

Expedición Dignidad: La comida al centro del pensamiento

Clara Lucía Grisales Montoya¹

Ruta expedicionaria. El introito



Ilustración 1 Ruta expedicionaria.
Grisales, Clara L., 2018

Expedición dignidad es un recorrido por la comida en nuestro mundo de la vida. Hemos propuesto una expedición para recorrer en tiempos y espacios este aspecto tan importante para nuestra existencia, pero que pocas veces llevamos conscientemente a la acción educativa, a menos que pretendamos ser cocineros/as o estar en el oficio de chef. Más allá de esta situación, la idea de pensar la comida es pasar por nuestro cuerpo para entender lo que nos asiste en necesidades, sentidos, placeres, formas, texturas; aquello que va componiendo nuestra estructura cultural, y nuestro ordenamiento social. Si bien, se soporta en las urgencias biológicas, ha de ser pasado por lo simbólico para interpretarse en lo que nos conforma como sujetos. **Son recorridos que conectan territorios, escuelas, estudiantes y maestros a través de la comida**, para construir conocimiento y problematizar lo que se ha convertido en una naturalización intrascendente y, de esta manera, restituirle valor, sentido, apropiación, análisis, creación, ritualización y dignidad a un hecho vital que estructura nuestra identidad.

Somos un Semillero de investigación universitaria perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, adscrito al grupo UNIPLURIVERSIDAD. Conformado por estudiantes de diferentes licenciaturas, entre las que están: Ciencias Sociales, Literatura y Lengua Castellana, Educación Especial, Educación Infantil. Con quienes hemos ido identificando la urgencia para nuestro país de entendernos como sujetos históricos, activos y expresivos de una realidad que nos pertenece; que no solo se proyecta o se aprende para reproducir dolores, ausencias y actos fallidos.

La necesidad de pensar la comida se asocia a la identificación de contenidos que están ausentes de la escuela y que hoy vemos urgentes para recuperar lo que somos y el propio control de lo que nos implica ser. Saber que aquello que comemos es indispensable para nuestra satisfacción orgánica pero que constituye un razonamiento que va más allá de natura, porque se inserta en lo significativo de la cultura. Cuando tomamos las decisiones de lo que comemos, de la manera como circulamos nuestro alimento, los intercambios, la procedencia, las tierras que han de abastecer los productos de nuestra mesa, el desarrollo histórico de cada alimento, su papel en nuestra vida social y cultural, los diferentes rituales, estos son aspectos que promueven una multidimensionalidad y multidisciplinariedad, y por tanto la

1 Antropóloga y Mg. en Estudios Urbano-Regionales. Docente-Investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

formulación de sus contenidos se hace tan diversa y problematizable, como los que convoca la escuela para fijar el proceso formativo en la elaboración del currículo.

Buscamos que la escuela atienda a contenidos próximos del sujeto, a la inclusión de su propia historicidad, de la espacialización y territorialización del proceso vital de las/os estudiantes, considerando la comida un plato fuerte para pensar, y atendiendo a la necesidad de emancipación de una condición subordinada y subsidiaria del conocimiento, que se presenta al estudiante como un acto, una forma dada y estandarizada de asumir su existencia. La comida nos revela un horizonte posible de insubordinación, de insumisión, de **descolonialización**, al trasegar por sus contenidos y problematizarla para entender la estructura cultural y el orden social que nos confiere sentido.

De este modo, en el Semillero de Investigación confluyen las epistemologías de: la sociología, la antropología y la pedagogía, dando paso a diversas formas de comprender y de percibir las diferentes dimensiones e incidencias de la realidad. Asimismo, el conocimiento se asume como permanente descubrimiento mediante su ubicación dentro de un contexto; explorándolo y permitiendo el reconocimiento de otras perspectivas a los problemas y preguntas presentes, cultivando la complejidad desde la lógica de los argumentos y el razonamiento creativo. De igual manera, se da preponderancia a la cultura, como una fuerza epistemológica, como un lugar donde las identidades y el poder se están transformando y concertando de forma continua.

Con la comida nos proponemos atravesar la acción educativa vinculada al territorio, a nuestro plano vital, a las experiencias directas, a lo que realmente nos constituye, a pensar de manera priorizada en la otredad que configura el acto alimentario. Siguiendo la premisa propuesta por Levi Strauss, "lo que es bueno para comer es bueno para pensar".

La comida al centro del pensamiento

Se trata de proponer la comida como una construcción y, por tanto, está relacionada con nuestra manera de pen-

sar y entraña una decisión política. En ello hemos de leer la forma de representarnos y de asumir categorías como la pobreza, la riqueza, el hambre, la estilización, lo ético, lo estético, lo urbano y lo rural, entre otras tantas.

La dignidad materializa nuestra construcción política de reconocernos y descolonizar lo que hasta ahora ha sido programáticamente invisibilizado e ignorado. Por eso, es a través de la comida como constructora de pensamiento donde nos planteamos el reto de la autonomía, al tomar las riendas de aquello que nos constituye y reconocemos en cada uno de los aspectos que fundamentan nuestra existencia. Es necesario no seguir tomando distancia de nuestro ser como sujetos sociales, manteniendo la idea equívoca de un confort que evade las responsabilidades básicas de lo que somos y la manera directa de entrar en relación con el otro, la comida no puede seguir siendo la cadena de una serie de mediaciones que cada vez tocan menos nuestro mundo y nos convierten en dependientes permanentes de modelos económicos **expoliativos** y con consecuencias de subordinación y dependencia.

Muchas veces, la falta de alimentación nos ha definido como pobres, por los accesos limitados, por la ausencia de determinados alimentos, por el control hegemónico de algunos grupos de aquello que se ha definido como nuestro alimento, etc. Al poner la comida al centro del pensamiento, la hemos de incorporar y sentir de manera radical para entender que no hay una naturalización de la pobreza, sino una construcción de la misma que pesa sobre nuestra manera de tomar decisiones y por ende de construir conocimiento.

Entendiendo la importancia de la comida, partimos en la búsqueda de nuestra dignidad social para saber cómo se dan hoy estas formas alimentarias, su producción, el acceso, las geografías e historias que componen nuestro edificio cultural. Esto nos lleva a plantear una ruta expedicionaria, donde no solo clasificamos alimentos, sino que descubrimos narrativas asociadas a toda su estructura, recetas, cocinas, centros de acopio, intercambios, organización social, territorios marcados por la productividad y por

las comensalías. Esta Expedición la constituyen las voces y relatos que se cuecen en el encuentro con otros, poniendo la comida al centro del pensamiento.

Lo que cocinamos es la cultura

El proceso formativo a través de la comida nos propone pensar en un contexto experienciable, que produce la relación permanente para que el sujeto en formación inter venga su realidad, la interpele y la transforme, siendo artífice de su propio devenir. Es un contexto dependiente, no una memoria dependiente, como lo diría Llinás. Debemos convertir la educación en una acción para la vida, bajo la circunstancia de liberar el pensamiento y convertirlo en construcción. Somos lo que pensamos y pensamos lo que somos, es una estructura relacional, y no circular, empieza en el pensamiento y lo propone como tránsito para el reconocimiento.

