás compañeros es superior en razón del poder que le otorga tener un medio de transporte para intermediar en la comercialización del tomate. Los relatos de Cristina y don Guillermo son una evidencia de las condiciones en las que se encuentra el agricultor frente a la producción para la cadena industrial de la comida, donde los intermediarios de la cadena y el vendedor final obtienen la mayor parte de la ganancia con respecto a quien la cultiva.

La tierra.



Fotografía 5: Paisaje de la vereda Guapante Abajo de Guarne, desde la I.E.R Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego.¹⁸

El de la tierra ha sido históricamente un problema central al momento de poner sobre la mesa la discusión de las ruralidades. La tierra ha estado distribuida de formas cada vez más desiguales, donde pocos latifundistas poseen mucho más que la suma de lo poseído por los pequeños productores y campesinos. La tierra termina siendo en la cadena alimentaria industrial un medio de producción, y quien la tiene, posee el poder sobre ella como productora de capital.

En Guapante es posible encontrar familias que conservan su tierra, sus formas de cultivo y sus prácticas ligadas a ella; pero también es posible encontrar otras familias que siendo del territorio, viven en condición de mayordomía en grandes fincas y deben arrendar la tierra si pretenden producir. La tierra se arrienda por temporadas de 4 o 5 años; como no es propia, quien la arrienda la explota sin importar su estado al término de ese plazo, y como quien la trabaja tampoco tiene una relación con ella, sino que trabaja por su pago diario, la tierra es trabajada de una forma completamente desvinculada del sujeto, allí no hay otra cosa

¹⁸ [Fotografía de Valentina Hernández.]. (Guapante Abajo, Guarne. 2019). Archivo Expedición Dignidad.

que un medio de producción.

La tierra, así, termina siendo un negocio, un objeto con valor de cambio, del cual quienes originariamente la poseían para disfrutar de su valor de uso no pueden participar, se destina para vivienda de quienes migran de la ciudad al campo o para sembrar extensiones de monocultivos cuya finalidad no es alimentar a las comunidades sino producir para una cadena que no es rentable para el pequeño productor.

Las extensiones de tierra dedicadas al monocultivo para la agroindustria, es decir cuya producción no es familiar y es extensiva, se incrementan significativamente en los últimos años con respecto a la tierra que es trabajada por campesinos y campesinas a una escala local o para la subsistencia propia. Es una tendencia marcada que se sigue proyectando para que la tenencia de la tierra en Guapante se dé entre grandes productores o empresarios y no entre las familias campesinas

El agua.

Guapante Abajo está atravesado por el curso de la quebrada La Oveja, que puede advertirse a unos 50 m de la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra. El paso de La Oveja atestigua bordes de caminos y los usos del suelo de Guapante Abajo, debido a las actividades productivas agrícolas, ganaderas y piscícolas. Cada una de estas actividades genera un tipo de impacto en las aguas de la Oveja; la agrícola, específicamente la de mayor incidencia en el territorio que es la relativa al monocultivo del tomate, genera sedimentos que se filtran desde las cotas más altas de forma subterránea por vía de la irrigación, como producto del uso de los agroquímicos para los riegos y fertilizantes sintéticos. La ganadería, cuya presencia se ha visto opacada y en disminución por los invernaderos de tomate, además de generar efectos en los suelos que se compactan con la pisada de los animales disminuyendo hasta la desaparición su capa fértil, también produce emisiones de gas y filtraciones a fuentes hídricas

derivadas de los desechos de los animales. Siguiendo su cauce, La Oveja alimenta unas trucheras, donde además se ofrece el servicio de pesca recreacional, y esta vez el impacto sobre el agua es mucho más directo, ya que las trucheras son la quebrada misma. Unos metros antes de llegar a las trucheras, es posible advertir una suerte de piscina artificial, que se forma de un represamiento de agua generando un estanque, donde los tutorados acostumbran a ir para bañarse con fines recreativos. Pocos metros después, en la quebrada se vierten aguas residuales.

La comida representada en las actividades productivas que sustentan su existencia en el mercado, nos conduce a leer el territorio como un continuo, donde los impactos del uso de agroquímicos en el monocultivo de tomate no se quedan en el invernadero; tampoco los residuos derivados de la ganadería o las trucheras se mantienen estáticos; el agua, en su control vertical, lleva consigo de forma evidente o no, los impactos de las actividades que se realizan en ella y a sus alrededores, desde donde nace la fuente hídrica hasta que desemboca en otra cuenca mayor que repetirá este efecto.

La pregunta por el agua, a la luz de la comida, nos remite a la huella hídrica como indicador de las cantidades requeridas para la producción de cualquier bien. La huella hídrica de un tomate que haya sido cultivado en Guapante Abajo, contiene la suma del agua que se ha necesitado para su riego y lavado desde el momento en el que se planta su semilla hasta el momento que llega a la mesa. El tomate, en tanto genera una presión sobre el suelo por su extensión y su producción masificada, también requiere cantidades de agua superiores a las formas de cultivo diversificadas y de pequeña escala, si se requiere más agua para los cultivos debe destinarse menos para las viviendas. Cuando una persona come un tomate de Guapante Abajo, ignora que está consumiendo el agua por la que compiten las personas que habitan el territorio, y de la que se ha adueñado el monocultivo. El del agua es un problema ecológico de tipo territorial, no solo en Guapante sino en el país e incluso en el mundo. La lucha por el

agua es una realidad cotidiana en contextos como el nuestro, en el Urabá antioqueño, e incluso en la misma ciudad de Medellín; y así mismo en América Latina como es el caso de Bolivia. Reivindicar el agua como un sujeto de derecho implica deshacernos de la concepción de ésta como recurso natural, para comprenderla como fuente vital de las sociedades y demás formas de vida planetarias. La escuela, como escenario formativo de los sujetos e institución de la cultura, debe asumir el cuidado del agua y su resignificación como tarea política si se pretende una acción educativa con enfoque territorial.

La organización social.

A pesar de que muchos de los invernaderos, sean estos de tomate, gulupa o flores (los últimos presentes en una medida mucho menor que el primero), son propiedad de personas que no los trabajan, y que su cosecha se destina a la venta en centrales mayoristas de Medellín; no es una característica que permita homologar las dinámicas del relacionamiento en el territorio. Existen también los invernaderos ubicados en las inmediaciones de las casas de quienes los trabajan y de cuya producción subsiste la familia a quien le pertenece; son unidades menores de producción, que se dan en tierra de propietarios y cuya comercialización se da por red de intermediarios, para su transporte y venta. Coexisten, además, con estas formas del uso de la tierra, los cultivos en pequeña escala que en Guapante Abajo se destinan para la alimentación y sustento directo de familias que en sus casas los cultivan. Es el caso de Wanda, una de las chicas tutoradas que vive en una casa donde la tierra se cultiva por y para quienes la habitan; son doce los integrantes que conforman su familia, incluyéndola; cada uno con un rol definido en función de la comida que se cultiva y transforma en dos cocinas, una externa y otra interna a la casa. La familia de Wanda trabaja la tierra directamente para comer, y también genera intercambios internos con otras unidades familiares, en ventas a pequeña escala o por medio del trueque.

No es posible determinar una única forma de organización social en Guapante, las familias son distintas y son múltiples las formas de su relación con la tierra; lo que es un hecho es que sus formas de subsistencia, sean cuales sean los medios, están ligadas a la comida en su cultivo, producción, transporte o comercialización.

La ruralidad de El Palmar

El Palmar es una vereda aledaña a Guapante; algunos estudiantes de la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra viven en ésta y otras veredas cercanas; es el caso de Manuel, cuya casa visitamos en el recorrido territorial. En El Palmar la vía está en mejor estado que en Guapante Abajo; es posible toparse con camionetas de alta gama en el camino, a diferencia de la carretera de Guapante Abajo que es más transitada por motos, algunos automóviles de gama media y camiones para cargar con el producto de las cosechas. El paisaje en El Palmar es otro, ya no se advierte la presencia de invernaderos y al borde de la vía se evidencian usos del suelo destinados a vivienda de tipo campestre. Las casas de dos pisos, grandes portones y ventanales y jardines ornamentales, en medio de grandes extensiones de tierra, son el paisaje nuevo y común de esta vereda. Estas casas son habitadas por veraneantes, como les llaman Manuel y su mamá, Cristina, a las personas que viven en la ciudad, pero tienen su casa “de verano” en El Palmar. Debido a la relativa cercanía a la ciudad, los veraneantes viajan cada fin de semana, o cada temporada de vacaciones para habitar sus casas. Este es uno de los fenómenos de las nuevas ruralidades, las fronteras entre lo rural y lo urbano se disipan y los habitantes de las ciudades eligen la vida en la ruralidad como escape a los ritmos frenéticos de la urbe. En El Palmar existe un grupo llamado “Los Vecinos”, como una forma de asociación conformada por los veraneantes para velar por sus intereses comunes, como tener una buena vía para asegurar el acceso a sus casas campestres. En esta forma de asociación se excluye a quien nació y ha habitado en El Palmar sin que esa haya sido su elección, como es

el caso de Manuel, chico tutorado del proceso, y su familia. El PDM de Guarne (2016-2019) plantea este fenómeno y reconoce algunas de sus implicaciones, el documento señala que:

Dada su cercanía con Medellín, el municipio de Guarne se ha convertido en la segunda residencia de descanso por parte de la población propia de Medellín y sus alrededores, factor que ha traído consecuencias en términos del aumento de la población, hacinamiento por la creciente población flotante, movimientos poblacionales debido al cambio de suelo rural a urbano o suburbano, asentamiento en zonas de riesgo con técnicas de vivienda inadecuadas y adicionalmente déficit en el desarrollo de la infraestructura básica en cuanto a servicios públicos, vías, equipamiento y espacio público. (Municipio de Guarne, 2014, p. 75)

La planeación municipal plantea un reconocimiento de las problemáticas que atañen el territorio, el PBOT (2015) estipula una delimitación del uso de suelos rurales en relación con el fenómeno creciente de las áreas de vivienda campestre; sin embargo, al tiempo que se reconoce el riesgo de estas formas de ocupación del suelo, la realidad de veredas como El Palmar deja en evidencia la tendencia acelerada e irreversible de la supremacía de los veraneantes sobre los pobladores nativos del territorio, lo que conlleva a un alza en el valor de la tierra.



Fotografía 6: Cultivo de aguacate hass para exportación, vereda El Palmar, Guarne.¹⁹

Manuel vive con su mamá y su papá; son mayordomos en la finca de una familia veraneante, aunque los tres nacieron y han vivido toda su vida en El Palmar. Cristina, la mamá de Manuel, tiene su casa natal en arriendo, más adentrada en la vereda y viven como mayordomos hace un par de años. Cristina afirma que el terreno de la finca es muy grande, y para el momento estaba siendo loteado para repartirlo entre la familia veraneante. En la extensión de tierra, tienen un cultivo recién sembrado de aguacate hass para exportación y Cristina narra que además de trabajar cuidando la finca y el cultivo, su esposo tiene una tierra arrendada para el cultivo de tomate en invernadero, se la arrendó a un cuñado de su “patrona”, como ella la llama. Ella trabaja allí, junto con otros jornaleros, en las condiciones que ya se expusieron. En El Palmar son muy pocos los invernaderos de tomate, aunque aún existen. Cristina señala que antes los cultivos estaban diversificados, había mora, fresa, gulupa, agrás, maíz, cebolla, papa criolla y, claro, tomate, pero no solo tomate, como pasa actualmente en casi todo el territorio de Guapante y las zonas aledañas. Cristina y su esposo

¹⁹ [Fotografía de Valentina Hernández.]. (Guapante Abajo, Guarne. 2019). Archivo Expedición Dignidad.

no siembran lo que comen, aun cuando ambos nacieron en El Palmar y saben, como herencia familiar, sembrar la tierra. A veces seleccionan algunos tomates de la cosecha para llevar a la casa, en este caso porque el invernadero es propiedad del papá de Manuel, pero nada más porque es lo único que se siembra, así que se abastecen de alimentos en los mercados del casco urbano de Guarne.