Incorporar, pasar por el cuerpo y recrear los sentidos para comprender lo que significa la comida en nuestra vida es disponernos a reconocer que somos lo que comemos, y que en esta idea se encuentra implicado el pensamiento. Nuestra condición de omnívoros nos permite alimentarnos de gran variedad de productos y tener pocas restricciones dietarias, pero no todo lo que podemos comer lo elegimos para tal efecto; hacemos elecciones sociales, culturales, religiosas, políticas. Es decir, la comida que ha sido puesta para la alimentación ya ha tenido una elección fabricada social y culturalmente por nosotros, con lo cual hemos definido un patrón alimentario que no es natural sino cultural. Al mismo tiempo, lo que comemos aporta una manera de relacionarnos y de construir tejido social, pues en estas elecciones aparecen las formas del intercambio, del acceso, de las transacciones, de las tecnologías y visiones estéticas del alimento. Es así como nos adentramos en una situación cada vez menos naturalizada frente a la comida y de mayor decisión del sujeto de acuerdo con su entramado cultural.

Por tanto, si la comida no es una expresión natural, hemos de tener una mayor responsabilidad en hacer consciencia sobre las decisiones que asumimos al comer, pues

allí se define un ámbito importante de nuestra autonomía y una manera de encontrar menores sujeciones a los sistemas que producen las lógicas alimentarias y los consecuentes razonamientos de consumo.

Lo que comemos constituye definiciones del sujeto en su relacionamiento social, cultural, económico e incluso político, con ello se hace referencia a maneras de comprender el mundo que implican no solo las decisiones frente a lo que comemos, sino la manera como hemos ido articulando y generando elecciones que se insertan en tramas de sentido para dar respuesta a una condición subjetivada que parece hacer parte de una elección espontánea y libre del sujeto que “consume”, en lugar del sujeto que “come”, o que se “nutre”, o de quien se “alimenta”, una manera de llegar a formas de comprensión diferentes sobre el mismo apartado, pues consumir habrá de responder a las dinámicas que pueblan las decisiones del mercado, mientras el comer tendrá que dar cuenta de las imbricadas relaciones sociales y culturales que se han ido consolidando a través de la historia y la geografía no solo de un individuo que requiere mantener la energía necesaria como organismo vivo y con ello se logra nutrir, sino la declaración de adscripción y pertenencia a un grupo social, donde se ha ido refinando el gusto por el alimento a través de filiaciones emocionales, estéticas y éticas.

No se trata solo de variables orgánicas del alimento que dan respuesta a la necesidad o la emergencia de la sobrevivencia, o a su composición bromatológica, o el ejercicio permanente reglado por los ritmos biológicos de la alimentación que entrañan nuestro nivel evolutivo dietario de omnívoros, que ya de por sí propone una amplia cantidad de variables, se trata más bien de trascender la naturaleza misma como declaración de mayor complejidad en las intrincadas relaciones que dan lugar a la cultura.

Con la comida hemos atravesado la acción educativa vinculada al territorio, a nuestro plano vital, a las experiencias directas, a lo que realmente nos constituye, a pensar de manera importante en la otredad que configura el acto alimentario, siguiendo la metáfora de “lo crudo y lo coci-

do para definir aquello que es la naturaleza y la cultura” (Lèvi-Strauss, 2008). De acuerdo con este autor, el modo de alimentarse puede ser concerniente al modo de pensar como una derivación de la cultura y no de natura, como lo hemos pretendido. La elección frente a lo que comemos supone un artificio de la razón.

Una de las relaciones que más ha transformado el espacio habitado es la de la comida, los procesos de domesticación de animales y plantas. Cocinar constituye uno de los principales referentes de humanización. Es inevitable pensar en lo cultivado desde la extensión misma de la palabra como un hecho de cultura, de hacerse con la naturaleza para transformarla en función de nuestra adaptación como especie, para crear paisajes intervenidos que habremos de cocinar. La agricultura como acción humana y la ganadería, tan humana que su desarrollo se convierte en razonamiento productivo, no podrían entenderse en otra lógica que no fuera la cultura. Cualquier cultivo de otra especie para la apropiación humana ha de entenderse como un artificio cultural en procura de la adaptación de la especie.

Los modelos de intercambio tienen un significado relevante para el territorio, pero su mayor expresión se da quizás a través del alimento, un puente comunicativo, una ruta, aquella que llevó a Colón hasta América pensando que era la India detrás de las especias. Cada espacio recorrido tiene olores y sabores que configuran la geografía de un territorio, y no como una metáfora, sino como la expresión real de una naturaleza ocupada y domesticada a través de la cultura.

Alimentarse constituye un ejercicio intelectual, simbólico y sensorial, que en su culminación culinaria llega a ser incluso un arte efímero. La comida es una expresión intelectual de nuestra vida social. A través de ella ejercemos una educación sentimental, es decir, educa los sentidos. Esta es una forma de entender un lugar, sus procesos organizativos y su vida social.

Comer es un acto ecológico y también político, “por mucho que se haya tratado de ocultar este simple hecho, lo que comemos y nuestro modo de comerlo determinan en gran medida el uso que hacemos del mundo y lo que va a ser de él” (Pollan, 2017, pág. 22)

Comer con plena conciencia de lo que está en juego es parte importante de lo que determina nuestra coherencia con las decisiones que abordamos, y debe ser una apuesta educativa para consolidar nuestra humanización en el contenido compasivo de una visión ética. Comer en el escenario educativo ha de significar la satisfacción por hacerse consciente, como quiera que esto es abrirse al conocimiento.

Al principio todo era oscuridad y llegó la cocina para mantener el fuego

No podríamos llegar a la cocina como espacio de transformación del alimento sin atender a quien ha sido una protagonista de excepción en ella, la mujer, que por extensión propone la manera de nombrar el oficio como cocinera, aunque eso no excluye las menciones a cocineros que han existido en cocinas destacadas por sus servicios en palacios, hoteles, abadías, etc. Sin embargo, la regularidad de esta profesión ha sido desempeñada por las mujeres en los espacios domésticos de una cocina que sirve a las necesidades cotidianas de alimentación de una de las instituciones básicas de la vida social, la familia.

La mujer se encuentra entre los grupos de cazadores y recolectores, como la custodia de semillas y aquella que se queda al servicio de lo doméstico, donde ha de tener un amplio desarrollo la agricultura, adlátere de la casa para estabilizar el grupo social en un territorio. No es entonces gratis la representación de la mujer en la cocina, y más allá de ella en el control del alimento. Por eso los cambios de estación que significan momentos importantes en la producción alimentaria, tendrán que ver directamente con su papel en la vida social, y en ello el control y conocimiento que se deja a un impulso que no es el del guerrero, sino el

control de un conocimiento místico, que requiere el manejo de la naturaleza como una fuerza íntima en la reproducción, aquí aparece la bruja.

La mujer en la oscuridad profunda, en las sombras, las historias olvidadas, aquello que se pretende ignorar y olvidar, se resiste y emerge. Las mujeres poseedoras de conocimientos ancestrales no podrían hacerse visible en lo diurno, serían amenazadas y purgadas por el fuego, aquel que era precisamente la base de su fuerza, solo podrían ser anunciadas como sombras, como voces del más allá, de las tinieblas, es decir, acceder a sus conocimientos era un asunto que pasaba por trascender el miedo y las amenazas a las que se estaba sujeto porque era mejor indicar "que las hay, las hay, pero no hay que creer en ellas", como reza el dicho popular.