La desigualdad, en términos de la tenencia de la tierra, se mantiene, pero en este caso, a diferencia de Guapante Abajo, donde la tierra está en competencia con la agroindustria, la tierra en El Palmar se encuentra en proceso de valorización, es una tierra que se proyecta para un tipo de habitante distinto al campesino, con intereses y relaciones con la tierra completamente diferentes. En los dos casos, hay transformaciones estructurales que se están dando en función del uso de los suelos, de la presión demográfica, de la organización social y del territorio, como anclaje cultural. La escuela se convierte en un demarcador territorial importante para estas ruralidades, las conecta; y a pesar de que son veredas vecinas la realidad de El Palmar es muy diferente a la de Guapante Abajo, dejando en evidencia la complejidad y heterogeneidad de las ruralidades en un mismo territorio.

II. Nuevas ruralidades: Guapante Abajo

Las ruralidades latinoamericanas están en transformación; el concepto de nuevas ruralidades, además de advertir este cambio, permite hacer una revisión a la forma reduccionista en la que tradicionalmente se asumió lo rural, en contraposición a los suelos urbanos. En primer lugar, reinterpretar las lógicas rurales conlleva a asumir que no existe una sola forma de la ruralidad, por lo cual, el plural se hace necesario, como indican Llambí y Pérez (2007). Las ruralidades son múltiples, dinámicas y heterogéneas; por lo cual, en segundo lugar, resulta imprescindible leerlas y comprenderlas a la luz de las complejas relaciones que configuran cada territorio específico. La concepción tradicional de lo rural se basa en los usos del suelo en razón de un modo de producción agrícola, dejando por fuera las otras formas de ocupación de la tierra y el problema de la tenencia de la misma, las construcciones de significado, los ritmos y en general, las relaciones que se dan entre los sujetos y el territorio.

Guapante Abajo diversificaba sus cultivos antes de que la agroindustria impusiera el monocultivo de tomate como imperativo en el territorio, se sembraba una variedad de frutas, entre mora, fresa, gulupa y otros alimentos como arveja, cebolla, papa criolla, maíz, distintas lechugas y más. La producción se daba a una escala menor, quienes trabajaban la tierra eran familias y propietarios de la misma y la presión sobre el suelo y el agua era también distinta. El Palmar, vereda aledaña, ofrece el panorama de la ruralidad que es hoy habitada por veraneantes, como nombran en la vereda a los nativos y habitantes de la ciudad que deciden comprar un lote de tierra y construir una casa de campo para los días libres. Esta transformación deja como panorama un tipo de vivienda, una relación con el territorio, una valorización de la tierra y una organización social completamente distintos a los que Cristina, madre de Manuel - tutorado- vivió en su infancia, por ejemplo. Estas dos veredas, cercanas y

conectadas por la escuela, como una de las únicas formas de la presencia estatal en el territorio, tienen en común, en sus prácticas y en la complejidad de sus relaciones, un discurso que ha sido motor ideológico de sus transformaciones más recientes y estructurales: el desarrollo, como producto hegemónico de la modernidad. En América Latina, las políticas neoliberales, sumadas a una realidad rural que ya era compleja, desconocida e ignorada, reforzaron la idea de progreso en relación con el desarrollo material, proponiendo un proceso de industrialización y urbanización bajo la representación de los países potencia. En palabras de (Escobar, 2007, pág. 78) “La industrialización y la urbanización eran consideradas rutas progresivas e inevitables hacia la modernización. Solo mediante el desarrollo material podría producirse el progreso social, cultural y político”.

El discurso del desarrollo, que siguiendo con (Escobar, 2007) nos ha situado en el Tercer Mundo, no solo se hace evidente en las transformaciones de los usos del suelo en Guapante Abajo, sino que se hace visible, sobretodo, cuando Daniel²⁰ afirma que prefiere trabajar que estudiar porque gana más dinero, y que a su edad ya tiene un camión propio que conduce, con el que trabaja y genera ingresos, lo que le proporciona un estatus de superioridad entre sus compañeros. El discurso del progreso es visible también en Federico²¹, que en el recorrido territorial mira las motos y camionetas de los veraneantes indicando cuánto le gustan y fijándose la adquisición de alguna como propósito vital. El discurso del progreso está presente también en Teo²², cuando dice que su comida favorita es la hamburguesa, aunque no aparezca en el menú de lo que usualmente come. El discurso del desarrollo, en tanto nos ubica en la manera de nombrar el Tercer Mundo como una clasificación orientada a establecer una escala, que en este caso señala la inferioridad y dependencia de un mundo en relación con los que van punteando en la escala, de acuerdo con

²⁰ Chico que participa como tutorado en el proceso.

²¹ Chico que participa como tutorado en el proceso.

²² Chico que participa como tutorado en el proceso.

esta estratificación, la manera como la dependencia se plantea es bajo la indispensable materialización de los bienes como poder adquisitivo de quien los convierte en su proyecto de vida y meta de sus anhelos, se transforma la posesión material en sinónimo de progreso económico, cultural y social. Este discurso es vivido en las acciones de la cotidianidad, en las que a fuerza de repetición se han naturalizado las formas de tenencia como superioridad, y la comida no es ajena a estos planteamientos, que convierten su materialización en mercancía, en un producto que demarca el poder adquisitivo, asumiendo un razonamiento que propone el gusto como algo naturalmente construido, sin leer en ello las implicaciones de una manera de acceso cultural, económico y social, la comida concentra esos presupuestos hegemónicos que nos señala (Apple, 1986, pág. 16), “se refiere a un conjunto organizado de significados y prácticas, al sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones que son *vividos*”; y que requiere ser entendida en un nivel diferente y trascendente al de la opinión o la manipulación.

El desarrollo como discurso hegemónico es vivido e incluso defendido en la medida en que resulta indiscutible, se reproduce y naturaliza en las prácticas de la cotidianidad como la única forma efectiva de un progreso que se fija como necesario. En función de la pretensión de ese progreso, resulta mejor visto que un niño o niña afirme que su comida favorita es la hamburguesa y no los frijoles, aunque la última sea una constante en el menú de su familia y la primera una excepción. La comida rápida, siguiendo a (Pollan, 2017), es desvinculante, individualiza la comensalía, no posibilita el encuentro con una herencia simbólica, y, por el contrario, nos presenta un contenido que desconocemos, una preparación sin rostro; la comida rápida propone un nivel mayor de analfabetismo frente a eso que comemos. La comida rápida, invención norteamericana y eslabón de la cadena alimentaria industrial, ha colonizado los paladares de generaciones, al punto de ser defendida y valorada por encima de la comida local, que genera incluso vergüenza. Al respecto, (Escobar, 2007,

pág. 86) afirma que “No resulta sorprendente que el desarrollo se convirtiera en una fuerza tan destructiva para las culturas del Tercer Mundo, irónicamente en nombre de los intereses de sus gentes”.

El discurso del desarrollo aplicado a las ruralidades, inexorablemente, incide en la construcción social del territorio. Guapante Abajo es, según algunos de los profesores y profesoras de la Institución Educativa, “la despensa” de comida de Guarne. El territorio se asume en función de su productividad y desde un lugar del extractivismo, donde la naturaleza se resignifica como un recurso y lo que resulta importante, a toda costa, es la producción. También es perceptible el discurso del progreso a la luz del territorio cuando preguntamos a los tutorados ¿qué les evoca la relación de las palabras: ¿agua, tomate y ganado?, y Daniel -tutorado-, propietario del camión, toma la palabra para decir “las tres nos benefician porque nos dan platica” (Taller ruleta de palabras, 30 de septiembre 19).

El territorio de Guapante Abajo es asumido, apropiado y vivido desde una lógica utilitaria y funcional, no desde un anclaje identitario ni desde una apropiación simbólica. Releer las ruralidades en función de una nueva interpretación, implica trascender las concepciones bucólicas de lo rural para comprender la complejidad de los territorios; las ruralidades, hoy en transformación, encarnan en sus relaciones un contenido discursivo hegemónico que requiere ser develado y problematizado. La escuela, como Institución de la cultura, no puede ser neutral y en este caso resulta de especial importancia su contribución a la reproducción de estos discursos hegemónicos.

La escuela en la ruralidad: una escuela en tensión

La brecha de desigualdad entre la educación de la ruralidad y la educación de la ciudad es histórica, aunque paradójicamente la escuela rural surja en extensión de un proyecto educativo homogenizante. La desigualdad se hace evidente no sólo en términos de cobertura, infraestructura, y de las condiciones materiales en general para los maestros y los estudiantes, sino y, sobretodo, en la impertinencia territorial de la educación. El proceso de hacer escuela en la ruralidad no ha sido lineal, por el contrario, se ha dado según las posibilidades de las comunidades y del territorio. Mientras algunas escuelas fueron construidas directamente por el Estado, otras partieron de las voluntades de la comunidad que escenificaron la escuela según sus oportunidades. Un ejemplo de este proceso discontinuo e irregular es el caso de las escuelas rurales que han sido edificadas en predios privados, que por una u otra razón fueron destinados para construir la escuela y que hoy legalmente están impedidas para recibir dineros públicos por esta razón. La escuela rural no es una, son tantas como experiencias educativas han existido, aunque el sistema educativo se empeñe en generalizar.

Son múltiples los procesos educativos que surgen como respuesta a las particularidades de la ruralidad, uno de ellos son las Escuelas Radiofónicas en Sutatenza (1950-1960), que proponen un formato que se adapta a las posibilidades de acceso de muchas familias que habitan la ruralidad. Sin embargo, esta propuesta de educación popular no se traduce en acción educativa pertinente territorialmente, más bien es una forma de adaptación a través de un formato, no es el desarrollo de una apuesta formativa desde una perspectiva territorial crítica. Ocurre exactamente lo mismo con la Escuela Nueva (1960), que surge como una propuesta educativa para la ruralidad en respuesta al panorama común de una escuela que cuenta con un solo maestro o maestra para un grupo heterogéneo de niños y niñas. La experiencia de la Escuela Nueva, a la cabeza del profesor Óscar Mogollón, ha sido

reconocida a nivel nacional y se extendió hasta convertirse en un modelo replicado en otros países.

La Escuela Nueva es aún hoy la posibilidad de hacer operativas muchas escuelas rurales, es una forma de adaptar la escuela a las condiciones particulares de la ruralidad, pero es en últimas un modelo que por sí solo no responde a las necesidades particulares del territorio. El maestro o maestra puede servirse de las metodologías activas para su ejercicio, pero las cartillas por sí solas no aseguran una escuela pertinente. Es necesario reconocer, sin embargo, propuestas potentes por la reivindicación de la educación para la ruralidad, como el último PEER²³ que propone la pertinencia territorial para la educación de la ruralidad como una prioridad en el marco de la construcción de paz, sin embargo, los intereses del gobierno actual han frenado la ejecución del Plan que se mantiene en su versión de borrador. La pertinencia para la educación rural no es una exigencia nueva, aun cuando es un común acuerdo la necesidad de que la escuela se piense de cara al territorio y reconociendo como excepción las experiencias valiosas que se han pensado para la educación en el contexto rural, el sistema educativo continúa obrando sobre la lógica de la centralización, la presencia del Estado es mínima en muchos territorios de la Colombia profunda y las condiciones de posibilidad de muchas escuelas rurales son escasas y a veces terminan siendo nulas.

La escuela rural: la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra sede Juan

María Gallego, vereda Guapante Abajo, Guarne.

De los 39 establecimientos educativos existentes en el municipio, 8 están ubicados en las zonas urbanas y 31 en las ruralidades. La Juan María Gallego es una de las 5 sedes escolares de la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra que se encuentra ubicada en la vereda Yolombal. La Institución Educativa de tipo oficial, cuenta con todos los niveles

²³ Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz (borrador). 22 de marzo de 2018.

escolares: preescolar, básica primaria, secundaria básica y media académica. La sede Juan María Gallego es una de las seis que en la ruralidad ofrece el ciclo de escolaridad completa, es decir, es una excepción. Lo que la ubica en un lugar importante en cuanto a la cobertura educativa del territorio municipal. La sede Juan María Gallego, en la que se da esta experiencia de acción educativa, ubicada en la vereda Guapante Abajo, abarca en cobertura otras veredas próximas, como El Palmar, es decir que, la escuela se convierte en un referente territorial integrador. Si bien la sede es una escuela rural que opera con base en el sistema educativo tradicional, multigrado y cuyo currículo se fragmenta por áreas de saber para las cuales se asigna un docente específico; los problemas de la ausencia estatal no se quedan por fuera de la realidad escolar, la carencia de condiciones materiales óptimas y las plazas de profesores vacías por meses, son algunas de las formas en las que el Estado brilla por su ausencia, aun cuando paradójicamente en múltiples ocasiones la Escuela es la única forma de hacer visible la presencia estatal. Al estar adosada como sede a una Institución Educativa central, las dinámicas administrativas son particulares; las distancias entre sedes escolares son bastante amplias, lo que hace que la Rectora tenga una movilidad de poca constancia entre las escuelas, sumado a que la vía hacia Yolombal es de segundo orden, es decir, está en mejor estado con respecto a las vías que conducen a las demás sedes, que son terciarias. Los profesores entre sedes de una misma institución se desconocen, e incluso, desconocen la sede central de Yolombal, aun cuando allí se instala un centro a la luz de lo administrativo. El Proyecto Educativo Institucional es el mismo para todas las sedes, se propone desde la centralidad de la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra, sin tener en cuenta las particularidades del territorio y las diferencias existentes entre una vereda y otra. El territorio depende de la escuela, pero la escuela no se asume de cara al territorio.

Siendo Guarne un municipio cercano a la centralidad urbana y a pesar de contar con

un amplio número de planteles educativos, la cobertura escolar se mantiene parcial, solamente el 45,5% de la población entre 3 a 5 años se encuentra escolarizada, el 93,9% de los niños y niñas 6 a 10 años y el 84,1% de la población de 11 a 17 años, asisten al sistema educativo²⁴. Ante el panorama, el Plan Educativo Municipal –PEM- (2010-2020) define entre los problemas focalizados en su diagnóstico el bajo acceso de la población rural a los niveles educativos de secundaria, media y educación superior y plantea como algunas de las causas del problema el trabajo infantil de la población en edad escolar y las largas distancias que deben recorrer los estudiantes para acceder al Centro Educativo más cercano de su residencia.

El trabajo de niños y niñas en las ruralidades se da en unas lógicas distintas a las de la ciudad, no es posible criminalizar al padre o la madre que desde niños enseñan a sus hijos el trabajo de la tierra como una herencia simbólica, como parte de su construcción territorial; ésta es una práctica frecuente en las ruralidades y de la cual Guapante Abajo no se escapa. La Rectora Dalia hace referencia al fenómeno del trabajo infantil como la prioridad de las familias y como un limitante para los estudiantes a la hora de desempeñarse en la vida escolar. Al respecto señala que “más que ir a aprender y a escribir (la familia) quiere que (el niño o niña) se convierta en un trabajador, entonces desde pequeñito lo acondicionan para ciertos trabajos, y que cierto juego o alguna cosa que le significa al estudiante o al niño placer: “no, porque es que eso te va a quitar de pronto tiempo”.” (Grupo focal, septiembre 2 de 2019).

La Escuela no lee el trabajo de los niños como el conocimiento que culturalmente en la ruralidad se ha compartido entre generaciones con respecto a la relación con la tierra. Las infancias rurales no son iguales a las infancias urbanas, puede haber placer también en el niño que aprende a sembrar según la experiencia familiar, y de hecho lo hay. Edison, por ejemplo, es uno de los tutorados que con más frecuencia nos comparte lo que aprende de sus padres

²⁴ Plan Educativo Municipal de Guarne. (PEM) 2010-2020.

con respecto al trabajo de la tierra, y cuando le preguntamos ¿qué uso les da a estos conocimientos que nos comparte al interior de la escuela?, él responde que ninguno. Nos enfrentamos a una Escuela Rural que no se lee a la luz del territorio en el que está enmarcada; el sistema educativo continúa homogenizante, indiferente a las relaciones complejas que se tejen en el territorio. La escuela rural continúa teniendo como referente la ciudad en sus planteamientos y formas operativas.

Otro de los problemas focalizados en el diagnóstico del Plan Educativo Municipal (2010-2020) es la “Inadecuada planeación en todos los sectores del municipio incluyendo el Sector Educativo con ausencia de currículos no pertinentes frente a las demandas del desarrollo económico de la región” (p. 62). La pertinencia de la educación surge como problema a atender desde la planeación territorial, pero la pregunta es ¿pertinencia para qué y para quién? La transformación de las ruralidades se da sobre la base del desarrollo como discurso, los altos flujos migratorios hacia las ciudades son un fenómeno vigente desde mediados del siglo XX, y a la luz del desarrollo se traducen en progreso, aunque la realidad deje en evidencia ciudades no planificadas y con zonas de conurbación marginalizadas e informalizadas, y territorios rurales debilitados a raíz de las múltiples caras del destierro.

La educación rural, de cara al territorio, no puede asumirse en función del desarrollo que concibe la ruralidad como sinónimo de atraso o como despensa, en términos de la productividad. La escuela reproduce el ideal de progreso anclado a la migración hacia la ciudad; el sistema educativo considera como un triunfo el caso del estudiante que sale de su vereda y se desempeña académica o laboralmente en la urbe, y califica como un fracaso la experiencia de quien decide continuar la labor que le enseñaron sus padres, en este caso, la del trabajo de la tierra; es así como la ciudad se convierte en la promesa de la escuela rural para “salir adelante” o “ser alguien”. En palabras de la profesora Liliana, del área de español: “Cuando un muchacho habla de futuro, está pensando en salir de acá” (grupo focal,

septiembre 2 de 2019).

La educación se reduce entonces a ser un medio para alcanzar el progreso que no se fija como posible para la ruralidad, no se constituye en una oportunidad para que el sujeto agencie su propio proceso formativo partiendo de su experiencia vital en relación con su territorio, como el escenario real y próximo de posibilidades de interacción y transformación, es decir, la educación rural, pensada en esta línea, anula la posibilidad de formación del sujeto político. En esta línea, (Giroux, 1998) señala que cuando las comunidades son ignoradas en la escuela, es decir, cuando la educación se da de espaldas al territorio, los estudiantes se ven atrapados en instituciones que les niegan la voz, privándolos además de una comprensión relacional o contextual, del modo en que los conocimientos que les aporta la escuela se pueden emplear para influir en la esfera pública y transformarla.

La escuela rural y la formación para la ciudadanía

La organización social de las comunidades ha sido esencial en las ruralidades latinoamericanas para exigir derechos, denunciar injusticias y velar por la defensa de los territorios, como ejercicio de resistencia al sistema hegemónico colonial y de capital. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra en Brasil y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México, son algunos procesos políticos de organización social y popular que luchan hoy por la vida digna. Siguiendo a (Escobar, 2014, pág. 15):

(...) si las perspectivas para las políticas rurales ofrecidas por el estado y la mayor parte del sector privado y hasta de la academia reflejan los valores de un mundo que se cae a pedazos, las de los movimientos representan la defensa de la vida y la esperanza de otros mundos posibles.

Guapante Abajo, una ruralidad cuyo territorio se configura desde las relaciones de utilidad del uso de sus suelos en beneficio de la agroindustria, no cuenta con ningún nivel de organización social popular de la comunidad que resista a la tendencia acelerada del

panorama territorial que ya se ha expuesto. Lo que significa, en otras palabras, que no hay una forma organizada de hacer frente a los intereses hegemónicos de la agroindustria que se devoran el territorio, y lo que es más delicado, no hay siquiera conocimiento de las razones por las cuales está transformándose Guapante, y, por ende, no hay una conciencia política y colectiva de que pueda interferirse en esta transformación.

Narra la profesora Liliana, refiriéndose a los estudiantes: "Yo les pregunto cuáles son las necesidades que tiene el campo y ellos no saben cuáles son esas necesidades, ni siquiera identifican cuáles son sus necesidades como campesinos" (grupo focal, septiembre 2 de 2019), dejando en evidencia, una vez más, la fragmentación creciente entre las comunidades y el territorio, y la urgencia de que la escuela se piense como una esfera pública democrática para la formación crítica de ciudadanos activos, tal como lo propone (Giroux, 1998, pág. 134). La voz de la profesora nos narra el desconocimiento de las necesidades de los chicos y chicas en relación con su territorio, lo que realmente expresa es que ignoran sus derechos, los mismos que les son violados en sus cotidianidades, es decir, no hay un ejercicio político activo de los sujetos.

La reciente Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales²⁵ surge como resultado de años de lucha y perseverancia de la organización social Vía Campesina. Es un documento sumamente valioso para las trabajadoras y trabajadores de la ruralidad, campesinas y campesinos, comunidades locales que trabajan la tierra, indígenas, trashumantes, nómadas, seminómadas y sin tierra; en tanto los reconoce como sujetos de derechos y agentes fundamentales para superar la crisis ecológica y social a la que se enfrentan los territorios del Tercer Mundo. Sin embargo, éste documento, no fue firmado por el Estado colombiano, así que todavía la Declaración no es un instrumento legal en Colombia, aunque sí se convierte en

²⁵ Declaración aprobada en diciembre del 2018 por la Organización de las Naciones Unidas.

un instrumento de educación pedagógica y política para el trabajo de concienciación con las comunidades y escuelas rurales del país. Este es un instrumento que es necesario legitimar por parte de las poblaciones de las ruralidades en el ejercicio de la exigencia de sus derechos y su dignidad.

La Escuela, si se asume como esfera pública para la formación de ciudadanos activos, debe acoger entre sus contenidos la difusión, problematización y análisis de documentos como éste, que ofrecen herramientas políticas de participación y construcción de autonomía “en beneficio de quienes alimentan al mundo” (Vía Campesina: 2020, p.5), para que, por ejemplo, se exija la remuneración equitativa para hombres y mujeres en los invernaderos de Guapante, y se logre efectivamente. O para que las condiciones laborales de los invernaderos sean dignas y no amenacen la salud de quienes los cultivan. Y lo que es más importante: para que los chicos y chicas comprendan que no hay -por ejemplo- una necesidad de la tierra, sino una violación al derecho de poseerla, trabajarla, ordenarla de forma realmente sostenible y en favor del beneficio común, y por ende, una razón para organizarse, movilizarse y resistir.