La invitación a mover el lenguaje a través de la comida para resignificar algunos aspectos sobre los que hemos generado vergüenza, ocultamiento, ignorancias programadas. La propia cocina como escenario de la comida requiere de esta resignificación, además de quien en ella permanece como sujeto de la acción: la cocinera, por esta condición feminizada que ha atravesado las vergüenzas de un ostracismo doméstico, en los cuartos traseros donde lo que se oculta es la vida misma. Hoy traemos la cocina para pensarla, para recrear acciones que posibilitan conocimiento, que nos muestran lo que somos y nos constituye.

Mujeres y brujas: un universo que se mueve en la oscuridad, en la sombra, que relata las maneras de ser sin que sean advertidas por las historias oficiales, los desarrollos institucionales de la ciencia. En la Edad Media, la mentalidad religiosa de la época, concretamente la cristiana, proscribió la sensualidad, entre otras cosas. Esto, debido al código moral propuesto por las Órdenes Mendicantes que, en gran medida, extendían dicha mácula a la mujer, marginándola de los espacios de enseñanza. La mujer era vista como un objeto de deseo al que se reprimió con saña, creando una política de terror sobre la sexualidad.

En síntesis, el miedo a lo desconocido y lo incontrolable que permea la organización social, entiende la realidad en un esquema de bien/mal; luz/oscuridad. De este modo, cuando algunas mujeres poseen algún saber de origen incierto, normalmente relacionado con el manejo de las plantas, se le califica como "bruja". La mujer descubre el mundo mientras el hombre está en la guerra. La cocina es su laboratorio: ensayo-error. Adquiere conocimientos del mundo que le rodea y control del medio natural.

En lo oscuro, en la noche, se encuentra la expresión de mundos rurales. La naturaleza próxima o lo primario de la ruralidad que se cubre de magia y no ciencia. El conocimiento solo será posible para la escuela cercana a la ciudad y tendrá como agente directo a los hombres, mientras la mujer seguirá como custodia de aquello que en la sombra se oculta, un mundo rural.

Y con la magia llegan los calderos y las ollas que en el fuego cuecen el gran caldo universal, las sopas contenidas en las preparaciones que reparan el hambre; una manera de ofrendar a comensales que buscan el calor del hogar. Con ello no se hace alusión a una forma emotiva de entender la acción culinaria de las mujeres, a una manera práctica y efectiva de domesticar el hambre, de producir materialmente ganancia de los recursos empleados para preparar el alimento, una conservación de alimentos y transformación que hace posible desplazar la naturaleza y encontrar una opción de acceder a más alimentos de los previstos evolutivamente. La sopa es verdaderamente contraria al hambre, a ella le entregamos la confianza de sostenernos. Si todo se ha agotado, lo importante es que haya sopa para poder ofrecer, para compartir, para circular. Nuestra idea de sobrevivencia individual encuentra poca sustentación en la sopa, porque esta es colectiva. No solemos hacer sopas individuales para resolver un hambre individualizado; la sopa se expresa colectivamente, el fuego se enciende para todos y es ofrecida para mantener el vínculo social. Es afecto, es reconocimiento.

Detrás de la gran olla hay una imagen recurrente que pesa sobre la mujer que mezcla el caldo vaporoso y echa

sustancias misteriosas que le ganan en fama y peligrosidad, es la bruja. Como la gran Baba Yaga, conocida en la cultura Eslava (rusa) como la abuela a quién, más tarde, el cristianismo ortodoxo le acuñaría la idea de abuela del diablo, pero realmente Baba es vieja. Quizás por esta razón, cuando pensamos en la cocina, no es posible pensar en un personaje más importante para nuestra existencia como no sean las Abuelas, la cocina parece una extensión de todo su conocimiento, es la participante más activa de la acción educativa.

El fuego ordena el mundo humano y fragua la cultura como andamiaje de esa humanización. La cocción intensa de la sopa integra todos los ingredientes y los transforma para que el agua sea la sustancia elemental que nos reconforta, nos hidrata y nos brinda sostenibilidad. Nada mejor que una sopa cuando las fuerzas se han perdido, quizás por nutrición o simplemente por la magia del afecto que logra concentrar, pero una sopa nos puede curar.

Las sopas son rurales y de estos territorios proceden las brujas. La ciencia aparece en lo urbano y la magia en lo rural, donde la observación y aquello que se conoce aparece con el misterio conferido a la magia. Una sopa contiene el territorio. El cuenco de barro depositario del agua, el fuego y lo que produce la tierra genera el acento que nos aproxima a una determinada geografía. La sopa es el vientre tibio que reproduce la vida, la misma que una mujer habrá de cocer para ofrecer a quienes ama y por quienes ofrece la vida.

La ruta Expedicionaria ha recorrido este espacio feminizado y subalternizado donde nos hemos ocupado de conocimientos ancestrales para llegar a la cocinera que le da sentido a una cultura, esto significa reconocer la voz de mujeres que han trasegado el espacio de la cocina generando conocimiento. Una resignificación de su papel en la ciencia, un espacio que produce conocimiento, nos señala un universo de sentidos para reconocer en la comida y en su escenario de privilegio como lo es la cocina, un labora-

torio, y en quien lo ha ocupado durante tanto tiempo, a una productora de ciencia, de saberes y con ello el alcance de una cultura y su producción de sentido.

La lengua es viva, se modifica, se alimenta de las relaciones en la cotidianidad. Se calienta en el fuego donde se fragua en palabra para darle aliento a su humanidad. Se trata de pensar en el lenguaje y la carga de significados que trae consigo una palabra y su reconocimiento para ofrecernos un mundo posible. La cocina adquiere importancia y sentido si es racionalizada y es pensada para nombrarla, de lo contrario tiende a quedar vacía de contenido y a desdibujarse, de tal suerte que no solo vamos perdiendo la manera de nombrar, sino también de habitarla. Las nuevas formas de producción en la cocina la han subalternizado mucho más, ahora depende del saber "técnico" de quienes son nombrados chefs, gourmets, que en su mayoría son hombres, y la misión de la cocinera en su saber ancestral, popular y cultural se pierde en la sombra del cuidado y las recetas amorosas del rincón doméstico, como un anacronismo, como una superación de tiempos marginales de la mujer. Desde la restitución de su voz, en el reconocimiento de su poder como la antípoda de lo que para muchas mujeres fuera su sometimiento, es necesario desvelar toda la magia que guarda la cocina y la fuerza que soporta la cocinera como hacedora de cultura. Por esta razón, este movimiento expedicionario pretende elevar su nombre de cocinera como palabra dulce. El lenguaje de la cocina requiere revitalizarse, resignificarse y debe reconocerse para traer de nuevo la acción de comer al centro del pensamiento y, de esta manera, hacernos conscientes para lograr autonomía.

Cada receta, cada transformación, cada alimento, cada comensal se convierten en categoría de análisis, es decir, son palabras constituidas para pensar, para atravesar nuestro universo simbólico, para explorar y comprender. Se trata de una formación discursiva específica desde el punto de vista histórico, geográfico, cultural, político, económico, una formación que se puede y debe problematizar, por su contenido transdisciplinar.