Ruralidades como la de Guapante Abajo están en crisis; la lucha por el territorio y la organización social popular es urgente, en esta línea, (Escobar, 2014, pág, 77) afirma que:

“(…) la presión sobre los territorios que se está evidenciando hoy en día a nivel mundial —especialmente para la minería y los agrocombustibles— puede ser vista como una verdadera guerra contra los mundos relacionales y un intento más de dismantelar todo lo colectivo. Dentro de esta compleja situación, las luchas por los territorios se convierten en luchas por la defensa de los muchos mundos que habitan el planeta. En palabras del pensamiento zapatista, se trata de luchas por un mundo en el que quepan muchos mundos; o sea, luchas por la defensa del pluriverso”

La comida al centro del pensamiento es el camino de lucha que aquí se propone...

III. La comida: una acción educativa pertinente territorialmente desde la ruralidad

La comida en la escuela. Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra sede Juan María Gallego

La comida no está ausente en la escuela, los discursos hegemónicos del desarrollo se instauran en las instituciones de la cultura y especialmente, en las prácticas de la cotidianidad como comer. A propósito, (Escobar, 2007, pág, 176) plantea que:

“El poder social asociado al discurso se incrusta insidiosamente en los rincones más recónditos de la vida social, incluso mediante formas sutiles. Ello no resulta menos cierto en los campos en los cuales hasta la vida está en juego, como la alimentación y el hambre.”

El restaurante escolar: aprender a comer callado.

Las largas distancias entre la escuela y los sitios de residencia de los niños y niñas de la ruralidad son un fenómeno que indiscutiblemente impacta en las cifras de cobertura y deserción, son una realidad innegable y bien conocida. Es por esta razón, que la cocina en una escuela rural representa un valor distinto al de la cocina en la escuela de la ciudad, y la sede escolar Juan María Gallego no está exenta. Los desplazamientos en la ruralidad de Guapante y las veredas aledañas se dan entre distancias apartadas, así que los tiempos de la ruralidad también se expanden, las distancias recorridas por los estudiantes hasta la escuela pueden ser largas, y en efecto, en la mayoría de los casos lo son. Contar con una cocina activa en una escuela de la ruralidad puede significar asegurar que la niña o el niño que viene de un camino largo asistirá a la jornada escolar con la disposición energética requerida; puede significar, también, que esa niña o ese niño podrá volver sobre ese largo recorrido hasta llegar a su casa, sin que la sensación del hambre le amenace en el camino.

La educación en las ruralidades propone unos tiempos distintos y plantear una acción educativa a la luz de la pertinencia del territorio supone considerar estos ritmos propios de la ruralidad en contexto; limitarse a identificar el problema no basta. Así, parece que la pregunta por la comida es ineludible en la pretensión de la pertinencia territorial de la educación desde la ruralidad; sin embargo, generar posibilidades formativas desde su contenido es una tarea pendiente de la escuela, que ya le ha dado lugar en sus instalaciones a través del restaurante escolar de manera aproblemática y sobre el horizonte del asistencialismo.

El restaurante escolar es, según el PEI²⁶, el “sitio dentro de la institución educativa que brinda alimentación a la población estudiantil” (s.f). En efecto, al restaurante escolar se asiste únicamente en función de la alimentación; se come siguiendo un protocolo de comportamiento que está expresado en las paredes del comedor escolar: no se habla, no se juega y no está permitido dejar nada en el plato. A pesar de las normas, los deshechos de comida son un tema del día a día en el restaurante escolar; algunos estudiantes prefieren no entrar, afirman que no les gustan las preparaciones.

La alimentación se muestra tan evidente en el propósito predeterminado para habitar este espacio que es innegable su presencia; sin embargo, la comida como articulador social está ausente. El restaurante escolar plantea una concepción aproblemática de la comida, no se concibe como un escenario para la enseñanza o el aprendizaje, por lo cual resulta más acertado afirmar que opera en función de la alimentación; el propósito del restaurante escolar es brindar un complemento alimentario, que para el caso de la Institución, es un desayuno y/o un almuerzo que se prepara en la cocina de la misma escuela y se sirve en el tiempo del descanso y una vez terminada la jornada, respectivamente.

²⁶ Proyecto Educativo Institucional, I.E.R.E.S sede J.M.G. Sin fecha.



Fotografías 7, 8, 9 y 10: Discursos alimentarios contenidos en los muros del comedor del restaurante escolar, en la I.E.R Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego.²⁷

El restaurante escolar de la Institución Educativa opera en el marco del Programa de Alimentación Escolar (PAE) definido como una estrategia del Estado para promover el acceso con permanencia al sistema educativo oficial, a través del suministro de un complemento alimentario que se entrega durante la jornada escolar con el objetivo de “mantener los niveles de atención, impactar de forma positiva los procesos de aprendizaje, el desarrollo cognitivo, disminuir el ausentismo y la deserción y fomentar estilos de vida saludables” (Decreto 1852, 2015). Las fuentes de financiación del PAE son recursos tanto públicos como privados y para su funcionamiento se contratan operadores por parte de las entidades territoriales.

En el municipio de Guarne, la contratación del operador para el funcionamiento del PAE en los restaurantes escolares está a cargo de la Secretaría de Protección Social y Salud, y

²⁷ [Fotografía de Valentina Hernández.]. (Guapante Abajo, Guarne. 2019). Archivo Expedición Dignidad.

se da en el marco del programa “Crecer bien, fortalecimiento familiar, seguridad alimentaria y nutricional”, del Plan de Desarrollo Municipal. El indicador del programa es el mejoramiento de la calidad alimentaria (PDM, p. 91, 2016). El operador del restaurante es la Fundación Alimentarte, de Rionegro, una entidad privada y con capital constituido por dineros del mismo carácter. El restaurante escolar está completamente desconectado de la escuela, en su funcionamiento y propósito. Esta lógica del restaurante escolar le impide a los estudiantes implicarse como sujetos con eso que comen, hacerle preguntas al plato, desentrañar su contenido, encontrarse con otros en esa comensalía; la operatividad del restaurante escolar se da en un horizonte del Estado asistencialista, quien come lo hace situado en una posición de sujeción y dependencia, no como sujeto en formación.

La comida no está presente para dignificar al sujeto, sino para negarle poder de agenciamiento sobre sí. A propósito del lugar de la comida en la Escuela, en el taller de la ruleta de palabras, ante la pregunta de “¿qué han aprendido en el restaurante escolar?” Daniel, tutorado en mi grupo, me responde: -“a comer callado”, y ninguno de sus compañeros lo refuta. Así las cosas, es posible afirmar que el restaurante opera en función de la seguridad alimentaria por vías del asistencialismo, es decir, siguiendo el objetivo de cubrir unos índices requeridos en materia nutricional; y no en razón de la lucha por la soberanía alimentaria, como el derecho de los sujetos y los pueblos al agenciamiento autónomo sobre la comida.

El restaurante escolar es una isla en la escuela, se escapa del alcance de la misión y la administración institucional, sin que esto se traduzca en neutralidad. En el restaurante escolar se hacen evidentes los discursos que desconectan a los sujetos de la comida como acción social en la escuela, prohibiendo, por ejemplo, hablar mientras se come; o a partir de la disposición misma del espacio del comedor, donde algunas mesas se ubican de frente a la pared. Son perceptibles otros discursos sobre eso que es bueno para comer, a partir de la representación de un tren con la clasificación de los alimentos según su tipo, entre frutas,

verduras, carnes, lácteos, grasas y azúcares. La escuela, de forma aproblemática, reproduce unos discursos que no son neutrales y que al no ponerse en discusión se dan por ciertos e incuestionables. Asumir que la ausencia del contenido formativo de la comida en la escuela significa que la institución no reproduce unos discursos al respecto, sería un error. El sistema educativo ha reducido el restaurante escolar a su función asistencialista y tercerizada, sin embargo, éste se constituye en un escenario formativo en potencia para la escuela que está pendiente de ser develado y explorado.

Comida y áreas: la instrumentalización de la comida.

Los profesores, desde sus áreas respectivas, reconocen en sus planeaciones la presencia de la comida sin que esto implique una problematización de la misma como estructurante de lo cultural, reduciendo su alcance formativo al de un tema más, es por esta razón que se habla de instrumentalización. En el área de educación física, el profesor Camilo señala que son fundamentales los buenos hábitos alimenticios a la hora de pretender realizar cualquier ejercicio, hace referencia a la alimentación en relación con los índices nutricionales requeridos para la actividad física. En el área de matemáticas, la profesora a cargo narra que trabajó la función lineal desde el problema de los costos de la producción del tomate, un ejercicio que resulta muy potente pero que no trasciende al análisis de las causas y consecuencias de estos costos para quienes cultivan la tierra en el territorio, la comida se instrumentaliza para desarrollar temas y el tomate ocupa lugar en una fórmula donde podría ser reemplazado por cualquier otra forma de cultivo. En otros casos, como el del área de las ciencias sociales, la profesora Ruth afirma que reconoce el potencial formativo de la comida en relación con los ámbitos de la vida social, sin embargo, manifiesta no haber trabajado la comida desde su área; ha propuesto ejercicios con los cultivos específicos de la vereda, refiriéndose al monocultivo de tomate, pero no reconoce la presencia de la comida allí, en su propuesta formativa.

La comida así abordada, desde las áreas escolares, no se intenciona como acción social y cultural, por el contrario, se racionaliza, se cosifica, se reduce a la forma industrial del alimento, reforzando su concepción nutricional e individualizadora. La fragmentación del saber escolar se opone a la naturaleza de la comida como articulador social, la comida como acción educativa no puede reducirse a temáticas en relación con un área específica, el universo de la comida propone la complejidad de un conocimiento que es relacional, dialógico y que debe ubicarse al centro del pensamiento. La comida no es un medio para-, la comida es, en sí misma, conocimiento.

La comida al centro del pensamiento: la experiencia de la comida como acción educativa

El ritual es el fundamento de la vida institucional, así lo señala McLaren (1995). La educación como acción simbólica se da en la cultura, en la vida cotidiana y de manera especial, se hace efectiva a través de las instituciones de la cultura. La Escuela, como institución, posee su propio performance ritual, su escenario es el aula y sus protagonistas son los profesores y los estudiantes. La comida como acción educativa propone un encuentro ritualizado desde la comida; en el cual el escenario, los actores, la forma en la que se produce el conocimiento y la organización simbólica se transforman.

Los sujetos de la acción educativa: la relación tutor-tutorado.

La acción educativa en la forma del tutor-tutorado posibilita que la construcción del conocimiento circule en el encuentro cara-a-cara de forma flexible y sin jerarquías entre quienes enseñan y quienes aprenden. La organización simbólica de la escuela en la relación maestro-alumno muta, para establecer en la figura del tutor-tutorado relaciones bidireccionales. La acción educativa es implicativa de los sujetos, la afectación es mutua y, por ende, la construcción de conocimiento es colectiva.



Fotografías 11 y 12: Acción educativa en la figura tutor-tutorado. Exploración sensorial en el marco del taller Amasa Maíz: hombres y mujeres del maíz.²⁸

Los roles mismos en la figura tutor-tutorado son flexibles, no se imponen; el tutorado se sitúa como tutor cuando se relaciona de forma significativa con sus compañeros, generando acción educativa entre ellos. Como Teo²⁹, cuando terminó el taller de la ruta de las especias, y se quedó en el corredor del salón compartiendo con otros niños -que no hacen parte directa del proceso- el sabor del ají que se llevó consigo, al tiempo que contaba la experiencia vivida en el recorrido geográfico por las especias.



Fotografía 13: Teo se lleva consigo algunas especias una vez terminado el taller de la Ruta de las Especias, construye acción educativa compartiendo la experiencia sensorial con

²⁸ [Fotografías por Valentina Hernández.]. (Guapante Abajo, Guarne. 2019). Archivo Expedición Dignidad.

²⁹ Chico que participa como tutorado en el proceso.

sus compañeros en el encuentro cara-a-cara. Fotografía 14: Jonathan enseña a sus compañeros cómo armar la aromática en el marco del taller de la Panela como evocadora de relatos. De nuevo, la acción educativa desde la comida en la relación cara-a-cara.³⁰

Los sujetos de esta experiencia de acción educativa propuesta desde la comida no son solo los chicos y chicas tutorados en relación con maestros en formación como tutores y tutoras, son también los maestros y maestras de la Institución, los padres y madres de familia, y todos quienes tuvieron participación en el proceso narrando la escuela, el territorio y sus propias experiencias vitales en relación con la comida.

La organización simbólica de la Escuela es jerárquica, se validan unas voces al tiempo que se suprimen otras; cuando una voz es silenciada en la escuela es negado para el sujeto el reconocimiento. Ha de ser la razón por la cual, madres y padres de familia, por ejemplo, han establecido muros entre la familia y la Escuela. En las ruralidades particularmente, los saberes de las comunidades han sido anulados en función de la supremacía de un saber racional-científico. La comida nos ofrece un horizonte para el encuentro sin distinción de los sujetos, nos encontramos anclados al universo de la comida desde nuestros edificios simbólicos, la comida es el encuentro mismo.

La figura del tutor-tutorado se da sobre la base de la construcción de proximidad, en el encuentro cara-a-cara, que permite precisamente darle rostro al otro, pretensión que resulta casi irrealizable en el aula tradicional, donde se advierten los roles maestro-estudiante, y donde el número de estudiantes en relación con un profesor o profesora sobrepasa las posibilidades de un encuentro próximo. La presencia masificada del estudiante en la Escuela es homogenizante; la comida como acción educativa propuesta en el encuentro tutor-tutorado

³⁰ [Fotografía de Valentina Hernández.]. (Guapante Abajo, Guarne. 2019). Archivo Expedición Dignidad.

no rotula a los sujetos, por el contrario, la comida permite encontrarnos en otredad desde la diversidad.

El escenario de la acción educativa: La Cocina como laboratorio.

Acudimos a la cocina con la intención de recorrer estos espacios que no nos son ajenos, como portadores de relatos, saberes y sabores asociados al territorio. La Cocina, como uno de los escenarios para el encuentro de la acción educativa desde la comida, nos convoca para leerla como un laboratorio; allí hay conocimiento científico y simbólico, hay química, matemática y física pero también hay tejido social, geografías y significados.

La Cocina como laboratorio transforma los elementos ritualizados de la escuela, la acción educativa se da en un escenario distinto y la cocina misma se re-estructura en función de las necesidades de quien transforma el alimento. El aula se abre para dejar ver otras formas en las que el conocimiento circula entre los sujetos; los tiempos son distintos, los ritmos se mueven en función de un proceso del cual todos hacemos parte; son los tiempos de la cocción, los tiempos de la comida y la comensalía; construimos el conocimiento en un estar haciendo, es una elaboración en gerundio. Los roles, y, por ende, el encuentro y la organización simbólica de la escuela, se transforman; el maestro no tiene la voz líder, si bien existen personas encargadas de la coordinación de cada comisión, los sujetos se implican en cada acción de la Cocina como laboratorio, mediados por la construcción de autonomía y la responsabilidad mutua en la creación colectiva.

La Cocina, desde siempre presente en la escuela, se abre en esta experiencia como escenario para la acción educativa, como laboratorio para abordar el conocimiento que la escuela ha fragmentado en sus currículos, las formas del conocimiento circulan en ella de formas integradas. Las matemáticas no son cuento aparte de la reflexión sobre los manejos de los residuos y el cuidado del agua como esencia vital; la Cocina como laboratorio nos permite

pensar las relaciones ecológicas sin que las ciencias naturales se opongan a los razonamientos de las ciencias de la sociedad; así, la comprensión de los estados de la materia no se aparta de la reconstrucción de los relatos históricos y geográficos ligados a la procedencia de los alimentos. Como en la jornada de Cocina como Laboratorio donde cocinamos sopa de mote, allí aprendimos procesos físicos y químicos con el postre, que fue leche asada, pero también comprendimos la complejidad de los territorios antioqueños al viajar desde Guapante hasta Churidó, en Apartadó. Las formas de los contenidos escolares, no solo los conceptuales sino también los del relacionamiento, los que contribuyen a la formación del sujeto como ser social, se transforman cuando la comida está mediando la acción educativa; en esta línea, la fragmentación del saber por áreas, indicadores o competencias no tiene cabida.

La cocina nos posibilita un trabajo en equipo distinto al del aula, aquí cada uno es responsable de una acción que de no realizarse afectaría el resto de la cadena. Cocinamos sobre la base de la autonomía y en razón de una creación colectiva, una de las situaciones que lo pone en evidencia, es la escena en la que las chicas tutoradas corren al baño a despintarse las uñas previo a la cocinada, con la intención de hacer parte del proceso y siendo ésta condición de entrada a la cocina, movidas por el interés y sobre la base del cuidado del otro. Si bien el trabajo en esta ocasión no es directamente en la forma del tutor-tutorado sino por grupos de trabajo, ésta no está ausente, más bien se transforma; las seis comisiones planteadas requieren de una interacción y comunicación a nivel interno, de un encuentro cara-a-cara entre ellos y con las demás comisiones para que la Cocina como laboratorio se desarrolle.



Fotografía 15: bases de trabajo en la Cocina como Laboratorio ubicadas en un corredor de la escuela; tutores, tutorados, la docente cooperadora y el conductor del transporte, cocinan juntos en la preparación del menú colectivo. Fotografía 16: grupo de tutores y tutorados en la base de picado de frutas, una extensión de la cocina ubicada en la cancha de la escuela.³¹

La Cocina como laboratorio no se limita a la espacialidad destinada en el restaurante escolar para tal fin, la cocina es la escuela misma, la cancha, el corredor, las escalas, todo aquel lugar donde pudimos reunirnos para picar, cortar, servir o comer; construyendo desde el encuentro cara-a-cara alrededor del contenido de la preparación. La Cocina como escenario formativo es un espacio abierto, en contraposición a la feminización a la que ha sido relegada; en la Cocina como Laboratorio participan tutores, tutorados, pero también la profesora Libia -docente cooperadora del proceso-, y en una ocasión hasta el conductor del transporte que nos llevó al Centro de Práctica. En la cocina hay espacio para todos en la diversidad de lo que somos, en ella las relaciones no son jerárquicas ni excluyentes, el encuentro con el otro se da sobre la base de la confianza. Se abandona la concepción feminizada de la cocina en condición de subordinación para la mujer, se abre como escenario para hombres, niños, y todo aquel que culturalmente ha sido excluido de este espacio.

³¹ [Fotografías tomadas por comisión audiovisual Expedición Dignidad.]. (Guapante Abajo, Guarne. 2019). Archivo Expedición Dignidad.

El taller como técnica dialógica.

El taller se propone como otro escenario en esta experiencia de comida como acción educativa, si bien los talleres se desarrollaron con frecuencia en un salón de la Escuela, la lógica del aula se trastoca, las filas de pupitres se reemplazan por el encuentro en pequeños grupos o por reuniones en círculo alrededor de la comida. El espacio es habitado, significado y apropiado de una forma distinta, el aula como escenario ritual de la educación institucional se rompe y con ella, las pautas de comportamiento de los actores, los roles mutan y se da apertura al encuentro en la relación tutor-tutorado.



Fotografía 17: encuentro en la figura tutor-tutorado, disposición espacial del aula por grupos en el taller de la Ruleta de palabras. Fotografía 18: disposición ritual en círculo grupal con la comida al centro, en el taller de la Panela como evocadora de relatos.³²

Los talleres son escenarios formativos para la construcción colectiva, no son sesiones magistrales donde la vocería la tiene el maestro, ni son entendidos como una serie de ejercicios aproblemáticos que el estudiante desarrolla tomando como muestra el libro escolar; los talleres son el escenario para construir en interacción, las voces son las que tejen y la comida se pone al centro como evocadora de palabras. Mientras yo compartía con los tutorados la ruta de las especias, ellos compartían conmigo la presencia de ellas en su

³² [Fotografías tomadas por comisión audiovisual Expedición Dignidad.]. (Guapante Abajo, Guarne. 2019). Archivo Expedición Dignidad.

territorio, los usos dados a cada una de las reconocidas, tanto en la comida como en la salud. Juan David, por ejemplo, compartió con el grupo el uso otorgado al anís en su casa, donde preparan “lamedores” a base de distintas plantas aromáticas como una bebida caliente para combatir enfermedades respiratorias. Así mismo, Jhon compartió con nosotros la forma en la que su padre tradicionalmente enriquece con nitrógeno el suelo que trabaja, sembrando fríjol en oposición al uso de agroquímicos y fertilizantes sintéticos.

Cada taller se intenciona en su planeación, pero es en la experiencia donde se torna significativo. La comida como acción educativa propone un horizonte para el encuentro en interacción, por lo cual esta técnica dialógica se constituyó en una de las metodologías constantes en el proceso. En total se llevaron a cabo seis talleres, en los que abordamos contenidos como las geografías de las especias, la huella hídrica, el maíz como alimento ancestral y piedra angular de la cadena alimentaria industrial, la problemática de las patentes de semillas, el impacto ecológico del uso de agroquímicos y fertilizantes sintéticos, entre otros.

Taller	Fecha
1. Amasamaíz: Hombres y Mujeres del Maíz.	1. 22 de octubre del 2018
2. Huella Hídrica: agua y semillas.	2. 18 de noviembre de 2018
3. La Panela como evocadora de relatos.	3. 04 de marzo de 2019
4. Cartografías de la Cocina.	4. 22 de abril de 2019
5. Ruleta de palabras: Comida y Escuela.	5. 30 de septiembre de 2019
6. Ruta de las especias.	6. 28 de octubre de 2019

La comida y el cuerpo.

La comida como acción educativa es implicativa de los sujetos en sus construcciones corporales, está anclada en la memoria de los sentidos y en la experiencia vital. El cuerpo no

solo está en relación con la comida a través de la ingesta, eso sería limitarlo al alcance de la condición nutricional del alimento, el cuerpo que está en relación con la comida como acción educativa, no es el cuerpo mecánico de la racionalidad al que hay que mantener en funcionamiento con unos índices de calorías estandarizados. Por el contrario, es el cuerpo que está en interacción, que siente, recuerda, toca y es tocado, es el cuerpo que no es individual, sino que está en relación con el territorio y con los otros, es el cuerpo en alteridad.



Fotografía 19: Teo en la experiencia sensorial con masa de maíz, en el taller de Hombres y Mujeres del maíz. Fotografía 20: Yazmín en la experiencia sensorial de las geografías de las aromáticas, en el marco del taller de la Panela como evocadora de relatos.³³

La comida, desde sus propiedades organolépticas, posibilita ubicar los sentidos como herramientas de aprendizaje, trascendiendo la vista como sentido predominante en la propuesta metodológica tradicional del sistema educativo. La exploración sensorial que permite la comida genera una implicación distinta de los cuerpos, una disposición diferente de los sujetos ante un contenido que atraviesa su experiencia vital y que se adosa a una memoria distinta a la de la repetición aporosa. Moldear la masa de maíz, olerla, probarla, sentir su plasticidad, darle forma, para poner en discusión el maíz como un alimento enrutante, propiciador de encuentros y portador de significados compartidos, se intenciona

³³ [Fotografías tomadas por Valentina Hernández.]. (Guapante Abajo, Guarne. 2019). Archivo Expedición Dignidad.

como parte del taller de amaza-maíz, sobre la base de esta comprensión del cuerpo en relación con la comida como acción educativa. La evocación de las geografías y relatos del maíz como alimento enrutante no se conecta con la memorización de un texto, sino con la experiencia de las manos que amasaron y los cuerpos que se implicaron.