La comida se convierte en palabra y es de esta manera que podemos aludir que *imago animi sermo est* (la palabra es la imagen de la mente). Por tanto, nuestra mente ahora debe nutrirse y des-naturalizar el pensamiento.

Cocinando la acción educativa. Naturalmente somos omnívoros, culturalmente somos selectivos

Abrir una puerta a la esperanza, eso es educar, pero crear mundos posibles, eso es investigar, es obligar a la esperanza a que no sea solo futuro, sino que sea la construcción permanente del desacomodo para re-significar lo que hasta ahora parece una señal de marca o una impronta permanente como la pobreza, la desigualdad, la subordinación, la exclusión. Una educación liberadora tendría que pensar en la investigación como su camino para cerrar brechas sociales en la distribución educativa y cultural, para comprender cómo se configura desde el poder el conocimiento, quiénes lo validan y cuál es su intención.

El principal reto de esta propuesta es asumir una manera diferente de entender el proceso formativo. No se logra ver la educación cuando se reproduce un renglón para que quien lo escuche vaya memorizando un ejercicio que habrá de repetir sin comprender, y entonces así hará acopio de los datos que pronto su vida desechará porque no habrá apropiado y requiere espacio para sus propios intereses. Así, la escuela se convierte entonces en una silla vacía, sin sujeto, donde se ocupa transitoriamente un espacio para darle lugar a una cifra que el sector sabrá traducir en cobertura y en la repetición de un *statu quo* que nos lamentamos en vivir, pero que mantendremos como referente de identidad.

De esta manera la educación tiene un acento que es preferible desechar y encontrar caminos duraderos para que la acción se convierta en la pasión de quien ocupa la silla, para que se enrostre y de cuenta de su propia vida. Por ello, las preguntas se vuelven necesarias y como maestros/os nos encontramos en la necesidad de no siempre dar respuestas, por el contrario, la invitación del proceso formativo debe mantener el interés. Por tanto, las preguntas también son para nosotros y se transforman en

algo diferente a un cuestionario o método evaluativo, son la guía. No se puede entonces escapar a la necesidad de comprender o mejor, de sumergirnos en la teoría como la necesaria forma de encontrarnos con la experiencia.

La necesidad de trascender el aula de clase, de pasar las fronteras de una institucionalidad sedentaria, es la base para plantear, primero, los desarrollos en pedagogía social, pensando en la pertinencia, los razonamientos de un proceso formativo con y para sujetos; segundo, revisando los contenidos curriculares y los aspectos positivistas que forman la cadena en serie de la educación para establecer un mundo tipo, con lo cual la investigación se nos convierte en el camino para desandar, desacomodar, construir y transformar; tercero, llevando la comida al centro del pensamiento, como una apuesta real de la educación desde y para el territorio.

Ubicamos la comida en un escenario conceptual, a la manera de la fenomenología la establecemos como una experiencia que requerimos ordenar conceptualmente para comunicarla y establecer su sentido, esto es, para comprenderla en nuestra propia humanización.

Lo simbólico, el ritual, las formas de la comensalia han constituido la performática en la que presentamos la escenificación de una obra en movimiento. Cuando hablamos de la performance, nos referimos a lo **realizativo**, la conexión entre lenguaje y acción, que se traduce en un acto representativo de la comunicación como expresión plástica con atribuciones de sentido de fuerte contenido simbólico. “Las acciones o los cuerpos son performativos cuando producen realidad” (Mc Laren, 1995).

La desnaturalización del discurso es la base de la performatividad al entender en ella una necesaria intervención de contenidos simbólicos como constitutivos de la realidad, lo cual implica una mediación permanente entre el individuo y la naturaleza. El concepto “performatividad” hace referencia a la capacidad de algunas expresiones de convertirse en acciones y transformar la realidad o el entorno.

Cuando hablamos de educación, hemos precisado formas en nuestra sociedad de entenderla a través de dispositivos y razonamientos instrumentalizados como el aula de clase, la propia escuela, que nos lleva a pretender en ella *per se* la acción educativa, y es en esta lógica que encontramos importante otorgar en nuestras formas de relacionamiento otros escenarios que puedan emancipar el razonamiento de nuestros planteamientos educativos y trascender lo que hasta ahora es la trama de su realización en los contenidos que a ella arriban, ir hacia la cocina como escenario de conocimiento, es liberar estos razonamientos y generar una movilidad en el currículo atravesada por la realidad *in situ* del sujeto en formación, atender a su inclusión y disponer en su *mundo de la vida* un conocimiento que lo ocupa y lo debe problematizar para encontrarse con acierto ante su propia instalación en el orden de corporalidad, un sujeto revestido de temporalidad, espacialidad con la necesidad de aprenderse, escucharse, conocerse, transformarse.

El cuerpo, el lenguaje, la acción en sus múltiples dimensiones: simbólica, sociocultural, comunicativa y por supuesto educativa, son la triada que nos permite asumir el guion escénico de la cocina como un aula más; es pensar en lo performativo para llegar a la acción que transforma la realidad.

Nos convertimos entonces en el principal motor de nuestro conocimiento, no una carga de contenidos exógenos, sino una realidad que se ofrece necesaria para re-crear, para des-andar, para el des-acomodo. El conocimiento sobre sí subvierte todo aquello que hemos creído natural y se transforma en una ruta de liberación. Con ello, la comida tan habitual ya no es la misma, aunque volvamos a nuestros platos; entendemos en ella un universo, tendremos la obligación de pensarla para saber de qué material estamos hechos.

Sin embargo, con todo y la importancia que le se da a la comida en la vida cotidiana de un sujeto, su formulación en el mundo académico está restringida a las manualidades y, por esta razón, la cocina como su escenario de ma-

terialización se ve como un centro de producción y no de pensamiento. Se observa lo que en ella se hace y no se precisan los razonamientos de lo que allí tiene cabida en construcción de conocimiento. Es vinculada a las artes y oficios como educación terciaria, técnica, vocacional, donde es el campo operativo el que da lugar al planteamiento educativo, no pasa por una construcción teórica que requiera un desarrollo complejo para ubicarla en la episteme de una disciplina en sí misma.

“Para evitar las dicotomías, que recrean exclusiones, una nueva propuesta epistemológica exige que la comida sea analizada en el proceso, como ecología de saberes, del modo que propone Boaventura de Sousa Santos (2007). O sea, un abordaje en el que la comida, los saberes que circulan en las cocinas no sean meros objetos de estudio, sino una forma de dar contenido a la comida, rescatando saberes acerca de los procesos identitarios, sobre las luchas por los derechos. Este abordaje requiere una racionalidad más amplia, donde los olores y sabores tengan su lugar” (Meneses, Marzo de 2016, pág. 13).