Fotografía 21: Camilo y Luisa en la experiencia de comer sin ver, comensalía del pastel chocono en el marco del recorrido de Ciudad. Fotografía 22: Clara retira los tapaojos en medio de la comensalía del pastel chocono que se da entre risas y relatos.³⁴

Cubrir los ojos ha sido otra propuesta para generar una experiencia distinta desde el cuerpo y los sentidos que no han sido privilegiados en la construcción de conocimiento, posibilita también una perspectiva del relacionamiento desde la proximidad y la confianza, específicamente en relación con la figura del tutor-tutorado. El ejercicio de comer sin ver, por ejemplo, permite un conocimiento construido desde los sentidos; los olores, texturas y sabores como referencias para la comprensión de lo contenido en el plato, hacen de ésta una experiencia distinta a la comensalía acostumbrada, es una invitación a comer guiados por los sentidos y por el otro. Quien come a ciegas se dispone a develar, a encontrarse en terrenos de lo desconocido, a dejarse sorprender por la novedad, los prejuicios ligados a la vista se anulan y hay en la acción de comer un encuentro ritualizado e intencionado para la interacción. La

³⁴ [Fotografías por Valentina Hernández.]. (Guapante Abajo, Guarne. 2019). Archivo Expedición Dignidad.

comensalía del recorrido de Ciudad se da sobre esta base, el pastel chocoano nos propone una conexión con las geografías del Pacífico a través de sus ingredientes, sabores, olores y procesos de cocción, los tutores acompañan la comensalía de los tutorados y tutoradas que con los ojos cubiertos exploran el plato. En la comensalía del pastel chocoano, que es la última del proceso, al encontrarnos para conversar y volver sobre lo hecho, Mariana, tutorada, afirma que ella se queda con la experiencia del taller de la panela, porque a partir de la comida pudo viajar a otros lugares, sin tener que estar físicamente allí. El taller de la panela como evocadora de relatos también propone un recorrido con los ojos cubiertos, esta vez por las geografías de las aromáticas. En la exploración guiada estuvo permitido probar, oler, tocar, frotar entre las manos y hasta escuchar la caída de las plantas, polvos o flores. Las geografías de las aromáticas exploradas desde los sentidos se anclaron en la memoria de Mariana de una forma particular, a tal punto de ser su primer referente cuando hace mención a los aprendizajes derivados de la experiencia de la acción educativa desde la comida. El desarrollo de la imaginación geográfica, además, queda en evidencia como parte de la exploración sensorial de Mariana, que le permite, como ella menciona, imaginarse en los continentes que seguramente luego el olor de estas aromáticas le van a evocar.

La acción de comer propone el vínculo más próximo del cuerpo con el territorio, al comer estamos en relación constante, así lo señala (Pollan, 2017, pág. 21): “Nuestra forma de comer representa nuestro más profundo compromiso con el mundo natural. 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”.

El cuidado.

El cuidado es uno de los contenidos formativos de la comida como acción educativa, contenido que a la luz del lenguaje escolar sería de tipo procedimental o actitudinal pero que está integrado desde esta propuesta en la misma línea de importancia del conocimiento

conceptual que es fragmentado en la Escuela por áreas. Compartir la comida o cocinar para otros es una práctica de cuidado, en las manos de quien pela, pica, corta, raya, revuelve, sirve, están depositadas las confianzas de todos los que comen. Es por esta razón que en cada encuentro en la Cocina como Laboratorio, el uso de delantal, gorro, las uñas despintadas y el tapabocas en caso de síntomas gripales, son condiciones imprescindibles; no se trata de una asepsia en la que no se tenga contacto directo con la comida, se trata de hacer un manejo responsable de los alimentos en transformación para que quien los coma no corra riesgos, son prácticas de cuidado. La Cocina genera relaciones de proximidad, los cuerpos se implican en la acción social de la comida desde la preparación hasta la comensalía, de una forma completamente distinta a la concebida por la Escuela en el Restaurante Escolar.



Fotografía 23 y 24: tutorados y tutores cortan, pelan y pican en la base de ensalada y entrada de la Cocina como Laboratorio.³⁵

El manejo de un cuchillo o del fuego de una estufa por parte de un niño o niña al interior de una escuela resulta impensable para cualquier institución; la cocina, así concebida, es un terreno prohibido para la infancia. La acción educativa desde la comida y en el escenario de la cocina como un laboratorio, implica el encuentro desde la confianza y la certeza de que el otro puede aprender a manipular el filo y el fuego mediado por el cuidado

³⁵ [Fotografías tomadas por comisión audiovisual Expedición Dignidad.]. (Guapante Abajo, Guarne. 2019). Archivo Expedición Dignidad.

de sí y de los demás; los tutores, que son compañía constante, dan las indicaciones para que cada acción sea cuidadosa. Aun así, el riesgo está, y, a sabiendas de su presencia, es asumido desde el cuidado, no desde la prohibición y criminalización. En la experiencia de uno de los encuentros en la Cocina como Laboratorio, un chico tutorado se cortó levemente un dedo mientras estaba en la base de picado; de forma rápida lo atendimos, se desinfectó su herida, se paró el sangrado y después de haber sido cubierta la cortada, el niño regresó sin mayor reparo a su base, disponiendo su voluntad para continuar en lo que estaba, afirmando sentirse bien y capaz. En la experiencia de la Cocina como laboratorio, todos somos parte de una red de cuidado, hay allí un contenido que la comida como acción social devela para la formación de los sujetos, el del reconocimiento del otro y la responsabilidad ética de cuidar de sí y de los demás.

El fortalecimiento del tejido social.

Este proceso de aprender desde la comida se nutre de muchos contenidos conceptuales transversales a las áreas del saber escolar, contenidos indiscutiblemente importantes para la formación de cada sujeto; sin embargo, el encuentro con el otro que posibilita la comida, la experiencia de compartirla y la necesidad de comprender que debo pensar en mi comida pero que también debe importarme y afectarme el hambre del otro, es algo que no se evalúa en las pruebas estandarizadas ni tiene cabida en los lineamientos en educación, pero que resulta esencial en el aprendizaje para el relacionamiento con los otros y en la vida social que cotidianamente construimos. A propósito, (Fernández Armesto, 2004, pág. 78) señala que “La comida (...) forja la sociedad, especialmente cuando cocinar fortalece el tejido social y comunitario”.



Fotografía 25: Daniel comparte con Juan David su desayuno en el recorrido de Ciudad.³⁶

Daniel ha sido referenciado desde el inicio del proceso como un “niño problema” para la escuela, estudiar no es lo que más le interesa, se ha convencido de que es “fastidioso” como él mismo lo afirma y como la Escuela se lo ha dicho; pero el gesto de compartir su comida con Juan David, en el encuentro del recorrido por Medellín, dice mucho más de él de lo que su historial de calificaciones escolares podría. La acción educativa planteada desde la comida es ante todo una acción política, se trata de colectivizar de nuevo la acción de comer, de asumirnos como sujetos desde nuestras construcciones de autonomía siempre en relación con el otro. Al transformar la escenificación ritual de la educación en la escuela y así, los roles de los sujetos que en ella participan, la acción educativa desde la comida anula las etiquetas que la escuela impone a los sujetos, Daniel se ubica desde otro lugar y así mismo su proceso formativo se lee a la luz de unos desarrollos distintos a los estandarizados por el sistema educativo.

³⁶ [Fotografía por Valentina Hernández]. (Guapante Abajo, Guarne. 2019). Archivo Expedición Dignidad.



Fotografía 26: Tutorados conversan en comensalía de la Cocina como Laboratorio.

Fotografía 27: Menú, comensalía grupo focal con maestros, maestras y directivos.³⁷

La comensalía colectiva se intenciona como acción educativa en el encuentro cara-a-cara, las reglas del comedor del restaurante escolar como “comer callado” se dejan de lado porque la comensalía se da en la conversación. Es una apuesta por el fortalecimiento del tejido social porque la mesa nos congrega alrededor de la comida como centro, teniendo en cuenta que el menú ha sido preparado por todos y que, por ende, conocemos su contenido y sus procesos. Teo me lo demuestra, cuando en una jornada de la cocina como laboratorio llegan servidores públicos a la escuela extendiendo la invitación a comer de un sancocho que se había instalado en la parte de arriba de la Vereda; ante la propuesta Teo responde que le parece mejor comer juntos, en la cocina como laboratorio, porque somos nosotros quienes preparamos el menú. No es la comida en condición de alimento asistido, esta vez el restaurante escolar le da lugar a la comida como acción social y cultural.

La construcción del tejido social se fortalece, además, cuando nos enfrentamos a un sabor nuevo; es el reconocimiento de la otredad en lo que es ajeno a mi universo de la comida, y la posibilidad de ampliar horizontes de sentido al disponer el paladar ante la novedad. Así mismo, el grupo focal en el que participan maestros, maestras y administrativos

³⁷ [Fotografía por Valentina Hernández]. (Guapante Abajo, Guarne. 2019). Archivo Expedición Dignidad.

de la sede escolar Juan María Gallego se intenciona como un almuerzo; el menú se propone con el objetivo de provocar la conversación alrededor de temas específicos para cada momento de la comensalía. Comer juntos es una forma de retornar a la comida como estructurante cultural en tiempos en los que la industria alimentaria y los ritmos de la vida productiva individualizan la comida. La comida al centro del pensamiento es una invitación a colectivizar la cocina, la comida y la comensalía.

Repensar la relación con la tierra: la ecología.

Pensar la comida como estructurante cultural implica asumir el compromiso ético y político de comer con conciencia. A propósito, (Pollan, 2017, pág. 22) afirma que “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”. La comida como acción educativa conlleva a la problematización de las relaciones que establecemos con un medio natural. La comida, comprendida como acción social y cultural, nos sitúa frente a la posibilidad de resignificar las relaciones que de forma utilitaria hemos generado con la tierra, el agua, los animales y demás formas de vida, nos posibilita comer siendo conscientes de las implicaciones ecológicas de nuestra acción.



Fotografía 28: Zona para la separación y disposición de desechos derivados de la Cocina como Laboratorio. Fotografía 29: seguimiento de las cantidades de agua requeridas

para la Cocina como Laboratorio.³⁸

En la Cocina como Laboratorio una de las bases de trabajo, tan importante como la de picado o cocción, es la encargada de la disposición de los desechos y el seguimiento de la huella hídrica, es decir, de lo requerido en cantidades de agua para la preparación del menú y el lavado de platos y demás implementos de la jornada. La cadena alimentaria industrial en la que nos encontramos opaca las relaciones ser humano-comida-mundo natural, abstrayéndonos de una realidad en la que estamos estrechamente conectados los unos con los otros. La comida como acción educativa conduce a la problematización del alcance de nuestro impacto como consumidores de la cadena industrial y de forma particular para Guapante Abajo, es la posibilidad de resignificación de las relaciones establecidas con el territorio en razón de un discurso de desarrollo.

La pertinencia del territorio.

La pertinencia territorial de la educación en la ruralidad no puede limitarse a una adaptación al contexto, es menester que la acción educativa esté vinculada a la problematización de los discursos hegemónicos instalados en el territorio como nodo de relaciones y direccionada al agenciamiento y organización social de los sujetos sobre la transformación del mismo. Ante la pregunta por la pertinencia territorial de la educación en la sede escolar Juan María Gallego, la profesora Ruth, del área de Ciencias Sociales señala:

Pues yo pienso que desde el mismo horario en el que nosotros trabajamos acá ya nos estamos acomodando al contexto ¿cierto? Porque tenemos que arrancar las clases a la hora que viene la chiva, antes no se puede porque los muchachos no han llegado, también terminar las clases a la hora que pasa la chiva porque no hay otro transporte.

³⁸ [Fotografías tomadas por comisión audiovisual Expedición Dignidad.]. (Guapante Abajo, Guarne. 2019). Archivo Expedición Dignidad.

Entonces yo creo que desde ahí ya estamos ubicados en el contexto rural. En las planeaciones simplemente, pues tenemos que partir de unos estándares generales, unos lineamientos que nos entrega el Ministerio, pero de alguna manera uno hace adecuaciones, variaciones, dependiendo también como de la necesidad que uno vaya viendo en los muchachos, de cosas que uno pueda retomar del contexto propio de la ruralidad para incluir dentro de esa planeación que uno va a desarrollar después con ellos (Grupo focal, 2 de septiembre de 2019).

Las acciones manifestadas por la profesora Ruth, a propósito de una acción educativa de cara al territorio, resultan necesarias, pero no suficientes; la escuela se adapta a los tiempos de la ruralidad y los maestros pueden incluir en su planeación adecuaciones aplicadas a lo exigido por el Ministerio de Educación Nacional –MEN- partiendo del contexto, sin que esto se traduzca en una acción educativa crítica a la luz de la pertinencia territorial. 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.



Fotografía 30: Daniel toma la palabra para la construcción de la cartografía que servirá como guía para el recorrido territorial. Fotografía 31: Tutorados observan la

composición del suelo y las plantas al borde de la vía, en el recorrido territorial.³⁹

Además de los talleres y Cocina como laboratorio, los recorridos territoriales fueron parte fundamental de esta experiencia de acción educativa desde la comida, el territorio mismo como escenario para este encuentro cara-a-cara nos sitúa en contexto con la ruralidad de Guapante Abajo. La lectura y análisis del territorio, siguiendo la guía de los tutorados, fue la oportunidad de aprender de ellos y de sus familias, nos situamos en el lugar de los tutorados y son ellos los tutores. En la experiencia de estos recorridos, se construyó desde múltiples contenidos relacionados con la producción alimentaria de la vereda, como los usos del suelo y del agua, la tenencia de la tierra, los impactos ecológicos del monocultivo y de los agroquímicos y la transformación del paisaje. Los tutorados se dispusieron de forma más activa que nunca desde el primer momento, siendo los anfitriones en este recorrido territorial tuvieron la vocería que la Escuela no les ha permitido, así se hizo evidente el conocimiento que poseen sobre su territorio, las formas de apropiación del mismo y las dinámicas de su ruralidad.

El alimento enrutante, como una técnica hipertextual, es también una de las apuestas didácticas desarrolladas en esta experiencia para proponer la comida como acción educativa pertinente territorialmente. El cacao y la panela fueron los enrutantes que acompañaron este proceso, además del maíz -enrutante común al proceso de Expedición Dignidad-, nos congregamos alrededor de estos alimentos comunes como propiciadores de nuestro encuentro cara-a-cara en relación con el territorio. La comida y el territorio están en relación constante. La comida como acción educativa evoca relatos múltiples, recetas de las abuelas, estrategias para el cultivo de la tierra, remedios caseros a partir de las plantas más próximas, es el conocimiento vivo del territorio adosado a la comida, es el saber que la escuela como

³⁹ [Fotografías tomadas por comisión audiovisual Expedición Dignidad.]. (Guapante Abajo, Guarne. 2019). Archivo Expedición Dignidad.

institución ha dejado por fuera al darle protagonismo al conocimiento racional-científico. La educación pertinente desde el territorio implica volver a los relatos heredados, a esas voces de quienes a la luz del sistema educativo no tienen un conocimiento válido y restituir para ellos su condición de sujetos de saber. Al respecto, (Delgado, 2001, pág. 84) afirma:

“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”.

Esta experiencia llevando la comida al centro del pensamiento, se constituye en una acción educativa pertinente territorialmente para la ruralidad de Guapante Abajo, porque parte de las realidades inmediatas y las experiencias vitales de los sujetos implicados en el encuentro cara-a-cara, y se proyecta como una apuesta por la resignificación del territorio y la reivindicación de los saberes y prácticas locales. A propósito, (Caparrós, 2014, pág. 534). Señala que no se trata de mantener la tradición por mantenerla, sino del derecho a vivir con dignidad, lo que a la luz de un territorio como Guapante Abajo no es sólo pertinente, sino urgente. En *El Hambre* (Caparrós, 2014), Caparrós narra a través de distintos relatos la realidad de ruralidades del Tercer Mundo, asiáticas, africanas, latinoamericanas, donde la agroindustria transnacional ha impuesto sus intereses, colonizando las tierras y urbanizando los campos para una producción alimentaria extensiva que no va a alimentar a quien cultiva (aun cuando la producción es suficiente para que alcance para todos). La agroindustria es una empresa global que opera captando tierras y cuerpos del Tercer Mundo, en beneficio de la alimentación y la riqueza de unos pocos, en el Primero. Tal como lo dice (Caparrós, 2014, pág. 282):

“La comida fue *financionalizada*⁴⁰. La comida se volvió una inversión, como el petróleo, el oro, la plata o cualquier otra acción. Cuanto más alto el precio mejor es la inversión. Cuanto mejor es la inversión más cara es la comida. Y los que no pueden pagar el precio que lo paguen con hambre”.

Las dinámicas territoriales de la ruralidad de Guapante Abajo no están alejadas de las geografías que Caparrós presenta; pensar la comida como una acción educativa no sólo es pertinente, sino que es urgente en la lucha por la vida digna. Paradójicamente el hambre es una amenaza que está presente en los territorios que son despensa alimentaria, donde la comida abunda e incluso se desperdicia. A propósito, (Caparrós, 2014, pág. 42) señala:

“El primer objetivo de cualquier hombre, de cualquier grupo de hombres, es comer. Hace diez mil años todos trabajaban para conseguirlo. Las sociedades se fueron especializando. Ahora, en las más ricas, solo el dos o el tres por ciento de la población trabaja la tierra para producir comida. En muchos países de África los campesinos siguen siendo entre dos tercios y tres cuartos de la población. La proporción de agricultores es una medida cruel de la riqueza -el “desarrollo”- de una sociedad.”

La comida como acción educativa es pertinente territorialmente para la ruralidad de Guapante Abajo, porque supone hacerle frente a la cadena alimentaria industrial, develando sus intereses, discursos y formas de poder, al tiempo que se fortalece el tejido social y la relación simbólica con el territorio para la organización popular. En esta medida, se busca dignificar el trabajo de la tierra, exigir los derechos de los sujetos y comunidades que cultivan la comida, defender la apropiación simbólica del territorio ante las formas de captación extractivistas, custodiar las semillas como ancestros, retornar a la relación con la tierra y el agua como elementos vitales y sujetos de derecho y sembrar la comida para el propio

⁴⁰ *Sic*, es una expresión usada por el autor, pero que no tiene existencia en la lengua en el diccionario de la DRAE, y hace parte de los usos de la lengua en un territorio particular como Argentina donde es una costumbre llevar a verbo los sustantivos.

sustento, sobre la base del uso de técnicas ecológicamente apropiadas y culturalmente heredadas, es decir, en la lucha por el derecho a la soberanía alimentaria.

Valoración del proceso

El 31 de julio de 2019 se dio un encuentro entre algunos de los integrantes de la línea de práctica pedagógica, la asesora Clara L. Grisales, la docente cooperadora Libia Palacio y la rectora Dalia Caicedo, para evaluar lo recorrido en el proceso de Expedición Dignidad en la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego.

Las siguientes son algunas de las consideraciones derivadas de la valoración del proceso que respaldan los desarrollos pedagógicos de esta propuesta, el acta con el registro de esta información se encuentra en los anexos:

- La profesora Libia destaca que desde el proceso pedagógico que se viene dando con el Semillero y los tutorados, ellos han asumido una actitud más ecológica y consciente con el medio ambiente, se les encuentra más interesados en programas como el que ella está realizando ahora el cual consiste en sembrar plantas.
- Considera además, que la actividad pedagógica del Semillero posibilita la adquisición de conocimientos nuevos e innovadores por parte de los y las estudiantes, les ayuda a fortalecer el compromiso y la atención (teniendo en cuenta, que en palabras de ella, este grado es el “más necio” de todos).
- En cuanto a la visita a las casas (salida al territorio) que se realizó el semestre pasado, ella observaba, entre sorprendida y curiosa, el hecho de que los chicos y chicas se interesan tanto en la actividad, la manera que se vinculaban con el territorio y los saberes que poseían. Le había gustado la actitud y el compromiso de los tutores y la manera cómo se articulaban los estudiantes.
- Era interesante y grato descubrir en los chicos ese nivel de compromiso y entrega en esa actividad debido a que usualmente son dispersos y en el salón es difícil mantenerlos atentos a las clases.
- Insiste en que el Semillero, es una fuente de conocimiento no sólo para los estudiantes

sino también para ella como profesora: “los profesores a veces nos encasillamos en una sola manera de enseñar y con ustedes me doy cuenta de lo importante que es enseñar teniendo en cuenta el contexto”.

- Ha descubierto diferentes talentos en los estudiantes, por ejemplo, Juan Esteban “que nunca hace el aseo, resulta que le gusta la cocina”; Tomás “que es el más inquieto de la clase, es increíble la manera cómo se concentra en la cocina y en las actividades relacionadas con la comida”.
- Encuentra que en esa relación de tutor-tutorado hay más concentración y reciprocidad; nos cuenta de dos casos particulares:
 - Jonathan, que suele ser un niño que no se concentra en clase, al cual tiene que regañar constantemente porque no ocupa su puesto y se lo pasa hablando y distrayendo a los demás compañeros, le sorprendía ver cómo durante las jornadas del semillero era atento a las actividades.
 - Yazmín, que suele ser una niña “muy agresiva” y en la cual ha visto un cambio positivo, ella se relaciona ahora un poco mejor con los demás compañeros y no se le encuentra tan agresiva como antes.

Consideraciones finales: invitación a comer

Esta experiencia formativa fue un llamado a convertir el acto apromblemático de alimentarnos en la acción consciente de comer. La cadena industrial alimentaria nos desliga cada vez más de la tierra, no estamos comiendo, nos estamos alimentando, como diría Esteva (2015). Esta acción educativa con pretensión a la pertinencia territorial de la ruralidad de Guapante Abajo, deriva en el reconocimiento de los desarrollos locales como modos de resistencia desde el territorio ante las lógicas globales de la agroindustria y del discurso hegemónico del desarrollo. Probablemente el tomate que tenemos en la nevera provenga de Guapante Abajo -o no-, no saberlo nos hace parte del entramado de la cadena industrial de la alimentación que nos ubica frente a comida sin rostro, cuya procedencia y procesos para llegar hasta nuestras mesas desconocemos por completo.

El acto de alimentarnos, entendido como el ejercicio de comprar y consumir alimentos diseñados y vendidos por el mercado (Esteva, 2015), nos propone un nivel de analfabetismo absoluto frente a la comida, y se contrapone a la acción de comer como un ejercicio político, ético y consciente. Es por esta razón, que retornar a la agricultura local, a pequeña escala, significa restituir el rostro a la comida, trascender su condición de alimento que se compra y se vende para saber cuál es su procedencia, qué manos la sembraron, qué impactos en el territorio genera la producción de ese tomate que hará parte de nuestro almuerzo; y así mismo, quienes cultivan el tomate, las familias de los chicos y chicas tutorados e incluso ellos mismos, lo harán sobre la base de conocimiento de quién come de su cosecha, en tanto la red de intermediarios que sostiene la comercialización actual del tomate ha de minimizarse sobre la base de la producción local. Comer localmente no solo implica leer en la etiqueta la procedencia de la comida sino hacerle frente a su contenido y mirar a los ojos a quien la siembra para convertirnos en coproductores, como lo señala (Pollan, 2017). Es

decir que, la agricultura local no solo supone un sujeto distinto para el cultivo, sino también un sujeto distinto para el consumo.