Dicho de otra manera, estamos ante la necesaria transformación de nuestro conocimiento para **descolonializar** aquello que ha permanecido invisible a nuestra sociedad al ser considerado dentro de los patrones occidentales. Es en este enfoque crítico donde la construcción narrativa restituye la voz del sujeto histórico para incluir a quienes han estado ausentes de los grandes relatos, para hacer un giro en la pretensión de reproducción de un modelo hegemónico centrado en las élites de una geografía que se ha empeñado en descubrirnos y en transformarnos a su imagen y semejanza, universalizando en positivo la construcción científica del conocimiento que divulga la escuela como si ejerciera de oficina de prensa en el monopolio de un razonamiento excluyente.

La subjetividad emerge como una necesidad en la indagación para restituir las voces ausentes e invisibles. Es así como la investigación cualitativa se convierte en nuestra perspectiva para comprender la dimensión de la multiplicidad, de la diversidad y, por supuesto, de la relación su-

jeto-sujeto que entraña una concordancia epistemológica, más que la búsqueda ontológica en las dinámicas educativas; un sujeto en contexto, producto de la acción del tiempo y del espacio. Así, la acción educativa tendrá sentido en el *mundo de la vida*, tal como lo señala la fenomenología, al indicar el interés por la realidad próxima en la experiencia vital del sujeto en formación.

El Enrutante y las Tutorías son huellas de la acción educativa del Semillero

Nuestro encuentro se hace a través de la acción educativa, tal como ya lo hemos esbozado. Esto ha implicado que nuestros participantes del Semillero asuman en cada lugar donde anclamos una relación directa con los estudiantes de las instituciones educativas o de los procesos sociales, y se conviertan en un puente mediador del encuentro entre territorios diversos. Es así como cada miembro del Semillero tiene a su cargo un estudiante o un niño/a de procesos sociales. Este es el caso de Esfuerzos de Paz 1 en la Comuna 8 de Medellín que conecta con niños/as de la institución educativa de Churidó Pueblo en el municipio de Apartadó y la escuela de la vereda El Río del municipio de Necoclí, así como de la Institución Educativa Ezequiel Sierra sede Juan María Gallego en la vereda Guapante del municipio de Guarne.

Este vínculo establecido lo reconocemos en la dupla Tutor/a-Tutorado/a, derivado de la relación cara a cara que nos propone Mèlich (1997), fundamentada en la reciprocidad y donde la interacción es la base de una alteridad que reconoce al otro, pero también se ubica en sus zapatos, supera la distancia para generar el vínculo y entendernos como parte constitutiva de la vida social que se incorpora en el nosotros. De ahí que para nuestro propósito pedagógico la relación estudiante/maestro, atravesada por la comida como encarnación, precise una mayor proximidad, donde abrimos la conversación para caminar juntos.

El estudiante del Semillero se convierte en un Tutor/a que acompaña las elaboraciones y razonamientos sobre la comida y genera una relación para conectar realidades sociales y culturales, siendo cada persona el centro de la

narración a través de la comida. De esta manera, también vinculamos la escuela a través de los maestros que acompañan estos procesos y desarrollamos las diferentes actividades que se han ido construyendo para llegar a una reflexión y transformación profunda desde lo que somos. La idea de conformar esta dupla es una búsqueda por generar relaciones sólidas, cooperativas, de construcción. Es una cercanía intencionada y consciente profesor-estudiante (tutor/a-tutorado/a) que nos proporciona un mayor entendimiento de ambos como seres dinámicos y aportantes en la construcción colectiva del conocimiento.

Hemos ido construyendo con los Tutorados/as aspectos que para nosotros como Tutores/as también se han constituido en parte de nuestro proceso formativo. Acompañarnos a caminar transforma el vacío en el que por muchas razones la desatención, los momentos de distracción, la soledad, la incomprensión de un niño/a se convierte en una conversación con otro que vuelvo próximo, con el que voy tejiendo confianzas y me siento cómodo/a para interpelar. Es probable que aspectos como los que se viven en esta relación no sean posibles en el aula tradicional, porque la masificación de la presencia del estudiante, como actor de un rol específico en la institucionalidad, no lo enrostre y no le otorgue voz en primera persona. Es por esto que alterar el aula para convertirnos en Tutores/as-Tutorados/as, nos aproxima, y nos devuelve una manera de interacción que nos confronta. Esta relación no es azarosa de las prácticas metodológicas elegidas para llevar a cabo una intervención de esta naturaleza, son el desenlace apenas lógico de nuestro abordaje con la comida, pues ésta no es posible trabajarla en medio de la des-subjetivación que nos propone la condición de actores sociales; requiere al sujeto directo, el nombre, el cuerpo y la presencia viva de quienes entran en relación.

La relación de tutoría plantea algunas preguntas sobre la articulación en la distancia y establece formas de comunicación para acercar, entre ellas la grabación de material audiovisual para aproximarse e identificarse, para saber de las instituciones respectivas; se cruzan audios, recetas, cartas, etc.; se establecen periódicamente encuentros vir-

tuales para conversar; los problemas técnicos y de conectividad que tiene nuestro país en su amplia geografía, nos lleva a plantear como alternativa la realización de cartas, así como la idea de construir una serie de cajitas para diseñar algunos materiales que permitieran la comunicación y comprensión de lo que se quería comunicar, teniendo la comida como el soporte de esta relación. Se realizaron herramientas didácticas para conectar los enrutantes en cada uno de los lugares donde hemos tejido relación; en nuestro caso es el maíz, en el caso de Churidó Pueblo y El Río es el arroz, para Esfuerzos de Paz 1 es la panela y para Guapante Abajo la panela y el cacao.

Se inicia una relación directa que se concreta cuando se realiza la Expedición Dignidad, donde se reconocen en vivo y en directo y pueden conversar y comprender de mejor manera todo el proceso construido, además de hacer un compromiso para seguir caminando en compañía.

A cada maestro en formación le corresponde relacionarse y guiar el camino en la ruta de la comida con uno o dos estudiantes de cada institución en el camino, y establecer de forma virtual, epistolar, fotográfica, audiovisual, entre otras, las conexiones y hermanamientos. A su vez, los maestros de las instituciones (entre uno y dos) son responsables de coordinar a sus estudiantes para lograr esta articulación, con lo cual el Semillero replica su labor en las diferentes escuelas que visitamos. Además, es una manera de mantener viva la acción expedicionaria con un propósito de reconocernos, sabernos, aprendernos para emanciparnos y dignificar nuestra existencia. En esta relación, el tejido logrado ha permitido actualizar y mantener nuestras relaciones y nutrirlas de contenido para nuestro propio re-conocimiento.

Además de establecer este puente, el Tutor/a acompaña al Tutorado/a en su propio viaje expedicionario para que logre encontrarse con su mundo, indagándolo, desacomodándose para interpelarlo, abriendo espacio de conversación con su familia y su comunidad, entendiendo las dinámicas de las que hace parte como sujeto en una cultura específica que plantea una manera de comprender la

comida y a la cual le responde de una forma determinada en consonancia con su estructura social.

El género epistolar

Mediante las cartas hacemos uso de la palabra y las maneras de encontrarnos con nuevas formas de conversación, con el significado de la comida para cada lugar; compartimos la urdimbre que se teje entre unos y otros donde hemos establecido un universo que trasciende la actividad alimentaria. Texturas, colores, palabras nuevas y viejas han guiado el recorrido a través de las cartas para conectarnos.

Desde el principio se realizó una articulación a través del género epistolar, derivada de las sesiones de trabajo. Esta articulación constituye un propósito central en el proceso que veníamos construyendo desde el inicio para articular territorios (Apartadó-Guarne), maestros y escuelas (quienes nos han acompañado desde el inicio en cada una de las instituciones educativas, tanto de Churidó Pueblo como de la escuela Juan María Gallego) y los/as niños/as (que fueron asumidos como tutorados en uno y otro lugar). Este tejido de relaciones nos ha permitido abrir preguntas e inquietudes en relación con nuestros referentes geográficos hacia el reconocimiento de lo que nos constituye como país, y llevarlos a viajar de una manera posible a través de los relatos y la conexión con otros niños/as con quienes comparten las preguntas por la comida.

Las relaciones de tutoría se activan y se siguen reactualizando en cada carta y en cada contacto que se produce; es una forma de implicarse de manera directa en el proceso formativo como docentes en formación con quienes nos acompañan para caminar juntos y encontrar preguntas que puedan alimentar este camino. Hemos hecho de la carta un momento importante para comunicarnos, pero también para elegir contar relatos y episodios que nos proponen abrir una ventana para asomarnos al mundo del otro. Las cartas para el Semillero de Expedición Dignidad han sido un modo de comunicarnos con esos otros que están a distancia, pero a quienes queremos aproximarnos para compartir experiencias, para cruzar emociones y

abrazar con las palabras una acción dulce, que nos permite el reconocimiento mutuo porque entablamos una conversación que se propone para obtener respuesta.

Los Enrutantes. Un hipertexto

Así como las relaciones de tutoría son una estrategia metodológica para el proceso formativo, también lo es el enrutante, para abordar un camino que se abre cuando ponemos el foco y nos acercamos a sus múltiples dimensiones. De esta manera, generamos preguntas que sobrepasan cualquier obviedad que se pretenda por respuesta. Como foco, ilumina el objeto para comprender la multidimensionalidad de la acción comunicativa, la acción educativa, la acción simbólica y la acción social generando el relato de la intersubjetividad. No es posible comprender algo que se presume vital para el ser humano por fuera de las relaciones que teje y de las interacciones que suscita.

En cada lugar visitado, como expedicionarios encontramos un conector alimentario, que en nuestro caso es el maíz por la presencia de la arepa como elemento común de nuestras ingestas, al que le hemos ido siguiendo la huella y enriqueciéndolo en la narrativa de nuestro camino expedicionario. En el caso de Urabá, los chicos con quienes hemos ido trabajando en la Institución Educativa Churidó Pueblo encontraron como enrutante el arroz, por su presencia cotidiana y común a todas/os. En el caso de Comuna 8, Esfuerzos de Paz 1, es la panela, a la que le atribuyen su fuerza diaria y la instalación de un nuevo día; como algunos relatos lo expresan, es el sol redondo que les da energía.

En Necoclí encontramos discusiones interesantes entre el gusto y lo que permanece, pues cada plato servido debe contener arroz, similar a lo que pasa en Churidó Pueblo, pero también hay alimentos de referencia permanente como la yuca, sin embargo esta tiene tiempos de escasez por las cosechas y en otros momentos su disponibilidad es diaria, con lo cual el arroz mantiene la garantía de permanencia por efectos del mercado y el costo por demanda y subsidios de los tratados de libre comercio que se tienen entre Colombia y otros países productores

e importadores. Entendiendo, además, que la imaginación de los comensales hace permanente la presencia del pescado por gusto e identidad, pero que este no siempre se encuentra en el plato servido para la comensalía, así que continuamos con el arroz en toda esta región del Urabá como enrutante porque efectivamente es el que encontramos en la cotidianidad como comensales.

Al llegar a Guapante, los estudiantes de la escuela Juan María Gallego nos confiaron el menú diario de sus casas y encontramos que el alimento común para todos/as es, como en Esfuerzos de Paz 1, la panela, pero en matrimonio con el chocolate, así que ambos, panela y cacao, son elegidos como faro. De esta forma, nuestra lista de enrutantes expedicionarios hasta ahora son 4: maíz, panela, arroz y cacao.

Cada enrutante nos abre la puerta para conectarnos con múltiples dimensiones. Es un hipertexto que nos permite comprender dinámicas que se han ido tejiendo a su alrededor al convertirse desde la semilla en comida. Son orientadores de preguntas, relatos, recetas, cartografías, mercados, entre otras variables con las que nos encontramos de forma cotidiana. Su condición multidimensional se hace presente cuando abrimos las preguntas ya que a fuerza de tenerlos tan cerca obviamos su existencia porque nos resulta más que imposible no verlos diariamente; advertimos entonces razonamientos que necesitan des-entrañarse, donde nuestro papel como sujetos es sabernos.

El enrutante tiene un propósito pedagógico para generar relaciones y abrir un escenario pertinente para quienes participan de estos encuentros alrededor de la comida, por supuesto, también tiene un propósito didáctico, donde concentramos información y maneras de articular diferentes aspectos que tocan nuestra vida cotidiana y se transforman en un campo de saber. Cada uno de estos alimentos da lugar a una ficha técnica, un material **editorializable** que nos propone indagar y auscultar para materiali-

zar un texto de trabajo que contiene tópicos diversos que abordaremos más adelante cuando hagamos referencia a este material.

Editorialización popular

Disponer todos los sentidos es una condición *sine qua non* para la comida. No es posible incorporar el alimento sin la presencia del olfato, del tacto, del gusto, del oído, de la visión, es decir, la presencia de la comida nos compromete corporalmente. Esto hace que debamos encarnarla, por lo que cualquier actividad planteada con un propósito formativo no se puede sustraer de esta comprensión total del cuerpo sin fragmentación, supera con mucho la manera como en el aula debemos ubicar los sentidos, disponiendo nuestra atención en concentración exclusiva de lo auditivo y lo visual.

Muchas veces ignoramos la presencia viva del cuerpo de quienes hacen parte del aula, si bien hay asistencia de alumnos en condición de actores sociales, esta se convierte en una virtualización de su presencia porque, tal como muchos de los Tutorados/as en este proceso, lo han planteado, estaban en clases de las que se ausentaban sin tener que marcharse, su presencia física no hacía acopio de sus sentidos y de la atención requerida para el proceso formativo, pero de lo que sí daban cuenta es que las clases que más los comprometían era aquellas donde su presencia se requería completa, es decir, con todos sus sentidos.

Cada pieza didáctica creada es una invitación a la inmersión. Nos plantea el reto como maestros/as en formación de abordar las preguntas sobre cómo comunicar lo que se pretende de manera clara, incluyente, que despierte el interés de niñas/os que participan en una actividad, pero sobre todo el interrogante ¿qué pretendemos que ellos problematicen?, siendo conscientes de que si despertamos preguntas es porque hemos logrado despertar el interés y la comprensión de lo propuesto. “El sabio no es el hombre que suministra las respuestas verdaderas: es el que plantea las verdaderas preguntas”. (Lévi-Strauss, 2008, pág. 17). 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 para apoyar 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. Nos hemos convertido en responsables directos del diseño, **editorialización** y contenido que se formula en cada espacio formador.