Guapante Abajo es un territorio apropiado en razón de la productividad de sus suelos, la concepción utilitaria del mismo es compartida por los habitantes de la vereda y por los sujetos que habitan la Escuela. Quienes cultivan la tierra de Guapante Abajo no necesariamente se alimentan de sus cosechas, la agricultura local implica unos desarrollos dirigidos hacia la soberanía alimentaria⁴¹, entendida como “el derecho de todos los pueblos a producir y consumir alimentos saludables y culturalmente apropiados, obtenidos mediante métodos ecológicamente adecuados y sustentables.”⁴² Es decir, la agricultura local, no sólo supone que quien siembra come de su cosecha, sino también, que se encuentra vinculado con eso que come y por ende, con el territorio, sobre la base de una apropiación cultural y simbólica del mismo, a partir del uso de métodos ecológicos y prácticas artesanales. La agricultura local implica que los productos cosechados sean diversos, oponiéndose a la especialización de la producción, los ciclos intercalados de cultivo en función del cuidado y fertilización del suelo han de retornar a las prácticas de siembra; lo que se traduce en la renuncia al uso de fertilizantes sintéticos, agroquímicos y semillas híbridas. La agricultura local es una apuesta política que puede detener la tendencia acelerada en la que Guapante Abajo se encuentra inmersa, la del territorio asumido en razón de la utilidad.

La acción educativa desde la comida, en la experiencia con la sede escolar Juan María Gallego, nos propuso un reencuentro con la cocina que representa nuestro propio reencuentro con la comida como acción social y cultural, es un llamado a salir del confort de la alimentación que nos ofrece hoy el mercado, en forma de productos listos para consumir,

⁴¹ Concepto acuñado por la Vía Campesina en 1996 para abogar por un modelo agropecuario fundado en la agricultura campesina, sustentable y agroecológica.

⁴² Recuperado de: Vía Campesina (2003). *¿Qué es la soberanía alimentaria?* Disponible en <http://viacampesina.org/es/index.php/temas-principales-mainmenu-27/soberanalimentary-comercio-mainmenu-38/314-que-es-la-soberania-alimentaria>

para encontrarnos en la cocina como escenario formativo contenedor de una experiencia social y vital que nos narra a nosotros mismos como sujetos en relación con el territorio. La comida como acción educativa es la apuesta por la formación del sujeto en autonomía, es la problematización de la acción de comer de forma consciente como una decisión política, ética y ecológica en relación con el territorio y es ante todo, una forma de lucha por la vida digna.

Recomendaciones

A la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra, sede Juan María Gallego:

- 1.** Hacer de la pertinencia territorial de la educación un eje institucional, partiendo del reconocimiento de la complejidad de los territorios rurales que abarca la Institución en sus distintas sedes, y teniendo en cuenta que la pertinencia territorial de la educación rural no puede limitarse a una adaptación al entorno. Por lo cual, se hace necesario que primero los profesores y directivos conozcan y lean el territorio a la luz de las múltiples dinámicas que lo constituyen, para posteriormente pretender problematizarlo en los contenidos propuestos desde la Escuela.
- 2.** Trascender la presencia de la comida en la escuela como una forma aproblemática del asistencialismo para reconocer su contenido formativo y sus posibilidades a la luz de la pertinencia territorial, teniendo como referencia lo construido desde el proceso de Expedición Dignidad en la Institución, cuya experiencia fue compartida con los profesores y profesoras de la Escuela en el grupo focal, y de forma más estrecha con Libia Palacio, docente cooperadora, durante el proceso.
- 3.** La generación de piezas y materiales didácticos, que puedan servir de apoyo para el proceso formativo, y que realmente hagan visible el discurso del maestro como un sujeto activo intelectualmente, que interlocuta con la realidad de los estudiantes y discurre sobre ella con idoneidad para hacerlas fuente de conocimiento y materializarlas en proyectos editoriales de curso. Lo cual significa hacer del territorio un texto que sea leíble y legible para los

estudiantes en su cotidianidad, pero sobre todo los haga parte activa en el proceso formativo.

4. En las actuales condiciones del planeta, y siendo la escuela un espacio de vital importancia en el proceso formativo de los sujetos para la formación política, social, cultural, económica, y demás dimensiones de acción del sujeto, se hace necesario una decidida y contundente vocación por el agua como fuente vital, que requiere con urgencia hacerla visible, y tal como la comida, llevarla al centro del pensamiento.
5. El aula como espacio en la escuela rural, debe poder repensarse y a la luz de las exigencias normativas por las diferentes disposiciones de protección al menor y garantía de la seguridad de los mismos, es necesario una readecuación de los espacios escolares, no como la generación de más infraestructura, sino a condición de entender en el propio territorio un aula de mayor alcance, así como en la cocina y otros escenarios que hacen parte de la propia escuela, entendiendo que por fuera de ella, las implicaciones de pólizas y otros requerimientos más que surgen del sector educativo en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, hacen que la escuela se constriña en su uso y posibilidades de recorrido o salidas, toda vez que cada momento que el niño/a no se encuentre en el aula durante el tiempo escolar, puede entenderse como negligencia, e incluso llegar a ser causal de demanda, de donde se desprende que un espacio como la cocina, que está dentro de la escuela, permite una resignificación activa y sugerente del aula tradicional.

Consideraciones éticas

Conocimiento colectivo

Esta experiencia de acción educativa se propone y se lleva a cabo sobre la base de la producción colectiva de conocimiento, tanto en lo que a desarrollos de trabajo en equipo se refiere, como a la apuesta de acción educativa misma, desde la figura del tutor-tutorado en el encuentro cara-a-cara. El reconocimiento del otro como sujeto de saber es fundamento ético de esta experiencia, es esencial el lugar de las voces de madres y padres de familia, y de los mismos tutorados y tutoradas, como una parte activa en esta interacción propuesta desde la comida como acción educativa. El conocimiento sobre la base colectiva conlleva, además, a reconocer que los tutores también se implican, aprenden, se desacomodan y se encuentran con el otro en sus relatos y en sus visiones del mundo.

Voluntad de los sujetos

Cada una de las tutoradas y tutorados ha decidido de forma voluntaria hacer parte de este espacio formativo, así como asistir a cada uno de los encuentros programados. De igual manera, los profesores, padres y madres de familia que participaron en esta experiencia, se sumaron desde sus voluntades y con plena información de los objetivos de esta investigación.

Privacidad y confidencialidad

Las identidades de los tutorados y tutoradas que son mencionados en esta investigación han sido protegidas modificándose sus nombres, no obstante, cada niño, profesor, directivo o madre o padre de familia, firmó un consentimiento informado donde se manifiesta de forma expresa los objetivos de este proceso y se solicita respetuosamente la autorización para hacer uso de la información brindada por ellos, así como para generar el

registro del material audiovisual derivado de cada experiencia.

Fuentes de financiación

Las gestiones para la financiación de este proyecto estuvieron a cargo directamente de Clara L. Grisales, los costos de los materiales requeridos para los talleres y en especial, para los encuentros de la Cocina como Laboratorio fueron un reto para la puesta en marcha de esta propuesta. El medio de transporte para asistir a la Institución Educativa fue aportado en ocasiones por la Universidad, sin embargo, la mayoría de visitas realizadas al centro de práctica se dieron en medio de una incertidumbre económica que pudo sortearse gracias a los recursos derivados de los talleres de MOVA (coordinados por la profesora Clara Grisales y acompañados por integrantes del semillero Expedición Dignidad y específicamente por los integrantes de esta línea de investigación) o a la financiación directa de la Asesora.

Socialización y devolución a la comunidad escolar

Como parte del reconocimiento de la producción colectiva de conocimiento, la socialización y devolución del proceso a tutorados, tutoradas, padres y madres de familia, maestros y administrativos que hicieron parte del proceso hace parte del proceder ético de esta investigación.

Anexos

1. Guías de trabajo:
 - a. Talleres:

Taller #1: Amasamaíz – Hombres y Mujeres de Maíz.

Taller #2: La panela como evocadora de encuentros.

Taller #3: Cartografías de las cocinas.

Taller #4: Ruleta de palabras.

Taller #5: Ruta de las especias.
 - b. Cocina como Laboratorio:

#1: Maíz como enrutante: los tostiones.

#2: Encuentro de territorios (Guapante-Urabá): la sopa de mote.
 - c. Grupo focal con docentes y directivos de la I.E.R.E.S sede Juan María Gallego.
 - d. Recorridos territoriales:

#1: Recorridos por veredas y visitas a casas de tutorados.

#2: Recorrido de ciudad, visita de los tutorados a Medellín.
2. Cuadernos de trabajo de cada una de las actividades mencionadas.
3. Libro de códigos con el procesamiento y categorización de la información derivada de la investigación.
4. Acta de valoración del proceso.

Referencias

1. Apple, M. W. (2016). *Ideología y currículo*. Artmed Editora.
2. Boudan, C. (2008). *Geopolítica del gusto: la guerra culinaria*. España: Trea.
3. Caparrós, M. (2014). *El hambre*. Colombia: Anagrama.
4. Delgado Salazar, Ramiro (2001). Comida y cultura: identidad y significado en el mundo contemporáneo. *Estudios de Asia y África*, XXXVI (1),83-108. [fecha de Consulta 18 de Julio de 2020]. ISSN: 0185-0164. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=586/58636104>
5. Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
6. Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Colombia: Ediciones UNAULA.
7. Esteva, G. (2015) *Comer es rebeldía: recuperar la capacidad autónoma de comer*. Compilación de textos sobre soberanía alimentaria. CACAO (Cooperativa Autónoma de Convivencia y Aprendizaje de Oaxaca). Capítulo III: Volver a la mesa. (pp. 24-57)
8. Fernández-Armesto, F. (2004). *Historia de la comida: Alimentos, cocina y civilización*. Barcelona: Tusquets.
9. Gadamer, H. (2007). *Verdad y método I*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
10. Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa: Barcelona.
11. Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, (9), 141-153.
12. Giménez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias*, 7(17), 8-24.
13. Giroux, H. A. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de*

la época moderna. México: Siglo veintiuno editores.

14. Grisales, C. (2012). *El desacomodo de la escuela en el orden social. Peritaje Educativo para Monitoreo del Plan Educativo Municipal 2007-2019 de Puerto Wilches*. [Presentación digital.] Archivo personal, Medellín.
15. 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.
16. Grisales, C.L (2018) Documento propuesta Expedición Dignidad- *La comida al centro del pensamiento*.
17. Grisales, C.L (2017). Ficha técnica semillero Unipluriversidad.
18. Llambí L, y Pérez, E (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Cuadernos de desarrollo rural, 4 (59), 37-61.
19. Mèlich, J.-C. (1997). Antropología Simbólica y Acción educativa. Barcelona: Paidós.
20. PNUD. (2011). Colombia Rural. Razones para la Esperanza: Informe Nacional de Desarrollo Humano.
21. Pollan, M. (2017). El dilema del omnívoro: en busca de la comida perfecta. (R. Nagore, Trad.) Bogotá: Debate.
22. Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas*, 11(1), 8-31.
23. Sosa, M. (2012). ¿Cómo entender el territorio?. Guatemala: Cara Parens.
24. Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista anthropos: Huellas del conocimiento*, (186), 23-36.