Es así como, a través de álbumes, herbarios, y piezas que vamos construyendo para ilustrar la ruta y comprender la realidad que nos constituye territorialmente, suscitamos el interés por el material que llevamos y el que construimos conjuntamente entre Tutores/as-Tutorados/as. Entramos a las cocinas del camino, a los restaurantes para entablar un diálogo con quienes cocinan y comen, hacemos registros visuales de las maneras como se disponen los lugares de elaboración alimentaria y los de comensalía.

Nuestra preparación ante cualquier ruta implica sumergirnos en una serie de talleres y laboratorios para entender la comida desde nuestra propia existencia y transformarla en conocimiento.

Algunos de los talleres que proponemos nos han llevado a producciones manuales para elaborar las ofrendas que hemos entregado a los niños/as, escuelas y territorios donde realizamos nuestro intercambio y hemos conectado las experiencias. Las ofrendas son cajas con elaboraciones de piezas didácticas sobre la importancia de sabernos y de comprender las conexiones territoriales, la necesidad de re-crearnos social y culturalmente para salir del exilio en que hemos mantenido nuestra diversidad como fuente primaria de nuestra identidad. Para nuestro caso, la ofrenda de cada caja se relaciona con el enrutante que es el maíz, desde su domesticación, la información de éste como alimento, como producto, como mercancía, como fuente de vida, como relato, como identidad regional en América, como narrativa histórica, como memoria, como geografía, como moneda, como literatura, como recetas, como acción performática y como ritual. Esto se transforma en el contenido de una caja ofrenda y un taller que

hemos denominado hombres y mujeres del maíz, asumiendo la voz del relato que lleva este nombre y que es la creación de quien se denomina en las luchas zapatistas (Subcomandante, 2016, pág. 5):

La historia de los hombres y mujeres de maíz

Los Otros Cuentos Volumen 2 (versión para imprimir) www.redchiapas.org

Subcomandante Marcos

Cuentan nuestras gentes más ancianas, nuestros jefes, que los dioses hicieron al mundo, hicieron a los hombres y a las mujeres de maíz primero. Y que les pusieron precisamente el corazón de maíz.

Pero que el maíz se acabó y que algunos hombres y mujeres no alcanzaron corazón.

Pero también se acabó el color de la tierra, y empezaron a buscar otros colores y entonces les tocó corazón de maíz a gente que es blanca, roja o amarilla.

Por eso hay aquí gente que no tiene el color moreno de los indígenas, pero tienen el corazón de maíz, y por eso están con nosotros.

Relato 1 y 2 www.redchiapas.org

La manera en que se aborda el conocimiento depende mucho de cómo se sistematiza y se compila en textos y documentos que han de ser publicados y que tienen la posibilidad de ser divulgados como resultado de su **editorialización** por agencias, instituciones o empresas definidas para tal propósito. La cadena de producción que lleva a la publicación de un material determinado garantiza la hegemonía de unas formas de conocimiento. La escuela resulta en esta dinámica una agencia de prensa de estas

economías del saber; es una de las instituciones validadoras y por donde se da su circulación. Es por esto que recibe de manera directa la reproducción de una serie de textos y su presencia en estas instituciones es la garantía de su rentabilidad para la industria editorial del libro que lo convierte en artefacto escolar. La lógica empresarial con que este se produce se pone a circular y entra en la dinámica de compra y venta, que trae como consecuencia un acceso limitado al conocimiento que contiene, convirtiéndolo en un objeto exclusivo y excluyente.

Como Semillero, para nosotros es una pregunta central la producción de conocimiento, lo es también la manera y las intenciones con las que se produce. Por ello, no eximimos de preguntas al proceso editorial, lo que lleva a plantearnos una postura crítica frente a las reglas de mercado en la ley de oferta y demanda que hacen del libro una mercancía. Por tanto, es menester, desde las lógicas de la pedagogía social, revisar los contenidos que se reproducen y agencian a través de los procesos editoriales convencionales, que son los que precisamente le han conferido valor a una forma de nombrar, de validar y excluir aquello que se considera privilegiado y que ha adquirido peso histórico, dejando al margen precisamente esas otras formas de construcción y que, de paso, invisibilizan a quienes, por efectos históricos, no hacen parte de ese exclusivo grupo que mantiene la tradición colonial de nuestro pensamiento.

Sabiendo el costo que tiene publicar, se hace necesario generar otras maneras de transmitir, y en ello nos hemos encontrado con las formas populares de divulgar los textos sin contar con los canales tradicionales de revistas o libros indexados, haciendo uso de la circulación de estos para democratizar y acceder a los contenidos que publicamos y que consideramos son de utilidad colectiva, es así como hemos llegado a la **editorialización** popular.

En el proceso editorial que se ha ido generando, se construyen múltiples materiales que requieren de investigación, diseño, la selección y materialización del proceso editorial. Como resultado tenemos:

Relatos y Recetas del maíz (2018). Se constituye en la primera pieza editorial del Semillero dirigido a nuestros Tutorados, y para divulgación interna del grupo, donde los relatos y recetas a partir del maíz fueron los protagonistas de la trama. Este material recoge los sentires, emociones, experiencias, recuerdos y nostalgias de varios miembros del semillero que evidencian el alcance del maíz como aquel alimento que nos organiza socialmente, ya que hace parte de la narración de nuestra existencia y de la construcción de nuestras identidades. Entre empanadas, arepas, natillas, chichas y tamales, nos hemos narrado desde los espacios más íntimos pensando en la comida como esa forma de encontrarnos con otros y con nosotros mismos.

Cajas alfabetizadoras (2018). Este material ha sido producido por cada miembro del Semillero. En él se han diseñado y elaborado diversas cajas que personalizan el trabajo del Tutor/a para ofrendar al Tutorado/a. Cada pieza contenida en la caja se convierte en material didáctico para el trabajo que se produce en el encuentro y que ha de acompañar esta relación en el proceso formativo. En ellas se han incluido expedientes históricos sobre el maíz como nuestro enrutante; se lograron clasificaciones biológicas, se aproximaron lugares y diversas geografías, se conocieron cadenas de intercambios, desarrollos económicos, aspectos políticos y ambientales, etc. Cada caja ha servido como mediadora en la acción educativa con las comunidades para darle lugar a la comida en su forma multidimensional, donde no solo tiene representación el texto escrito, sino que atiende al contenido organoléptico como experiencia sensorial que nos aproxima de múltiples formas a la comida. En las cajas se alojan olores, sonidos, sensaciones, texturas, imágenes, textos; una serie de elementos que comunican y que le dan forma a una experiencia inclusiva y portadora de sentido.

Fichas técnicas del alimento (2018 y 2019). Las fichas técnicas han sido propuestas editoriales utilizadas con el fin de encontrar los elementos apropiados de mediación didáctica. Estas permitieron establecer la relación de los

estudiantes con el universo de la comida a través de la recolección de recetas, relatos y memorias sobre lo que es frecuente en su día a día. Esta información nos llevó a indagar por el maíz, el arroz, la panela y el cacao, alimentos en relación directa con nuestras realidades, ubicando en el material lo que se sabe de cada uno y las geografías que nos aproximan a ellos: las maneras de la ingesta, la forma en que llegan a nuestras mesas, el tipo de recetas que se crean al ser usados como ingredientes, las formas de cultivo y su importancia histórica para las comunidades, así como los diferentes usos que tienen más allá de servir de alimento.

La Ollatón: El Toque Plural, Sazón Popular. Fanzine (2020). Este es uno de nuestros materiales editoriales, el primero de los cuales hemos reproducido ampliamente para su publicación y para dar a conocer la experiencia de la Ollatón, recogiendo las recetas de la olla popular para procurar el milagro multiplicador de las sopas, protagonistas de esta edición, así como los relatos de quienes desde la comunidad de Esfuerzos de Paz 1 hicieron parte como cocineras/os, custodias/os de las ollas, y registrando aspectos que consideramos relevantes de esta experiencia colectiva. La elaboración del fanzine es realizada por un comité editorial que se encargó de organizar y compilar la información; su contenido es responsabilidad material e intelectual del Semillero.

La Huerta Vertical. (2020). En un escenario donde la desposesión, el despojo, el desarraigo y las múltiples formas del desplazamiento hacen presencia, la huerta vertical se convierte en una posibilidad de ganar el suelo que no solo nos sirve para pararnos, sino para sustentarnos y arraigarnos. Es la materialización de nuestra habitabilidad en la tierra, un suelo hacedor de vida, y saberlo cerca es una forma de anclaje para darle base a una comunidad que inicia su consolidación después de una trashumancia producida por el conflicto exacerbado, en las múltiples formas en que ha tenido ocasión en este país, y de las profundas asimetrías sociales y económicas.

La huerta vertical es la manera en que los sin tierra logran recuperar su posesión y producir alimento de forma colectiva para intercambiar de forma solidaria productos de acuerdo con la capacidad de regenerar tejido social. Es así como estas huertas se enraízan para generar resistencia a lógicas individuales y, desde el cuidado, producir alimento para traducirlo en soberanía como un sueño colectivo. Se convierte en un tótem donde se produce un enlace sagrado entre cosecheros y cocineros como propósito educativo para dar cabida a una simbiosis ancestral que le dé un lugar político al planteamiento del sujeto que se piensa la comida como un todo.

La cocina como laboratorio

Llegamos a la cocina buscando herramientas que nos permitan reconocernos como sujetos activos en la formulación del conocimiento, pues es un espacio que no solo no nos es extraño, sino que tiene una estructura significativa en nuestro mundo de la vida, haciéndonos parte de todos los desarrollos que en ella tienen lugar. Por tanto, ha de ser para quienes ingresen con un propósito educativo un espacio que no puede dejarnos indiferentes, que nos permite palpar todo lo que de una u otra forma se convierte en discurso y contenido académico para la escuela. Desde la cocina nos proponemos vivir la ciencia y habitar el conocimiento.

El laboratorio como imagen nos permite entender las dinámicas de la transformación alimentaria, desde la consecución de un alimento, hasta la disposición como desecho o destino final: rutinas, tiempos, manejos del espacio, contenidos gastronómicos. De esta manera, nos disponemos a recrear un escenario creativo y con múltiples posibilidades para el proceso de humanización. No somos cocineros, nos hacemos cargo de nuestra existencia y nos pensamos en la transformación liberadora de los sujetos con quienes nos encontramos en la acción educativa, por esta razón, elaboramos el alimento, lo pensamos y los disponemos para re-crear nuestro mundo.

Pensarnos como sujetos políticos, en la idea central de la dignidad, implica comprender las dinámicas en las

que hemos estado inmersos, al tiempo que necesitamos de un estado de autocrítica y esperanza para mirar hacia adentro y desacomodarnos. La **colonialización** del gusto, las maneras como hemos ido despojándonos de afecto, de reconocimiento, de valor, han de irse re-construyendo en el paladar, en el cuerpo narrado, en las memorias de nuestros ancestros que cultivan, tejen, elaboran y transforman el alimento; esto implica un viaje hacia nosotros, una observación etnográfica íntima. Nuestras cocinas se abren para hablarnos, y nuestra disposición a lo que comemos para tener la relación de las formas estéticas, plásticas y del placer, sobre lo que responde a la necesidad con la contribución del deseo.

La cocina no nos posibilita un laboratorio, como lo describe la ciencia de altas dignidades acumuladas por un ejercicio masculinizado y soberano que ha ignorado sus testimonios prácticos. Más bien, diríamos que aquí se invierte la búsqueda de cualquier experimentación, porque no se buscan leyes ni comprobaciones, se busca alquimia, encuentros, solidaridades para dar de comer y generar empatías colectivas. No se aíslan los elementos para lograr un resultado, por el contrario, se conjugan las posibilidades para lograr buenas mezclas y favorecer la vida compartida. Como lo diría (Lafuente, 2014) en su texto la cocina frente al laboratorio: "Nadie en la cocina intenta asegurarse de que tiene razón o de que sus argumentos son incontestables, sino que más bien trata de experimentar con las posibilidades de una convivencia armoniosa... Lo que mueve (a quienes están en la cocina) es ensanchar el mundo de la sociabilidad".

Son muchos los espacios que este Semillero ha ido abriendo al trabajo concienzudo, responsable y dignificante. Nos complace presentar este abre bocas de lo que significan nuestros rumbos y rutas desde el 2017, cuando nos decidimos a emprender este viaje expedicionario.

Colofón

Escribo el presente texto con el ánimo de darle coherencia histórica a lo que hemos ido realizando, sin dejar de pronunciar un último comentario que es necesario desta-

car: esta apuesta es colectiva y detrás de cada experiencia hay estudiantes de las diversas instituciones con las que nos hemos ido encontrando, además de los/as propios/as participantes del Semillero, que han tomado su maleta al hombro para asumir una transformación que dé lugar a la emancipación y que teja relaciones horizontales, respetuosas y justas en el aula de clase. A todas/os esos estudiantes, muchas gracias por caminar conmigo y enseñarme tantas cosas en el camino. *Septiembre 2020.*

Referencias

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: AKAL Universitaria.

Fernández Armesto, F. (2004). *Historia de la Comida*. Barcelona: TusQuets.

Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México D.F.: Siglo XXI.

Harris, M. (1998). *Vacas, cerdos, guerras y brujas. Los enigmas de la cultura*. Madrid: Alianza.

Lafuente, A. (19 de junio de 2014). *La cocina frente al laboratorio*. Obtenido de <https://yorokobu.es/author/antonio-lafuente/>

Lèvi-Strauss, C. (2008). *Mitológicas: Lo crudo y lo cocido*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Mc Laren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México D.F: siglo XXI.

Mèlich, J.-C. (1997). *Antropología Simbólica y Acción Educativa*. Barcelona: Paidós.

Meneses, M. (Marzo de 2016). Antropología y epistemologías del sur: Ampliando las epistemologías del sur a través de los sabores. *Revista Andaluza de Antropología Nro. 10*, 10-28.

Pollan, M. (2017). *El dilema del omnívoro. En busca de la comida perfecta*. Bogotá D.C.: Debate.

Subcomandante, M. (12 de Noviembre de 2016). *www.red-chiapas.org*. Obtenido de https://www2.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field-documents/field_document_file/cuentosdelsubcomandantemarcos.pdf